

**LA INCORPORACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS EN LA CONFIGURACIÓN DE
SUBJETIVIDAD EN JÓVENES SORDOS ESCOLARIZADOS DE LA CIUDAD DE
POPAYÁN**

LUZ DEL SOL VESGA PARRA

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DEL CAUCA - RUDECOLOMBIA
CADE - UNIVERSIDAD DEL CAUCA
POPAYÁN
2021**

**LA INCORPORACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS EN LA CONFIGURACIÓN DE
SUBJETIVIDAD EN JÓVENES SORDOS ESCOLARIZADOS DE LA CIUDAD DE
POPAYÁN**

LUZ DEL SOL VESGA PARRA

**Director:
DR. DEIBAR RENÉ HURTADO HERRERA**

**Trabajo de tesis para optar al título de:
Doctora en Ciencias de la Educación**

**DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DEL CAUCA – RUDECOLOMBIA
CADE – UNIVERSIDAD DEL CAUCA
POPAYÁN
2021**

Nota de Aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Jurado

Popayán, _____ de 2021

DEDICATORIA

A mis padres Nohemí y Víctor

Por permitirme crecer entre el arte, la creación y la esperanza y certeza de un “siempre es posible”.

A mis hermanas: Juanita, Ani y Victoria

Por la complicidad, las alegrías, la buena energía; por siempre estar y acompañar cada paso y meta.

A mi esposo Juan,

Por su amor, nobleza y cariño;
por los momentos vividos,
por dejarme ser,
y por apoyarme en todo momento.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia,

por siempre encontrar en ellos su apoyo incondicional;
por contagiarme de su alegría en los momentos tensos;
por entenderme en las ausencias y en las luchas académicas.

A Juan David Loaiza,

como persona Sorda y líder Sordo de Popayán;
agradezco todas sus enseñanzas y reflexiones frente lo que significa
ser Sordo en Colombia, y lograr conocer otras formas de ser en el mundo.

A la joven y los jóvenes Sordos,

por ser la inspiración y la razón de ser de este trabajo;
por todos los momentos significativos que hemos compartido en estos diez años;
por dejarme entrar en sus vidas y por enseñarme otras formas de ser maestra.

A Deibar René,

por sus valiosos aportes y reflexiones;
por acompañarme en este largo camino académico;
por estar ahí siempre dispuesto a pesar de los tiempos limitados.

Y a **todas las personas** que, de una u otra manera,
enriquecieron mis reflexiones
y me aportaron para que esta meta se hiciera realidad.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	16
I. TRAYECTORIAS INICIALES.....	20
1.1 APROXIMACIONES AL PROBLEMA	20
1.2 APROXIMACIONES A TRAVÉS DE UN ESTADO DEL ARTE.....	24
1.2.1 <i>Investigaciones que aluden al ámbito social.....</i>	26
1.2.2 <i>Investigaciones que aluden al ámbito emocional.....</i>	29
1.2.3 <i>Investigaciones que aluden al ámbito académico.....</i>	32
1.2.4 <i>Investigaciones que aluden al ámbito identitario.....</i>	36
1.2.5 <i>Investigaciones que aluden al ámbito de la salud.....</i>	39
1.2.6 <i>Investigaciones que aluden al ámbito de la autonomía.....</i>	40
1.3 APROXIMACIONES A LA CONCEPTUALIZACIÓN TEÓRICA.....	41
1.3.1 <i>La realidad social.....</i>	41
1.3.2 <i>El orden social.....</i>	43
1.3.3 <i>Procesos y escenarios de socialización.....</i>	46
1.3.4 <i>Lenguaje y lengua</i>	53
1.3.5 <i>El Sordo en la escuela: normalidad/diferencia</i>	55
1.3.6 <i>El reconocimiento del joven Sordo: un camino hacia la sorditud</i>	59
1.4. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO SOCIOCULTURAL.....	67
1.4.1 <i>Sujetos empíricos.....</i>	72
1.5 INCORPORACIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS COLOMBIANA EN LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE JÓVENES SORDOS. PRIMERA APROXIMACIÓN Y UN PUNTO DE LLEGADA	74
II. TRAYECTORIAS METODOLÓGICAS.....	80
2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	80
2.2 MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN	83
2.3 ESTRATEGIAS DE INDAGACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	84
2.4 ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	91
2.5 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO	96
2.5.1 <i>Primera fase: la focalización.....</i>	96
2.5.2 <i>Segunda fase: la profundización.....</i>	103
2.6. CONSIDERACIONES ÉTICAS	108
III. TEJIDO DE SIGNIFICACIONES	110
3.1 MOMENTO DESCRIPTIVO: HISTORIAS DE VIDA	110
3.1.1 <i>Historia de vida de Violeta.....</i>	110
3.1.2 <i>Historia de vida de Manuel.....</i>	114
3.1.3 <i>Historia de vida de Miguel.....</i>	119
3.2 MOMENTO INTERPRETATIVO	123
3.3 CATEGORÍAS INTERPRETATIVAS	130
3.3.1 <i>De ser extranjero a ser familiar: el papel de la lingüisticidad en el mundo vital.....</i>	130
3.3.2 <i>De la comodidad de la indiferencia al desafío de la alteridad</i>	145
3.3.3 <i>Del tiempo inaudible a la apertura de la temporalidad</i>	158
3.3.4 <i>Del cuerpo objeto al sujeto corpóreo.....</i>	173

IV. CONSIDERACIONES PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y BICULTURAL PARA SORDOS, A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y PEDAGÓGICA191

4.1 EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO DESDE LA SUBSTITUCIÓN PARA ABRIR CAMINOS HACIA UNA ESCUELA INCLUSIVA 193

4.2 LA INCORPORACIÓN DE LA LSC COMO UN DERECHO Y UN ACTO DE HUMANIDAD PARA LA SOCIALIZACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS..... 198

4.3 LA SUBJETIVIDAD COMO PRESENCIA INDISOLUBLE EN LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS 203

4.4 EL EMPODERAMIENTO POLÍTICO DE LAS MINORÍAS SORDAS PARA CAMINAR HACIA PROCESOS DE SORDEDAD 206

V. A MANERA DE CONCLUSIÓN210

REFERENCIAS.....216

ANEXOS.....239

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Horario de implementación de cuatro secuencias didácticas de la colcha de retazos.

Tabla 2. Fases desarrolladas de cada una de las secuencias didácticas de la colcha de retazos.

Tabla 3. Fases implementadas en el desarrollo de la estrategia de indagación el sociodrama.

Tabla 4. Horario de implementación de la estrategia de indagación el taller fotográfico.

Tabla 5. Actividades desarrolladas en cada una de las sesiones de la estrategia de indagación el taller fotográfico.

Tabla 6. Horario y actividades desarrolladas en cada una de las sesiones de la estrategia de indagación la línea de tiempo.

Tabla 7. Cronograma implementación de la estrategia de indagación entrevista a profundidad de otros informantes.

LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tendencia investigativa en función de la etapa de vida en la que se encuentra el sujeto.

Gráfico 2. Lugares de las investigaciones halladas.

Gráfico 3. Tendencia investigativa sobre aspectos subjetivos de los sordos en el ámbito: social, emocional, académico, de identidad, de la salud y autonomía.

Gráfico 4. Categorías de análisis y primera interpretación de sentido. Momento de focalización.

Gráfico 5. Procedimiento metodológico de la investigación.

Gráfico 6. Categorías interpretativas.

Gráfico 7. Primera categoría interpretativa.

Gráfico 8. Segunda categoría interpretativa.

Gráfico 9. Tercera categoría interpretativa.

Gráfico 10. Cuarta categoría interpretativa.

LISTADO DE FOTOGRAFÍAS

- Fotografía 1.** Socialización del proyecto a los padres de familia.
- Fotografía 2.** Socialización de la investigación a ASOPESORP.
- Fotografía 3.** Diálogo con los jóvenes Sordos para evocar recuerdos.
- Fotografía 4.** Elaboración individual de expresión estética sobre recuerdos evocados.
- Fotografía 5.** Socialización de las expresiones estéticas individuales.
- Fotografía 7.** Socialización de ideas finalizada la colcha de retazos.
- Fotografía 6.** Collage colectivo de las expresiones individuales.
- Fotografía 8.** Observación de vídeos e imágenes para evocar recuerdos.
- Fotografía 9.** Trabajo en equipo para construir el sociodrama.
- Fotografía 10.** Preparación del sociodrama
- Fotografía 11.** Presentación del sociodrama a la comunidad educativa.
- Fotografía 12.** Presentación del sociodrama a la comunidad educativa.
- Fotografía 13.** Diálogo grupal sobre la representación del sociodrama.
- Fotografía 14.** Búsqueda y selección de fotografías.
- Fotografía 15.** Presentación de fotografías y vídeos.
- Fotografía 16.** Selección de fotos y vídeos por la joven y los jóvenes.
- Fotografía 17.** Expresión de los recuerdos evocados.
- Fotografía 18.** Diálogo grupal taller fotográfico.
- Fotografía 19.** Elaboración de líneas de tiempo por la joven y los jóvenes.
- Fotografía 20.** Línea de tiempo de un joven participante.

Fotografía 21. Línea de tiempo de un joven participante.

Fotografía 22. Línea de tiempo de un joven participante.

Fotografía 23. Elaboración de las líneas de tiempo por las madres.

Fotografía 24. Línea de tiempo de una madre de familia.

Fotografía 25. Línea de tiempo de una madre de familia.

Fotografía 26. Socialización de las líneas de tiempo de las madres.

Fotografía 27. Diálogo grupal comparación de líneas de tiempo.

Fotografía 28. Actividad personas significativas en la vida de Manuel.

Fotografía 29. Actividad personas significativas en la vida de Violeta.

Fotografía 30. Narración de historia de vida participante Miguel.

Fotografía 31. Narración de historia de vida participante Violeta.

Fotografía 32. Narración de historia de vida participante Manuel.

Fotografía 33. Entrevista grupal sobre las historias de vida.

LISTADO DE ANEXOS

Anexo A. Historia de vida cruzada.

Anexo B. Clasificación de los artículos seleccionados según el ámbito de autopercepción investigado.

Anexo C. Consentimientos informados de los acudientes legales y de la joven y los jóvenes Sordos participantes de la investigación.

Anexo D. Ejemplo de transcripción de la información recopilada de la aplicación de la estrategia de indagación la colcha de retazos.

Anexo E. Codificación abierta de transcripción de información recopilada de la la estrategia de indagación colcha de retazos.

Anexo F. Codificación axial de la codificación abierta de la estrategia de indagación la colcha de retazos.

Anexo G. Transcripción de la información recopilada de la aplicación de la la estrategia de indagación el sociodrama.

Anexo H. Codificación abierta de la transcripción de la estrategia de indagación el sociodrama.

Anexo I. Codificación axial de la codificación abierta de la estrategia de indagación el sociodrama.

Anexo J. Transcripción de la información recopilada de la implementación de la la estrategia de indagación el taller fotográfico.

Anexo K. Codificación abierta de transcripción de la estrategia de indagación el taller fotográfico.

Anexo L. Codificación axial de la codificación abierta de la estrategia de indagación el taller fotográfico.

Anexo LL. Transcripción de la información de la implementación de la estrategia de indagación la línea de tiempo.

Anexo M. Codificación abierta de transcripción de la estrategia de indagación a línea de tiempo.

Anexo N. Codificación axial de la codificación abierta de la estrategia de indagación la línea de tiempo.

Anexo O. Instrumento de preguntas abiertas para implementación de la estrategia de indagación la entrevista a profundidad con otros informantes.

Anexo P. Transcripción de la información de la implementación de la estrategia de la indagación la entrevista a profundidad.

Anexo Q. Codificación abierta de la información de la implementación de la estrategia de indagación la entrevista a profundidad.

Anexo R. Codificación axial de la información de la implementación de la estrategia de indagación la entrevistas a profundidad.

Anexo S. Transcripción de la información de la narración de las historias de vida realizada por los estudiantes Sordos y la estrategia de indagación la entrevista grupal.

Anexo T. Codificación abierta de la información transcrita de la narración de las historias de vida realizada por los estudiantes Sordos y la estrategia de indagación la entrevista grupal.

Anexo U. Codificación axial de la información transcrita de la narración de las historias de vida realizada por los estudiantes Sordos y la estrategia de indagación la entrevista grupal.

Anexo V. Codificación Selectiva del análisis de las estrategias de indagación.

RESUMEN

Esta Tesis doctoral acerca de la incorporación de la lengua de señas colombiana en la configuración de subjetividad en jóvenes Sordos escolarizados de la ciudad de Popayán es el resultado de un proceso de investigación cuyo propósito fue comprender la manera como la incorporación de la LSC coadyuvaba en los procesos de socialización de la joven y los jóvenes Sordos participantes; dicha investigación, de corte cualitativo, se desarrolló bajo el método de la Teoría Fundada, para lo cual se utilizaron estrategias de indagación para la recolección de información, como: la colcha de retazos, el sociodrama, el taller fotográfico, la línea de tiempo, la entrevista grupal, la entrevista a profundidad. Cada una de estas estrategias de indagación estuvo impregnada de la naturaleza de la historia de vida como estrategia transversal. El proceso de análisis de la información se realizó en espiral, en dos fases: una, mediante un análisis estructural, donde se siguió el método de “comparación constante” de la Teoría Fundada, y la otra, a través de un análisis narrativo, donde se reconstruyeron las historias de vida de los actores participantes, finalizando con una historia de vida cruzada.

En los hallazgos de esta investigación se visibilizan los tejidos de significación de subjetividad que se construyeron al interior de la joven y los jóvenes Sordos a través de sus propias narraciones y experiencias del mundo antes y después de incorporar la LSC, mediante el desarrollo de cuatro categorías interpretativas: *De ser extranjero a ser familiar: el papel de la lingüística en el mundo vital; de la comodidad de la indiferencia al desafío de la alteridad; del tiempo inaudible a la apertura de la temporalidad; y del cuerpo objeto al sujeto corpóreo*. En tal sentido, la investigación permite visibilizar a la joven y los jóvenes Sordos como actores sociales que, a partir de la incorporación de la LSC, se apropian del mundo que habitan, tejen interacciones con otros, dan sentido y significado a sus experiencias, avanzan en autorreconocimiento como sujetos Sordos y, además, sueñan y se proyectan por nuevos caminos donde resignifican la discapacidad, viviendo una cultura Sorda.

Finalmente, se presentan los aportes de la tesis doctoral desarrollados en cinco apartados: *El reconocimiento del otro desde la substitución para abrir caminos a una escuela inclusiva; la incorporación de la LSC como un derecho y un acto de humanidad para la socialización de las personas Sordas; la subjetividad como presencia indisoluble en la educación de las personas Sordas; y el empoderamiento político de las minorías Sordas para caminar hacia procesos de sordedad*. Estos aspectos aportan a la búsqueda de otros caminos para repensar políticas y prácticas, y tejer hilos de inclusión en la sociedad para ser más responsables con la diferencia.

Palabras Claves: Escuela, Jóvenes, Lengua de Señas Colombiana, Subjetividad, Sordos.

ABSTRACT

This doctoral dissertation about the incorporation of the Colombian Sign Language (LSC) in the configuration of subjectivity in schooling Deaf young people from the city of Popayán is the result of a research process where my purpose was to understand how to incorporate the LSC assisted in the socialization processes of the young and young Deaf. This qualitative research was developed under the Grounded Theory method, they were the patchwork quilt, the sociodrama, photography, timeline, group interview, in-depth interview, each impregnated with the nature of life history as a transversal technique. The information analysis process was carried out in a spiral in two phases: one, through a structural analysis where I follow the method of “constant comparison” of the Founded Theory, and the other, through a narrative analysis where I reconstruct the stories of life of the participating actors ending with a crossed life story.

In the findings of this research, I make visible the fabrics of meaning of subjectivity that were built within the young and young Deaf people through their own narratives and experiences of the world before and after incorporating the LSC, through the development of four interpretive categories: *From being foreigner to being familiar: the role of linguisticity in the vital world; From inaudible time to the opening of Temporality; From the object body to the corporeal subject; and From the comfort of indifference to the challenge of otherness.* In this sense, the research allowed me to make Deaf youth visible as social actors who, from the incorporation of the LSC, appropriate the world they inhabit, weave interactions with others, give meaning and meaning to their experiences, they advance in self-recognition as Deaf subjects, they also dream and project themselves along new paths where they redefine disability, living a Deaf Culture.

Finally, I present the contributions of the doctoral thesis developed in four sections: Sign Language as a right of Deaf people to configure subjectivity; substitution as a practice of responsibility towards the other at school; the subjectivity to broaden the gaze on the social model of disability; the life experiences of minorities found in theories about socialization processes. Important aspects that contribute to the reflection of other ways to rethink policies and practices and weave threads of inclusion in society to be more responsible with the difference of the Other.

Key Words: Youth, Colombian Sign Language, Subjectivity, Deaf, School.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene su origen en las reflexiones que ha suscitado mi quehacer como maestra de estudiantes Sordos¹. A mi espacio escolar llegan niños, niñas y jóvenes Sordos en extraedad, sin una primera lengua, con historias personales y familiares marcadas por experiencias de imposición y rehabilitación oral que los ubica en un plano de inferioridad respecto a los demás; también llegan con una trayectoria de vida de rechazo, discriminación y de exclusión, propia de una sociedad que aún le cuesta acoger la diferencia, pues lo “extraño”² aparece como un problema que, por lo regular, se elude. Los niños, las niñas y jóvenes Sordos llegan a mi institución a recibir, por primera vez, una educación bilingüe³, donde comienzan un proceso de incorporación de la lengua de señas colombiana (en adelante LSC) y con ella se despliega una serie de transformaciones de sí mismos, que como maestra me hacían preguntar acerca de los procesos que se gestaban en su interior.

De esta manera, bajo la orientación del Doctor Deibar René Hurtado, director de esta investigación, se decide iniciar el recorrido para tratar de comprender los procesos de socialización de una joven y dos jóvenes sordos escolarizados, a partir de la incorporación de la LSC; en su primera infancia, estos jóvenes no habían incorporado la LSC y fue solo hasta que cumplieron sus ocho años que lo hicieron en el espacio escolar bilingüe para Sordos; allí lograron cursar su básica primaria, su secundaria y, actualmente, se encuentran en grado décimo⁴. Este proceso investigativo estimuló la indagación de distintos entramados teóricos y metodológicos, siempre partiendo de las experiencias vitales de los actores participantes, lo que motivó a avanzar hacia nuevas miradas, profundizaciones y reflexiones respecto al fenómeno social y, así, en las trayectorias de estos recorridos nos damos cuenta de que la incorporación de la LSC en los procesos de socialización de la joven y los jóvenes Sordos⁵ va más allá que un acto comunicativo, abarcando dimensiones que impactan en la configuración de subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos.

¹ De aquí en adelante se utilizará la palabra Sordo, con mayúscula inicial, siguiendo la explicación dada por la Federación Mundial de Sordos (FMS) quien expresa que se “utilice la palabra Sordo inicial al referirse a personas Sordas que han aceptado su condición sociológica y lingüística en oposición a las alusiones que hagan referencia a la condición puramente audiológica” (Patiño et al., 2001, p. 3).

² Este concepto se da desde una mirada fenomenológica, en especial, desde la propuesta de Waldenfels (2015), quien afirma al respecto: “la extrañeza que solo puede comprenderse de forma indirecta como desviación de lo normal y como un exceso que supera las expectativas y requerimientos normales” (p. 13).

³ En este espacio escolar, la lengua de señas como primera lengua es utilizada como mediación para el proceso de formación de las personas Sordas y la enseñanza escrita de la lengua mayoritaria de la comunidad oyente como segunda lengua (Lissi et al., 2012).

⁴ Para más información respecto a quiénes son los sujetos empíricos de la investigación y su escenario sociocultural, ver el apartado 1.4 *Escenario sociocultural*, de la presente tesis.

⁵ En todo el documento, se decide usar un lenguaje incluyente en el que se nombra tanto a la joven como a los jóvenes Sordos participantes del proceso investigativo, con el fin de visibilizar ambos géneros y no solo al masculino, pues estaríamos contribuyendo a perpetuar un pensamiento androcentrista (Bello, 2018).

En este sentido, las aproximaciones al trabajo de campo develaron algunas de las dimensiones de la configuración de subjetividad comprometidas en el proceso de incorporación de la LSC en la joven y los jóvenes Sordos; este descubrimiento transformó el propósito que habíamos trazado en un inicio; ahora el interés giraba hacia la comprensión del papel que juega la incorporación de la LSC en la configuración de subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos escolarizados en la ciudad de Popayán. Por tal motivo, varió la pregunta reformulándose de esta manera: ¿cómo la incorporación de la LSC configura la subjetividad de jóvenes Sordos escolarizados de la ciudad de Popayán? Y esta pregunta, a su vez, generó otros interrogantes⁶, fruto también de las aproximaciones al fenómeno a investigar.

De acuerdo con lo anterior, con la intención de darle respuesta a la pregunta, se recurrió a diversas rutas conceptuales y metodológicas propias de todo el proceso de investigación; estos caminos se convierten en orientaciones valiosas, pues permiten dar cuenta del desarrollo y la estructura de cada uno de los apartados desarrollados en el documento; a continuación, me permito presentar una breve descripción de cada uno de estos apartados:

En la primera parte, correspondiente a las trayectorias iniciales, se da cuenta de la forma como la pregunta de investigación se fue transformando. Esta transformación implica tanto la convergencia de elementos conceptuales, como las primeras aproximaciones al escenario sociocultural y los sujetos empíricos que permitieron el encuadre del problema. En esta parte, se enuncian los supuestos e intereses iniciales de la tesis doctoral; además, se presenta el estado de la cuestión, o estado del arte, construido mediante una revisión global en distintas bases de datos reconocidas en el ámbito académico; mediante esta revisión se pudieron establecer unas tendencias investigativas que se constituyeron en insumos relevantes para adquirir claridades respecto al fenómeno a estudiar. También en esta primera parte se esbozan unas aproximaciones conceptuales respecto a la construcción de la realidad social, el orden social, el lenguaje y la lengua, los escenarios de socialización, el joven Sordo en la escuela: normalidad/diferencia, y el joven Sordo: un camino hacia el reconocimiento; estos aspectos fueron importantes para seguir delimitando, reflexionando y comprendiendo el problema. Igualmente, se realiza una contextualización de los jóvenes Sordos en Colombia y en la ciudad de Popayán, centrada principalmente en aspectos educativos; del mismo modo, se describe el escenario sociocultural donde se desarrolla la investigación y algunas características de los sujetos empíricos. Finalmente, en este apartado se expone el proceso de transformación de la pregunta inicial hasta el punto de llegada, después de las aproximaciones con el trabajo de campo.

⁶ La descripción del proceso de aproximación y transformación del propósito, así como de la pregunta investigativa se puede hallar en: 1.5 Incorporación de la lengua de señas colombiana en los procesos de socialización de jóvenes Sordos. Primera aproximación y un provisional punto de llegada, de la presente tesis.

La segunda parte, consistente en las trayectorias metodológicas, da cuenta de aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación cualitativa y del enfoque de la Teoría Fundada (Glasser y Strauss, 1967), donde lo central es la generación de una teoría estrechamente relacionada con el contexto estudiado. Del mismo modo, en este apartado se dan razones acerca de la plausibilidad del diseño investigativo y la puesta en escena de este paso a paso. Esto implicó que las preguntas iniciales fueran provisionales, pues las aproximaciones realizadas de manera inductiva, que van transmutando según la información recogida y analizada del trabajo de campo (teoría sustantiva) y la aproximación a la teoría formal (conocimiento existente de las disciplinas), develaron diferentes elementos para continuar con la comprensión del fenómeno estudiado.

En este segundo apartado también se exponen las estrategias de indagación⁷ utilizadas para la recolección de la información, siendo la historia de vida el eje transversal y articulador de las otras estrategias de indagación de corte cualitativo que empleé en el trabajo de campo para que los participantes fueran los protagonistas y se privilegiara el uso de la LSC; entre dichas estrategias de indagación se destacan: la colcha de retazos, el sociodrama, el taller fotográfico, la línea de tiempo, la entrevista grupal y la entrevista en profundidad, todas seleccionadas de acuerdo con las particularidades de la joven y los jóvenes Sordos. El análisis de la información, recopilada en los relatos hechos por los sujetos empíricos, se realizó en espiral, dando cuenta de dos fases: la primera, uno estructural, en el que se siguieron los postulados del método de comparación constante de la Teoría Fundada; la segunda, uno narrativo que, según Atkinson (1997), convenía para comprender bien los relatos y hacer “justicia” a la complejidad de las experiencias de los sujetos y sus historias.

Del desarrollo del proceso metodológico emergen unas categorías empíricas a las que se les fueron agregando otros aspectos que no se contemplaron al inicio, lo que implicaba nuevos tejidos y relaciones, al tiempo que se abrían otras rutas teóricas y otros aspectos a ser considerados en la investigación. El propósito de resaltar estas transformaciones y elementos nuevos radica en que fueron apareciendo durante el desarrollo de la tesis; además, porque todos estos insumos ayudaron a la comprensión del fenómeno, no solo a partir de las experiencias vitales de la joven y los jóvenes Sordos, sino también de las reflexiones fruto de esas aproximaciones teóricas que iban poco a poco ampliando y aclarando un horizonte.

La tercera parte da cuenta de las historias de vida; para ello, se hace el análisis narrativo que brota de las historias de vida de la joven y los jóvenes Sordos, construidas en paralelo con el procedimiento metodológico; en ellas se presentan las experiencias de vida que los mismos jóvenes quisieron expresar tras un ejercicio de reconstrucción de la misma historia de vida de cada uno, centradas en la temática abordada durante el trabajo. Del

⁷ Se refiere a estrategias cualitativas utilizadas como vías inductivas y deductivas en la búsqueda y recolección de información inmersas en estrategias de análisis, reconociendo que estas diversas estrategias, diseñadas desde las necesidades y particularidades del trabajo, ayudan a la comprensión de los fenómenos planteados (Herrera et al., 2015).

mismo modo se anexa una historia de vida cruzada (Ver anexo A), fruto de aquellas experiencias que fueron similares y, a la vez, diferentes entre los tres jóvenes. Es importante resaltar que estas historias de vida fueron grabadas por los estudiantes en su LSC y están registradas en medio audiovisual.

En la cuarta parte, correspondiente al entramado de significaciones, se teje en torno a las categorías interpretativas, atendiendo a las dimensiones de la subjetividad que fueron develadas por la joven y los jóvenes Sordos participantes de la investigación, y que se afectaron antes y después de incorporar la LSC: *De ser extranjero a ser familiar: el papel de la lingüística en el mundo vital; de la comodidad de la indiferencia al desafío de la alteridad; del tiempo inaudible a la apertura de la temporalidad; y del cuerpo objeto al sujeto corpóreo*. Para estar en consonancia con la filosofía que sostiene el grupo de investigación donde se elabora este trabajo, el grupo de investigación Urdimbre, estas categorías se presentan usando la metáfora de tejido, es decir, las categorías como hilos que conforman un tejido que confluye en la subjetividad; asimismo, se advierte que el interés de seguir cada hilo solo tiene intereses expositivos, pues, en estricto sentido, no puede mostrarse cada hilo, a menos que el tejido se deshaga.

En la quinta parte, denominada: “La configuración de subjetividad en jóvenes Sordos: camino de respuesta a la diferencia”, se enuncian los aportes conceptuales de esta tesis doctoral emanados de las comprensiones generadas por los modos de configuración de subjetividad en la joven y los jóvenes Sordos al incorporar o no la LSC. Estos aportes se presentan en cinco aspectos, a saber: *El reconocimiento del otro desde la substitución para abrir caminos a una escuela inclusiva; la incorporación de la LSC como un derecho y un acto de humanidad para la socialización de las personas Sordas; la subjetividad como presencia indisoluble en la educación de las personas Sordas; y el empoderamiento político de las minorías Sordas para caminar hacia procesos de sordedad*. Estos aportes se plantean como desafíos para la escuela, para los maestros y, en general, para la sociedad, con el propósito de caminar hacia la apertura de horizontes de otras prácticas de respuesta a la diferencia.

I. TRAYECTORIAS INICIALES

A continuación, se narra la manera como la pregunta de investigación se fue transformando desde la convergencia de elementos conceptuales y del trabajo de campo realizado durante de la investigación. Este apartado da cuenta de esas intuiciones, intereses, supuestos, además de investigaciones desarrolladas en el mundo alrededor del fenómeno, así como de categorías y conceptos que se constituyeron en los insumos para el abordaje del problema.

1.1 Aproximaciones al problema

Esta investigación tuvo origen en mi experiencia laboral como maestra, relacionada con la formación de las y los niños y las y los jóvenes Sordos escolarizados, que me llevó a búsquedas personales y académicas desde ese rol de maestra pero, a la vez, desde mi compromiso como ciudadana, y me inquietaba acerca de los procesos de socialización vividos por las y los jóvenes Sordos, quienes durante su infancia estuvieron bajo procesos de rehabilitación oral y no lograron incorporar una lengua a temprana edad, adquiriéndola, de manera tardía (entre los 8 y los 10 años de edad), una primera lengua: la lengua de señas colombiana⁸ en un Aula Básica para Sordos⁹ (en adelante ABS). Presumía que las y los jóvenes Sordos¹⁰, al adquirir de manera tardía su primera lengua, se afectaban en sus relaciones e interacciones con otros, en sus distintos escenarios de socialización como la familia, la escuela, los pares de amigos y los medios de comunicación.

Al mismo tiempo, se convertía esta investigación en un reto personal, dado que aquella ABS, donde la joven y los jóvenes de la investigación adquirieron la LSC, era un espacio que yo había creado y propiciado con la idea de brindar otra atención educativa en la ciudad de Popayán y en el departamento del Cauca, diferente a la que las y los niños y las y los jóvenes Sordos de la región habían sido sometidos por muchos años: la oralización como único método educativo. Y precisamente era un gran reto para mí, porque después de haber sido maestra de niños y jóvenes oyentes durante 15 años, y haber recorrido desde mi maestría en educación otros caminos académicos, me enfrentaba y a la vez me nacía trabajar en este nuevo proyecto escolar por la inexistencia,

⁸ La lengua de señas colombiana es la lengua reconocida oficialmente en Colombia por la Ley 324 de 1996 para las personas Sordas; esta lengua es visual, gestual y espacial, y cuenta con su propio sistema de reglas morfológicas, sintácticas, gramaticales y pragmáticas según estudios lingüísticos.

⁹ Son aulas multigrado (primero hasta quinto de primaria) donde dirige el proceso educativo un docente bilingüe usuario de LSC, acompañado siempre de un modelo lingüístico (Sordo adulto) quienes brindan una educación bilingüe (LSC y lengua castellana) a los estudiantes Sordos (MEN, 2009).

¹⁰ En el apartado 1.4 Escenario Sociocultural, de la presente tesis, se da cuenta de los participantes empíricos de la investigación.

en ese entonces, en la región de una atención educativa bilingüe y bicultural¹¹ para la población Sorda.

Bajo este enfoque, en Colombia algunos Sordos lograron acceder, permanecer y graduarse en el sistema educativo; claro está que la mayoría vivía en las grandes capitales, pues los Sordos también eran víctimas de las desigualdades sociales y la falta de oportunidades (Domínguez, 2009). En ciudades periféricas, como Popayán (Cauca), las y los jóvenes Sordos bajo el método oral, si bien habían accedido al sistema educativo formal, la mayoría terminaba como analfabeta su bachillerato, ya que no dominaba ni la LSC, ni la lengua castellana oral ni de manera escrita, y esto los volcaba a unas exclusiones profundas en todas las dimensiones sociales.

Haber empezado este reto educativo no fue fácil, pues la primera barrera por superar fue la concepción arraigada que existía en el entorno sobre la discapacidad¹²; de este modo, indagué sobre teorías filosóficas, por ejemplo las de Foucault, Deleuze, Derrida y otros, que me aportaron algunas reflexiones para dejar atrás ciertas miradas de limitación, deficiencia, minusvalía y discapacidad, institucionalizadas en los imaginarios sociales de las personas (Murcia et al., 2016), con la idea de explorar nuevas formas de concebir la diferencia como un asunto inherente a lo humano. Un segundo reto que enfrentar fue la ruta a construir durante ese proceso formativo que iniciaba con los estudiantes Sordos, donde no solo empezaron su proceso de incorporación de la LSC sino también con la comprensión de su propio mundo familiar, escolar y social. Estos eran retos importantes para problematizar y visibilizar debido a que, además de lo anterior, en el contexto caucano escaseaban los procesos investigativos de las personas Sordas desde miradas cualitativas y desde el campo educativo.

Otro aspecto que fue importante problematizar en los sujetos de la investigación fue la manera como la joven y los jóvenes Sordos experimentaban sus prácticas corpóreas que influyeron en la transformación y configuración de sí mismos, y cómo desde sus cotidianidades fueron asumiendo estereotipos sociales que dejaron huellas en ellos e incidieron en la forma de relacionarse con ellos mismos y con los demás. Fue preciso entonces problematizar esa dimensión corpórea de la joven y los jóvenes Sordos y de qué modo hacía parte de la configuración de sus identidades, relaciones e interacciones

¹¹ Referido a la importancia de formar a personas Sordas para que se desenvuelvan en dos contextos culturales distintos: el de la cultura sorda que es minoritaria y el de la cultura oyente que es mayoritaria (Robles, 2012).

¹² En esta investigación se asume la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que las demás personas (ONU, 2008).

como constructores y herencias tanto de la naturaleza como de una cultura¹³ (Buss-Simao et al., 2010, p. 157).

Igualmente, a medida que iba conociendo la historia de las personas Sordas y de la discapacidad en el mundo y en Colombia, me situaba siempre desde una perspectiva crítica sobre los procesos de disciplinamiento y dominación de las prácticas que se habían ejercido a los sujetos Sordos en los distintos ámbitos de sus vidas. Esta mirada crítica estaba inmersa en el contexto escolar de la Institución Educativa La Pamba, donde trabajamos en las construcciones curriculares y pedagógicas necesarias para especializarnos en la atención educativa de las y los niños y las y los jóvenes Sordos, bajo una mirada socioantropológica¹⁴ de la sordera.

En ese momento de reflexión, y a partir de la lectura del libro *Veo una voz*, de Sacks (2006), había establecido una relación que alimentaba mis búsquedas respecto a la necesidad de cuestionar los procesos educativos donde habían estado sometidos las y los niños y las y los jóvenes Sordos y que los había llevado a carecer de una lengua y, por ende, al desarrollo del lenguaje, lo cual los afectaba en su proceso de formación. Esto condujo a explorar e indagar sobre el tiempo de oscurantismo de la comunidad sorda¹⁵, quien, durante más de un siglo, en relación con sus procesos educativos, estuvo bajo los criterios de los oyentes, lo que invisibilizó su lengua (la lengua de señas), sus valores y su cultura (Sacks, 2006). Entonces, la pregunta ahora surgía era si el lenguaje es lo que permite que la persona se humanice y se relacione con los otros, con el mundo y consigo misma: ese joven Sordo que nacía en una familia de oyentes, que compartía con oyentes en la escuela, con sus compañeros y sus docentes, que, a diferencia de un niño 'normal', debía estudiar jornadas adicionales para la rehabilitación oral y que no adquiría una lengua sino hasta después de los 8 años, ¿cómo se relacionaba con el mundo y con los otros en sus escenarios de socialización?

Así, con esta reflexión sobre mis prácticas, con estas búsquedas teóricas sobre el problema y, sobre todo, con las discusiones adelantadas en el grupo de investigación, en especial, con el director de tesis, pudieron clarificarse los supuestos del trabajo, el primero de los cuales es que si las instituciones sociales producían formas de ser sujeto, a través de la interacción con ellos mismos en distintos escenarios de socialización (la escuela, la familia, los pares de amigos, los medios de comunicación), el otro Sordo que incorpora una lengua de manera tardía, que no vivencia una interacción adecuada en su

¹³ Según Sacks (2006), la condición de las personas Sordas va más allá de una limitación sensorial, ya que es una forma única de situarse en el mundo, un lenguaje, un conjunto de creencias, valores, costumbres distintas, constituyendo así una cultura sorda.

¹⁴ Esta visión propone la despatologización de la persona Sorda. Considera al Sordo miembro de una comunidad lingüística minoritaria y marginada, que posee una lengua propia y características socio-culturales propias (Massone y Behares, 1990 citado por Rey, 2008).

¹⁵ Los Sordos constituyen una comunidad particular por la presencia de una lengua y una cultura propias. El factor principal es la lengua de señas pues les permite posibilidades de expresión tales como: contar chistes, discutir, narrar, argumentar, persuadir, informar, enamorar, describir y exhibir todos los matices lingüísticos de cualquier lengua natural (Oviedo, 2003).

socialización primaria con sus 'otros significantes', que era aislado de su cultura y que era dominado por relaciones de poder, relaciones con la verdad, con los medios de producción y consigo mismo dentro de una sociedad mayoritaria oyente, vivía en una afectación en la construcción en sus modos de socialización, entonces esto conlleva a una alteración en la propia subjetividad e intersubjetividad que construía con los otros Sordos y, en general, con la comunidad mayoritariamente oyente.

El segundo supuesto tenía que ver con la colonización de los oyentes en las teorías de socialización de los Sordos, es decir, que se habían construido postulados teóricos desde los desarrollos de las y los niños y las y los jóvenes "normales" en espacios educativos regulares, quedando excluidos aquellos que presentaban una condición sensorial distinta, como es el caso de las personas Sordas.

Y el tercero fue que el hecho de que las y los jóvenes Sordos en la actualidad fuesen usuarios de la LSC era un aspecto que tejía otra relación con su cuerpo, distinta a la de las personas oyentes, pues era allí donde el cuerpo mismo se volvía palabra, expresión, gesto. Por tal motivo, si las y los jóvenes Sordos usaban una lengua viso-gestual-espacial, entonces sus relaciones con el cuerpo cambiaban y se convertían en algo muy particular, pues el cuerpo se transformaba en un modo de expresión de subjetividad.

A partir de estos elementos, fue posible el surgimiento de la pregunta de la investigación: ¿Cómo se configuraban los procesos de socialización, a partir de la incorporación de la LSC en jóvenes Sordos escolarizados de la Institución Educativa La Pamba en la ciudad de Popayán (Cauca)? Igualmente, en el transcurso del desarrollo de la investigación fueron apareciendo otros interrogantes que acompañaron esta pregunta inicial.

Se comienza, entonces, a recorrer un camino investigativo para comprender cómo la incorporación tardía de la LSC coadyuvaba a los procesos de socialización en jóvenes Sordos escolarizados, con el fin de aportar al campo de la educación inclusiva de los sujetos Sordos. Claro está que a este propósito principal lo acompañaban unas metas específicas como: interpretar cómo habían influido las relaciones con pares Sordos y oyentes en los procesos de socialización de jóvenes Sordos escolarizados; analizar cómo la incorporación de la lengua de señas de jóvenes Sordos escolarizados influía en la manera como ellos configuran su realidad en el contexto educativo; y describir cómo los procesos de socialización de jóvenes Sordos se transformaba con la incorporación de la lengua de señas.

La anterior pregunta, el propósito de la investigación y los supuestos iniciales con los que se origina la investigación empezaron a abonar el terreno de un largo camino en el que el contacto con la joven y los jóvenes Sordos, sus familiares, personas próximas significativas, junto con las indagaciones teóricas sobre el campo y las conversaciones con el grupo de investigación me motivaron a elaborar reflexiones, problematizaciones, discusiones con expertos que alimentaron el camino de la indagación y a seguir transformando la pregunta y las problematizaciones iniciales.

Un aspecto importante a la hora de comprender y delimitar el fenómeno a investigar fue la construcción del estado del arte de la cuestión, que permitió no solo ir estructurando claridades teóricas, sino que dio elementos para seguir alimentando y justificando la investigación, al hallar la importancia y la pertinencia del proceso investigativo que me estaba planteando. En el siguiente apartado presento el estado del arte de la cuestión.

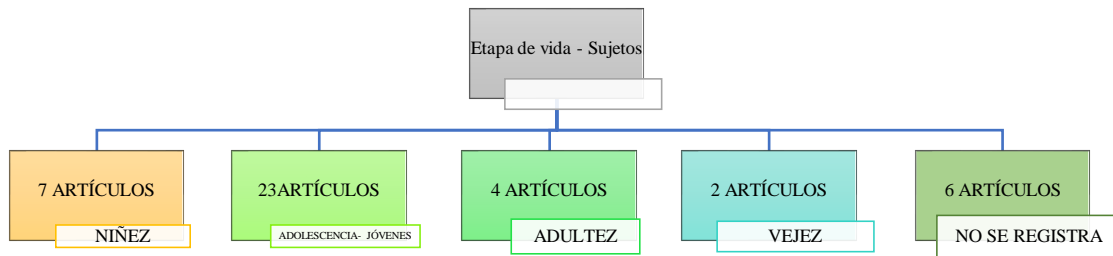
1.2 Aproximaciones a través de un estado del arte

En la construcción del estado del arte se siguieron las fases que describo: en la primera, se hizo la búsqueda de investigaciones nacionales e internacionales en distintas bases de datos reconocidas, como: Web of Science (WOS), Ebsco, Scielo, Scopus, Education Resources Information Center (ERIC), Dialnet, Base de datos en Ciencias sociales y humanas (ISOC) y Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

En dicha búsqueda se tuvo como criterio de selección, el que fueran investigaciones realizadas entre los años 2012-2020, utilizando los siguientes descriptores, tanto en inglés como en castellano: actitudes de Sordos, actitudes de personas con discapacidad auditiva, autopercepción discapacidad, autoconcepto de jóvenes Sordos, autoconcepto de adultos Sordos, autoconcepto de niños Sordos, cultura Sorda, identidad Sorda, Sordos y oyentes, socialización Sordos, subjetividad Sordos, relación interpersonal Sordos. Esta búsqueda arrojó como resultado 255 documentos.

La segunda fase estuvo centrada en la lectura del resumen de los 255 documentos hallados y se descartaron 213 por diversos motivos: 169 no respondían al tema en cuestión, a 7 de ellos no me fue posible el acceso por no hallarse disponible en línea abierta ni a través de bibliotecas virtuales, y 37 más porque, al realizar la lectura del documento, la percepción de los aspectos analizados no provenía de los sujetos Sordos, sino de madres, maestros, profesionales o compañeros. Por tanto, se suprimieron dichos artículos, y quedó un total de 42 investigaciones para analizar.

La tercera fase consistió en revisar y leer las 42 investigaciones y logré identificar algunas características comunes en los trabajos frente a los procesos subjetivos de los Sordos, como, por ejemplo, la etapa de vida en la que se encontraban los actores partícipes de las investigaciones (véase Gráfico 1), hallando que hay un interés en los procesos de estudio respecto a adolescentes y jóvenes Sordos, siguiendo los de la niñez y, por último, pocos acerca sobre adultos y adultos mayores.



Gráfico

1. Tendencia investigativa en función de la etapa de vida en la que se encuentra el sujeto.

Otro aspecto encontrado tuvo que ver con el lugar en el mundo donde se desarrollaron las 42 investigaciones científicas acerca del campo a investigar (véase gráfico 2): 6 de ellas se han desarrollado en España, 5 en Estados Unidos, 3 en Australia, 2 en China, 2 en el Reino Unido, 2 en los Países Bajos, 2 en el Norte de Irlanda, 2 estudios comparativos entre Irlanda y Suecia, 1 en Brasil, 1 en Dinamarca, 1 en Chile, 1 en Holanda, 1 en Sudáfrica, 1 en Israel, 1 en Polonia, 1 en Canadá, 6 en Colombia, 1 en República Checa, 1 en México, entre Polonia y el Reino Unido, y otro entre Estados Unidos y el Reino Unido. Esta información permite afirmar que, aunque son escasas las investigaciones realizadas en función de cada país, nos encontramos abordando un tema inquietante a nivel mundial, desde procesos subjetivos de los Sordos.



Gráfico 2. Lugares de las investigaciones halladas.

Una vez agotada esta fase de lectura de las 42 investigaciones seleccionadas, pudieron establecerse los ámbitos abordados en los procesos subjetivos de los Sordos, a partir de seis tendencias investigativas: académica, social, emocional, de salud, autonomía e identidad. Es necesario aclarar que en algunos trabajos hay entrelazamiento de ámbitos (véase Anexo B).

Al analizar la repitencia de cada ámbito en las investigaciones, se pudo observar que hay una mayor concurrencia en los ámbitos social, académico y emocional, y una menor en los ámbitos de la autonomía, salud e identidad (véase gráfico 3).

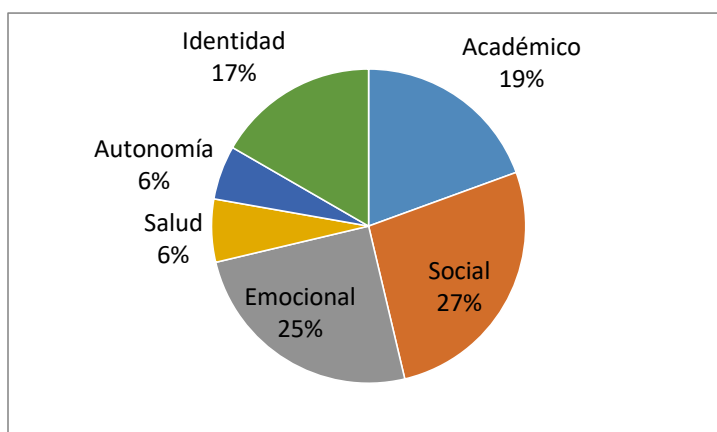


Gráfico 3. Tendencia investigativa sobre aspectos subjetivos de los sordos en el ámbito: social, emocional, académico, de identidad, de la salud y autonomía.

Una vez detectadas y analizadas estas seis tendencias investigativas que se visibilizan en los trabajos que seleccioné, respecto a los procesos subjetivos de los Sordos objeto del estudio, se procedió a desarrollar cada una consecutivamente, ordenándolas de forma descendente, en función del número de estudios de cada ámbito: social, emocional, académico, de identidad, de salud y por último de autonomía.

1.2.1 Investigaciones que aluden al ámbito social

En la primera tendencia se agruparon las investigaciones que centraron sus esfuerzos en el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de participación ciudadana en la población Sorda. Por una parte, aquellas investigaciones que hacían alusión al entramado social de la amistad con sus iguales, en cuanto a elección de amistad, preferencias, vínculos, etc. Si se hacía alusión a la elección de amistad, el estudio de Rom y Silvestre (2012), mostró que el propio género tiene una gran importancia en la elección de amistad entre adolescentes y grupo clase; en el caso de distintos adolescentes Sordos en una misma clase, la elección entre ellos solo se producía si eran del mismo género, tal y como ocurría entre la población de adolescentes oyentes. Las variables que influían en la posición social de los estudiantes eran: el grado de pérdida auditiva, nivel comunicativo, rendimiento académico (solo en los niños), realización de actividades extraescolares (solo en los niños). Si se hacía alusión a los vínculos en

entornos sociales, Paul (2014) menciona que todos los participantes de su estudio informaron tener algunas relaciones sociales con sus compañeros oyentes; seis de los doce informaron de una falta total de las relaciones sociales con sus compañeros con problemas de audición y cuatro participantes prefirieron las relaciones sociales con personas con problemas de audición; sin embargo, esta pequeña muestra no fue determinante para establecer un perfil de vínculo.

En lo que se refería a preferencias de amistad, Rich et al. (2013) recogían en su investigación que algunos Sordos reportaron una preferencia por la asociación con compañeros con audición normal, mientras que otros se decantaban por amigos con problemas de audición y uno se mostró sin ningún tipo de preferencia. La posición social de los adolescentes Sordos en el grupo-clase fue en general similar a la de los adolescentes oyentes. El estudio permitió valorar aspectos del modelo de inclusión escolar de los adolescentes con sordera desde una perspectiva social y proponer estrategias educativas para su mejora. Cambra y Valero, citados en Rom y Silvestre (2014) afirmaron que la interacción social positiva entre los estudiantes Sordos y los compañeros de clase oyentes aportaban a los primeros seguridad en sí mismos, asunto básico para poder utilizar de forma eficaz sus potenciales cognitivos y lingüísticos, mientras que la interacción social negativa provocaba una baja autoestima y una desvalorización de sí mismos.

Al estudiar las conversaciones en el ámbito socio-afectivo por parte de los adolescentes, se pusieron de manifiesto las preferencias interlocutoras a mantenerlas con sus mejores amigos, y al analizar los temas más frecuentes en el ámbito social, se observó que los estudiantes Sordos hablaban mayoritariamente sobre noticias de actualidad publicadas en diarios o retransmitidas por televisión; las estudiantes Sordas hablaban mayoritariamente sobre sus preferencias en cuanto a grupos musicales o cantantes; los estudiantes oyentes hablaban mayoritariamente sobre sus deportes preferidos y sobre fútbol, y finalmente, las estudiantes oyentes hablaban mayoritariamente sobre sus preferencias en cuanto a programas de televisión y películas. Los resultados muestran la importancia de la familia como interlocutora significativa por parte de los adolescentes de la muestra, juntamente con los mejores amigos o amigas (Rom y Silvestre, 2011). Estos resultados, que analicé desde una perspectiva social, arrojaron que los dos grupos (Sordos y oyentes) eran mucho más similares de lo que se esperaba. Otras investigaciones mostraron que existen conflictos y poca frecuencia de interacción en sus amistades, principalmente por niñas sordas, así como se identificaba que los adolescentes con pérdida auditiva moderada enfrentaban las mismas barreras o incluso más que los adolescentes con pérdida auditiva severa a profunda al hacer nuevos amigos (Terlextsi et al., 2020).

Otro aspecto que tuve en cuenta en el análisis de amistad de este colectivo fue la posición que ocupa en su grupo-clase. Ante este postulado, Rom y Silvestre (2011) pusieron en evidencia que los adolescentes con sordera no ocupan posiciones de liderazgo y su inclusión se mostró en los siguientes porcentajes: un 70% estaba incluido, un 20% estaba poco integrado y un 10% no estaba integrado; frente a los adolescentes oyentes, había

un 10% de líderes, un 80% de estudiantes integrados y un 10% de estudiantes poco integrados. En cuanto al vínculo familiar, los adolescentes con sordera presentaban una relación menos conflictiva en casa que la que presentaban los adolescentes oyentes. Este hecho de excesiva obediencia y sumisión ante la autoridad de los padres podía tener repercusiones negativas en su autonomía, toma de decisiones, elaboración y defensa de opiniones y sus criterios propios. Otro estudio realizado por los mismos autores mostró también que la competencia comunicativa del estudiante con sordera influía significativamente sobre la posición social en clase y sobre el número de mejores amistades que poseía (Rom y Silvestre, 2012).

Por otra parte, pero en la misma tendencia investigativa, encontré aquellos autores que enfatizaban que el tipo de lengua utilizada influía al establecer las relaciones sociales, encontrando aquí, una vez más, las dos corrientes que han permanecido en la educación de los Sordos; es decir, se estaba frente a aquellos que veían la lengua de señas como un apoyo social, favorable para la inclusión, tal como concluían Marschark et al. (2012), en su investigación, al exponer que el tener padres Sordos, usar señas en casa y asistir a un programa diseñado para estudiantes Sordos mejoraba el funcionamiento social; al menos a los ojos de los niños Sordos y sus padres, estos resultados podían reflejar los beneficios de una mejor comunicación entre ellos. Aunque todavía estaba por determinar si esas percepciones se veían confirmadas por las evaluaciones reales de las interacciones y redes sociales.

En el mismo sentido, en las encuestas realizadas por Doherty (2012) se reflejaba un apoyo social a los Sordos de Suecia por parte de la escuela que tenía una comprensión y conocimiento de las personas sordas y utilizaban la lengua de señas ampliamente, mientras que los encuestados de Irlanda del Norte consideraron que el entorno escolar no apoyaba su aprendizaje debido a la técnica utilizada en la instrucción, la técnica de Comunicación Total (TC, en inglés), la cual causó problemas para entender las lecciones, sobre todo después de que los estudiantes empezaron a aprender la lengua de señas en el club para las personas Sordas. El creciente conocimiento de dicha lengua comenzó a causar confusión en sus clases, por no poder diferenciar, de forma clara, el tipo de lenguaje utilizado por el maestro; este hecho de confusión lo puso en evidencia la investigación de Cornes y Brown (2012) cuando expresaron que era posible que el concepto de 'hacer amigos' de los niños Sordos fuese diferente al de los niños oyentes, ya que con la lengua de señas los Sordos generalmente experimentaban dificultades en la negociación y relaciones con sus compañeros oyentes. Estas diferencias en la forma en que los niños Sordos llegaban a conocer las situaciones sociales y las diferencias en la capacidad de señas podían agravar sus dificultades de comunicación (Fontal y Mejía, 2015).

Por otro lado, encontraba las investigaciones cuyo postulado era favorecer al máximo las relaciones en contextos en un ideal de integración social. Por ejemplo, Hilton et al. (2013) estudiaron las expectativas de los Sordos una vez realizado su segundo implante. La mayoría de los participantes disfrutó la mejora de la confianza y el bienestar social después de su segundo implante coclear. Los jóvenes del estudio indicaron que, además

de una experiencia positiva en la audición y la mejora de la percepción del habla o de la producción, también se sentían más seguros y menos frustrados debido a su capacidad de comunicarse oralmente, con mejores o extendidas relaciones sociales o familiares. Es necesario mencionar que el segundo implante coclear requería de un esfuerzo considerable, y en general, la mayoría de los participantes estaban muy contentos de tenerlo y se esforzaron por ser lo más audibles posible; sin embargo, este deseo de integrarse en el mundo auditivo llevó a los jóvenes a enfrentarse a sentimientos de diferencia, lo cual se experimenta como emocionalmente difícil.

Fue evidente que estos jóvenes experimentaron una multitud de sentimientos complejos en tal proceso, tales como: ansiedad, esfuerzo, confianza, miedo, entre otros, pero el resultado fue que todos experimentaron una mejoría en el bienestar social con su segundo implante, se sentían capaces de participar en conversaciones con más facilidad, hacían más agradable la socialización, etc. Había una sensación de que esto permitió a los participantes encajar con sus compañeros sin sentirse diferentes. Los participantes nunca habían utilizado la lengua de señas, uno de ellos afirmó que: “A mí simplemente no me gusta la idea de la lengua de señas, es una lengua que excluye específicamente de otras personas y el lenguaje debe ser algo que se podría utilizar con cualquier persona sin preferencias” (Hilton et al., 2013, p. 24).

Sin embargo, Marschark et al. (2012) apuntaban que los implantes cocleares no garantizaban el éxito social de los niños Sordos en el aula y podían hacerles sobreestimar su capacidad para comprender. Para los autores mencionados, las percepciones de éxito social entre los niños Sordos, por el contrario, se veían afectados de manera significativa por si tenían padres Sordos u oyentes, si la comunicación era o no en lengua de señas, y su tipo de escolarización. Los niños Sordos de padres Sordos fueron vistos como socialmente más exitosos que los niños Sordos de padres oyentes (Fontal y Mejía, 2015).

Finalmente, la historia en la que se habían enmarcado las experiencias de vida de las personas Sordas también les había dejado huellas sociales que permitieron la construcción de barreras, levantando límites en su participación ciudadana, así como el cumplimiento de sus derechos. Esto se evidenció en un estudio sobre la construcción del conocimiento de las personas Sordas donde claramente se mostró cómo son los oyentes quienes han colonizado las vidas de las personas Sordas en escenarios sociales y personales (Acosta, 2014).

1.2.2 Investigaciones que aluden al ámbito emocional

La segunda tendencia estuvo conformada por las investigaciones que recogían aspectos emocionales de las personas sordas, como son: el autoconcepto, la autoestima, el reconocimiento, la identificación de emociones, etc. Dado que esta tendencia estaba estrechamente relacionada con la anterior y existía coincidencia en muchas de las investigaciones pertenecientes a cada ámbito, el presente texto se centra en aquellos aspectos que no hubiesen sido mencionados y complementen lo dicho anteriormente.

Como se ha venido observando a lo largo de esta revisión bibliográfica, las personas Sordas presentaban una percepción positiva de sí mismas, unas altas expectativas para el futuro y, en general, poseían altos niveles de autonomía personal frente a personas con otro tipo de discapacidad. Garberoglio et al. (2014) estudiaban el autoconcepto de los Sordos bajo tres subescalas, siendo una de ellas la imagen de sí mismo, la cual dio como resultado una autoestima positiva, coincidiendo con los hallazgos de Zheng (2013), autor que, sin embargo, diferenció la autoestima en función del sexo y expuso que los hombres reflejaron una puntuación más alta en autoestima implícita que las mujeres, pero no fue estadísticamente significativa. Los resultados de este último estudio también indicaron que no existe una relación significativa entre la autoestima implícita y explícita de los Sordos.

Otra investigación que sustentó este postulado fue la de Polo y López (2012), pues al estudiar el autoconcepto emocional en personas Sordas, los resultados también indicaron que los hombres obtenían puntuaciones más altas que las mujeres de forma significativa; con el resto de las dimensiones no se hallaron diferencias, aunque al comparar estos participantes con los participantes sin discapacidad, en el nivel de autoconcepto académico/laboral y emocional los segundos puntuaron más alto de forma significativa. En contraposición, la investigación realizada por Álvarez (2017) en o con una muestra de 292 personas (146 Sordos y 146 oyentes) sobre inteligencia emocional, arrojó como resultado que no existían diferencias significativas; sin embargo, las personas Sordas presentaron mayores niveles de ansiedad y depresión, al igual que menores niveles de bienestar psicológico subjetivo, respecto a la población oyente.

En la identificación de emociones, Rieffe (2012) planteó que el funcionamiento emocional de los niños Sordos requería alguna consideración adicional. Este hallazgo podía dar más apoyo a la consideración de la hipótesis de retraso en el desarrollo general de los niños Sordos y surgía del planteamiento de que estos niños no podían ir construyendo estrategias de resolución de conflictos al no poder, por ejemplo, oír cómo un padre resolvía un conflicto con su hijo en casa, o cómo el padre ayudaba al niño a analizar una situación, para identificar el problema exacto y diferenciar aspectos situacionales, personales o de otro tipo con el fin de resolver la situación o disminuir su impacto negativo.

En cuanto a las tareas de reconocimiento de emociones, el trabajo de Martins et al. (2019) revela que las personas Sordas mostraron dificultades en comparación con los oyentes; sin embargo, las diferencias solo fueron estadísticamente confiables para las tareas de discriminación y denominación de emociones faciales (específicamente, nombrar expresiones de miedo); así como también revelaron niveles inferiores de empatía cognitiva. En general, aunque se desempeñaron razonablemente bien en tareas que requirieron reconocimiento de las emociones básicas, la pérdida sensorial podía dificultar sus habilidades de percepción social, al procesar emociones sutiles o cuando se requería la extracción de información semántica y prosódica simultánea.

Aunque sin duda los jóvenes Sordos presentaban inquietud por conocer los sentimientos de los demás o modos de comportamiento, un estudio elaborado por Hersh (2013), con personas Sordas, puso de manifiesto el interés de los encuestados por adquirir información sobre los sentimientos de los personajes principales y el texto de todas las canciones o, por lo menos, los que eran parte de la escena, algunos de ellos estaban interesados en la información sobre la atmósfera, los sentimientos de otros personajes, el volumen de todos los personajes y los sonidos de fondo. Las representaciones gráficas sugeridas por los objetos mostraban reacciones emocionales y viscerales equivalentes a la música. Los resultados confirmaron la gran importancia de subtítulos para las personas Sordas.

Otro artículo que mostró que los jóvenes Sordos experimentaban una multitud de sentimientos complejos es el de Hilton et al. (2013), cuando se enfrentaban a la segunda implantación coclear (sentimientos expuestos en el apartado anterior), pero también a otro tipo de sentimientos como, por ejemplo, los de la diferencia, el cual se experimentaba emocionalmente difícil en ocasiones. Sobre todo, bajo el planteamiento expuesto por Hindhede (2012), cuando afirmaba que el deterioro físico invisible se hacía visible por medio del audífono y alertaba a los espectadores de las capacidades e incapacidades del usuario. Por lo tanto, las ayudas auditivas permitían a los Sordos ser objeto de las miradas de escrutinio de los demás, y de ellos mismos como la norma (Butler y Bowlby, citado en Hindhede, 2012). Postulado compartido por Perry (citado en Hindhede, 2012), al indicar que, cuando se hacía frente a la discapacidad auditiva, se convertía en algo más que vivir con las limitaciones físicas de la función auditiva; cuando se llevaba un audífono, también significaba que contenía el estigma.

Siguiendo con la gestión de emociones, la conducta jugó un papel importante. En esta línea de investigación, Cornes y Brown (2012) indicaban que los niños Sordos presentaban una alta tasa de problemas de salud mental que se reflejaba en la conducta, particularmente reportados por los padres. Si bien esta cifra podía ser inflada, reflejaba un nivel de ansiedad por parte de los padres sobre el bienestar mental y social de sus hijos. Los informes de los niños evidenciaban las tasas de prevalencia más altas cuando se utilizaban autoinformes en lengua de señas que cuando son autoinformes escritos. Si bien esto aún requería una mayor investigación, se pudo sugerir que, para estos niños, los instrumentos basados en Auslan (lengua de señas de Australia) eran más sensibles en la detección de las perturbaciones, pues no solo se veía debilitada la autoestima, sino que la imposibilidad de comunicación obstruía la autonomía y afectaba de forma negativa al desempeño social, tal como lo evidenciaban Rossi et al. (2015), al exponer los hallazgos que demostraban que la presbiacusia¹⁶ afectaba negativamente el desempeño social de los sujetos. Las principales dificultades percibidas por los adultos mayores tenían que ver con aspectos sociales. La mayoría de los encuestados reportaron

¹⁶ De acuerdo con Varela y Rivera (2010), la presbiacusia es “la pérdida auditiva relacionada con la edad”; de igual modo, continúan las autoras diciendo que “es la causa más común de hipoacusia, así como también la enfermedad neurodegenerativa, predominante en la población mayor de 65 años, afectando aproximadamente al 40% de la misma”.

dificultades para oír cuando alguien susurra, comunicarse en ambientes ruidosos o llamar por teléfono.

1.2.3 Investigaciones que aluden al ámbito académico

La tercera tendencia hace referencia al ámbito académico, el cual fue necesario subdividirlo en tres apartados para acotar todos los documentos, siendo estos: experiencias y expectativas académicas de los Sordos, lengua que se debiera ofrecer en la escuela y el tipo de escolarización en la que se debería atender a las personas Sordas.

Experiencias y expectativas académicas de los Sordos

Dado que la formación académica es el pilar fundamental para el desarrollo humano, tras investigar las conversaciones de los adolescentes Sordos y oyentes, Rom y Silvestre (2012) concluyeron que los temas sobre los que más hablaban los adolescentes Sordos y los oyentes eran aquellos que hacían referencia al ámbito académico, y que lo hacían preferentemente con la madre, excepto las mujeres Sordas, que hablaban más con la fonoaudióloga, y los hombres oyentes, que hablaban también de estos temas con los compañeros de clase sobre dudas de tareas, exámenes o trabajos. Esto demostró las grandes expectativas que se tenían hacia la formación, las cuales iniciaban en la educación infantil y acompañaban al sujeto hasta su formación universitaria.

Para Marschark et al. (2012), las percepciones de éxito académico entre los niños Sordos en educación infantil se veían afectadas de manera significativa si tenían padres Sordos u oyentes, si la comunicación entre padres e hijos implicaba la lengua de señas, y la ubicación de la escuela con los niños. Mientras que, para Gutiérrez (2011), tenía que ver más su autopercepción, por tanto, comparaba niños Sordos con oyentes de educación primaria y secundaria a través de la autopercepción de estos en la elaboración de una redacción, en donde se evidenciaba que la mayoría de los estudiantes habían manifestado una autopercepción positiva, en cuanto a considerar que cuando escribían un texto les resulta fácil empezar. Esta percepción de los jóvenes Sordos en ser competentes en el uso del español escrito, también se corroboró en una encuesta realizada por Cruz (2017). Entre tanto, estaban en desacuerdo con la idea de que cuando el profesor les proponía escribir un resumen de un libro, el suyo era uno de los mejores. En el análisis de contraste entre el grupo de estudiantes Sordos y el de oyentes se pudo destacar que no existían grandes diferencias respecto a las puntuaciones de uno y otros. No obstante, había que destacar que, para los niños Sordos, era negativa la percepción en cuanto a que sus escritos fuesen los mejores, tanto en Educación Primaria como Secundaria.

En cuanto a las expectativas de transición a la universidad, Doherty (2012) indicó que los jóvenes Sordos suecos describieron sus experiencias notablemente más positivas que los de Irlanda del Norte. La razón principal de esto fue el fomento de un entorno cultural Sordo, donde la lengua de señas fue utilizada por los profesores y los estudiantes para

la instrucción y la interacción social en toda la escuela. Los encuestados de Irlanda del Norte sentían que sus necesidades no se cumplían suficientemente; el entorno escolar no apoyaba su aprendizaje y esto contribuyó a su baja autoestima. Los encuestados de Irlanda del Norte manifestaron tener pocas o ninguna perspectiva de futuro, mientras que los de Suecia eran bastante optimistas, al menos la mitad de ellos aspiraba ir a la universidad.

Estas últimas expectativas se veían apoyadas tanto en la investigación de Garberoglio et al. (2014) -ya que la mayoría de los sujetos Sordos en su muestra (80%) esperaba inscribirse en una institución de educación superior-, como en la de Rojas et al. (2018), en donde se reflejaba que el 85% de jóvenes con necesidades de apoyo educativo de la Facultad de Estudios a Distancia (FESAD), de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), pertenecía a un estudiante Sordo.

Dicho índice, según Wagner (citado en Garberoglio et al., 2014), se debía a que las personas Sordas tenían una percepción positiva de sí mismas, altas expectativas para el futuro y, en general, eran propensas a reportar altos niveles de autonomía personal y la autonomía psicológica, especialmente en comparación con sus compañeros que tenían otras discapacidades.

Sin embargo, los análisis indicaban que las creencias del nivel de uno mismo, actitudes y comportamientos de los adolescentes Sordos no surgieron como predictores integrales de logros en sus vidas como adultos jóvenes. Las creencias y comportamientos de los adolescentes a nivel de autoconcepto estaban relacionados con sus experiencias de vida futura como adultos, pero, en última instancia, no jugaron un papel importante cuando otros factores explicativos (es decir, el logro anterior) se incluyeron en los modelos predictivos. Después de todo, al navegar con éxito las transiciones a la vida adulta requirió no solo la acción individual, sino también del acceso a la igualdad de oportunidades.

Un aspecto importante para tener en cuenta a la hora de culminar con éxito la educación superior fue la autorregulación. Albertini et al. (2012), tras investigar en dicho asunto, manifestaban que los estudiantes sabían cómo acceder a y utilizar servicios de apoyo como tutores, intérpretes u otros compañeros; sin embargo, mostraron altos niveles de dificultad académica, en comparación con la normalidad nacional. También expresaron su preocupación acerca de sus hábitos de estudio, niveles más bajos de confianza verbal, motivación inferior a terminar la universidad y menor actitud positiva hacia los maestros, en comparación con el grupo de lo normativo. Estos resultados mostraron que los estudiantes habían tenido experiencias de acceso y uso de servicios de apoyo y, pese a ello, carecían de confianza en la preparación de clases y gestión de tiempo.

Lenguaje que se debiera ofrecer en la escuela

En consonancia con el planteamiento central, en función de la concepción que se tenía sobre lo que significaba ser Sordo, asimismo se desarrollaban todos los ámbitos de la vida. Por ejemplo, ante el planteamiento de la Sordera como identidad, se podía decir que “el ambiente de lengua de señas ayudaba a los estudiantes a fortalecer su identidad personal y cultural como personas Sordas que eran, y a expresar sus propios pensamientos y sentimientos en su obra” (SW: profesor de historia, citado en Doherty, 2012, p. 45).

Por su parte, Powers año (citado en Doherty, 2012) sostenía que una noción de inclusión sobre los niños con necesidades educativas especiales en el aula de oyentes no era beneficiosa para ellos, dado que un ajuste a esa aula no alcanzaba plena práctica inclusiva de los niños Sordos, pues raramente eran capaces de alcanzar su pleno potencial y podían sufrir de aislamiento debido a las experiencias que los desconectaban de la clase, tales como problemas de comunicación, dificultades de comprensión o la retirada del aula para recibir apoyo.

Doherty (2012) exponía que la lengua de señas se había asociado con un mejor desarrollo de la lectura en los niños Sordos que los métodos orales. En su investigación, los jóvenes encuestados de Irlanda del Norte sintieron que podían aprender mucho más si utilizaban la lengua de señas de su país (BSL) en su educación, ya que habían sufrido experiencias negativas a través de métodos orales como: dificultades de comprensión, comunicación ineficaz, falta de apoyo y acceso a modelos para Sordos, y solo adquirieron una identidad con la cultura sorda después de haber descubierto el club de Sordos. Por su parte, los jóvenes encuestados de Suecia que recibieron su educación en escuela de Sordos consideraron que este lenguaje era muy importante para su desarrollo social y académico, y que el contacto continuo con sus compañeros Sordos no fue solo de apoyo, sino que les sirvió como medio para fortalecer las habilidades y el conocimiento de los problemas de las personas Sordas.

De esta manera, se sostenía que los estudiantes Sordos requerían de espacios y docentes para ellos que se ajustaran a sus propias necesidades; es decir, las personas Sordas precisaban de una enseñanza en lengua de señas para desarrollar el lenguaje en esta primera lengua y, posteriormente, aprender el español como segunda lengua, tal como se reflejó en la investigación realizada por Cruz (2017). Del mismo modo, la competencia lingüística y comunicativa que adquirían a través de la lengua de señas contribuía a la adquisición de nociones matemáticas y al proceso cognitivo de los Sordos (Barojas y Garnica, 2017). En definitiva, el principal medio de comunicación y enseñanza de la escuela había de ser la lengua de señas como la lengua natural de las personas Sordas (Muñoz, 2017).

Cambra y Valero año (citados en Rom y Silvestre, 2014) afirmaban que la interacción social positiva entre el estudiante Sordo y los compañeros de clase oyentes aportaba, al

primero, una seguridad en sí mismo, básica para poder utilizar de forma eficaz potenciales cognitivos y lingüísticos. Por el contrario, la interacción social negativa provocaba una baja autoestima y una desvalorización de sí mismo. Los estudiantes oyentes mostraban, en ocasiones, un conocimiento insuficiente sobre qué implicaba la sordera y sus repercusiones en la vida escolar cotidiana del compañero con sordera y esto pudo constituir también una barrera en la construcción de amistad entre ambos. Era necesario proporcionar a estos estudiantes oyentes una información básica sobre la sordera y sus repercusiones en el lenguaje y la comunicación de las personas Sordas; así como estrategias para prevenir y superar dificultades comunicativas con el compañero o la compañera con sordera.

Tipo de escolarización en la que se debería atender a las personas Sordas

Según la investigación realizada por Kurková y Nemček (2016), los estudiantes Sordos en las escuelas de educación especial tenían una autoestima más baja que sus compañeros oyentes; la satisfacción con la vida global de estudiantes Sordos era comparable a la de sus compañeros oyentes, y la apariencia física percibida por los estudiantes Sordos superó a la de sus compañeros oyentes. Los resultados indicaban que los adolescentes Sordos en las escuelas de educación especial de China se habían adaptado bien al ambiente de educación especial, valoraban la integridad física desde su pérdida de audición, por tanto, las diferencias entre ellos y sus compañeros oyentes lograban ser menos evidentes si los Sordos se sentían más satisfechos con la apariencia física. A los estudiantes con discapacidades en las escuelas públicas de China se les daba la oportunidad de ir a la escuela, pero no el derecho a ser educados por igual. Por lo tanto, los padres chinos, educadores y psicólogos suponían que los niños y adolescentes Sordos podían beneficiarse más de asistir a una escuela de educación especial.

El anterior planteamiento se contradecía con el de Theunissen et al. (2014), ya que, para ellos, los niños Sordos (con implantes cocleares, en adelante IC) que asistían a una educación formal tenían mejores habilidades lingüísticas, las puntuaciones de inteligencia más altas y las habilidades de comunicación superiores que los niños que asistían a una educación especial.

En cuanto a la autoestima global, las decenas de niños que asistían a la enseñanza general IC no difirieron significativamente de los asistentes de educación especial; en el desarrollo del lenguaje, habilidades de comunicación y la inteligencia revelaron una diferencia significativa en el único dominio de los padres, con los niños en la corriente principal de puntuación-educación más alto que los niños que asistían a la educación especial. Mejorar el desarrollo del lenguaje y de las habilidades de comunicación podía contribuir a construir niveles más altos de autoestima con respecto a sus compañeros; esta idea también fue compartida por Van Gent et al. (2012) al manifestar que los adolescentes que asistían a una escuela de oyentes (que eran más a menudo de género femenino) tenían un cociente intelectual más alto, pues eran inmigrantes y sus padres contaban con mayor nivel educativo. Según el hallazgo de una fuerte asociación entre el

desarrollo del ego y tipo de escuela, incluso después de considerar la edad, sexo, índice de inteligencia y el nivel educativo de sus padres, se estableció que una escuela especial para Sordos podía ofrecer condiciones ambientales menos favorables.

Además, se observó en el estudio de Rom y Silvestre (2012) escasas diferencias entre los adolescentes, según su estatus Sordo u oyente. Ambos grupos compartían, en porcentajes bastante similares, unas mismas conversaciones y unos mismos interlocutores. El proceso de normalización progresivo del estudiantado Sordo en las dos últimas décadas permitió interpretar la disminución de las diferencias entre adolescentes Sordos y adolescentes oyentes; sin embargo, respecto a la escolarización general, un sujeto de la investigación realizada por Cursino et al. (2006) reconocía la dificultad que suponía estudiar en una escuela normalizada, pero exponía que era lo mejor para él.

1.2.4 Investigaciones que aluden al ámbito identitario

En este punto se encontró el foco de la presente investigación, puesto que fue desde este punto de partida donde se determinan las actuaciones futuras, es decir, de acuerdo con la concepción de identidad, primeramente, de los padres y posteriormente de quien estaba en condición de sordera, se iban tejiendo lazos que marcarían la vida de la persona Sorda. A continuación, se analizaron los documentos desde las dos posturas extremas, siendo consciente de que, en medio de ellas, también se tejían señas de identidad.

Primeramente, Hindhede (2012) explicó que, al escribir sobre la sordera, se hacía una distinción entre 'sordo' y 'Sordo', donde el último se refería a la sordera como una condición cultural y comprendía miembros que nacían Sordos; por tanto, la sordera era una parte vital de su identidad, mientras que el primer término hacía alusión a una discapacidad auditiva.

Son pocas las investigaciones que se centraron en personas con una identidad Sorda, tales como MacDougall (2015) quien investigó a la sociedad Maya de Yucatán, en la cual consideró que el enfoque más inclusivo para niños Sordos había de ser un entorno que soportara la cultura Sorda y la lengua de señas en escuelas separadas hasta los 17 años. Dicha escuela se encontraría organizada de la siguiente manera: en el nivel preescolar en un sistema de atención de día por el municipio local; a nivel de la enseñanza obligatoria en cinco escuelas regionales estatales para Sordos y con el mismo plan de estudios que el de los niños oyentes, siguiendo con el nivel pos-secundario; y luego también podían seguir los programas de formación de maestros. Así, la política en las escuelas suecas para niños Sordos era utilizar un método bilingüe de señas de instrucción, que se centraba en la cultura sorda y la lengua de señas.

En la construcción del sentimiento identitario, la lengua de señas fue considerada por los organismos como eje fundamental sobre el cual se articulaba y fundamentaba la identidad Sorda, la comunidad Sorda y, además, generaba una cultura concreta, tal como

se manifestó en Rodríguez (2013). Las personas Sordas tenían conciencia de que pertenecían a un grupo, a una comunidad, aunque en algunos casos lo denominan más como mundo Sordo. El Sordo conocía sus organizaciones y hasta cierto punto las reconocía como estado de su comunidad.

Bajo este postulado, también estaban aquellas investigaciones en donde se marcó una oposición frente a la utilización de cualquier instrumento que dotara a la persona Sorda de audición, como, por ejemplo, Hindhede (2012), quien mencionaba que el deterioro físico invisible se hacía visible por medio del audífono, ya que alertaba a los espectadores de las capacidades e incapacidades del usuario. En esta corriente se encontraban también todos aquellos que defendían la lengua de señas y la escolarización segregada en función de si se era Sordo o no; investigaciones se han ido mencionando a lo largo del desarrollo del trabajo y que no cabe repetir las por la claridad del postulado.

En Colombia también se han realizado estudios sobre identidad Sorda desde la perspectiva comentada anteriormente; estos se centraron en la mirada histórica comprensiva de las experiencias de las prácticas sociales de menosprecio y reconocimiento de las personas Sordas, incluso desde su seno familiar (Orozco, 2013), que marcaban y determinaban la manera como cada persona Sorda se autorreferenciaba y construiría su autonomía e identidad; también evidenciaba cómo la sociedad, a través de unas concepciones configuradas sobre normalidad y anormalidad, continuaba excluyendo y segregando a aquella persona considerada como diferente. Igualmente, Bustamante (2016) mostró en su investigación cómo se construía la identidad de personas Sordas. A través de experiencias artísticas como la música, mostró primero un recorrido histórico donde dejaba ver cómo la música también fue impuesta a toda costa para las personas sin audición y cómo a partir de otras miradas artísticas se reconoció la cultura Sorda, se les dio la voz para que ellas también fueran intérpretes y compositoras de expresiones musicales como “los coros de silencios hablantes”. Asimismo, vale la pena mencionar el estudio realizado por Andrade (2016), quien, como persona Sorda, dejó plasmado en su trabajo, mediante una metodología basada en la imagen y los vídeos, su propia historia de comunicar el modo como se construía y se comprendía desde ese otro mundo de las diferencias.

Pueden encontrarse otras investigaciones que ponían en duda la anterior corriente, como, por ejemplo, la de Rich et al. (2013), quienes mostraron que adolescentes con implantes cocleares apoyaban la conjetura que tenían tanto una identidad auditiva como Sorda, pudiéndose expresar en diferentes intensidades, dependiendo de la situación y el momento, argumento que comparten Ladd et al. (1984) (citado en Rom y Silvestre, 2012). Estos autores hacen alusión al funcionamiento psicosocial en dos grupos de adolescentes Sordos integrados en centros ordinarios en donde los estudiantes Sordos que llevaban audífonos convencionales se identificaban más con la cultura Sorda, mientras los que llevaban implantes cocleares (IC) se identificaban más con la cultura oyente; sin embargo, un porcentaje similar de adolescentes con y sin IC tenían una identidad bicultural. Por lo que concluyeron los autores que, desde la perspectiva social analizada, los dos grupos eran mucho más similares de lo que cabría esperar, dadas las

expectativas que generó el uso del implante. La forma en que los padres y el sistema educativo identificaban y daban respuesta a las necesidades psicosociales de los adolescentes Sordos era un factor más importante que el hecho de si estos adolescentes llevaban o no IC.

Desde un punto de vista social, analizado por Rich et al. (2013), también se corroboró el planteamiento anterior, ya que algunos encuestados reportaron una preferencia por la asociación con compañeros con audición normal, mientras que otros preferían amigos con problemas de audición y uno no tenía ninguna preferencia. En cuanto al tema de la identidad propia, una se refería a sí misma como Sorda, ocho se definían a sí mismos como con problemas de audición y dos se consideraban oyentes.

En contra de estos postulados, se encontraban las investigaciones realizadas por Hilton et al. (2013), porque la mayoría de los jóvenes implantados se identificó como Sordos y oyentes, pero no culturalmente Sordos, ya que se esforzaron para vivir en el mundo de los oyentes; del mismo modo, Paul (2014) afirmó en su investigación que ocho participantes se definían a sí mismos como con problemas de audición. Algunos de ellos hicieron hincapié en su buen ajuste y de alto funcionamiento en el mundo de los oyentes, a pesar del deterioro (por ejemplo: “Creo que tengo un problema de audición, pero me siento con personas oyentes que yo soy uno de ellos...”).

El mismo autor planteaba que los usuarios de implantes cocleares podían experimentar altos niveles de funcionamiento académico. Se encontró también que la identidad audiencia-Sordo de estos adolescentes implantados era heterogénea, pues se sentían oyentes por su audición, pero Sordos por su condición. Algunos adolescentes implantados presentaban más de una identidad personal al mismo tiempo, puesto que una persona Sorda vivía distintas situaciones comunicativas. Pero una implantación temprana permitía jóvenes cerca del funcionamiento normal en muchas, pero no en todas las situaciones. Por lo tanto, dos identidades incongruentes podían desarrollarse en paralelo y entrar en juego en sus respectivas situaciones apropiadas (Paul, 2014).

Los entrevistados, que eran más críticos con estas nociones, comentaban que desde los organismos se inician guerras con respecto a los términos, mientras que se olvidaban de el/la Sordo/a (sea con mayúscula o no) y sus verdaderas necesidades (alfabetización, trabajo, inclusión en la sociedad) (Rodríguez, 2013).

Para cerrar este apartado, cabe destacar la investigación de Eichengreen y Zaidman (2020), cuyo objeto fue indagar sobre el bienestar social y emocional de los niños cuando ambos hermanos son Sordos, dando como resultado una relación entre hermanos que contribuía al desarrollo psicológico de los mismos, a la formación de identidad y al manejo de la sordera. También se identificaron posibles desafíos, así como el papel de las actitudes de los padres y el manejo de la pérdida auditiva en la promoción de relaciones de apoyo entre hermanos.

1.2.5. Investigaciones que aluden al ámbito de la salud

En la quinta tendencia investigativa se puso el énfasis en la salud de las personas Sordas. Ante la primicia de tener este derecho, resultaba cuestionable cómo se pretende extender y perpetuar la sordera, bajo el argumento que “la gente sorda hacía que la sociedad fuese más diversa y, por tanto, más humana” (Duchesneau y McCullough año, citados en Pérez de la Fuente, 2014), cuando existían investigaciones como la de Pérez-Mora et al. (2012) que ponían de manifiesto el alto nivel de calidad de vida en los niños con problemas de audición tras el tratamiento con cualquiera de los audífonos bilaterales o estimulación bimodal.

Los participantes encuestados por Kritzinger et al. (2014) mostraron sentirse aislados, avergonzados y confundidos cuando no lograban simplemente preguntarle a alguien en el centro de atención médica algo tan simple como cuál es la fila correcta para esperar. Esto podía conducir a la no utilización cuando son necesarios, debido a los sentimientos de ser malinterpretados o tratados como intelectualmente inferiores. Los participantes también estaban preocupados de que revelarían su ignorancia acerca de sus condiciones de salud, y tenían la preocupación por posibles errores en el diagnóstico y el tratamiento.

Muchos profesionales de la salud no estaban capacitados en el uso de intérpretes y, como resultado, terminaban hablando directamente con el intérprete y no con el paciente. La mayoría de las personas Sordas en el mundo tiene barreras adicionales, así como es probable que también tendrá una historia de rechazo o menosprecio; algunas personas Sordas habrían aprendido a depender de otras para mediar entre ellas y los servicios, incluidos los servicios de salud. No hay duda de que en contextos económicos medio-bajos, en particular, existía una necesidad de intérpretes para ayudar a los usuarios de los servicios de Sordos a sentirse lo suficientemente cómodos para participar asertivamente con el sistema sanitario.

Respecto a otro campo de este ámbito, Collazos (2012) expone las representaciones de salud sexual en adolescentes Sordos usuarios de la LSC, quienes se centraron en el cuidado del cuerpo, la enfermedad y el goce sexual; en cambio, los adolescentes Sordos usuarios del castellano lo hacían en relación con la educación, el amor afectivo y las relaciones convencionales; y los adolescentes oyentes configuraron sus representaciones sobre la prevención de las infecciones de transmisión sexual y el amor afectivo.

De acuerdo con esto, el autor planteó que se hace pertinente reconocer las representaciones sociales de la salud sexual de los adolescentes oyentes y Sordos, pues solo en la medida en que se comprendieran las necesidades sobre el tema desde distintas miradas y se respetaran las identidades construidas de cada usuario, se podría ofrecer un servicio integral frente a la salud sexual a las personas en condición de vulnerabilidad. Este, entonces, se convierte en un aspecto que debe ocuparse desde la

salud pública, pues tiene que ver con un asunto de Derechos Humanos, que debe cuestionar la manera de formular las políticas públicas.

1.2.6 Investigaciones que aluden al ámbito de la autonomía

La autonomía viene asociada a la autodeterminación, la autoestima y las experiencias personales e individuales, aunque no es predictor integral de buenos resultados en la vida adulta. Garberoglio et al. (2014), del mismo modo, establecieron que la autonomía estaba estrechamente relacionada con la independencia y era aquí donde el tipo de trabajo podría ser predictor de bienestar. Llegados a este momento, la identificación como “sordo” o “Sordo” era fundamental, puesto que mientras el grupo de participantes encuestados por Hilton et al. (2013) disfrutaba de una mejora en la confianza y el bienestar social después de su segundo implante coclear, remarcando que estaba mejor con dos que con uno y se esforzaban por vivir en un mundo de oyentes, una de las participantes de la investigación de Doherty (2012), cuyo medio de comunicación era la lengua de señas, expresa: “No sé lo que voy a hacer al salir de la escuela. Es muy difícil encontrar trabajo y ser Sordo hace que sea más difícil” (p. 18) (Susan, Irlanda del Norte). Ante este planteamiento, era más probable que la persona oralista adquiriera con mayor facilidad trabajo, por no presentar ningún tipo de barrera. Este postulado fue apoyado por Eichengreen y Zaidman (2017), tras hallar que los adolescentes Sordos percibieron el mayor estrés al aludir a su futuro, los compañeros y la escuela, en ese orden; y se experimentó considerablemente menos estrés con respecto a los padres, el ocio y las relaciones románticas.

Garberoglio et al. (2014), cuando hicieron alusión a las trayectorias, manifestaron que las expectativas sobre el empleo y la recepción de un grado podrían indicar creencias de alto nivel sobre las capacidades de uno mismo que vivir de forma independiente e inscribirse en una institución de educación superior. En su muestra, la mayoría de los sujetos Sordos (80%) esperaba que se inscribieran en una institución educativa superior, aunque seguramente solo el 47% llegaría a graduarse en una licenciatura. En cuanto a los adolescentes que se esperaba que vivieran de forma independiente o fueran empleados eran, en menor medida, más propensos a inscribirse en la universidad.

La elaboración del estado del arte ha permitido descubrir diversos elementos. En primer lugar, brindó información respecto a las formas de pensar, actuar y sentir de las personas Sordas, en algunos ámbitos de su vida personal y social, por lo que esta investigación retomará dichos ámbitos, elaborándolos bajo las dimensiones sociales, emocionales, de autonomía y de identidad. De igual manera, se puede ver que esta investigación se propone llenar un vacío, el cual fue posible detectar gracias a la revisión de la literatura, a saber: si bien en los trabajos se desarrollaron algunos de los procesos subjetivos propios de las personas Sordas, aún falta por comprender cómo se han configurado los jóvenes Sordos a sí mismos a través de la incorporación de la LSC en sus procesos de socialización vividos en algunos escenarios de socialización; es preciso indagar esto antes de pensar cualquier política o práctica inclusiva.

Otro aspecto fue que, aunque el número de investigaciones acerca del tema era poco en cada país donde se desarrollaron los trabajos mencionados, se logró observar cómo es un tema de interés mundial; asimismo, el contexto en la cual se realizó cada trabajo con las personas Sordas fue contundente al momento de hacer cualquier análisis en el campo de estudio. Por su parte, para el caso particular de Colombia, este trabajo se convierte en un insumo importante para repensar procesos reales de inclusión de las personas Sordas en la sociedad, a la luz de las particularidades de los propios sujetos y sus comunidades, más aún, en territorios periféricos del país como es el caso de Popayán (Cauca).

Por lo anterior, la presente investigación se convierte en el primer referente investigativo de la región sur occidental de Colombia para el resto del país, ya que se propone comprender la incorporación de la LSC en la configuración de subjetividad en jóvenes Sordos escolarizados; del mismo modo, es quizás el único referente destinado a escuchar la voz de los propios Sordos y no la impuesta por los oyentes, con el fin de entender cómo se configuran a sí mismos, su mundo social y cultural. Como lo expresan Murcia et al. (2016) es la mirada hacia el mundo de la vida, la que permitió desentrañar el sentido de los sujetos capaces del lenguaje y acción, que avanzaron hacia el mundo estético, expresivo, ético, político y subjetivo. Se trata, entonces, de visibilizar a ese otro Sordo desde distintas dimensiones de la configuración de sí mismo, dimensiones develadas por los sujetos empíricos de la investigación a través de la reconstrucción de sus propias historias de vida.

1.3 Aproximaciones a la conceptualización teórica

En tanto el propósito inicial de la investigación fue comprender cómo la incorporación de la LSC coadyuvaba a los procesos de socialización de jóvenes Sordos escolarizados, se tornó necesario abordar reflexiones teóricas respecto a: la construcción de la realidad social, el orden social, lenguaje y lengua, procesos y escenarios de socialización, el joven Sordo en la escuela: normalidad/diferencia, y el joven Sordo: un camino hacia el reconocimiento; estos aspectos me fueron importantes abordar para seguir delimitando, reflexionando y comprendiendo el fenómeno en cuestión.

1.3.1 La realidad social

Tendremos que coincidir en que, además de la realidad natural, existe una realidad social, la cual parece exclusiva de la especie humana. De acuerdo con Berger y Luckmann (2008), “todos los animales no humanos, como especies y como sujetos, viven en mundos cerrados cuyas estructuras están predeterminadas por el capital biológico de las diversas especies animales” (p. 65). No obstante, el hombre y la mujer no están predeterminados de ese modo; al contrario, “las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo” (p. 65). El estar abierto al mundo exige que el hombre interactúe tanto con el ambiente natural en el que se desenvuelve sino también con “un orden cultural y específico mediatizado para él por los otros significantes a cuyo

cargo se halla” (p. 66).

La idea básica de estos autores es que este orden cultural y específico, que podría denominarse realidad social, no solo permite la supervivencia del organismo, sino que lo determina. El influjo de las determinaciones socioculturales es tal que no tendría sentido hablar de una naturaleza humana –establecida, por ejemplo, por factores biológicos– sino que “el hombre construye su propia naturaleza o, más sencillamente, [...] el hombre se construye a sí mismo” (Berger y Luckmann, 2008, p. 67). De acuerdo con esto, para un sujeto es más relevante su realidad social, entendida como determinaciones culturales y sociales, que las estructuras biológicas que lo constituyen.

Aunque las concepciones de Berger y Luckmann han generado bastante debate (pues pueden extenderse hasta afirmaciones que chocan con el sentido común, por ejemplo, con considerar que la realidad, tanto social como natural, es construida), es relevante destacar la importancia de la realidad social para el desarrollo personal de un sujeto; asimismo, resaltan un aspecto a menudo olvidado de la realidad social: el poder ejerce sobre el sujeto o, por lo menos, el modo como lo condiciona. Desde una orilla distinta, Searle (1997) plantea el carácter de invisibilidad de la realidad social: “la compleja estructura de la realidad social resulta, por así decirlo, ingrávida e invisible” (p. 23). Para ello da los siguientes casos:

El niño crece en una cultura en la que la realidad social le es, sencillamente, dada. Aprendemos a percibir y a usar automóviles, bañeras, casas, dinero, restaurantes y escuelas sin pararnos a pensar en los rasgos especiales de su ontología y sin tomar conciencia de que tienen una ontología especial (pp. 23-24).

Es así como, cuando Searle habla de la realidad social, se refiere a ella como una ontología compleja.

Como parte de la realidad social están el sujeto, la cultura y la sociedad, tres elementos que constituyen la vida social que se da gracias a sujetos socializados, es decir, a personas que incorporan pautas sociales y han desarrollado los hábitos de conducta que se dan en los distintos roles asumidos en un contexto particular. De este modo, es en la convivencia con los otros como se logra el desarrollo de estructuras biológicas, facultades mentales y la personalidad psicológica y social de cualquier ser humano (Brigido, 2016).

En tal sentido, el ser humano es el único ser capaz de crear cultura en el mundo, pero esta no se suscita de manera aislada sino en la medida en que se participa en procesos de interacción con otras personas. La cultura, entonces, es entendida como ese conjunto de normas (usos, costumbres, leyes) que regulan el proceso de interacción social y pueden también influir en la conducta individual, la cual comprende, además, conocimientos y creencias que permiten a las personas definir su realidad física, social o espiritual, dando sentido y contenido a las relaciones sociales construidas (Salas, 2015).

De este modo, la cultura se transmite de una generación a otra mediante el proceso de socialización, convirtiéndose este en el dispositivo de la sociedad para producir y reproducir, de manera continua, su propia existencia. En esos procesos de socialización se considera que las personas están predispuestas a la interacción social durante toda su vida, construyendo relaciones a través del contacto con otros, desde cualquier tipo de relación, ya sea verbal o gestual. Hay estudios diversos donde se muestran las huellas imborrables en el desarrollo de estructuras biológicas, cognitivas y emocionales, en niños que han sido sometidos a algún tipo de aislamiento social durante sus primeros años de vida (Sacks, 2006). Para el caso de las personas Sordas de nacimiento que no logran incorporar ni la lengua oral, ni la lengua de señas, también sufren una afectación, pues si bien poseen un contacto visual y corporal con el mundo, permanecen en ese aislamiento social.

De tal modo, el ser humano es el resultado de dos transmisiones: la biológica, que forma parte de la herencia genética, y la social, que se da en la convivencia con otros y afecta en la manera en que el sujeto se relaciona con los demás, así como influye en la configuración de sus comportamientos, actitudes, su manera de ver las cosas, su lenguaje, sus prioridades, sus intereses, su modo de vestir, entre otros. Así pues, es a través de los procesos de socialización como los sujetos adquieren la herencia social, es decir, la cultura y, al mismo tiempo, maduran socialmente y construyen su realidad (Schutz y Luckman, 2003).

Otro elemento a tener en cuenta dentro de los procesos de socialización es la importancia que cobra la configuración del cuerpo en la construcción de los sujetos, pues de acuerdo a como este cuerpo sea (mutilado, ciego, obeso, delgado, sordo, afro, etc.), tendrá una afectación en “su relación consigo mismo, en sus interacciones, en sus procesos de identificación-diferenciación, en su reconocimiento social, y la discriminación y la exclusión de la que son víctimas o victimarios” (Hurtado, 2013, p. 231); es decir, el cuerpo se convierte en un aspecto significativo al querer comprender la condición humana y sus relaciones con los demás.

Por consiguiente, si la construcción de la realidad social de los Sordos y la adquisición de la cultura se propicia en la convivencia e interacción con los demás, a través de la participación en los procesos de socialización, entonces es preciso que se cuestione la manera como se afecta la configuración de sí mismo de ese joven Sordo que en su infancia permaneció sin incorporar una lengua y sufrió afectaciones en sus procesos de socialización, especialmente en la relación con los otros y con su entorno.

1.3.2 El orden social

Es en los procesos de socialización donde se produce un orden social que a la vez se construye a través de la institucionalización, la cual se crea de manera previa a la existencia de cada persona y se suscita por toda la constitución biológica del hombre

dando origen a la ‘habituaación’¹⁷. La gran mayoría de las actividades humanas ha sido habitualizada, lo que proporciona una estabilidad de comportamiento en un contexto determinado.

Generalmente, las actividades que se institucionalizan son las referidas a aspectos fundamentales para la subsistencia del grupo o de la sociedad en su conjunto, como procreación, producción y distribución de bienes, entre otros. Por ello, las instituciones se constituyen como un conjunto de normas sociales, operativas y válidas para un determinado grupo social donde rigen actividades consideradas básicas para la supervivencia del grupo, que son aceptadas por un gran número de miembros que han incorporado e ‘internalizado’ actividades y rutinas de comportamiento¹⁸. También, dentro del grupo social se cumplen sanciones y aprobaciones por los miembros del sistema, guiados por la norma en circunstancias adecuadas (Brigido, 2016). Las jóvenes y los jóvenes Sordos, cuando son parte de procesos institucionalizados, encuentran barreras para incorporar acciones que les posibiliten ser aceptados o no dentro de un grupo social.

Esas normas operativas que conforman una institución existen como una realidad objetiva y se realizan en relación con los roles de los sujetos que pertenecen a los diferentes grupos sociales. Cada uno se ubica en distintas posiciones sociales. Para cada una está definido en la sociedad un conjunto de expectativas y formas de comportamiento, es decir, de roles que constituyen verdaderas rutinas conocidas y aceptadas en distinto grado por todos los integrantes del grupo; de esta manera, la posición que se tiene en un sistema social implica un conjunto de obligaciones y de derechos con roles que representan ese orden institucional y un estatus (Castro, 2005). Para los propósitos de esta investigación, la pregunta que esto suscita es si el estrato

¹⁷ Estos dos conceptos son centrales en la postulación de una Teoría de la institucionalización, como la que proponen Berger y Luhmann (2008). Para estos autores, si bien el ser humano pertenece biológicamente al ámbito animal, hay elementos diferenciadores: “podemos señalar el hecho evidente de que todo desarrollo individual del organismo está precedido por un orden social dado”. Del mismo modo, “la apertura al mundo, intrínseca biológicamente a la especie humana, es siempre transformada [...] por el orden social en una relativa clausura al mundo” (p. 72). Bajo este trasfondo, se pueden entender mejor los conceptos mencionados. Por habituación se comprende “el proceso de establecimiento de reglas que normarán las actividades de los agentes sociales en la institución; la interacción cara a cara de la habituación la llaman tipificación recíproca, y es la interacción la que define las acciones que se esperan de los distintos actores sociales”. Por su parte, la institucionalización “sería el resultado de esa tipificación recíproca” (Cervantes, 2018, p. 12).

¹⁸ Berger y Luhmann (2008) hablan de un proceso de internalización. Una primera aproximación a este concepto es: “[el proceso por el que] el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización” (p. 83). Este proceso es el resultado de una interacción dialéctica entre la externalización, proceso a través del cual el hombre “construye el mundo” (p. 134), y la objetivación, “proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad” (p. 83). Otro modo de concebir la internalización es: “la transmisión del mundo social a una nueva generación” (p. 84). De acuerdo con esto, internalizar consiste en asumir como verdad objetivamente válida lo externalizado por los sujetos en la sociedad y posteriormente objetivado. A través de la internalización, el sujeto torna esa verdad como realidad subjetiva, la cual forma al sujeto: “Producirá un tipo específico de persona” (p. 90). No se trata, entonces, solo de asumir una tradición, sino de actuar conforme a ella, constituirse de acuerdo con sus verdades.

socioeconómico bajo y el contexto urbano-marginal en el que habitaban la joven y los jóvenes Sordos del estudio, como también la poca y escasa formación académica de padres de familia y familiares que ejercían el rol parental, incidieron en esas formas de configurarse a sí mismos.

De esta manera, la continua interacción de los sujetos en los distintos grupos sociales, por medio de las instituciones, crea rutinas de comportamiento, hábitos sociales (roles) que poco a poco adquieren una realidad objetiva y se imponen al sujeto como algo externo y coercitivo, es decir, hay una legitimación de ese rol social. Es así como, mediante el proceso de socialización, surge la necesidad de legitimar ese mundo institucional a fin de garantizar su aceptación por parte de los sujetos que no han participado en su construcción, por lo que el proceso de socialización es inseparable del de la legitimación (Brigido, 2016).

La legitimación cuenta con dos componentes, uno cognitivo y otro normativo, es decir, antes de que un sujeto acepte y cumpla la norma, este debe conocer los roles que definen lo que debe o no debe hacerse dentro de esa estructura social de la cual se hace parte (Berger y Luckmann, 2008). Sin embargo, en el proceso de formación de los Sordos que adquirieron su primera lengua de manera tardía, se quedaron tal vez en el proceso de legitimación desde el componente normativo, pues, aunque se observaba que aceptaban y cumplían las normas, poco comprendían a profundidad explicaciones reales del porqué se debían cumplir normas dentro de la institucionalidad.

Por lo anterior, cabe anotar que el proceso de legitimación cuenta con cuatro niveles: el primero, constituye el fundamento de conocimiento autoevidente sobre el que descansan todas las explicaciones; en el segundo aparecen explicaciones que contienen proposiciones teóricas en forma rudimentaria, donde se relaciona con acciones concretas y se expresa mediante dichos y narraciones populares; el tercero abarca teorías explícitas que legitiman un sector institucional en términos de un conocimiento diferenciado y se transmite por personal especializado; y el cuarto, constituido por universos simbólicos¹⁹ con todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales, donde se integran todos los sectores del orden institucional (Berger y Luckmann, 2008). De acuerdo con el escenario planteado, para la joven y los jóvenes Sordos, al no incorporar una lengua, se enfrentaban a una limitación para el proceso de legitimación, debido a la precaria socialización que lograban tener con los demás.

¹⁹ Se hace importante aclarar que, para Berger y Luhmann (2008), los universos simbólicos “son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica” (p. 124). A partir de esto, se diferencian de “la experiencia cotidiana” (p. 125), ante todo, porque para su constitución median procesos de legitimación. Los cuatro niveles que se han señalado no son independientes; no obstante, todos confluyen en los universos simbólicos: “*todos los sectores del orden institucional se integran, sin embargo, en un marco de referencia general, que ahora constituye un universo en el sentido literal de la palabra, porque ya es posible concebir que toda la experiencia humana se desarrolla dentro de aquel*” (p. 125).

1.3.3 Procesos y escenarios de socialización

Un proceso de socialización cuenta con dos características: la primera, según Simkin y Becerra (2013), es un proceso que se genera durante toda la vida, donde los sujetos adquieren normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto sociohistórico en el que se encuentran inmersos a través de diversos escenarios de socialización (la familia, la escuela, el parque, el cine); y la segunda es el resultado de esa socialización que lleva a una “adaptación” del sujeto a la vida social, donde este posee un papel activo, pues es quien interpreta los significados de las situaciones y puede crear y actuar sobre su propia realidad, a pesar de que esta aparezca predeterminada (Arensburg et al., 2013).

Los estudios del proceso de socialización, desde el campo sociológico, han estado enmarcados bajo dos perspectivas: la primera, los objetivistas, que expresan que los sujetos son determinados por la sociedad (Valcarce, 2014); la segunda, los subjetivistas, que muestran cómo el sujeto está en capacidad de crear y actuar sobre sí mismo y llegar a transformar esa realidad (Parkovnick, 2015). Ambas perspectivas, que serían pregonadas por Durkheim y Mead, se quedan cortas, según Berger y Luckmann (2008), al momento de entender cómo se construye la realidad social, pues en su teoría desarrollan la idea de que el hombre no nace social, sino que posee una predisposición hacia la socialidad, la cual hace que pueda convertirse en un miembro de una sociedad.

Así, para Berger y Luckmann (2008), la sociedad empieza a constituirse en el momento de la internalización, que es el punto de partida, ya que el sujeto comienza a comprender el mundo en el que el otro vive y ese mundo se convierte en el de él. De esta manera, el sujeto vive un momento de interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto le expresa significado, y este constituye la base, primero, para “la comprensión de los propios semejantes y, segundo, para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social” (Berger y Luckmann, 2008, p. 164). Este momento de internalización sucede en el proceso de socialización, componiéndose de dos etapas: la socialización primaria y la socialización secundaria.

La socialización primaria es la etapa donde el sujeto desarrolla su estructura social próxima, los miembros de la familia a medida que estrechan los vínculos afectivos se convierten en un ‘otro significativo’ que implica una dialéctica entre ‘la identidad objetivamente atribuida’ y ‘la identidad subjetivamente asumida’ (Brigido, 2016, p. 84). El niño, pues, se ve como lo ven los demás, es decir, si quien lo ve lo considera un incapaz, alguien que no sirve, esta imagen dentro de sí aumentará en él sus imágenes desvalorizadas (Schorn, 2003, p. 62). En esta etapa, el menor recibe un mundo mediatizado y filtrado por ese ‘otro significativo’ que, a su vez, selecciona y transmite aspectos del mundo, según la posición que ocupe dentro de la estructura social y sus idiosincrasias individuales (Brigido, 2016, p. 93).

Igualmente, en esta etapa de socialización primaria, los niños no tienen la posibilidad de

hacer una elección sobre sus 'otros significantes', viéndose obligados y condicionados a aceptar todas las reglas de juego impuestas por los adultos y por las concepciones que tengan del mundo, incluida la Sordera. En este momento de la vida, para los menores el mundo social que les es presentado por sus 'otros significantes' es el único mundo existente; no pueden concebir otro. Esta es una de las razones por las cuales el mundo de la infancia se implanta con tanta fuerza en la conciencia de los sujetos (Lenta y Di Iorio, 2016). Es así como las decisiones de los padres respecto a cómo proceder ante el caso, por ejemplo, de una Sordera de su hijo, tiene consecuencias en el modo de configuración de ese sujeto.

Otro aspecto relevante en esta etapa es el desarrollo del lenguaje, pues es a partir de este que el niño internaliza las definiciones de la realidad que se han institucionalizado en la sociedad, accediendo a la comprensión del porqué de las cosas y de los comportamientos que deben ser asumidos en los distintos espacios sociales. De este modo, al comienzo el niño imita y aprende los roles y las actitudes de su 'otro significativo' como única verdad, pero luego los abstrae y los asume en roles y actitudes de manera general, convirtiéndose estos en lo 'otro generalizado' (Lenta y Di Iorio, 2016). Si esto es así, ¿qué sucede en la vida cuando el niño Sordo, al tener la vía auditiva obstruida, no adquiere el mismo lenguaje oral de sus padres? Al respecto, expresa Schorn: "seguramente el niño Sordo al unísono con ella también se deprime y en estas circunstancias el silencio total, el silencio auditivo y el silencio afectivo se imponen" (2003, p. 115).

La socialización primaria finaliza cuando el niño logra pasar a ese 'otro generalizado', construyendo su subjetividad gracias a la internalización del lenguaje (instrumento por excelencia de la socialización) y se llega a una segunda etapa, la socialización secundaria, donde ya se ha formado en la conciencia del sujeto ese 'otro generalizado', que se manifiesta en la internalización de submundos basados dentro de las instituciones. En tal sentido, en esta segunda etapa se adquiere el conocimiento específico de roles, arraigados a toda la división del trabajo, requiriendo una internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de áreas especializadas (Berger y Luckmann, 2008).

Es en la socialización secundaria donde pierde importancia ese 'otro significativo', y las realidades que se internalizan en los sujetos en este momento no son experimentadas como algo familiar e inevitable, por lo que para llegar a que le sean familiares se hace necesario utilizar técnicas pedagógicas que resultan en las instituciones legitimadas socialmente. Es entonces en los espacios de la escuela, como escenario socializador, que se continúa el proceso de configuración del sujeto en la interacción con otros. De esta manera, ese orden social se alcanza y mantiene gracias a procesos de institucionalización y legitimación de esa realidad objetiva que se ven obligados a internalizar, asumir e incorporar, y así lograr un desarrollo como ser humano (Schutz y Luckman, 2003).

Para el caso de los Sordos, valía la pena profundizar en las experiencias vividas en la

socialización primaria y cómo estas afectaron o no esa segunda etapa de la socialización secundaria, ya que en los procesos de socialización primaria habían tenido que vivir junto con sus padres desde su infancia sentimientos de culpa, aislamiento y exclusión, fruto de concepciones arraigadas frente a la sordera, y esto había marcado la configuración de sí mismos, así como la interacción con las que llegaban a relacionarse con otros en escenarios de socialización como la escuela, que en muchos casos tampoco estuvo preparada para relacionarse con lo distinto (Schorn, 2003).

Escenarios de socialización

Como se expresó anteriormente, en los procesos de socialización los sujetos adquieren los valores, las actitudes y las creencias de una sociedad en particular e involucra tanto los procesos intrapsíquicos de cada sujeto como la relación que se teje entre él y los diferentes escenarios de socialización como la familia, la escuela, los pares de amigos y los medios de comunicación (Simkin y Becerra, 2013, p. 4), siendo estos los escenarios de socialización donde se comprendieron los procesos de socialización vividos por la joven y los jóvenes Sordos escolarizados.

La familia. Es el escenario de socialización más importante y fundamental con que cuenta la sociedad, pues es la primera estructura social en el cual el niño participa; de las experiencias que allí se generan hay unas consecuencias sociales para toda la vida. Es en este escenario donde se transmite la creación de hábitos de comportamiento, las actitudes frente al mundo, las valoraciones, los sentimientos; donde se usan los primeros estímulos y sanciones para la habituación de los comportamientos sociales, y todo esto incidirá radicalmente en la vida futura con los otros (Hernández et al., 2015).

Las familias, a su vez, asumen conductas, creencias culturales y experiencias de socialización que ellas mismos tuvieron para reproducirlas con sus hijos. Es así como, si se piensa en el primer anhelo que cualquier familia espera de su hijo, es decir, que 'sea normal', ¿qué pasa cuando por algún motivo este hijo nace con alguna alteración funcional, en este caso Sordo? Este hecho hace que en los padres se movilicen distintos comportamientos, intentando modificar, de alguna forma, lo que le acontece a su hijo: "el sufrimiento del cuerpo del hijo jamás pasará desapercibido ni lo podrá negar y con su respuesta la madre solamente intentará atenuarlo o intelectualizarlo como forma de enfrentar lo insoportable" (Bowly citado por Schorn, 2013, p. 16). Es así como todas las actitudes de los padres sean de amor o de rechazo, indiscutiblemente afectarán al niño.

Es entonces en la familia donde se tejen lazos emocionales, se adquieren aprendizajes sociales importantes como el autocontrol físico y el emocional, también se forma una orientación valorativa, donde importa más lo que se hace que lo que se dice y se asumen, como puntos de referencia, las conductas de rol de sus 'otros significantes'. Igualmente, la familia transmite aprendizajes que considera importantes de acuerdo con la posición que ocupe en el sistema de estratificación social, pues de esto dependen las conductas, las actitudes, las valoraciones e incluso el lenguaje; también hay otras variables como el

número de miembros que componen la familia, la residencia, la religión, entre otros aspectos (Lenta y Di Iorio, 2016), pero en el entorno de una familia donde el cuerpo del niño no se acerca a lo esperado, es otra realidad subjetiva la que se desempeña (Schorn, 2013, p. 61).

La familia en la que nace un niño Sordo incide en un verdadero soporte para el desarrollo de su lengua y de su identidad; por ejemplo, los estudios de desarrollo comunicativo, emocional y cognitivo de los niños Sordos muestran que los niños Sordos de padres Sordos tienen mejores relaciones con los demás y con su entorno, mientras los niños Sordos de padres oyentes se evidencian retraídos y aislados por falta de un plano lingüístico compartido con los otros (Patiño et al., 2001).

Otro aspecto trascendental que puede suscitar en una familia donde hay un niño Sordo y que podría afectar sus procesos subjetivos es la concepción que tengan frente a la Sordera, es decir, si a toda costa consideran remediar su funcionalidad auditiva, buscarán entonces médicos y aparatos tecnológicos que puedan retornarle la audición perdida y la lengua oral a través de procesos de rehabilitación. Si aceptan la condición de sordera desde una perspectiva de reconocimiento a la diferencia, se preocuparán porque el niño acceda a su lengua (la lengua de señas) y a su cultura, generando a la vez espacios reales de participación del niño Sordo en todos los ámbitos de su vida (Sacks, 2006).

La familia, por tanto, también incide en el escenario y en los profesionales en los cuales su hijo Sordo inicia su escolarización y, por ende, con las experiencias en la socialización secundaria. Aunque la escuela aparece como otro escenario de socialización, la familia continúa siendo un soporte esencial para lo que se viva dentro de ella. Para el caso de la joven y los jóvenes Sordos del estudio, sin incorporar la LSC, ¿cómo se da el proceso de socialización en sus familias y cómo influye este en la configuración de sí mismos?

La escuela. Se encarga de propiciar dos tipos de aprendizaje: uno la herencia cultural de la sociedad a través de unos contenidos que forman parte de un currículo oficial: dos, la regulación de un conjunto de normas, actitudes y valores que hacen del sujeto una persona social más compleja y lo preparan para adaptarse a una vida social. También es en este escenario donde se propicia el encuentro de pares de amigos, donde las y los niños y las y los jóvenes tienen la posibilidad de ejercer diferentes roles y desarrollar habilidades sociales básicas, como el manejo de conflictos, la coordinación de tareas, el respeto por el trabajo del otro, la tolerancia frente a otras posiciones diferentes a la propia (Pinilla, 2015).

En esta escuela que ejerce las funciones mencionadas y que se instala en procesos de homogenización y 'normalización' se realizan acciones y comportamientos de exclusión y discriminación a niños y jóvenes en alguna condición de discapacidad que ingresan al sistema. Los Sordos, por ejemplo, que en su infancia no adquirieron una primera lengua, narraban cómo las experiencias en este segundo escenario de socialización fueron poco agradables con sus maestros y compañeros, y los padres de familia que ignoraban sus

necesidades se ideaban falsas expectativas académicas que terminaban en sentimientos frustrantes y fracaso escolar (Rojas y Villareal, 2012).

Otro asunto es que, en la escuela, en los primeros grados escolares, los maestros se convierten en 'otros significantes' para el niño, es decir, también se provee al niño de otros modelos de rol. Allí, en este espacio es utilizada una gama de recompensas y castigos para reforzar conductas apropiadas con miras a una adaptación social. Cada vez más la escuela se hace necesaria para los sujetos, pues es ella quien proporciona conocimientos y competencias técnicas y de conducta que resultan imprescindibles para desempeñarse en la sociedad (Saldarriaga, 2003). Es allí donde los maestros que han tenido a su cargo la educación de los Sordos también han marcado huellas en ellos.

En las escuelas que se han preocupado por la educación para Sordos se siguen manteniendo dos enfoques educativos: el primero, el clínico, donde se continúa viendo a la persona sorda como alguien inferior a quien es necesario rehabilitar y, entonces, todas sus acciones médicas y pedagógicas se esfuerzan por recuperar la pérdida auditiva y acceder a la lengua oral, con el fin de que puedan incluirse en todos los ámbitos en la comunidad oyente; el segundo, es el socioantropológico²⁰, donde hay un reconocimiento de la persona Sorda desde el plano lingüístico y cultural, y a través de un método bilingüe y bicultural la escuela realiza ajustes razonables²¹, y proporciona modelos lingüísticos Sordos²², docentes usuarios de lengua de señas e intérpretes (para el caso de la educación secundaria), para que el Sordo, sin importar su diferencia lingüística, pueda acceder a entornos de aprendizaje a través de su primera lengua (la lengua de señas), atendiendo a sus necesidades así como a sus particularidades y posibilitando su participación en diferentes espacios en las mismas condiciones que los oyentes (Sánchez, 2008).

Para el caso de zonas marginales y territorios periféricos del país, son pocos los Sordos que acceden a la escuela bilingüe y bicultural, a veces por concepciones de los padres de familia al enfrentarse a algo 'anormal' para ellos; en otros casos, porque realmente no existen estas opciones. Las experiencias vividas en la escolarización son determinantes para la estructuración del proceso psicosocial que varía según la cultura y los momentos históricos, pues acá las y los jóvenes empiezan en la búsqueda de la identidad en distintos caminos y uno de ellos es con sus pares (Schorn, 2003, p. 36). Para el caso de

²⁰Esta visión consiste en considerar al Sordo desde sus capacidades como un integrante de una comunidad lingüística minoritaria, que posee una lengua propia con características socioculturales propias (Veinberg, 2002).

²¹ La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con necesidades especiales (CDPD) expresa la necesidad de construir 'una escuela para todos', donde se realicen ajustes razonables materializados en acciones necesarias para garantizar la igualdad de oportunidades al educando que presenta diversos tipos de necesidades en todas las facetas de su vida (Cayo, 2012, p. 32).

²²Es una persona Sorda, usuaria de la lengua de señas colombiana, que como agente educativo acompaña el proceso formativo de los estudiantes Sordos dentro de una comunidad escolar. Posee el conocimiento implícito de ser y vivir como sordos, transmite a través de sus interacciones comunicativas su conocimiento y valores de la cultura sorda (Instituto Nacional para Sordos, 2018).

la joven y los jóvenes Sordos actores del estudio, vivenciaron procesos de socialización en los distintos espacios recorridos y estos incidieron en la configuración de sí mismos.

El grupo de amigos. Las y los jóvenes se encuentran con pares accidentalmente, de acuerdo con circunstancias de interacción generadas en distintos contextos; luego se van volviendo selectivos según intereses y afinidades de los sujetos. Los integrantes de un grupo suelen participar en varios a la vez y estos constituyen el escenario de mayor influencia sobre el comportamiento individual durante la adolescencia. En este espacio de interacción, el sujeto adquiere aprendizajes como la experiencia de vivir relaciones igualitarias, pautas de conductas relacionadas con el género, la etnia, las modas y las formas de utilización del tiempo libre; aquí los integrantes del grupo se convierten en otros modelos de rol y se crean nuevos lazos emocionales que van aportando a esa búsqueda de estatus y de identidad (Navarro et al., 2015).

En el grupo de amigos, los sujetos tienen la posibilidad de verse expuestos a valores y experiencias propias y de otras familias, asunto que les permite comparar modos distintos de ver y hacer las cosas, por lo que empiezan a considerar el mundo desde distintos puntos de vista. Los grupos de pares son muy efectivos en los procesos de socialización, dada su natural tendencia a que una persona se adecue a las exigencias de sus pares y a que fácilmente todos los miembros internalicen las pautas, sanciones y formas de conducta definidas como válidas (Brigido, 2016).

Para el caso de las y los jóvenes Sordos que transitan cotidianamente en dos culturas, la oyente y la Sorda, también empiezan a sentir ese deseo de interactuar con otros y a buscar esos 'otros generalizados'. En este punto entran en juego todas sus experiencias vitales tenidas en los procesos de socialización primaria que afectaron o posibilitaron estos procesos de encuentro con sus pares. También, la escuela y sus avances o no respecto a procesos de educación inclusiva, a reflexiones sobre concepciones de 'normalidad' y diversidad influyen en la configuración del Sordo.

Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías

Los medios de comunicación de masas permiten transmitir información de manera simultánea e impersonal a una gran cantidad de personas; estos medios se encuentran vinculados con la industria y el mercado, pues dependen tecnológica y financieramente de ellos. Debido a esto, los mensajes emitidos se utilizan por lo general con el fin de aumentar los niveles de consumo de las personas; estos mensajes son comunicados a un público socialmente heterogéneo y espacialmente disperso en diferentes contextos. Para la sociedad actual, los medios de comunicación, así como las nuevas tecnologías que han producido una revolución en la información y las comunicaciones en las últimas décadas, han cobrado un papel imprescindible en la vida cotidiana de los sujetos, evidenciándose múltiples formas de influencia que se ejercen en la experiencia de ellos mismos, con una gran diferencia: van más allá de la percepción y el contacto directo (Brigido, 2006).

Se hace relevante indicar que los medios antiguos y actuales, así como las diferentes tecnologías digitales, coexisten conformando ecosistemas comunicativos más complejos que proporcionan conjuntos de símbolos que dan significado al mundo de la experiencia cotidiana sin requerir premios ni castigos como otros agentes de socialización; desde estos medios se imparten conocimientos, valores y actitudes, de manera explícita, sutil o solapada, disponiendo de historias, modos de vida, tipos sociales, pautas de comportamiento, ideas, entre otras, ya sea que estén alejados o cercanos a la experiencia inmediata; desde allí ejercen una influencia en los modos de ser y estar socialmente, aunque, con la multiplicidad de variables y complejidades presentes en la vida de los sujetos, aún sigue siendo difícil determinar su grado de influencia (MacLure y Plummer, 2000).

En palabras de Martín-Barbero (2002), no sería posible confundir la comunicación con las técnicas o los medios, como tampoco pensar que son exteriores y accesorios a la comunicación; este experto de la comunicación social plantea el término “mediaciones”, donde permanece un nexo simbólico que sostiene toda comunicación, por ejemplo, las memorias históricas, las formas, los ritmos, en fin, esos escenarios de interacción de espacios y tiempos de los sujetos con la relación de los espacios y tiempos que conforman los medios; de este modo, los medios cuentan, en esa relación, con cierta capacidad de poner las reglas a los juegos de significación. Por tanto, es en esa interacción con los medios donde aparecen las relaciones de recepción de un mensaje o de consumo, de trayectos de lectura estrechamente ligados a unas ritualidades y usos sociales de los medios, de acuerdo con condiciones sociales, nivel de educación, hábitos familiares, entre otras, que siguen marcando la experiencia cotidiana.

Lo que actualmente se observa en la sociedad es una cada vez más estrecha interacción y dependencia con los medios, los cuales permean, de una manera considerable, los espacios y los tiempos de la vida de las personas. Así las cosas, las formas tradicionales de acceder a la información, al conocimiento y a los medios se rompieron, y ahora surgen con gran fuerza otras formas de interactuar, de informar, de acceder al conocimiento, sin importar, el tiempo, el espacio o la edad. De este modo, cualquier persona puede acceder a mensajes indiscriminados sobre diversos temas del mundo como el trabajo, la violencia, la sexualidad, las drogas, entre otros, donde los límites entre la educación, el entretenimiento y el comercio se hacen cada vez más indefinidos y sin filtros de ninguna índole. En tal sentido, se han ido configurando dos posturas respecto a los medios: unos autores, como Postman (1982), defienden una perspectiva conservadora y moral respecto a la desaparición de “una buena educación” con los medios; otros, como Buckingham (2000), se centran en los cambios estructurales que los medios y las nuevas tecnologías permitirán a la sociedad, como la democratización, la libertad de expresión, la innovación, la colaboración, un escepticismo frente a la autoridad, cambios que podrían generar un “estallido generacional”, lo que implicaría el desplome de las jerarquías tradicionales del conocimiento y el poder.

Para Martín-Barbero (2001), los medios no son meramente una reproducción de fuerzas, sino también la producción de sentidos; es en esas nuevas narrativas de los medios y las

nuevas tecnologías donde aparecen nuevos lenguajes visuales, como la imagen, que han implicado otras formas de pensar el mundo y significarlo. En consecuencia, acciones de la vida cotidiana como ver televisión, escuchar, radio, chatear, usar un sinnúmero de redes sociales, se han convertido en mediaciones comunicacionales que han permitido la interacción de otras culturas con las experiencias de los sujetos desde sus contextos y particularidades, lo que va aportando a la configuración de subjetividad. Según De La Torre (2002), estas interacciones entre las subjetividades y las mediaciones con los medios y las nuevas tecnologías multiplican los accesos a registros culturales y recursos simbólicos con los que se envuelve al sujeto en una experiencia mediática, ya que en la medida que se percibe que hay mundos que existen más allá de la experiencia personal, a través de los diferentes contenidos mediáticos, se aprende acerca de otros mundos que no sería posible vivirlos en la interacción cotidiana; así pues, la comprensión del mundo se va ampliando sin necesidad de estar restringidos a un espacio físico.

Para el caso de las personas Sordas, la relación con los medios de comunicación antes de adquirir la LSC permanecía obstaculizada, pues no lograban acceder a la información que desde allí se informaba y se comunicaba, por lo que quedaban limitados a una mera interpretación de lo que visualmente lograran captar. Con el tiempo, debido a leyes nacionales y mundiales, se incluyen subtítulos en la televisión y en el cine, en aras de buscar acciones inclusivas para las personas Sordas; sin embargo, este proceso no fue suficiente, dado que, para las personas Sordas de nacimiento, la lengua castellana es su lengua extranjera, por lo que no logran ser usuarios de ella ni en la oralidad ni en la escritura. Cuando las jóvenes y los jóvenes Sordos incorporan la LSC, logran acceder a algunos medios y tecnologías que usan la lengua de señas; del mismo modo, se abren espacios de interacción con otras personas Sordas y oyentes, pudiendo informar e informarse, comunicar y comunicarse. No obstante, es preciso expresar que la accesibilidad a la información les sigue siendo reducida y con barreras.

1.3.4 Lenguaje y lengua

El lenguaje es inherente en los procesos de socialización. Es innato, pues estamos preparados neurológica, biológica y genéticamente para desarrollar tal facultad (Lenneberg, 1967). Esto se hace evidente cuando adquirimos la lengua de forma natural en nuestro entorno; sin embargo, la mayoría de las niñas y los niños Sordos son hijos de padres oyentes; por consiguiente, no están expuestos a la lengua de señas en la primera infancia y a menudo superan el punto que normalmente se consideraría el período sensible para el desarrollo del lenguaje (Mayberry y Lock, 2003; Mayberry et al., 2002). Por tanto, estas niñas y niños Sordos, a diferencia de las niñas y niños oyentes y Sordos hijos de padres Sordos, tienen una adquisición tardía de la lengua de señas relacionada con la exposición empobrecida a un primer idioma; esto tiene consecuencias en su desarrollo cognitivo y social (Castro, 2003).

El problema más grave para las niñas y los niños Sordos muy pequeños no es su acceso limitado a los sonidos y las señales ambientales, sino la falta de acceso neurológico constante a los estímulos que resultan en el desarrollo del lenguaje. La

adquisición y el refinamiento de las habilidades lingüísticas en las funciones sintácticas, semánticas y pragmáticas se producen a través de la escucha y la audición para la mayoría de los niños. Este logro lingüístico se logra en gran medida dentro de los primeros 3 años de vida (Departamento de Salud y Servicios Humanos de EE. UU., citado en Luft, 2016). Posteriormente, como resultado de estas habilidades se da una comunicación interpersonal fluida y, por lo tanto, acceso a la inmensidad del aprendizaje sociocultural y académico que sirve de base para la vida. Cuando el acceso temprano a estos estímulos se ve comprometido, los procesos innatos de adquisición lingüística no pueden ocurrir, ya que el cerebro es receptivo y actúa sobre lo que recibe; por ende, es necesaria la utilización de diversas modalidades de interacción por parte de los padres hacia las niñas y los niños Sordos, en donde se incluya la expresión facial, las emociones básicas y el contacto táctil para incrementar la relación entre los mismos, al igual que propiciar el desarrollo del lenguaje, lo cual servirá como base la adquisición de una lengua viso-gestual-espacial (Koester et al. (2000), citados en Castro, 2003).

Cabe resaltar que en las primeras etapas evolutivas del desarrollo de las niñas y los niños Sordos son similares a las de los niños oyentes; sin embargo, el hecho de no poseer un código lingüístico, en el caso de hijos Sordos de padres oyentes, que les permita acceder a la comunicación e interacción social, crea un aislamiento e incomunicación que conlleva retraso madurativo, dificultades en el desarrollo cognitivo e incremento en el distanciamiento en las etapas evolutivas en comparación con las niñas y los niños oyentes (Patiño, 2010).

Se ha de hacer hincapié en las funciones del lenguaje, pues abarcan no solo una función comunicativa o de mediación intersubjetiva de coordinación y regulación de la actividad social, sino también la cognitivo-emotiva o de mediación intersubjetiva de la actividad mental en todas sus formas (Vigostky, 1995), ya que el lenguaje posibilita el distanciamiento del dominio de las impresiones perceptivas inmediatas y opera mentalmente con la realidad en ausencia de la misma, proporcionando la simbolización del mundo.

Ante dichos planteamientos, es clara la relevancia que tiene aprender la lengua de señas desde una edad temprana para las personas Sordas; siendo esta la lengua natural de la comunidad Sorda y cuyo nivel de complejidad es igual al de cualquier lengua oral (Stokoe, 1960; Puente et al., 2006), por poseer componente fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Por tanto, presenta propiedades identificatorias de las lenguas naturales (Hickok et al., 2001). Es pues, la lengua de señas una “lengua viva; no es algo fijo o estable, sino que está sujeta a un conjunto de influencias que contribuyen a modificar la estructura de los signos y a inventar nuevos signos para referirse a nuevos objetos” (Patiño, 2010, p. 15). Del mismo modo, al no ser una lengua fija, la comunidad Sorda de cada país posee su propia lengua de señas, a través de la cual se refleja su historia y evolución; estructura gramatical y fundamentos lingüísticos.

En Colombia, con la Ley 324 de 1996, se reconoce la lengua de señas como la lengua de las personas Sordas y se dictaminan disposiciones para su promoción y divulgación

en los distintos sectores de la sociedad; este y otros avances desde la política pública en beneficio de la población Sorda se dieron gracias a la lucha de ella misma por cambiar una historia llena de sufrimiento y de exclusión social que había sido impuesta por la pretensión de “normalidad” de la sociedad en general.

1.3.5 El Sordo en la escuela: normalidad/diferencia

A lo largo del tiempo se han construido sistemas educativos con el ideal de ‘normalidad’, donde se han establecido políticas, prácticas y culturas sobre las ‘deficiencias’ para clasificarlas, separarlas y excluir socialmente a todo aquello que se aleje de lo concebido como normal (Castro, 2005). Es así como, bajo esta idea de normalidad/anormalidad, se ha cimentado la historia de la educación de las personas con discapacidad, pues fue construida desde las mutilaciones, los cercenamientos, las distancias extremas y las desapariciones de cuerpos: “cuerpos cojos, cuerpos Sordos, cuerpos ciegos, cuerpos frágiles, cuerpos monstruosos, cuerpos femeninos, cuerpos pobres, cuerpos niños, cuerpos dementes” (Skliar, 2015, p. 171).

Lo anterior se pudo reflejar en las cuatro etapas de recorrido evolutivo de la educación de las personas con discapacidad (López, 2012). La primera, **la del exterminio y la explotación**, abarcó desde los orígenes de la vida humana hasta el siglo XVIII. Durante este periodo, las personas que eran consideradas no útiles para contribuir con su servicio a la sociedad o incapacitadas para desarrollar una actividad ‘normal’ eran aniquiladas, o, en el mejor de los casos, castigadas y reducidas junto a malhechores y delincuentes. Para el caso de los Sordos, por ejemplo, en la cultura de los Espartanos fueron arrojados desde los montes altos, o los romanos los tiraban a los ríos, los abandonaban o los sacrificaban, es decir, al ser ‘incompletos’ no merecían vivir. Puesto que la discapacidad era concebida como una maldición divina que no merecía ningún tipo de compasión; la actitud a nivel social y educativo era de rechazo.

La segunda se centró en la era de **las instituciones asistencialistas**, la cual se desarrolló a lo largo del siglo XIX, en donde la preocupación era por esos cuerpos incompletos y mal formados (Cedillo, 2009). La medicina, entonces, brindó explicaciones científicas y desarrolló formas de tratamiento (terapia o rehabilitación) para estas personas ‘deformes’. De esta manera, la discapacidad fue clasificada por patologías que se atendían en centros asistenciales y sanitarios; las personas eran condenadas a experimentos clínicos, obligadas a abandonar su dimensión laboral, educativa y familiar. Fue así como, en esta etapa, los Sordos eran asumidos como “retardados” y eran internados en centros donde les brindaban algunas de sus necesidades básicas, pero les prohibían casarse, votar, tener hijos, entre otras, es decir, sus derechos como cualquier otro ciudadano eran violentados (Patiño et al., 2001). En cuanto al nivel social se promovía el internamiento masivo.

La tercera, **la educación especial**, como un subsistema de la educación general, transcurrió entre finales del siglo XIX y todo el siglo XX, el cambio fue solo en las últimas

dos décadas; era la encargada de hacer análisis desde el déficit de la persona, para constituir espacios de tratamiento de los sujetos con discapacidad de manera segregada, por tipos y grados de “deficiencia”. Esta educación se tornó discriminatoria, distanciada del debate educativo general y generadora de discursos y prácticas de exclusión (Jacobo, 2012). A nivel social, aún prevalecían las etiquetas y una política paternalista y de dependencia. Todas estas instituciones, que aún existen en la actualidad, coincidían en albergar la considerable población instituida en la historia como ‘los anormales’ (Foucault, 1999).

Para el caso de los Sordos, antes de esta etapa de educación especial, maestros como Fray Ponce de León en 1620 había ingeniado los primeros métodos orales para comunicarse con los Sordos, por medio de la dactilología²³; luego, en el siglo XVIII, se empezó a reconocer a las comunidades de sordos y, por primera vez, se abrieron escuelas para ellos, donde se les enseñaba a partir de la lengua de señas²⁴, asunto que visibilizó las capacidades y habilidades de las personas Sordas en distintas partes del mundo. Sin embargo, fue en el “Congreso Internacional sobre la Instrucción de los Sordomudos” en Milán, el año de 1880, que este proceso significativo se vio afectado por la prohibición del uso de la lengua de señas en las escuelas para Sordos, ya que en este escenario se promulgó “la superioridad del habla sobre los signos para incorporar a los sordomudos a la vida social [...] y se declaró el método oral puro como el mejor” (Oviedo, 2006a, p. 13). De esta manera, se ordenó enseñar la oralidad como el único método válido para la educación de los Sordos en el mundo.

Así pues, en la etapa de la educación especial, el propósito principal era rehabilitar al Sordo para que lograra hablar sin importar el método. Allí cabía el lema ‘la voz con sangre sale’, los Sordos fueron clasificados según su pérdida auditiva y el oralismo reinó en las aulas de clase. Esta fue una de las prácticas coloniales más nocivas para la educación de los Sordos, pues encarnó la colonización oyente legalmente oficializada, para oyentizar ese otro Sordo, bajo la excusa de ser incorporado a la sociedad. Así las cosas, “vivir, sentir, pensar y hablar como el Yo oyente se convirtió en símbolo de éxito en desmedro de la lengua, la cultura y la identidad del otro Sordo” (Oviedo, 2006a, p. 2). En palabras de Laborit (1995):

Decidí no hacer más nada en clase. No soportaba más aquellas aulas, no soportaba leer los labios, no soportaba luchar para producir los ruidos de mi voz, no soportaba la historia, la geografía, incluso el francés, no soportaba a los maestros desanimados, que constantemente me castigaban, me disminuían delante de los demás [...] Tenía la sensación de ser manipulada, querían borrar mi identidad Sorda. En la escuela, era como si me dijeran: ‘Es necesario que tu

²³Consiste en representar cada letra del alfabeto mediante una configuración manual. Deletrear en dactilología es como escribir en el aire, lo cual exige el dominio del sistema alfabético (Velasco y Pérez, 2009).

²⁴ Por esta se entiende una lengua viso-gestual que cumple con todas las funciones del lenguaje y se usa como comunicación alternativa para aquellas personas que no pueden acceder o utilizar la lengua oral (Robles, 2012).

sordera no sea vista, es necesario que escuches con tu prótesis, que hables como quien escucha' [...] (citado por Cedillo, 2009, p. 23).

En este método educativo, los oyentes se impusieron de manera lingüística y cultural para ejercer control sobre el colectivo sordo y esto condujo a un silenciamiento de la comunidad Sorda por más de un siglo, pues la gran mayoría de ellos no logró adquirir la oralidad y, por ende, ninguna otra lengua que le posibilitara comunicarse y desarrollar su pensamiento (Sacks, 2006)

De este modo, se vio cómo, en las tres etapas mencionadas, la construcción social histórica educativa de los “cuerpos discapacitados” hizo énfasis sobre tres ejes de análisis: cuerpo, sujeto, déficit, donde aparecía una tensión entre el cuerpo real y su representación, la construcción de la subjetividad y del déficit, e indicaba la falta en ese cuerpo real, respecto a un patrón de medida, déficit que no era una realidad simple o una condición estática del cuerpo, por lo que era necesario indagar si las normas reguladoras de las instituciones materializaban el déficit, la deficiencia, la anormalidad, acentuando la falta del sujeto en el proceso de educación (Sosa, 2007, p. 96).

Entonces, esta manera social de asumir el déficit marcó huellas imborrables en la construcción de un cuerpo que, desde que nacía, estaba sujeto por técnicas rehabilitadoras en su infancia, pasando de mano en mano por múltiples intervenciones desde diferentes disciplinas, que introducían toques en el cuerpo, no solo desde lo ‘físico’, visto como organismo fallido, interviniendo sobre él a modo de inducción de movimientos, sino que también invitaba a preguntar cómo esos toques iban dejando inscritas marcas en la representación simbólica de ese sujeto que configuraba su cuerpo (Laurent, 2004, p. 97).

La cuarta, **la integración-inclusión**. Fue a partir de 1980 y siglo XX, que a nivel teórico se establecieron postulados para avanzar hacia la inclusión de personas en cualquier condición de discapacidad en todos los sistemas sociales, evitando la segregación y considerando que eran las barreras sociales las que limitaban la participación y el acceso de todos con igualdad de oportunidades, y no las alteraciones físicas que tenían los sujetos. En esta etapa se desarrollaron diversos proyectos y programas que hoy se conocen como: educación inclusiva (López, 2012).

Cabe anotar que el paso a esta cuarta etapa se dio gracias a protestas y movimientos sociales de las mismas personas en condición de discapacidad (Oviedo, 2006c). Para el caso de los Sordos, fue a partir de 1960 que renació la identidad Sorda y comenzó un tiempo nuevo de visibilización y reconocimiento tanto de la lengua de señas²⁵, como de la cultura y las comunidades de Sordos en el mundo (Oviedo, 2006b). Es así como

²⁵ “La lengua de señas debe ocupar el mismo lugar que tienen las lenguas orales. Las lenguas de señas son aptas para todo lo que son aptas las lenguas orales. Pueden expresar los pensamientos más complejos y las ideas más abstractas, siendo adecuadas para transmitir la información y para la enseñanza” (Sánchez, 1990, p. 24-25).

también esto impactó en el campo político y se logró promulgar a nivel internacional algunas políticas públicas que reivindicaban los derechos de las personas en condición de discapacidad como: la Declaración de los derechos humanos, en 1948, y la Convención sobre los derechos del niño, en 1989 (ONU, 1993); la Conferencia mundial sobre educación para todos, en 1990 (UNESCO, 2000, 2007); Políticas sobre Necesidades educativas especiales en 1994 (ONU, 1994); el Foro mundial sobre educación en 2000 (ONU, 2009), la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006), entre otras.

Colombia, al ser un país que firmó la convenciones internacionales mencionadas anteriormente, también proclamó leyes y políticas públicas que favorecieron a la población Sorda colombiana, como: La Constitución Política de Colombia (1991), la Ley General de Educación (1994), la Ley 324, sobre las normas a favor de la población Sorda en 1996; el Decreto 2082, sobre la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales en 1996; la Resolución 1515, sobre requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para Sordos en el 2000; la Resolución 2565, sobre parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (MEN, 2005); el Decreto 366, acerca de criterios para los profesionales de apoyo y organización de la oferta (MEN, 2009); el Decreto 1421, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (MEN, 2017); la Ley 1618 de 2013, que establece las disposiciones legales para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad; entre otras (MEN, 2005). Esto refleja la intención y voluntad de trabajar por una educación inclusiva (UNESCO, 2008; MEN, 2008).

La inclusión se entiende, a partir de los planteamientos de la UNESCO (2008), como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la generación de espacios de participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, además de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación; no obstante, debe hacerse énfasis en que esto implica esfuerzos, cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye educar a todos los niños. Se habla de educación inclusiva porque es la escuela y todo su sistema educativo quienes deben crear las condiciones necesarias para que todos los niños tengan acceso equitativo a la educación y participen en ella (UNESCO, 2008, p. 12).

Es así como, en una educación inclusiva, se hace necesario vivir el concepto de la hospitalidad que significa amor, afecto o bondad hacia el otro; tal hospitalidad proviene del latín *hospitare*, que quiere decir: recibir como invitado, y hace referencia a esa cualidad de acoger y agasajar con amabilidad y generosidad al otro, respondiendo a sus necesidades. Skliar (2007b) explica que esa hospitalidad implica darle la bienvenida al otro tal y como es, sin ninguna condición que pudiera dejarlo en posición de deudor. Esta es la actitud que se opone a la hostilidad y que no puede aparecer en un monólogo del Yo oyente sino en una conversación con el otro Sordo en un marco de sensibilización.

Así, la hospitalidad y el diálogo con el otro Sordo son formas positivas de relacionarse con el otro, permitiendo que aparezcan imágenes y representaciones de ese otro que solo se dan en una relación interpersonal cara a cara, mirada a mirada y en una conversación.

Pensar, pues, en una educación inclusiva para las y los niños y las y los jóvenes Sordos no puede significar la renuncia a la propia identidad Sorda, esto es, dejar de ser y de parecer diferente. Su educación necesita ser exclusiva para ellos con miras a satisfacer las necesidades pedagógicas, lingüísticas e intelectuales de ellos, exclusiva en sus estrategias e incluyente en sus resultados. El bilingüismo y biculturalismo, organizados desde la escuela para los Sordos, permiten el acceso a la libre elección lingüística y cultural según la situación comunicativa en la que se encuentren, según los interlocutores que tengan frente a sí y según sus propias posibilidades, como proyecto político para la libertad. Aquella colonización de oyentes solo finalizaría cuando la voz del propio Sordo sea escuchada y valorada (Sánchez, 2008, p. 1).

De esta manera, surgía la pregunta acerca de si ese “yo” del Sordo se había configurado en esa tensión entre el sujeto, su cuerpo y sus experiencias vividas durante los procesos de socialización en distintos escenarios de socialización; era esa educación que la joven y los jóvenes Sordos recibieron en su infancia, señalada desde el déficit, que seguramente desarrolló vacíos cognitivos y emocionales que los acompañaba en su vida. Por esta razón, se tornaba necesario comprender y construir otras miradas sociales ante la diferencia donde se diera cabida a “una teoría de la debilidad, de lo fragmentario, de lo incompleto y ya no como condición precaria, de agonía, sino como aquello que nos hace humanos” (Skliar, 2015, p. 171), y era la escuela, entonces, la llamada a estas transformaciones para generar prácticas de reconocimiento y empoderamiento de ese otro Sordo.

1.3.6 El reconocimiento del joven Sordo: un camino hacia la sorditud

Antes de iniciar este apartado sería importante considerar la siguiente cita de Skliar (2007c):

[...] aparecía la sospecha acerca de la “humanidad” de ese otro Sordo: ¿Será que esa forma de comunicarse constituye una lengua? ¿Será que ese modo de agruparse configura una comunidad? ¿Será que esas expresiones pueden recibir el nombre de cultura? ¿Será que esa inteligencia le permitirá acceder al pensamiento abstracto? Bajo el mandato cientificista de esas preguntas lo que quedaba explícito era una duda acerca de si los Sordos son como “nosotros”, o al menos “equivalentes” a nosotros. El pensamiento de la diferencia era insoportable. Y lo es todavía [...] (p. 11).

Para Skliar, la ‘diversidad’ es una forma “liviana, ligera, descomprometida, de describir las culturas, las comunidades, las lenguas, los cuerpos, las sexualidades, las

experiencias de ser otro, etc.” (2005, p. 9); sin embargo, aparece como una nueva forma de designar a lo otro, de los otros, sin que se cambien concepciones de ‘normalidad’. Entonces, la diversidad y los diversos pasan a constituir conceptos que hacen referencia a la discapacidad y a los discapacitados, que son observados desde lo que les falta para lograr estar ‘completos’ (o ‘normales’) (Fernández, 2011).

Es así como se construye el proceso de ‘diferencialismo’, que consiste en hacer distinciones de marcas ‘diferentes’ desde una connotación despectiva; bajo este concepto se hace que la lengua del Sordo sea un problema, y esa diferencia se convierte en una obsesión por los diferentes (Gómez y Cuervo, 2008). Nace un colonialismo de un otro considerado superior hacia otro “incompleto, insuficiente, que debe ser corregido, a la vez que se afirma que es incorregible” (Skliar, 2005, p. 9). Para el otro Sordo, los oyentes lo han colonizado obligándolo a narrarse, juzgarse y pensarse como oyente, y en estas prácticas muchos Sordos se ven a sí mismos como deficientes e incompletos.

Por lo anterior, es importante reconstruir dos controversias históricas que han perdurado hasta nuestros días: el oralismo y el gestualismo. El oralismo afirma que es posible enseñar el lenguaje y que existe una dependencia lineal entre la eficacia oral y un adecuado desarrollo cognoscitivo. Por ello, se concibe que solo con la lengua oral se alcanzará la plena integración social, la abstracción del pensamiento, el acceso al mundo laboral, entre otras cosas. Por ende, el espacio escolar se reduce a un contexto estrictamente clínico, donde los programas se orientan solo a la reparación del déficit y a la enseñanza de la lengua oral. De este modo, los niños sordos quedan excluidos -entre otras exclusiones- de un proceso natural de conocimiento de la lengua, de procesos positivos de identificación cultural y del aprendizaje real de los contenidos escolares (Herrera, 2010).

Uno de los defensores del oralismo en Alemania fue Frederick Hill (1805-1974), quien decía que las niñas y los niños sordos podían adquirir el lenguaje de la misma manera que los niños oyentes en la interrelación comunicacional de la vida diaria, en oposición a las lecciones estructuradas que pretendían enseñarle el uso correcto de la gramática y por esto estaba en contra de las escuelas para sordos y a favor de que debían integrarse con los estudiantes oyentes. Este método alemán fue ganando adeptos y extendiéndose progresivamente a la mayoría de los países europeos; fue en septiembre de 1880, en el II Congreso Internacional de Educación del sordo, en Milán, donde por votación se aclamó y determinó la conveniencia absoluta de la metodología oralista y la prescripción de la lengua de señas en la educación de las personas Sordas del mundo (Oviedo, 2006b).

Fue así como el oralismo, a partir de 1880, se expande con determinismo en la educación para las personas sordas. En Estados Unidos, Graham Bell (1847-1922) fue una figura importante del oralismo y defendía el método maternal (Frederick Hill), donde la lengua oral debería enseñarse en el uso natural y era una tarea que le correspondía principalmente a la madre. Sin embargo, en las escuelas se centraron las prácticas pedagógicas, por una parte, en la estructuración gramatical del habla, y por otra, en la

articulación, la lectura labial y el entrenamiento auditivo. Así, se consideraron dos aspectos en la enseñanza de la lengua hablada: el expresivo y el receptivo. El expresivo se centraba en la articulación, y menos en otros componentes del discurso; el receptivo se basó en la lectura labial, es decir, en la interpretación del mensaje a partir de los movimientos de los labios y el aprovechamiento del remanente de audición que pudiera existir (Padden y Humphries, 1988).

Así pues, la pedagogía oralista consagró tiempo y esfuerzos a la enseñanza de la articulación hablada. Para la articulación, se requerían terapias de imitación y repetición, verse en un espejo para acomodar los labios y lograr pronunciar. Se llegó a pensar que la articulación era la medida del lenguaje y que, si un niño sordo pronunciaba 50 palabras, ya estaba en el nivel de desarrollo de un niño oyente que dijera esas 50 palabras, sin importar su edad. Por su parte, la lectura labial se consideraba como algo natural, pero esto dependía del conocimiento de la lengua hablada y del conocimiento del contexto conversacional. Se ha comprobado que la lectura labial en los sordos depende de la presencia de los restos auditivos que permitan el mínimo conocimiento de la lengua oral; sin embargo, la lectura labial se ha hecho parecer como una panacea, cuya adquisición es posible mediante la enseñanza de habilidades específicas con las que los sordos pueden aprender a leer los labios (Sánchez, 1990).

Actualmente, el oralismo sigue vigente, implementando una variedad de métodos con los cuales pretende brindar una mejoría de las deficiencias auditivas de las personas sordas, según sus propias capacidades; de igual manera, los oralistas aluden el avance, según la rapidez con la que se detecten los problemas auditivos y se intervenga por medio de la rehabilitación oral, pues esto aseguran que será la base para un determinado nivel del desarrollo del lenguaje de los niños y niñas sordas. Estos métodos buscan que los niños y niñas con sordera puedan adquirir el lenguaje oral lo más parecido a una persona oyente, apoyándose en prótesis auditivas, el habla y la lectura labio-facial (Paul, 2014).

Algunos de los métodos oralistas son: el oralismo puro, centrado en la estimulación de los restos auditivos, evitando cualquier ayuda, ya sea visual o gestual. Hoy en día, poco se aplica este método, solamente en niños y niñas con hipoacusias leves o moderadas, pues para casos de sordera profunda no se cuenta con resultados positivos que avalen el método. El método verbotonál, basado en la audiopercepción del habla y se utiliza con niños y niñas que cuenten con restos auditivos detectados por audiometrías, ayudándose con amplificadores de sonido que filtran las frecuencias y las adaptan según las particularidades y necesidades de cada niño o niña; en este método, es el propio cuerpo quien actúa como transmisor y receptos de sonidos. Se difunde la idea de que, como resultado del audífono, el niño sordo podría adquirir normalmente el lenguaje por la vía auditiva y comunicarse normalmente mediante la lengua oral (Pérez, 2014).

Las escuelas asumieron, entonces, los métodos oralistas para sordos, renunciando a su papel de docentes y convirtiéndose en clínicas de enseñanza del habla con el criterio de que solo así los niños podrían acceder a la escuela de oyentes y, a través de ella y solo a través de ella, a la educación. Sin embargo, un mínimo porcentaje de niños logró

incorporarse a la escuela regular, entrando 3 o 4 años más tarde que sus pares. En consecuencia, no apareció una generación de Sordos que hubiesen podido superar la pérdida auditiva e incorporarse a la sociedad de los oyentes como tal. Tampoco se comprobaron cambios en la situación educativa, laboral, cultural y social de los Sordos. Tampoco los dispositivos auditivos les eran de utilidad para todos los sordos, pues son amplificadores del sonido mas no restituyen la audición a la persona sorda (Rée, 1999).

Los anteriores métodos oralistas, implementados para la educación de la persona sorda, poco cambiaron lo esencial; hacia 1960, el mundo observaba su fracaso no solo en el aspecto educativo general –adquisición de conocimientos, preparación para la vida en la sociedad–, sino precisamente en el objetivo principal: la enseñanza del habla. Los oralistas volcaron sus esfuerzos para permanecer en dos direcciones: insistir en el entrenamiento perceptual y la rehabilitación psicofuncional, y disminuir la edad en que se debía comenzar las rehabilitaciones (Rojas y Villareal, 2012).

Por lo tanto, se inicia un periodo de cambio en los procesos educativos. Un impulsor de ellos fue Zikov (1981), maestro sordo que incorporó ideas de Vygotsky, donde acepta que la principal función del lenguaje es la comunicación y que solo a partir de ella es posible su estructuración y desarrollo. Fue así como elaboró unos lineamientos de la metodología llamada “Sistema Comunicacional”, en oposición al oralismo puro: “Solo la palabra con sentido puede cumplir la función social de comunicación” (Zikov, 1981, p.118). Con este método se pretendió que los estudiantes sordos asimilaran el lenguaje de una forma planificada, regulada para cada año y que cada palabra u oración asimilada estuviera cargada de significado. El autor, después de implementarlo por años, concluye que esta organización de la enseñanza no puede ser masiva, y por esta razón, a pesar de su gran productividad no tuvo amplia aplicación (Zikov, 1981). Es de destacar que en este sistema no cabía la lengua de señas (Oviedo, 2006a).

Posteriormente, se acepta combinar la enseñanza de la oralidad acompañada de señas, a esto se le nominó la comunicación total, que aparece en 1970 ante la crisis del oralismo. Este proceso consiguió borrar la oposición de la lengua de señas y la lengua hablada, mediante el increíble expediente de despojar a ambas de su estatus lingüístico. La comunicación total pide la incorporación de los modos de comunicación apropiados – auditivo, manual y oral– con el fin de asegurar una comunicación efectiva con y entre las personas sordas; de este modo, se aceptó mucho más la LSC en la educación del Sordo, pero nada parecido a una revolución (Orozco, 2013).

El método de la comunicación total dio origen a los métodos mixtos, en donde se utilizan características de los métodos oralistas y gestuales, entre ellos, la comunicación bimodal, que permite darle al niño y la niña sorda, desde el primer año de vida, una comunicación asequible, facilitándole la comprensión y la expresión en sus primeras etapas de vida, utilizando los gestos y la lengua oral, ambas al mismo tiempo, resultando ser más un sistema oralista que gestual. También incluye el método de la palabra complementada, basada en que todos los sonidos del habla pueden hacerse visibles y ser leídos en los labios, y entonces se emplean posiciones de la mano sincronizadas con la voz para

completar así la información visual que se percibe. Estos métodos, llamados mixtos, se centraron en desarrollar todas las formas posibles de comunicación para desplegar el lenguaje, partiendo de los modos preferidos de la comunicación del niño y de la niña, así como de sus necesidades (Mathur y Napoli, 2010).

Fue en 1960, con los estudios de la lingüística (Stoke, 1980), la psicolingüística y la sociolingüística, que se rompe con el dominio de la concepción médica, divulgando que la educación de las personas Sordas debería realizarse con la lengua que se domine plenamente. En esta época hay un aumento de la implementación de los métodos gestuales y se considera que el lenguaje propio de las personas sordas son las señas, y por esto se debe crear ambientes de incorporación de la lengua de señas, siendo una lengua que posee su propia gramática y sintaxis, y se expresa mediante configuraciones y movimientos en varias dimensiones. Esta lengua contiene las mismas funciones que cualquier otra lengua oral (Nairouz, 2014).

De este modo, en este breve recorrido vemos cómo, por mucho tiempo, la lengua del Sordo era vista como anormal, entonces, fue prohibida en las escuelas; ese cuerpo con instintos innatos de comunicación debía ocultar, esconder, disimular y reprimir el uso de su lengua viso-gestual (Gannon, 1981). El que muchos Sordos no llegaran a desarrollar un lenguaje como la herramienta de socialización por excelencia, de creación de pensamiento, incluso de elaboración de afectos, así como herramienta simbólica básica que les permitiera dar sentido al mundo y crear mundos posibles, hizo que la comunidad Sorda tuviera unos atrasos irreparables (Cedillo, 2009, p. 9).

Por consiguiente, ¿cómo hacer para que el Yo oyente no se construya ni se posicione en un nivel superior frente al otro Sordo? Pues “no es necesario seguir en el histórico camino de corregirlo, normalizarlo, expulsarlo, medicalizarlo, silenciarlo, vociferarlo, producirlo, precisamente porque no está mal que sea aquello que es: una persona Sorda” (Skliar, 2004, p. 150). Quizás ese otro Sordo requiera ser valorado de manera positiva, y ese Yo oyente pueda también darse la oportunidad de conocerlo y reconocerlo bajo principios de responsabilidad con el otro (Jones, 2017).

Entonces, la sordera se podría ver no como una cuestión audiológica, sino epistemológica, donde se problematiza esa normalidad oyente: entender la sordera no como una exclusión en el mundo del silencio, sino como una experiencia visual; no representarla a través de un formato médico ni terapéutico, sino por medio de concepciones sociales, políticas y antropológicas; no someterlos a ser deficientes del lenguaje, sino comprenderlos como una comunidad lingüística (Herrera, 2010). De esta forma, se estaría actuando en favor de una desoyentización sobre los Sordos, su lengua y sus comunidades (Skliar, 1997b).

Así pues, se avanzaría a procesos de reconocimiento del otro, que acorta las distancias haciendo familiar aquello que resultaba extraño y ajeno de ese ser humano Sordo –su lengua, su cultura, su identidad, su historia, su comunidad–, rompiendo con la apatía y la

insensibilidad, viviendo con responsabilidad junto al otro Sordo y con el otro Sordo en una suerte de involucramiento, sin decidir por él, precisamente porque la libertad del otro es inviolable (Padden y Humphries, 1988). Entonces, el Yo oyente puede construirse frente al Sordo en una relación de igualdad en el momento en el que toma conciencia de la existencia pensante de estos seres humanos y se comprende que el otro tiene su lengua, viene con su cultura, viene con su identidad, viene con su historia, viene con su comunidad y el Yo le da la bienvenida (Skliar, 2007a).

Porque ese otro es igual al Yo y, sin embargo, esto no significa que sea idéntico en todos los aspectos. Ese otro Sordo es igual al Yo oyente en un sentido analógico, es decir, en algo iguales y en algo distintos, de tal forma que existe identidad y, a su vez, diferencia. Esa igualdad lo es en el sentido que todos pertenecen a la humanidad, con los mismos derechos y con la misma dignidad (Nairouz, 2014). Así, esa relación de equilibrio con el otro Sordo solo puede darse de manera positiva en un encuentro cara a cara, mirada a mirada, dialogando, conversando y entendiendo lo que dicen sus manos, reconociendo seres humanos inteligentes que enriquecen al Yo oyente con su forma de ver y de entender la vida (Oviedo, 2006c).

Lo anterior respecto a ese reconocimiento del otro Sordo para parte de la comunidad mayoritariamente oyente; sin embargo, al interior de las personas Sordas también se hace importante resignificarse. Al respecto, en Inglaterra, el antropólogo Sordo Paddy Ladd (2003) ha liderado discusiones al interior de las comunidades Sordas para reflexionar y construir el concepto de sordera o sorditud (que en inglés es “Deafhood”), el cual implica pertenecer a una comunidad Sorda con todos sus rasgos característicos, identificarse en el uso de la lengua de señas, los modos de interacción, los chistes, la señalitura, la forma de narrar los discursos, el acompañamiento a las familias. Todo esto abarca la Sordedad o sorditud, cuya definición continúa en construcción a partir de las reflexiones subjetivas y el concepto de bienestar Sordo (Mathur y Napoli, 2010).

Desde esta postura de sorditud, la persona Sorda se resignifica, es decir, “no se valora desde el déficit, la incapacidad o la discapacidad sino, por el contrario, se identifica como integrante de una minoría lingüística con cultura propia” (Fernández y Murcia, 2018, p. 258). Para Ladd (2003), la sorditud es como un espacio donde las mismas personas Sordas logran construirse a sí mismas con sus normas, valores, creencias y demás elementos que lo constituyen como sujetos. La sorditud se propone bajo tres aspectos:

No es un estado de ser, sino un proceso donde el sujeto se mueve hacia la sorditud, la actualiza; las respuestas parten de diferentes sectores de la comunidad Sorda siendo un proceso cultural válido en sí mismo; la necesidad de explorar la cultura sorda en contraste con la sorditud para tener un entendimiento más profundo de ser sujeto Sordo (Ladd, 2003, p. 408).

Así pues, mientras que la cultura sorda está orientada al pasado, la sorditud está mirando hacia el futuro, siendo una oportunidad para las personas o comunidades Sordas de

buscar lo que quieren ser y des-sujetarse de la opresión; la sorditud permite soñar con un futuro deseable, aun recordando la historia, y posibilita que desde las propias personas Sordas se sueñe y se cambie el futuro (Ladd, 2003, p. 409). Para Ladd (2003), la comunidad sorda ha sido una colonia del mundo oyente, controlada por sus reglas culturales y afectada por los esfuerzos para desaparecer o invisibilizar el mundo sordo; el oralismo que prohibía el uso de la lengua de señas afectó las vidas de las personas Sordas por siglos (Mathur y Napoli, 2010).

Por lo anterior, en la sorditud las personas Sordas reflexionan desde sus experiencias y profundizan lo que realmente significa ser Sordo o ser Sorda, y lo narran desde sus propias voces. Este movimiento también trabaja para que los pueblos de las lenguas de señas sean equiparados a los pueblos indígenas y no bajo las personas con discapacidad, pues se asumen desde una diferencia lingüística (Herrera, 2010). De igual manera, proponen escenarios escolares donde haya presencia de educadores Sordos y Sordas y que sean ellos los que direccionen nuevas pedagogías para Sordos, teniendo en cuenta aspectos como su lengua, su identidad, su cultura para enriquecer la comunidad Sorda desde la construcción de epistemologías Sordas (Mathur y Napoli, 2010, p. 376; Ladd, 2013).

Ahora bien, si se ha hablado del reconocimiento y autorreconocimiento de las personas Sordas, la joven y los jóvenes Sordos del presente trabajo también se incluyen en la categoría sociocultural de juventud; en este aspecto, se puede encontrar un sinnúmero de estudios sobre los jóvenes, desde diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales. Tales estudios tienen en cuenta factores y variables que permiten caracterizar lo que significa ser joven, en el sentido “oficial”, para lo cual se analizan escenarios como el género, la escolaridad, la generación, la construcción imaginaria, entre otros, con el propósito de comprender al joven como inmerso en problemáticas y retos que lo rodean en la actual sociedad (Pámpols, 2020).

Para el presente estudio sobre la joven y los jóvenes Sordos, no se restringió el enfoque o la definición de juventud a una etapa de desarrollo biológico, psíquico, social, o a un posicionamiento histórico y cultural de estos sujetos empíricos, sino que se tuvieron en cuenta las diferentes experiencias, cuestiones y factores que configuran a la juventud como algo que trasciende una mera etapa de socialización. Se aborda, entonces, como un periodo de configuración de subjetividad y desarrollo de habilidades que llevan al joven a ser y actuar de una manera determinada en diversos escenarios sociales. Por tanto, se asumió el compromiso de entender la condición de la joven y los jóvenes Sordos, no solo para caracterizarlos, sino para asumirlos como sujetos históricos y sociales enfrentados a barreras, incertidumbres, problemáticas y retos que los rodean, y que inciden en la configuración de las particularidades que los caracteriza (Fandiño, 2011).

Asimismo, en el entendido que la juventud es uno de los colectivos sociales y generacionales en los que el poder -a través de los medios y las nuevas tecnologías, así como todos sus aparatos y técnicas de dominación- ha centrado sus esfuerzos en disciplinarlos más que en favorecer todo el desarrollo juvenil, se hace importante que los

escenarios sociales que transitan los jóvenes se transformen en lugares significativos para ellos, logrando contar con su participación e incorporando su perspectiva en la construcción de la política de lo que allí se hace allí; de esta manera, se puede avanzar hacia una perspectiva de jóvenes como agentes “culturalmente activos” (Ciordia, 2020). Así pues, indagar sobre las realidades naturales, sociales, culturales, históricas o políticas de los jóvenes implica dejar de verlos como objetos de intervención, para comenzar a verlos como actores que deben proceder y decidir ante las situaciones que afectan su bienestar y desarrollo. De acuerdo con Reguillo (2013), se requiere comprender “las experiencias mediatas e inmediatas donde se nutren las representaciones colectivas que dan forma y contenido a las identidades-alteridades sociales” (p. 14); esto contribuiría a que se lograra develar una urdimbre de significaciones que fortaleciera y ampliara en los jóvenes su poder para tomar decisiones en y sobre sus situaciones, así como para intervenir en los procesos que los configuran; por esta razón, en esta tesis se le da la voz a la joven y a los jóvenes Sordos para, desde ellos, comprender su realidad, de modo que sean ellos mismos, a través del tejido de sus propias historias de vida, quienes avancen en la actuación sobre sí mismos.

También es relevante expresar que otros estudios sobre jóvenes se han centrado más en las problemáticas actuales a las que se enfrenta la juventud, por ejemplo, aquellas que vulneran su autoestima e inciden en su comportamiento social y en sus expectativas. Es así como Tejerina (2020), mediante un estudio iberoamericano descriptivo comparativo, da cuenta del modo como las problemáticas vivenciadas por los jóvenes impactan su ego, así como las relaciones con otros sujetos, objetos y eventos, haciendo referencia a ocho tipos de problemas: personales, pérdidas con significación afectiva, familiares, legales/violencia, sexuales, educativos, paternos/maternos, pares de amigos, entre otros (Tejerina, 2020).

Por su parte, Rodríguez (2001) destaca, además de los problemas expresados anteriormente, la existencia de problemas del entorno de los jóvenes que los afecta de igual manera, como: la exclusión social, el aislamiento social, el hueco normativo y la presencia de subculturas marginales y violentas. Sumado a esto, según Muñoz (2003), en Colombia los jóvenes entre 14 y 26 años representan el 21% del total de la población colombiana y, desafortunadamente, muchos de ellos están marginados de la ciencia y la tecnología, de las posibilidades de trabajo, la participación política, la recreación y las posibilidades de expresión; esta situación todavía sigue vigente en muchos sectores de la sociedad colombiana. La joven y los jóvenes Sordos no son ajenos a estas problemáticas; al contrario, las viven con una complejidad mayor, sobre todo por la gran barrera lingüística y comunicativa con la que se encuentran diariamente en su realidad, la cual que hace que estén en un lugar de marginación, exclusión y vulnerabilidad mayor que cualquier otro joven.

Las anteriores problemáticas se encuadran bajo el concepto complejo de precariedad, mejor descrito como “un conjunto de procesos de intersección y acumulación de precariedades, que lejos de afectar a una minoría se ha transformado en el espíritu de los tiempos, algo con lo que se debe contar” (Donas, 2001, p. 26). Según esto, la

precariedad simboliza el espíritu del tiempo actual y va acompañada de inestabilidad y una incertidumbre radical sobre el presente y el futuro; por ende, esta “precariedad simbólica está muy presente, como elemento estructural y estructurante, en las prácticas, estrategias y formas de gestionar el presente por parte de los/las jóvenes” (Donas, 2001, p. 34). Asimismo, las formas de tejer la experiencia y de gestionar la precariedad y la crisis que vive la juventud tiene una gama diversa de respuestas sociales (Feixa, 1993; Hurtado, 2011).

De esta manera, mientras algunos se centran en la crisis de la juventud, como una etapa de cambio y transformación, otros la abordan como creadora de crisis, como sujetos que se enfrentan con las formas de hacer del pasado y se abren a nuevas formas de prefigurar un futuro (Muñoz, 2011). Estas discusiones respecto a los conflictos de la juventud exigen ver a los jóvenes no como víctimas o victimarios sino como actores y sujetos que requieren de más y mejores modos de actuar y decidir. Es decir, avanzar hacia posibles maneras de alcanzar mayor actuación y toma de decisiones para y desde los jóvenes que los guíen hacia un empoderamiento que los dirija a adquirir y ejercer poder político y simbólico en favor de sus propios intereses y necesidades (Machado et al., 2003).

En consecuencia, empoderar a los jóvenes significa desarrollar en ellos capacidades y habilidades que les permitan oportunidades para participar, crear, expresar, liderar, reflexionar de manera crítica, y así avanzar en procesos interpersonales y sociopolíticos que los guíe a la emancipación de las restricciones y a la construcción negociada de una vida comunitaria (Feixa, 2006). De acuerdo con lo anterior, para los jóvenes Sordos también habría que tejer otros caminos para avanzar hacia su empoderamiento que los lleve a formas de participación social, de inclusión y de ejercer poderes políticos y simbólicos que configuren otras realidades para ellos desde sus necesidades e intereses.

1.4. Descripción del escenario sociocultural

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), en el mundo hay 466 millones de personas presentan pérdida auditiva, cifra que, según la entidad, está en aumento. Para el 2050, se calcula 900 millones de personas con pérdida de audición en los rangos de leve, moderada, grave y profunda, en uno o en ambos oídos. La Federación Mundial de Sordos (FMS, 2019) expresa que existe una gran diferencia entre la persona que nace oyente, es decir, que adquiere a temprana edad una competencia lingüística en una lengua y posteriormente pierde su audición, y la persona que nace Sorda y requiere acceder a un tipo de lengua de señas viso-gestual-espacial (en Latinoamérica se hace de manera tardía); la FMS estima que son 70 millones de Sordos en el mundo usuarios de una lengua de señas (cada país cuenta con una lengua de señas diferente) como primer idioma o lengua natural, pues otros usan la lengua convencional de su país con ayuda de audífonos o implantes cocleares.

De acuerdo con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2019a), en Colombia hay un total de 1.404.108 personas con discapacidad, de las cuales 554.119 son personas Sordas. De las personas Sordas proyectadas en Colombia solo 161.087 se encuentran en el Registro de Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD); según este registro, 135.714 de las personas Sordas cuentan con un sistema de salud del régimen subsidiado, que equivale al 70%, mientras que el 30% no cuenta con este servicio. En cuanto al servicio educativo, 138.143 (86%) de la población Sorda no se encuentra en el sistema educativo nacional, es decir, solo 22.844 (14%) de la población Sorda se encuentra registrada en el sistema. Las anteriores cifras muestran cómo la gran mayoría de la población Sorda en Colombia se encuentra en un nivel de pobreza o vulnerabilidad y con frecuencia con dificultades y barreras comunicativas que les impide acceder a los servicios de Estado y derechos fundamentales como ciudadanos.

Con el propósito de mejorar la situación anterior, el gobierno nacional ha expedido normas que han favorecido la atención a la población con discapacidad; por ejemplo, para la atención educativa se expidió el Decreto 1421 (MEN, 2017), estableciendo allí dos tipos de oferta educativa para los educandos Sordos: la oferta general, dirigida a aquellos estudiantes Sordos que tienen una pérdida auditiva leve y con ayuda de dispositivos tecnológicos y ajustes pedagógicos se adapten al sistema general; y la oferta bilingüe -bicultural, como un derecho que posibilita al educando Sordo la interacción a través de su lengua de señas entre agentes educativos y la comunidad educativa, generando y promoviendo espacios y actividades de identidad, comunidad y cultura sorda, y desarrollando, a su vez, procesos formativos que les aporta a la permanencia y promoción, así como el desarrollo de procesos de pensamiento, construcción de conocimiento, desarrollo del lenguaje y de competencias básicas, que les posibilita egresar de la básica primaria, secundaria y media en condiciones de equidad y calidad (INSOR, 2018).

Desde la mirada del modelo social de la discapacidad, la diferencia de las personas Sordas es su plano lingüístico; por esto, la Corte constitucional reconoce la LSC como una lengua nativa, argumentando que la comunidad Sorda se equipara con las comunidades indígenas, “en tanto son sujetos de especial protección constitucional con particulares necesidades en materia de comunicación e integración social” (p. 4). Es por ello que la Corte, en la Sentencia T-051 de 2011, manifiesta que, al establecer que las personas Sordas son “(...) parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y las comunidades indígenas, deben poseer los derechos conducentes” (p. 6), y se debe dar el mismo tratamiento a los dos grupos humanos distintos entre sí, en aquellos aspectos en que hay parecidos, concretamente, en el derecho al reconocimiento de su lengua y sus usos diferenciados, como un patrimonio cultural de la nación (INSOR, 2019b).

Pese a lo anterior, en Colombia hay un total de 56.780 niños y jóvenes Sordos en edad escolar (entre los 5 y 16 años); de esta cantidad, solo 4.546 se encuentran matriculados en alguna de las instituciones educativas del país, según el registro del Sistema Integrado

de Matrícula²⁶, consultado en 2019, los niños y jóvenes Sordos restantes están por fuera del sistema educativo, agravando el estado de vulnerabilidad en el que permanece la población Sorda a nivel nacional. Según el informe del INSOR (2019b), algunas de las dificultades que enfrenta el sistema educativo en la atención a la población Sorda matriculada son: el ingreso tardío al sistema escolar por parte de la población Sorda, que se convierte en extraedad; la adquisición tardía de una primera lengua en estudiantes Sordos que ingresan al sistema; la baja calidad educativa que presentan algunas instituciones por falta de formación docente; el desconocimiento del bilingüismo y de la necesidad de acompañar trayectorias completas en la formación de los estudiantes Sordos; los vacíos en la planeación lingüística, pues en algunas instituciones no hay un direccionamiento claro; la existencia de entidades públicas débiles con dificultades para garantizar accesibilidad e inclusión; la continuación de barreras en el acceso a la información y gestión del conocimiento para la población Sorda (INSOR, 2019b).

Las anteriores problemáticas presentadas en el proceso educativo de la población Sorda hacen que no solo los estudiantes Sordos se encuentren en extraedad en el sistema, sino que con frecuencia repitan y deserten en los grados de la educación básica y media. Otro aspecto que se evidencia tiene que ver con que el país cuenta con grados escolares de estudiantes Sordos donde confluyen hasta 13 edades distintas, lo que ocasiona efectos negativos en la eficiencia interna del sistema cuando no se sabe manejar esta situación por los profesionales. Otra problemática es la dispersión en la atención de la población, lo que trae problemas de pertinencia y calidad; por ejemplo, en el año 2017, el número de establecimientos que contaban con estudiantes Sordos era de aproximadamente 2.380, de los cuales el 96% atendía entre 1 a 10 estudiantes, pero sin la garantía real del derecho, y el 4% atendía entre 11 y 156 estudiantes, en algunos casos de manera “inclusiva con mayor grado de garantía del derecho” (INSOR, 2018).

Estas problemáticas no han sido ajenas en nuestro departamento del Cauca, donde hay un total de 15.696 personas Sordas, de las cuales solo 129 están matriculadas y registradas en el Sistema Integrado de Matrícula (2019), quedando una gran población Sorda por fuera del sistema educativo. Los estudiantes matriculados están dispersados en 73 instituciones educativas públicas del departamento, donde no hay docentes bilingües, y los que atienden a los estudiantes Sordos en las aulas han recibido algunos cursos cortos básicos de LSC, pero en general desconocen cómo implementar la oferta bilingüe y bicultural para este tipo de estudiantes; por otra parte, los modelos lingüísticos llegan escasamente un mes al año o por semanas durante un semestre, trabajando aparte con el estudiante Sordo y asumiendo un rol de docente que no les corresponde de acuerdo con su perfil ni con sus funciones en el contexto escolar. Lo anterior, ha ocasionado promociones automáticas donde los estudiantes Sordos no dan cuenta de los conocimientos de un grado escolar al otro, creando ideas erróneas en padres,

²⁶ Este sistema, denominado SIMAT, es una herramienta propuesta por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que permite organizar y controlar el proceso de matrícula en todas sus etapas, así como tener una fuente de información confiable y disponible para la toma de decisiones. En adelante se citará: SIMAT y el año de consulta, por ejemplo: SIMAT, 2019.

docentes y estudiantes pues creen que el estudiante Sordo está avanzando en el sistema escolar, pero en realidad es que si bien son promovidos, se evidencian pocos aprendizajes de acuerdo al grado escolar en el que se encuentran, lo que hace que, con el tiempo, terminen desertando del sistema, aumentando la cifra de fracaso escolar y del analfabetismo en la región.

Para el caso del municipio de Popayán, de acuerdo con las estadísticas, se estiman aproximadamente 1.340 personas Sordas, según la Secretaría de Salud Municipal (DANE, 2018); sin embargo, en la Secretaría de educación municipal (SIMAT, 2019) hay registrados y matriculados solo 38 estudiantes Sordos en algunas de las instituciones educativas del municipio; esta situación es similar a la del departamento y de la nación en donde hay una mínima población Sorda dentro del sistema escolar, lo que refleja un problema de vulnerabilidad, de exclusión, para la población Sorda. Respecto a la atención educativa en el municipio de Popayán, solo hasta el segundo semestre del año 2011, con ayuda del INSOR, se empezó a hablar de la necesidad de focalizar a los estudiantes Sordos en una o dos instituciones educativas de la ciudad donde se implementará el modelo bilingüe y bicultural, asunto que no existía en Popayán.

Una de esas instituciones donde se focalizó la atención educativa de los estudiantes Sordos fue la Institución Educativa La Pamba, ubicada en el barrio La Pamba, en el centro histórico de Popayán y adscrita a la Secretaría de educación de Popayán. Esta institución es oficial, mixta, con una población estudiantil proveniente, en su gran mayoría, del sector sur oriental (especialmente de la comuna 6). Atiende aproximadamente entre 350 y 400 estudiantes por año; el 21% de la población proviene del sector rural, el 79% del sector urbano de Popayán. Según la última caracterización de la población estudiantil, las familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3, provenientes de sectores altamente vulnerables, donde se evidencian problemáticas sociales como: consumo y venta de estupefacientes, delincuencia común, pandillismo, extrema pobreza, desnutrición, violencia intrafamiliar, disfuncionalidad familiar, entre otras.

De este modo, en este contexto educativo me nombran como maestra de planta en el año 2010, en ese entonces fui docente del grado primero de niñas y niños oyentes, tenía ya una experiencia docente de 15 años laborando con estudiantes oyentes en distintos niveles educativos; asimismo, estaba terminando mi maestría en educación y mi interés académico se situaba en la educación y las TIC; para el año 2011, ya en el grado primero, en medio del grupo de niñas y niños oyentes, había una niña Sorda, quien se había convertido en mi angustiada preocupación pues, por primera vez en mi experiencia como maestra, me encontraba un caso como este. Empecé a hacer búsquedas personales respecto al tema y, casualmente, en este año el INSOR, en convenio con la entidad territorial de Popayán, nos seleccionó a 60 docentes del municipio para una cualificación en el uso de la LSC en el contexto escolar (con un mes de duración); al finalizar, reflexiono acerca de la necesidad de crear la primera aula para Sordos bilingüe y bicultural en Popayán, pues en la ciudad había una sola oferta educativa para la población Sorda: el oralismo.

Empecé a buscar el apoyo y los avales institucionales y al siguiente año, en el 2012, teníamos abierta la primera aula de básica primaria para Sordos en Popayán, en la Institución Educativa La Pamba. Empezamos con 5 estudiantes Sordos en el grado primero, quienes oscilaban entre los 8 y 12 años; no tenían adquirida la Lengua de Señas; en sus casas se comunicaban con escasas señas caseras y algunas palabras orales que sus madres les repetían en voz fuerte, pero ellos poco entendían. Los estudiantes asistían en contra jornada a sesiones de rehabilitación oral y portaban artefactos tecnológicos como el implante coclear y audífonos; los padres no estaban seguros de que sus hijos aprendieran la LSC, pero tampoco veían muchos avances en su proceso de rehabilitación oral.

Al comenzar con la nueva propuesta educativa para Sordos, tuvimos que defenderla ante la propia secretaria de educación de la entidad territorial, pues desconocían las leyes de la educación para las personas Sordas. Una vez la socializamos, nos dieron el aval para su desarrollo. También iniciamos un trabajo con la comunidad educativa, especialmente con los padres, para cambiar la mirada médica de la sordera que habían construido, por una mirada social; así avanzaron en el reconocimiento de sus hijos más allá de su pérdida auditiva. El reto más grande fue pensar y construir una propuesta curricular y pedagógica para estudiantes Sordos que apenas empezaban a adquirir su LSC y que mostraban atrasos en sus diferentes dimensiones del desarrollo humano.

Conocí acerca de la importancia de los modelos lingüísticos, como acompañantes en el proceso formativo y pedagógico de los estudiantes Sordos; sin embargo, en los primeros años por parte de la secretaría de educación municipal nunca fueron contratados, necesidad que suplí, de alguna manera, pagándoles a algunos adultos Sordos de la ciudad para que me acompañaran en algunos espacios de la jornada escolar. Tenía la necesidad y la responsabilidad de aprender la LSC y empecé a viajar todos los sábados a la ciudad de Cali para estudiar los niveles I y II de LSC, en la asociación de Sordos del Valle (ASORVAL); también realicé dos diplomados: uno en Logogenia (un método para que los Sordos aprendan la lengua escrita), con la fundación Dime Colombia en Bogotá, y el otro sobre inclusión y diversidad, con la Universidad de Manizales, además de la participación en distintos eventos académicos donde lograba tener contacto e interacción con la comunidad Sorda. A medida que pasaba el tiempo en mi nueva experiencia fui sistematizándola y decidí participar en unas convocatorias públicas; fui ganadora de dos de ellas: la primera con la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), como mejor experiencia inclusiva, logrando un premio de 5 millones que se invirtieron en material tecnológico para el aula; la segunda, ganadora en la noche de los mejores del MEN, como la mejor experiencia inclusiva, con un premio de 15 millones de pesos que se invirtieron en material didáctico para el aula.

Y así, al pasar cada año, fui retroalimentado mi quehacer pedagógico. Cambié mi interés académico por la educación inclusiva focalizada en la población Sorda; avancé en temas investigativos; asistí y participé en diferentes eventos académicos socializando la experiencia; se realizaron tutelas para la administración municipal y así logré que se garantizara la contratación de modelos lingüísticos e intérpretes durante todo el año;

empecé a crear un semillero de investigación en el campo de la educación inclusiva en el ámbito universitario; inicié a realizar charlas y talleres de concientización en diferentes programas académicos de educación superior tanto en universidades públicas como privadas, siempre acompañada de las personas Sordas; realicé convenios interinstitucionales con diferentes sectores de la ciudad para el apoyo a la población Sorda de aspectos involucrados con la educación, el derecho y el emprendimiento; coordiné el desarrollo de dos seminarios grandes en la ciudad de Popayán: el primero, “I Seminario Internacional de Educación Inclusiva: generando espacios para pensar la discapacidad desde la diversidad” en el año 2016; y el segundo, “I Seminario Nacional Otras Voces: hacia una cultura inclusiva para las personas Sordas” en el año 2019 ; de igual manera, abrí el espacio del ABS para prácticas formativas y pedagógicas de futuros modelos lingüísticos Sordos y de futuros profesionales de diversas carreras estudiantes de la educación superior.

Este proyecto de educación inclusiva para la atención de la población Sorda en la Institución Educativa La Pamba cuenta con 9 años de experiencia y ha sido reconocido en la ciudad por los logros alcanzados. Lo que más me enorgullece y cada vez me alienta a seguir trabajando por la población Sorda de la región es que hemos impactado y transformado la vida de aproximadamente 28 estudiantes Sordos que han estado en la oferta educativa de la institución, y que a partir del aprendizaje de su LSC han logrado comprender el mundo y desarrollar habilidades y capacidades que los ha hecho brillar en diferentes escenarios académicos, culturales y deportivos de la ciudad. Contamos ya con tres egresadas sordas de las cuales una de ellas se encuentra estudiando artes plásticas en la Universidad del Cauca y las otras dos se encuentran laborando en el departamento del Cauca como modelos lingüísticos. A las familias, a partir de la escuela de padres, las hemos podido acompañar en los sufrimientos progresivos de estados de reacción-adaptación que se suelen producir al interior de la estructura familiar a lo largo de la vida respecto a la manera como enfrentan y asumen la sordera de sus hijos, conocidos como sus procesos de duelo (Araque et al., 2019); han aprendido la LSC y han mejorado la comunicación y las conexiones afectivas con sus hijos. El sueño y el reto de nosotros como institución es seguir removiendo barreras y generando oportunidades para la población Sorda en nuestro departamento del Cauca.

1.4.1 Sujetos empíricos

Los actores de la investigación son una joven y dos jóvenes Sordos que a sus 8 años ingresaron al ABS de la Institución Educativa La Pamba en el año 2012. Llegaron a este espacio escolar sin una lengua, con audífonos y uno de ellos con implante coclear, pero ninguno con competencia lingüística lo cual, según Chomsky año (citado por Marines y otros, 2014), se entiende como la “manera como los seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse” (p. 43). Tampoco tenían una competencia comunicativa, la cual se entiende como un “conjunto de habilidades lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas que se ponen en juego en un acontecimiento comunicativo” (Hymes, 1974). Además de lo anterior, presentaban huellas negativas en su historia escolar con compañeros oyentes y en los procesos de rehabilitación oral

impartidos en jornada contraria por el INALE²⁷, donde ingresan a sus 5 años²⁸.

La joven y los jóvenes Sordos, al ingresar al ABS, presentaban en sus diagnósticos médicos: sordera profunda neurosensorial bilateral, acompañados por registros de terapias de oralización con diferentes profesionales de la salud. Las madres de los estudiantes Sordos expresaban que desde la parte médica les explicaban que los pocos avances de sus hijos en la oralización, era por la falta de práctica en casa y que, además, estos procesos eran muy lentos. También las madres narraban el paso por muchos espacios escolares donde les cerraron las puertas por la condición de sordera de sus hijos y, en aquellos donde los recibieron, los dejaban dibujando o pintando aparte de todos; sus hijos habían repetido varias veces preescolar y los docentes expresaban que no avanzaban y que era mejor un cambio de espacio escolar porque allí no tenían los conocimientos para atenderlos.

De este modo, la joven y los jóvenes Sordos llegan tardíamente al ABS. Su grado primero de la básica primaria lo iniciaron a los 8 años (2 años después de un estudiante oyente); también comenzaron con sus procesos para aprender su primera lengua. Sus madres eran quienes los acompañaban; ellas cargaban con el peso emocional de haber vivido por muchos años la exclusión social y las huellas de conflictos emocionales que aún estaban sin resolver al tener una hija o un hijo 'discapacitado' en una sociedad que rechaza la diferencia; igualmente, enfrentaban la ausencia de sus parejas y la indiferencia de sus propias familias, todo esto acompañado de la inseguridad respecto a si el aprender la LSC para su hijo, era el camino para una mejor educación o tal vez pensaban que lo más adecuado era seguir intentando con las terapias para lograr que algún día pudiese hablar como los demás

Poco a poco los estudiantes Sordos, al estar inmersos en la LSC, empezaron a comprender lo que antes no conocían ni se explicaban; las madres empezaron a observar cómo en poco tiempo sus hijos lograban cosas que nunca habían alcanzado desde las terapias orales; del mismo modo, observaban cómo los estudiantes aprendían fácilmente, se comunicaban y se expresaban de formas que ellas nunca antes imaginaron; igualmente, sus hijos lograron independencia y autonomía en asuntos simples y cotidianos como decidir qué hacer o con qué ropa vestirse; también fueron testigos de su desarrollo de habilidades para bailar, para hacer teatro, para cantar con sus manos, para hacer cosas que antes se pensaba como imposible. Gracias a la LSC lograron ser promovidos en sus grados escolares y actualmente fueron promovidos al grado décimo con menciones y reconocimientos por toda la comunidad educativa.

²⁷ Instituto de Audición y Lenguaje (INALE), con enfoque oralista para la rehabilitación de niños y jóvenes Sordos. Fue fundado en 1963 en la ciudad de Popayán como respuesta a la educación especial que debían recibir las personas Sordas para lograr desde sus propios esfuerzos individuales procesos de inclusión en la sociedad.

²⁸ Dado que en una de las fases metodológicas se contempló la reconstrucción de las historias de vida de los sujetos empíricos de la investigación, que fueron la joven y los jóvenes Sordos, se hablará en detalle de sus vidas en el capítulo III: Historias de vida, de la presente tesis.

Por lo anterior, las madres de familia también fueron resignificando sus creencias sobre la discapacidad y la sordera, y lograron ver en sus hijos las potencialidades y habilidades, así como empoderarse y salir a la defensa de otras formas de reconocimiento de sus hijos en espacios sociales. Con el paso del tiempo, la joven y los jóvenes Sordos solicitaron por ellos mismos a sus madres que fueran retirados del instituto oralista, y decidieron no volver a usar los audífonos, dado que explicaban que les atormentaba la cabeza y que les dolía con frecuencia, pues recibían demasiados ruidos que ellos no lograban descifrar. La joven y los jóvenes Sordos se asumen actualmente como personas Sordas, como parte de una comunidad y cultura sorda.

Este espacio escolar ha posibilitado la construcción de escenarios inclusivos para los estudiantes Sordos, a través de interacciones con juegos, salidas, experimentos, conversaciones, entre otros, propiciados por el uso de la LSC, y a medida que esto ocurría, desarrollaban el lenguaje, el pensamiento y fueron configurando sus propios modos de ser y estar en el mundo. Fue así como la Institución Educativa La Pamba acompañó y construyó una nueva historia en la educación de los Sordos en la ciudad, pues ellos accedieron desde allí a tener una competencia lingüística y comunicativa que hoy les permite significar y crear el mundo. Presumía, entonces, que la vida de la joven y los jóvenes Sordos se dividía en dos: una antes y otra después de adquirir y usar la LSC, y que esto afectaba crucialmente sus procesos de socialización en los distintos escenarios. Aspectos que comprendí y profundicé con la joven y los dos jóvenes participantes en todo el proceso de investigación. Fue a través del uso de la LSC que accedí a la narración de sus experiencias desde su propia voz.

1.5 Incorporación de la lengua de señas colombiana en los procesos de socialización de jóvenes Sordos. Primera aproximación y un punto de llegada

De acuerdo con el planteamiento del problema y la pregunta inicial de investigación: ¿Cómo se configuraban los procesos de socialización, a partir de la incorporación de la LSC en jóvenes Sordos escolarizados de la Institución Educativa La Pamba en la ciudad de Popayán (Cauca)?, se comienza con un acercamiento al escenario sociocultural para establecer el contacto con la joven y los jóvenes Sordos. Los participantes fueron seleccionados de manera intencional, de acuerdo con la viabilidad de poder trabajar con ellos de manera reiterada y sin interrupción al interior del contexto escolar, así como la posibilidad de llevar registros audiovisuales para grabar sus discursos en LSC que, a la vez, eran traducidos simultáneamente por intérpretes²⁹. La naturaleza de los sujetos empíricos fue: jóvenes Sordos usuarios de la LSC, que adquirieron una primera lengua de manera tardía a partir de sus 8 años de edad en un contexto escolar inclusivo; jóvenes Sordos que en su primera infancia y parte de su niñez asistieron a terapias de oralización como única opción educativa y vivieron experiencias de exclusión en contextos escolares

²⁹ Persona especialista que traduce de la lengua castellana a la LSC y viceversa, respetando la sintaxis y semántica propia de la LSC; debe contar con la certificación de la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) o el certificado de la Tecnología en interpretación de la Universidad del Valle (MEN, 2009).

no inclusivos; jóvenes Sordos que actualmente se encuentran escolarizados y cursan su grado décimo en la Institución Educativa La Pamba; jóvenes Sordos que viven en lugares de la ciudad clasificados en estratos socio-económicos 1 (bajo-bajo) y 2 (bajo), además según los ingresos económicos mensuales de sus padres son clasificados por el municipio como familia en extrema pobreza (según la Oficina de planeación Municipal de Popayán)³⁰.

Es importante resaltar que toda la información recopilada durante el trabajo de campo se registró en formato audiovisual (vídeos); esto permitió guardar la narración completa en LSC de la joven y los jóvenes Sordos, incluyendo sus acciones, gestos, expresiones e ideas y pensamientos, manifestados a través de sus manos; de igual manera, en los vídeos quedó grabada la voz de los intérpretes quienes realizaron la traducción simultánea de la LSC a la lengua castellana oral y viceversa.

El trabajo de campo se desarrolló en dos momentos: la focalización, donde se implementaron estrategias de indagación para la recolección de información: la colcha de retazos, el sociodrama y el taller fotográfico, como una primera aproximación al problema; y la *profundización*, donde no solo participaron la joven y los dos jóvenes Sordos, sino que se involucró en el trabajo de campo a algunas personas significativas y próximas a la vida de la joven y los jóvenes Sordos quienes sirvieron en el trabajo investigativo como otros informantes claves y, a su vez, se destacaron por su compromiso de permanencia, deseo de participar en el proceso investigativo, así como el grado de confianza alcanzado con la joven y los jóvenes Sordos. En este segundo momento se desarrollan otras estrategia de indagación para la recolección de información como: la línea de tiempo, la entrevista a profundidad, la entrevista grupal y la historia de vida³¹. Una vez se implementaron los dos momentos del trabajo de campo con sus respectivas estrategias de indagación para la recolección de información mencionadas, procesé los registros manualmente de la LSC a lengua castellana escrita, realizando procesos de traducción y retrotraducción que legitima las voces de la joven y los jóvenes Sordos. La información transcrita de los relatos la analicé utilizando el “método de comparación constante” de la teoría fundamentada y, así, de manera sistemática, se avanzó en la comprensión del fenómeno investigado a través de las propias narraciones de la joven y los jóvenes Sordos.

Como resultado del proceso de análisis, aplicado a este primer momento del trabajo de campo, resultaron cuatro categorías emergentes iniciales, las cuales fueron variando de acuerdo con la manera como se iba profundizando acerca del modo en que la incorporación de la LSC coadyuvaba en los procesos de socialización de la joven y los jóvenes Sordos; tales categorías emergentes fueron: *lenguaje, tiempo, cuerpo e*

³⁰ En el apartado de sujetos empíricos e historias de vida de la presente tesis se detalla con mayor precisión quiénes son la joven y los jóvenes Sordos de la investigación.

³¹ En el capítulo II: Metodología, del presente documento, se desarrolla la metodología asumida para cada una de estas estrategias de indagación de recolección de información, así como de su procesamiento en el análisis.

interacción con otros. Con estas categorías emergentes se dio paso a una primera interpretación de sentido, donde se logró evidenciar cómo en la configuración del sujeto Sordo hay un antes y un después radical, que está marcado por la incorporación de la LSC en sus vidas, pues, por un lado, al no tener incorporada la LSC, los sujetos Sordos se encontraban condenados a una fragmentación de su ser, ya que vivían como extranjeros en su mundo vital, no lograban comprender lo que sucedía a su alrededor y sus vivencias estaban vacías de sentido y significado; asimismo, se hallaban frente a una barrera que no les permitía sumergirse en el mundo simbólico y cultural que los acompañaba a su alrededor; además, tenían dificultades para tejer vínculos afectivos con los otros, incluso con sus propios familiares; vivían una barrera en el acceso a los medios de comunicación; finalmente, eran otros los que decidían y dominaban sus cuerpos, exponiéndolos, incluso, a situaciones que los violentaban, asunto que afectó la configuración de sí mismos en dimensiones como el lenguaje, el tiempo, el cuerpo y la interacción con los demás.

Por otro lado, al sujeto Sordo incorporar la LSC, se da el inicio al desarrollo sin límites de su lenguaje, y con él aparece la apertura y la comprensión del mundo que habita, logrando llenarlo de sentido y significado a través de la interacción con los otros y con el mundo. Son estas experiencias de lenguaje las que empiezan a configurar, de manera cohesionada, otras dimensiones elementales para el desarrollo del ser humano como el tiempo, el cuerpo y la interacción con otros, logrando pasar de un ser sujetado e invisibilizado a un sujeto Sordo que avanza en la configuración de sí mismo, que cuenta con una lengua y que empieza a sentirse parte de una comunidad lingüística minoritaria, como lo es la comunidad sorda. Estas dimensiones de lenguaje, tiempo, cuerpo e interacción con los otros, afectadas por la incorporación o no de la LSC, incidían, a la vez, en sus procesos de socialización, los cuales se comprendían desde las miradas y las voces de la joven y los jóvenes Sordos. Esto también implicaba una renuncia a los determinismos frente a escenarios privilegiados desde los cuales estas dimensiones se han instituido bajo el amparo de una lógica de la normalidad.

Es así como con las categorías emergentes, lenguaje, tiempo, e interacción con otros, se avanza en su profundización durante el desarrollo del segundo momento del trabajo de campo; de esta manera, poco a poco, y a medida que se fue analizando, reflexionando y sumergiendo en las voces de la joven y los jóvenes Sordos, se fueron configurando unas nuevas categorías resultantes del proceso de interpretación de las mismas, a saber: la lingüisticidad-subjetividad, la temporalidad-subjetividad, la corporeidad-subjetividad y con ellas la intersubjetividad, todas en un mismo engranaje para la configuración del ser Sordo quien, a medida que incorpora la LSC, avanzaba en sus procesos de socialización que le daban sentido y significado a su estar y ser en el mundo que habita.

Este fue un nuevo punto de partida que le dio origen a la nueva pregunta, la cual fue discutida al interior del grupo de investigación y concertada con el director de la tesis. Se trataba ahora de indagar por ¿cómo la incorporación de la LSC configura la subjetividad de jóvenes Sordos escolarizados? Esta pregunta suscitó otras preguntas correlacionadas: ¿De qué manera la lingüisticidad coadyuva en la configuración de

subjetividad de jóvenes sordos escolarizados? ¿Cómo la incorporación de la LSC enriquece la vivencia de la temporalidad de jóvenes Sordos escolarizados? ¿Cómo aporta la incorporación de la LSC en la configuración de la corporeidad de jóvenes Sordos escolarizados? ¿De qué manera la incorporación de la LSC incide la configuración de intersubjetividad de jóvenes Sordos escolarizados?

Tratando de ser consecuentes con las preguntas, el objetivo general de la investigación cambió. Se trata ahora de “Comprender cómo la incorporación de la LSC coadyuva a la configuración de subjetividad de jóvenes Sordos escolarizados”.

Al reconfigurarse el objetivo general de la investigación, los objetivos específicos también variaron, formulándose de este nuevo modo:

- Explicitar las maneras en las cuales la lingüística coadyuva en la configuración de subjetividad de jóvenes sordos escolarizados
- Visibilizar el modo como la incorporación de la LSC enriquece la vivencia de la temporalidad por parte de jóvenes Sordos escolarizados.
- Develar el aporte de la incorporación de la LSC a la configuración de corporeidad en jóvenes Sordos escolarizados.
- Analizar la incidencia de la incorporación de la LSC en la intersubjetividad de jóvenes Sordos escolarizados.

De esta manera, se explicita el proceso de transformación de la pregunta inicial, transformación acaecida gracias a las experiencias de vida, académicas e investigativas, que posibilitaron que un supuesto inicial se nutriera y se convirtiera en una pregunta de investigación de tesis doctoral. Al mismo tiempo, la idea de expresar la transformación que tuvo la investigación en esta fase fue posible no solo a través de una aproximación por la vía teórica formal (conceptual), sino también por las experiencias en el trabajo investigativo con la joven y los jóvenes Sordos y en la interacción con ellos en distintos escenarios.

De este modo, se siguió comprendiendo y profundizando el fenómeno a través del trabajo de campo, donde se logró saturar las categorías, y así afloró la teoría sustantiva y, posteriormente, se integraron con categorías de análisis, desde la teoría formal, la idea de tejer las dos perspectivas de comprensión, es decir, la que había elaborado a partir de la teoría formal (deductiva) con la que elaboré (teoría sustantiva) era precisamente la de llegar a una interpretación de las categorías resultantes de todo el trabajo investigativo (Ver gráfico 4). Desde estos hallazgos, se considera que la LSC se convertía en el insumo para el desarrollo de la lingüística de la joven y los jóvenes Sordos, y a su vez esta dimensión del ser estaba inherente y se conectaba en simultáneo con otras dimensiones para la configuración del sí mismo Sordo como la temporalidad, la corporeidad y la

intersubjetividad. Me interesa resaltar que, en especial, estas dimensiones del ser Sordo se vieron alteradas y fragmentadas en sus procesos de socialización de su infancia al no haber incorporado una lengua y que, una vez ese ser Sordo accede a su primera lengua la LSC, empieza a cohesionarse en su interior, en una explosión de significaciones y comprensiones de manera simultánea desde las dimensiones mencionadas que lo configuran a sí mismo, donde la incorporación de la LSC va más allá que un asunto estrictamente comunicativo y lingüístico, pues tiene implicaciones directas con el lenguaje y en sí en la configuración de la subjetividad del sí mismo.



Gráfico 4. Categorías de análisis interpretación de sentido. Momento de focalización.

De acuerdo con lo anterior, se asumen estas distinciones como categorías emergentes, manteniendo las relaciones establecidas, pero dando un tratamiento a cada una de ellas de manera independiente, aunque a la vez de modo simultáneo; de ahí que se consideraron las siguientes: la temporalidad en el sujeto Sordo, la corporeidad del Sordo, la intersubjetividad del sujeto Sordo, y una categoría transversal denominada lingüisticidad. El supuesto desde el cual soportaba la transversalidad de esta categoría emergente era el de comprender la configuración de un sujeto Sordo que, al poseer limitantes en el desarrollo de su lingüisticidad, se afectaba tanto en sus procesos de socialización, como en la construcción de su temporalidad, la corporeidad y la intersubjetividad, lo que, en últimas, afectaba en alto grado la configuración de sí mismo³².

La categoría de lingüisticidad es primordial en este trabajo dado que la incorporación de la LSC coadyuva al desarrollo del lenguaje y este, a su vez, prefigura el pensamiento, garantiza la inmersión en una tradición, teje el encuentro con los otros y permite el acceso al mundo; todos estos procesos son posibles gracias a la incorporación de la LSC por parte de la joven y los jóvenes. La categoría de la temporalidad, por su parte, involucra

³² El desarrollo de las categorías interpretativas se presenta ampliamente en el capítulo IV del presente documento, donde se da cuenta de todo este proceso, por lo que no entraré aquí a ampliar al respecto.

la exploración de varias dimensiones del tiempo sugeridas por los relatos mismos de la joven y los jóvenes Sordos; en esta investigación habrá una preferencia por la corriente fenomenológica, debido a las múltiples perspectivas desde las que se ha considerado la cuestión. Este hilo de la temporalidad está en estrecha relación con lingüística, corporeidad e intersubjetividad, pues todos tejen un complejo entramado de la subjetividad.

Desde la perspectiva de la joven y los jóvenes Sordos, la corporeidad se analizará a partir del modo como la visión de cuerpo, escindido de su dimensión de corporeidad, hizo de ellos cuerpos-cosas, destinados a la segregación, la medicalización o la exposición a micropoderes. No obstante, con el aprendizaje y uso de la LSC, la joven y los jóvenes Sordos pudieron vislumbrar nuevos modos de habitar el cuerpo, lo que repercute afirmativamente tanto en el habitar el mundo y el habitar con otros, como en los procesos de redimensionar el papel del movimiento, de lo simbólico y de la narratividad.

Respecto a la intersubjetividad, se ha optado por ampliar los márgenes de esta dimensión, tradicionalmente ligados a la esfera del cara-a-cara; la pretensión fue tener una perspectiva más amplia, que incluyó no solo relaciones concretas (joven Sordo – madre o padre), sino que puedan analizarse relaciones con los otros cercanos (familiares, amigos, compañeros de colegio) y con los otros lejanos (extraños, antepasados). Ahora bien, al carecer la joven y los jóvenes Sordos de una lengua, no pueden participar en igualdad de condiciones de la configuración de la realidad o de la negociación de sentidos, quedando en una situación de extraños. Por tal motivo, se recurre a la filosofía de lo extraño, propuesta Bernhard Waldenfels, pues permite comprender muchos de los relatos expresados por la joven y los jóvenes Sordos y, además, considerar la extrañeza como una situación que merece mayor atención, en tanto, si bien implica a la población Sorda, va más allá de ella; podría constituirse en un elemento siempre presente en toda relación intersubjetiva, que requiere una apuesta de la responsabilidad para responder a lo extraño.

Finalmente, se da cuenta de la interpretación de sentido de las categorías emergentes, fruto de la exploración de las experiencias, las narraciones de vida, los acontecimientos, los procesos, las epifanías, con los postulados teóricos y la voz del investigador (Sandoval, 2002; Cisterna, 2005), lo que, en últimas, compone el proceso de triangulación, donde se trata de develar sentidos tales como: las interacción sociales, los problemas culturales, las ideologías, los contextos históricos, entre otros, a la luz de la incorporación de la LSC en la configuración de subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos en sus procesos de socialización mediante una interpretación de sentido y unas categorías interpretativas resultantes de todo el proceso de investigación³³.

³³ En el Capítulo IV presento, de manera detallada, los hallazgos de la investigación, así: en el numeral 1: La Interpretación de sentido; 2: Las categorías Interpretativas.

II. TRAYECTORIAS METODOLÓGICAS

2.1 Tipo de investigación

En este apartado se abordan algunos conceptos y características propias de la investigación cualitativa, a la luz de algunos autores que reflexionan sobre este campo complejo. Creswell (2012) expresó, metafóricamente, cómo la investigación cualitativa es similar a un tejido intrincado, compuesto de hilos menudos de muchos colores diferentes, texturas y varios tipos de material, y fueron estos tejidos los que estuvieron interrelacionados con los marcos generales de la investigación. Fue así como los contornos de esta investigación cualitativa se cruzaron con diferentes perspectivas compartidas por autores principales, que estuvieron de acuerdo en que la investigación se llevará a cabo en un contexto natural, donde, como investigadora, se recogían relatos que a su vez se guardaban en palabras, gestos, señas o imágenes, se analizaba inductivamente, y se centraba el estudio desde el sentido de los participantes y se describía un proceso que se tornó expresivo y persuasivo en el lenguaje.

Por su parte, Taylor y Bogdan (1992) definen el tipo de investigación cualitativa en la manera como se enfocan los problemas y la forma como se buscan las respuestas en profundidad y en detalle. Es por esto que nos aproximamos al trabajo de campo sin estar restringidos por unas categorías de análisis predeterminadas, las cuales se fueron construyendo a profundidad, y con apertura y detalle durante la investigación. Según Patton (2002): “Por lo regular los métodos cualitativos producen un cúmulo de información detallada sobre un número muy pequeño de personas y casos. Esto incrementa la profundidad de la comprensión de los casos y situaciones estudiadas reduciendo la generalización” (p. 14). Para llegar a este nivel de profundización y comprensión se realizó la investigación con una joven y dos jóvenes Sordos.

Para Sandoval (2002), la investigación cualitativa busca la comprensión de un fenómeno social en un momento histórico determinado, sustentado en tres principios básicos como condiciones para la producción del conocimiento:

- a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad sociocultural, y c) la intersubjetividad y el consenso de los actores y el investigador, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana (Sandoval, 2002, p. 34).

Fueron estas tres condiciones de la investigación las que hicieron que volcara mi mirada hacia la joven y los jóvenes Sordos desde múltiples perspectivas de conocimiento. Lo que me interesó fue desarrollar las percepciones, los sentimientos y las acciones que le fueron significativas a ellos como actores sociales. Así pues, los esfuerzos investigativos se orientaron a descubrir dicha realidad, narrada por ellos mismos, los sujetos de la investigación (Sandoval, 2002). De esta manera, la realidad social de la joven y los

jóvenes Sordos se convirtió en el centro de la investigación, guiada por procesos comprensivos que, según Pérez (1998), son:

Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, donde hay una aproximación interpretativa y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (p. 3).

Fue así como, en la investigación, se partió del supuesto que el mundo social estaba construido de significados y símbolos, asumiendo la intersubjetividad como un asunto central en los procesos de esta investigación, convirtiéndose en un punto inicial para interpretar los significados sociales (Bauer y Gaskell, 2001). Es así como esta investigación cualitativa tuvo un enfoque interpretativo y naturalista a su sujeto de estudio y al tema en cuestión; esto me implicó el uso y la recolección estudiada de una variedad de materiales empíricos, evidencia personal, introspección, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos interactivos y visuales, que utilicé para describir momentos rutinarios y problemáticos, así como el sentido de las vidas de la joven y los jóvenes Sordos (Creswell, 2012).

De esta manera, siguiendo a Creswell (2012), esta investigación cualitativa se basó en distintas tradiciones metodológicas de investigación, a partir de las cuales exploré un problema social o humano y, como investigadora, construí una imagen holística compleja, analicé palabras, reporté opiniones detalladas de la joven y los jóvenes Sordos, y llevé a cabo el estudio en un contexto natural determinado. Fue un proceso complejo y holístico, basado en narrativas que implicaron múltiples dimensiones del problema, lo que me permitió desplegarlo en la mayor complejidad posible.

Lo anterior está en la misma línea de Hollway y Jefferson (2000) quienes sostienen que, en este proceso de investigación cualitativa,

La existencia y la coexistencia de los otros se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa que buscó traspasar la barrera exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrito lo esencial de la actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego *hermeneuein*, alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de la hermenéutica (p. 107).

Por esta razón, mi preocupación en la investigación la centré en los acontecimientos de los sujetos, quienes se indagaron en contextos naturales y fueron descritos tal cual como se me presentaron. Siguiendo a Rodríguez y otros (1999), mi papel en el proceso del estudio fue importante, pues debí describir, de manera densa, una comprensión

experiencial y entenderla desde múltiples realidades; como investigadora no descubrí, sino que construí conocimiento.

En esa comprensión para llegar a la construcción del conocimiento se tuvieron en cuenta varios de los aspectos descritos por Creswell (2012), entre los cuales menciono: en primer lugar, requerí un gran compromiso para estar un tiempo largo en el campo; allí recogí los relatos y trabajé sobre problemas reales, para tratar de tener acceso y comprender una perspectiva desde adentro; en segundo lugar, el trabajo de campo implicó un proceso que me llevó un largo tiempo y fue complejo al momento de analizar los datos; en tercer lugar, di cuenta de los sentidos, porque la evidencia la debía justificar y necesité mostrar múltiples perspectivas desde la comprensión misma de la realidad; finalmente, no conté con procedimientos firmes ni específicos, sino que fueron cambiando constantemente en el tiempo.

De este modo, en esta investigación cualitativa se contó con unas características propias, según lo exponen Taylor y Bogdan (1992): tuve un método inductivo; entendí el contexto y a los sujetos desde una perspectiva holística; fui sensible a los efectos que como investigadora me causaba la relación con la joven y los jóvenes Sordos los que, a la vez, fueron mi objeto de estudio; comprendí a los actores participantes desde el marco de referencias de ellos mismos; interpreté las realidades desde perspectivas distintas, pues no buscaba una verdad absoluta; finalmente, conté con un proceso que se desarrolló en espiral.

De este modo, Hollway y Jefferson (2000) resaltan el propósito que tiene este tipo de investigación cualitativa al producir un entendimiento redondeado y contextual sobre la base de datos ricos, matizados y detallados, así como el proceso de análisis “holístico” con el que conté para develar los sentidos reales de los fenómenos sociales estudiados. Otros autores, como Bauer y Gaskell (2001), expresan otras características que asumí en esta investigación cualitativa, pues fue sistemática y rigurosamente desarrollada, pero alejada de un enfoque rígido o fijamente estructurado; respondí a una calidad y responsabilidad en las afirmaciones que se suscitaban; la realicé bajo principios de flexibilidad y contexto, donde como investigadora fui sensible a los contextos cambiantes y a las distintas situaciones que surgieron imprevistas durante la investigación; tuve un escrutinio crítico donde evalué constantemente mis acciones y mi papel en el proceso de la investigación; como investigadora traté de no beneficiarme, u objetar, o desapegarme, del conocimiento y de la evidencia que se generó.

Siguiendo a Marshall y Rossman (1999), la característica más relevante de esta investigación cualitativa fue que se sobrepasaron las meras descripciones: se plasmaron y develaron los fenómenos sociales como un rompecabezas intelectual y esto implicó una visualización e interpretación selectiva; igualmente, se tuvo que ser consciente de lo que elegía como relevante, implícita o explícitamente, en una forma de ver el mundo social; esto se convirtió en una forma particular de lógica comprensiva.

Finalmente, esta investigación se desarrolla siguiendo los postulados anteriormente descritos de la investigación cualitativa, en sus definiciones, características y asumiendo mi papel como investigadora, donde se logra desentrañar las múltiples realidades de la joven y los jóvenes Sordos escolarizados al incorporar la LSC en la configuración de subjetividad.

2.2 Método de la investigación

El método que se utilizó en la investigación fue la Teoría Fundada. Fueron los psicólogos Barney Glasser y Anselm Strauss los que, en 1967, articularon la investigación en teoría fundada. En contraste con la orientación teórica *a priori* en Sociología, ellos sostuvieron que las teorías deberían estar fundadas en los datos del campo, especialmente en las acciones, interacciones y procesos sociales de las personas (Glasser y Strauss, 1965). Por tal motivo, la pieza central de la Teoría Fundada es el desarrollo o generación de una teoría que está estrechamente relacionada con el contexto del fenómeno estudiado (Creswell, 1994); la teoría, según Strauss y Corbin (2002), es una relación plausible entre conceptos y conjuntos de conceptos, que desarrolla el investigador, y se articula hacia el fin de un estudio y se pudo asumir la forma de un enunciado narrativo, una imagen visual o una serie de supuestos o proposiciones.

Según lo anterior, se entiende la Teoría Fundada de Glasser y Strauss (1965), de modo general, como una metodología para: “desarrollar teoría a partir de datos que son sistemáticamente capturados y analizados; es una forma de pensar acerca de los datos y poderlos conceptualizar” (Sandoval, 2002, p. 71). Así pues, el propósito de este método fue generar o descubrir teoría, por medio de un esquema analítico abstracto de un fenómeno que se relacionaba con una situación particular en la cual los sujetos participantes del estudio interactuaron realizando acciones y comprometiéndose en un proceso de respuesta al fenómeno (Patton, 1990). Para estudiar, desde la Teoría Fundada, cómo las personas actúan y reaccionan ante un fenómeno, se recogieron datos mediante diversas estrategias de indagación cualitativas para la recolección de información; se realizaron múltiples visitas al campo; posteriormente, se desarrollaron e interrelacionaron categorías de información y escribí proposiciones teóricas o supuestos, utilizando también una imagen visual de la teoría (Sandelowski, 1995); así, bajo esta teoría se hizo posible la generación de conocimientos, que permitieron el aumento de la comprensión del fenómeno y proporcionaron una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2012, p. 14).

Aunque la característica principal de la Teoría Fundada es la fundamentación de los conceptos en los datos, para Sandelowski (1995) también es esencial la creatividad del investigador en todo el proceso investigativo, pues, como lo afirma Patton (1990), el proceso investigativo “se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo, tanto en la ciencia como en el arte de análisis” (p. 434). Fue así que, como investigadora y con algunos de mis comportamientos durante la investigación, promoví el pensamiento creativo: estuve abierta y dispuesta a un gran número de posibilidades; generé listas de diferentes opciones; exploré varias posibilidades antes de seleccionar una; hice uso de

expresiones de arte para estimular el pensamiento; usé formas no lineales sino en espiral para abordar los temas desde nuevas perspectivas; divergí de las formas normales de trabajo, para conseguir otras formas desde otras posturas y perspectivas; confié en el proceso desarrollado; avancé con energía en el trabajo y no con atajos; y disfruté de todo el proceso investigativo.

Asimismo, usando la creatividad, también se implementó en el desarrollo de las estrategias de indagación para la recolección de información, así como en el análisis, específicamente en el dominio de las categorías para formular preguntas, el uso de comparaciones y la extracción de un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados (Strauss y Corbin, 2012). Lo que se buscó al investigar fue, entonces, un equilibrio entre ciencia y creatividad, ya que, aunque existen los procedimientos que proporcionan un grado de estandarización y rigor en el proceso, estos procedimientos no fueron diseñados para seguirse como un dogma sino para usarlos de manera creativa y flexible, según las características del contexto y los actores de la investigación (Sandelowski, 1995).

De este modo, este estudio, bajo el método de la Teoría Fundada, fue un reto como investigadora por las siguientes razones: se necesitó dejar a un lado, tanto cuanto fue posible, las ideas o nociones teóricas para que pudiese emerger la teoría sustantiva analítica; a pesar de la evolución y la naturaleza inductiva de esta forma de investigación cualitativa, se tuvo que reconocer que es un enfoque sistemático de investigación, con unos pasos específicos para el análisis de datos; se enfrentó la dificultad de determinar cuándo las categorías estaban saturadas o cuándo la teoría se encontraba suficientemente detallada; y, finalmente, se tuvo que reconocer que la meta primaria o el resultado primario del estudio fue una teoría con componentes específicos a un fenómeno central, con condiciones causales, estrategias, condiciones y contexto, consecuencias que fueron pre categorías preinscritas en la teoría (Creswell, 1994). A continuación, se detallan más las estrategias de indagación para la recolección de la información utilizadas en el proceso de investigación, así como las estrategias de análisis.

2.3 Estrategias de indagación para la recolección de la información

De acuerdo con el propósito de la investigación y a la particularidad de la joven y los jóvenes Sordos, actores del estudio, las estrategias de indagación de recolección de información que se utilizaron estuvieron impregnadas de la naturaleza de la historia de vida, como estrategia de indagación principal, pues:

el contar las historias de nuestras vidas es tan básico a nuestra naturaleza que somos inconscientes de su importancia. Pensamos en forma de historia, hablamos en forma de historia y damos sentido a nuestras vidas a través de las historias; las personas en todo lugar están contando historias sobre partes de sus vidas tanto a amigos como a extraños [...] Las historias nos conectan con nuestras raíces (Atkinson, 2001, p. 121).

Esta estrategia pertenece al grupo de estudios biográficos, permitiendo centrarme en la joven y los jóvenes Sordos y en sus experiencias de vida. A través de ella se recopilaban puntos de giro de la vida de ellos, logrando comprender esas vidas pequeñas, grandes vidas, vidas apasionadas, vidas recortadas, vidas milagrosas, etc. Con esta estrategia se logró inscribir las historias de otros, donde se crean las personas sobre las que se escribe, así como ellas se crean en las prácticas de narrar historias (Creswell, 2012, p. 47).

Siguiendo a Moriña (2017), esta estrategia principal contó con una identidad que la hizo diferenciarse de otras; para ello, se privilegió escuchar las voces de las personas silenciadas por los discursos científicos, en tanto grupos oprimidos o vulnerables, a los cuales han pertenecido las personas Sordas; se reconoció, valoró e incluyó la subjetividad en el proceso de comprensión de la realidad de la joven y los jóvenes Sordos que narraron su historia; se asumieron las relaciones de la investigación desde procesos democráticos, en los que los participantes de la investigación tuvieron un papel activo; se concibió desde un enfoque emancipador, ya que, más que describir e interpretar la meta, se contribuyó a transformar el mundo de los sujetos.

Mediante la estrategia de la historia de vida, se reportó acerca de la vida de los sujetos, se reflejaron y reflexionaron asuntos personales, culturales, institucionales, entre otros, por medio de la comprensión de relatos que se recopilaban a través de otras estrategias de indagación cualitativas, donde se entablaron conversaciones con los sujetos para llegar a una definición sociológica; sin embargo, este proceso representó un trabajo arduo “ya que para integrar a quien narra se necesitan otras técnicas de indagación que no sea simplemente hablar” (Moriña, 2017, p. 18), máxime cuando los sujetos son personas Sordas usuarias de una lengua viso-gestual-espacial como es la LSC. De esta manera, la estrategia de la historia de vida fue complementada con otras estrategias de indagación, que les permitió a la joven y los jóvenes Sordos narrar su vida a través de su lengua, su expresión facial, corporal y estética; en cada estrategia se filmó la producción de los actores participantes, en compañía de un intérprete certificado por FENASCOL, para luego hacer la respectiva transcripción de la información, su análisis e interpretación. De igual modo, las historias de vida se complementaron con la participación de otras personas próximas y significativas para la joven y los jóvenes Sordos, quienes expresaron cómo fue su vida (Creswell, 2012, p. 49).

De esta manera, como investigadora, narré, transcribí, relaté y reconstruí los acontecimientos que la joven y los jóvenes Sordos vivieron mediante la transmisión de su experiencia vital revelada por sus acciones, su lenguaje e información acumulada en su vida social: escuela, familia y pares de amigos (Hernández, 2009). De este proceso, se logró que los participantes entendieran el pasado y el presente de una forma más plena, y se convirtió en un modo de dejar un legado personal para el futuro (Atkinson, 2001).

En los relatos, la joven y los jóvenes Sordos optaron por contar acerca de la vida que han vivido, expresaron tan completa y honestamente como les fue posible lo que recordaron de ella y lo que quisieron que otros conocieran. Por tanto, para mostrar las perspectivas

de la joven y los jóvenes Sordos y sus experiencias fue necesario “vivir con ellos, mirar el mundo desde sus puntos de vista, desde sus inconsistencias, ambigüedades, contradicciones en sus formas de decir, hacer y ser, explorar la naturaleza y extensión de sus intereses, y comprender las relaciones entre los roles de las personas estudiadas” (Moriña, 2017, p. 19); fue así como una de las resultantes de la historia de vida fue la esencia narrativa de lo que le ha ocurrido al joven Sordo y, en este proceso, se incluyeron los acontecimientos, las vivencias y los sentimientos más importantes de su vida (Atkinson, 2001). De igual forma, los hechos de la vida de la joven y los jóvenes Sordos fueron dados a partir del significado que le han dado al modo de construir su forma de apreciar su vida, su mundo, su yo, su lengua y su realidad social (Blumer, 1969).

Esta estrategia de la historia de vida, como eje de las otras estrategias de indagación, se seleccionó porque se consideró que era una de las más puras y potentes estrategias para conocer cómo la joven y los jóvenes Sordos configuran el mundo social que les rodea (Hernández, 2009), pues la construcción de la historia de vida permite:

Descubrir la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación, por ello, los relatos son extraídos de las propias realidades de los sujetos participantes, de su sentido común, de sus explicaciones y reconstrucciones que efectúan para vivir y sobrevivir diariamente (Ruíz, 2012b, p. 105).

A mi modo de ver, este fue el camino adecuado para acceder a experiencias, significados, y construcciones simbólicas de la joven y los jóvenes Sordos (Hurtado, 2004); también en esa construcción de la historia de vida se propició “un proceso transformador que pudo cambiar profundamente las formas de ver y ser de los sujetos y también de quién los investigó” (Moriña, 2017, p. 22). Un ejemplo fue la manera como la joven y los jóvenes Sordos asumieron la condición de sordera y los cuestionamientos y reflexiones respecto a la opresión que actualmente sufren las personas con discapacidad. De este modo, la historia de vida se convirtió en la posibilidad más pertinente para llegar a esa descripción a profundidad de la dinámica del comportamiento humano; dicha descripción fue narrada por la joven y los jóvenes Sordos en relatos personales mediante explicaciones de sus acciones, lo que permitió construir ese marco interpretativo del sentido del objeto de estudio (Bisquerra, 2004).

Para el desarrollo de la estrategia de la historia de vida se tuvieron en cuenta algunos de los elementos importantes destacados por Creswell (2012): se narró la historia de una persona, por tanto, se previó un centro para el estudio; en la recolección de relatos se incluyeron conversaciones e historias, lo que permitió reconstruir tanto las experiencias de vida como las observaciones de los participantes; la joven y los jóvenes Sordos recordaron y narraron acontecimientos especiales de su vida, epifanías; se reportó información detallada acerca del contexto histórico, situando el acontecimiento o la epifanía en un contexto social; y se estuvo presente en el estudio reflexionando sobre mis propias vivencias y reconociendo que el estudio es mi interpretación de la vida de un sujeto.

En relación con Mckernan (1999), se encuentran tres tipos de historias de vida: las completas, las temáticas y las editadas. Las completas son aquellas que abarcan la extensión de la vida del sujeto desde su nacimiento al momento actual (Germeten, 2013; Riessman, 2003); las temáticas, aunque comparten muchos aspectos con las historias de vidas completas, se caracterizan por su delimitación a un tema específico de la investigación, o a un período de la vida del sujeto, desarrollando una comprensión profunda; y las editadas, que pueden ser completas o temáticas, se centran en la historia de vida de un sujeto que es comentada y explicada por otra persona que no es la protagonista de la historia. Esta estrategia se realizó con el tipo de historia de vida temática, focalizada en la incorporación de la LSC de jóvenes Sordos escolarizados en relación a la configuración de subjetividad.

La historia de vida temática, como eje transversal y articulador en el trabajo de campo, permitió, entre otras cosas, obtener una perspectiva más clara sobre las vivencias y sentimientos personales de la joven y los jóvenes Sordos, lo que a su vez produjo mayor sentido a sus vidas; para los participantes surgió un mayor autoconocimiento, una autoimagen más fuerte y un realce de la autoestima; se convirtió en un modo de purgar o liberar ciertas cargas y validar mi experiencia personal; se convirtió en un hecho central al proceso de recuperación de hitos significativos en la vida de los sujetos; se logró crear comunidad y se pudo mostrar que se tiene más en común con los otros de lo que se piensa; permitió que otras personas conocieran las vidas de la joven y los jóvenes Sordos de modo más claro y diferente; algunos de los participantes se inspiraron para cambiar cosas negativas en sus vidas, otros entendieron mejores formas que antes no lo hacían; se logró un mejor sentido de cómo se desea que las historias terminen o cómo se puede dar el buen fin que se espera. Así pues, la joven y los jóvenes Sordos entendieron su pasado y su presente y desde allí alcanzaron una perspectiva más clara sobre sus proyectos futuros (Atkinson, 2001).

De acuerdo con la manera como lo plantea Molano (1998), “lo que debe reivindicar la historia de vida es una estructura emocional que, en su conjunto, debe poner en primer plano los sentimientos de la gente y debe buscar entre sus colores y no entre el plano frío de la elaboración intelectual puramente teórica” (p. 107). Por lo anterior, llevar a cabo un estudio donde la estrategia de la historia de vida jugó un rol principal fue retador en cuanto se necesitó recoger información extensa de y sobre los sujetos; se tuvo que precisar una comprensión clara del material histórico y contextual para la posición del sujeto en las relaciones más amplias con la sociedad o la cultura; se requirió un ojo afinado para determinar las historias particulares o los ángulos que funcionan a la hora de escribir una historia de vida y para descubrir la figura que explica el contexto multicapa de la vida; se tuvo que usar un enfoque interpretativo; necesitaba involucrarme en el reconocimiento y en la narración, es decir, hubo que tener en cuenta también mi punto de vista (Creswell, 2012).

Por lo anterior, teniendo en cuenta que “la historia de una vida, la construye quien investiga mediante las estrategias de indagación para la recolección de información junto a la persona que narra su vida” (Moriña, 2017, p. 27), y que la joven y los jóvenes Sordos,

sujetos de la investigación, contaban con otras formas de expresión distinta a las personas oyentes, al ser usuarias de la LSC se vió la necesidad de emplear estrategias de indagación diversas que les permitiera expresarse por sí mismos, siendo adaptadas a los sujetos participantes (Moriña, 2017). En consecuencia, la estrategia de historia de vida se utilizó de manera transversal junto con otras seis estrategias de indagación variadas de recolección de información, las cuales se emplearon en el trabajo de campo para que los participantes fueran los protagonistas y se privilegiara su LSC; ellas fueron: la colcha de retazos, el socio drama, el taller fotográfico, la línea de tiempo, la entrevista grupal y la entrevista en profundidad. Estas se explican a continuación.

La colcha de retazos fue una estrategia que se promovió para la recuperación de la memoria histórica, contribuyendo a una construcción creativa y guiada de la joven y los jóvenes Sordos y su contexto, con el fin de llegar hacia la búsqueda crítica en la construcción del aprendizaje significativo para sus vidas, tal y como lo enuncia Riaño (2000), refiriéndose a la imagen mnemotécnica que acompaña esta estrategia:

El de la imagen mnemónica, es decir, la imagen como puente entre las emociones evocadas y el conocimiento consciente, como camino para recordar lo vivido. Cada participante trabaja en la elaboración de una imagen hecha de papel y pegada sobre una base cuadrada. La clave de la construcción de la imagen es la de evocar el recuerdo como una pintura: colores, texturas, símbolos, convenciones, señales, topografías. Cada participante narra la historia que acompaña la imagen y ubica su cuadro en cualquier lugar dentro de la matriz base de la colcha de retazos. La colcha de retazos como conjunto contiene tanto el cuadro individual que evoca una historia y que constituye una unidad total en sí mismo como un sinnúmero de relaciones por los múltiples modos en que cada cuadro se toca y encuentra con otros (p. 156).

Así, con la anterior estrategia de indagación se buscó que la voz de los actores emergiera como protagonistas de sus historias, interpretaciones, cosmologías, experiencias. Para lograr esto se hicieron relevantes las vivencias, las sensaciones y las diversas formas de ver, narrar y actuar en la cotidianidad por parte de los sujetos. Con esta estrategia de indagación, los sujetos participaron de manera activa en el proceso de investigación que tuvo como finalidad la interpretación de los procesos a partir de las interacciones comunicativas de los participantes (Ruíz, 2012a).

Para el comienzo de la colcha de retazos fue preciso utilizar algunas preguntas iniciales que se emplearon para activar memorias encaminadas a recordar experiencias pasadas; estas preguntas lograron “engancha” a los participantes para ese recuerdo de la vivencia y la construcción de un relato acerca de ellos (Riaño y Wills, 2009, p. 81).

El Sociodrama. Teniendo en cuenta que la joven y los jóvenes Sordos se expresaban utilizando de manera especial su cuerpo, se empleó esta estrategia de indagación, la cual buscó, según Yozo (1996), “desarrollar y estimular la creatividad y la espontaneidad de

los participantes, de forma que se rompieran los roles conservados y se llegará al acto creativo, o sea, algo nuevo se alcanzó (nuevos roles, reflexiones, formas de pensar y de ver un fenómeno)” (p. 45). En el sociodrama, los protagonistas fueron los mismos participantes, quienes, de acuerdo con un estímulo en forma de pregunta, imagen o vídeo, construyeron una vivencia que fue compartida por todos los sujetos y fueron ellos mismos quienes, se convirtieron en agentes “terapéuticos” al compartir sus historias y puestas en escena (Moreno, 2011).

En consonancia con Andaló (2006), esta estrategia tenía como fin indagar por las relaciones sociales, las posiciones y los roles que representaron la joven y los jóvenes Sordos; de esta manera, se generó la posibilidad para que ellos deshicieran algunos roles y los superaran, lo que la autora nomina “sujetos sujetados” convirtiéndose en sujetos activos. Gracias a la representación o la escenificación de una situación de la vida real posibilitada por el socio drama, se logró plasmar esa vivencia exacta de la situación, analizarla y encontrar una posible solución (Arévalo et al., 2015, p. 22). Una vez realizada la escenificación de la situación por los participantes, se complementó esta estrategia de indagación con entrevistas grupales, lo que permitió acceder a situaciones problemáticas y significativas en la vida de los participantes (Blasco y Pérez, 2007). El uso de esta estrategia de indagación, como lo expresa Taylor y Bogdan (1992), fue importante, pues aportó a la comprensión de las perspectivas que tienen la joven los jóvenes Sordos respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las manifiestan con su cuerpo y su LSC.

Taller fotográfico. Esta estrategia de indagación fue de tipo visual; además, se pudieron añadir imágenes y vídeos (Banks, 2010; Rivas, 2013). El taller fotográfico está siendo cada vez más utilizado por los investigadores sociales, aunque es de resaltar que su uso es reciente (Riessman, 2008). Es importante expresar cómo el “uso de métodos visuales presenta ventajas sobre las estrategias de indagación tradicionales, al ser menos estructurados, más abiertos, más creativos y menos intrusivos” (Moriña, 2017, p. 60). El hecho de utilizar fotografías de los participantes facilitó la representación del grupo y de aquellos discursos que estaban silenciados, logrando convertirse, como algunos dicen, en una oportunidad de empoderamiento (Howes y Miles, 2015).

Al ser los sujetos participantes de la investigación, sujetos Sordos, las y estrategias de indagación visuales fueron muy útiles, pues estimularon la expresión de sus emociones, sentimientos, sucesos y hechos importantes en sus vidas (Rivas, 2013). Del mismo modo, permitió que se involucraran en el grupo a la hora de interpretar sus propias fotografías para dirigir y compartir aspectos importantes de sus vida y experiencias (Kaplan et al., 2007). En el desarrollo de esta herramienta acudí a archivos fotográficos ya existentes de la joven y los jóvenes Sordos en el contexto escolar y familiar, logrando que los sujetos narraran significados, emociones, pensamientos; esto normalmente no aparecería en el contexto de una estrategia de indagación tradicional, como la entrevista (Liebenberg, 2009). El taller fotográfico se complementó al finalizar el proceso con una entrevista grupal (Harrison, 2002).

La Línea de tiempo. Esta estrategia de indagación se enmarcó en las estrategias visuales de la investigación. Consistió en la combinación de información cuantitativa y cualitativa en una ilustración concisa de representación visual (Gondin y Sohmer, 1959; Martin, 1997). Así pues, la línea de vida fue una representación del pasado y del presente de la historia de vida, visualizando eventos de orden cronológico y señalando la importancia o significado de estos (Heydon y Hibbert, 2010). La información gráfica que se presentó en la línea del tiempo o de vida se representó a través de figuras, símbolos o palabras claves antes que con informes escritos extensos para simplificar el proceso de comunicación. De igual manera, siguiendo a Berends (2011), quien recomienda que se combinen las entrevistas con estas estrategia de indagación visuales, una vez se realizaron las líneas de tiempo por parte de la joven los jóvenes Sordos se complementaron las narraciones de vida construidas por informantes cercanos significativos a los actores a través de entrevistas a profundidad.

La Entrevista Grupal consistió en un diálogo abierto con la joven y los jóvenes Sordos a través de preguntas abiertas. Como investigadora, mi función en dicho diálogo fue estimular a los sujetos para que detallaran, de la forma más amplia posible, ambientes y lugares concretos en los que transcurrieron distintos episodios biográficos (Moriña, 2017). Estas entrevistas permitieron establecer una comunicación directa con la joven y los jóvenes Sordos, con el fin de entender las diferentes realidades y percepciones de los sujetos participantes, de acuerdo con Bonilla y Rodríguez (2000), para quienes la entrevista cualitativa, permite “explorar en detalle el mundo personal de los entrevistados” (p. 159). Del mismo modo, Mallimaci y Giménez (2006), expresan que:

el investigador que usa entrevistas busca, por lo general, información y conocimiento “profundos” –usualmente información y conocimientos más profundos que el que se busca en revisiones, entrevistas informarles, grupos focales–. Esta información tiene que ver con cuestiones muy personales como: el yo del sujeto, la experiencia vivida, los valores y las decisiones, la ideología, el conocimiento cultural (p. 69).

Por consiguiente, fue la entrevista grupal la que propició el encuentro narrativo con la joven y los jóvenes Sordos, como “uno de los medios para acceder al conocimiento, las vivencias, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura, obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez y otros, 1999, p. 168). Esto permitió acercarse a la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos en su entorno natural.

La entrevista a profundidad. Esta entrevista se realizó de manera semi-estructurada con personas claves en las trayectorias de vida de la joven y los jóvenes Sordos, desde su punto de vista; los otros informantes aportaron para construir las historias de vida de los participantes de la investigación. Como lo expresa Frank (2012), este tipo de estrategia de indagación es adecuada para la comprensión de un fenómeno y la construcción de las historias de vida polifónicas, en las que las voces y puntos de vista de otras personas entran en juego en las vidas de los protagonistas de las historias, ofreciendo múltiples miradas sobre una misma realidad. Un asunto importante fue que la

joven y los jóvenes Sordos seleccionaron a sus otros informantes (tres por cada uno) y esto no fue una tarea mía como investigadora; en esta ocasión, las preguntas semiestructuradas fueron construidas por los propios participantes de la investigación, compartidas y negociadas por mí como investigadora, para luego realizar las entrevistas.

En definitiva, cada estrategia de indagación que se describió anteriormente se desarrolló en tres fases: la primera, fue la etapa de planeación donde se incluyó la preparación de la estrategia y especialmente en comprender por qué y para qué diseñaba su desarrollo; la segunda, se refirió al desarrollo de la estrategia de indagación en el campo con los sujetos participantes, de tal manera que las acciones y relatos narrados por los participantes fueron filmados, quedando grabadas las expresiones de la joven y los jóvenes Sordos en LSC y la voz simultánea de la traducción que hacían los intérpretes a la lengua castellana oral; y la tercera, consistió en los procesos de transcripción de los relatos recopilados en cada una de la implementación de las estrategias de indagación filmadas, donde se extrajeron preguntas y comentarios para que la entrevista quedara solo con la voz de los sujetos, para luego hacer el respectivo análisis y, posteriormente, reconstruir la interpretación de sentido final, además de la reconstrucción de las historias de vida individual tejiendo lo que cada participante validó; y finalmente, la reconstrucción de una historia de vida cruzada entramando los acontecimientos más relevantes vividos por los participantes de la investigación (Atkinson, 2001).

Es importante resaltar que en todo el trabajo de campo se tuvo en cuenta, como parte fundamental para la recolección de la información, el servicio de interpretación de LSC al castellano oral, debido a que esta es la lengua natural de la joven y los jóvenes Sordos (MEN, 2006) y es en este servicio que ocurre un proceso cognitivo donde el intérprete toma decisiones sintácticas, semánticas y pragmáticas para llevarlo a la lengua correspondiente; por esto, en cada una de las transcripciones se hizo traducción y retrotraducción del servicio de interpretación, para garantizar que la información fuera lo más fiel a los pensamientos de la joven y los jóvenes Sordos.

Finalmente, el hecho de implementar la estrategia de indagación de la historia de vida de manera transversal con las otras estrategias de indagación de recolección de información mencionadas, les dio múltiples riquezas a las narraciones de la joven y los jóvenes Sordos, pues no se pretendía que ellos narraran la totalidad de su vida, ya que toda persona posee un mecanismo selectivo que desde el presente le lleva a recordar u olvidar determinados hechos, y dicho proceso se respetó como investigadora (Mallimaci y Giménez, 2006). Las estrategias de indagación de recolección de información, se implementaron, en espiral junto con las estrategias de de análisis que se explican en el siguiente apartado.

2.4 Estrategias de análisis de la información

El análisis de la información recopilada en los relatos de los sujetos participantes se realizó en espiral dando cuenta de dos momentos, el primero, un análisis estructural

donde se siguen los postulados del método de comparación constante de la Teoría Fundada, y el segundo, un análisis narrativo que, según Atkinson (1997), convenía para comprender bien los relatos y hacer “justicia” a la complejidad de las experiencias de los sujetos y sus historias.

El primero, *el análisis estructural*, siguiendo a Bolívar (2002), consistió en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas durante el trabajo de campo, acá se abordan los relatos de vida de la joven y los jóvenes Sordos, para develar lo que aparecía detrás de ellos. De esta manera, los relatos se sometieron a un análisis riguroso y sistemático, mediante el uso de procedimientos, técnicas y estrategias analíticas, tratando de encontrar sentido y significado a la realidad que quería comprender (Sparkes y Devís, 2007). Este análisis estructural se desarrolló de manera progresiva, siguiendo el método de comparación constante de la Teoría Fundada, comenzando desde la primera vez que se recolectó información en el trabajo de campo y continuando con una interacción constante y con un proceso circular que permitió reducir los relatos mediante un proceso de codificación hasta llegar a unidades significativas donde los pude categorizar, interpretar y valorar (Mayor, 1998).

De acuerdo con Miles y Huberman (1994), la codificación constituyó la materia prima del análisis” (p. 56). Esto permitió “diferenciar y combinar los relatos recuperados, así como las reflexiones que se hicieron sobre ellos” (p. 56). Es por ello que la codificación fue un proceso que permitió identificar fenómenos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones (Coffey y Atkinson, 2003, p. 33). En este trabajo analítico se establecieron vínculos entre los relatos y se pensó en ellos, en el proceso de contextualización. A partir de las sugerencias de Seidel y Kelle (1995) realicé tres operaciones: me di cuenta de fenómenos relevantes; recogí ejemplos de esos fenómenos; y analicé aquellos fenómenos a fin de encontrar lo común, lo diferente, los patrones y las estructuras.

Fue importante que la codificación no se vio simplemente como la reducción de los datos a una serie de denominadores comunes más generales, sino que se usó para expandir, transformar y reconceptualizar los datos abriendo más posibilidades analíticas (Coffey y Atkinson, 2003). De este modo, la codificación fue una mezcla de reducción y complicación de datos, pues esta se utilizó, para “descomponer y segmentar los datos hasta obtener categorías más generales y simples y, además, para entresacar los datos a fin de formular nuevas preguntas y niveles de interpretación” (p. 35).

Por lo anterior, para el análisis estructural, como se mencionó anteriormente, se siguió el método de “comparación constante” de (Strauss y Corbin, 2002), el cual estimuló para ir más allá de solo ese camino donde esencialmente “se resumen los datos” avanzando en su expansión para tomar categorías y agotar por medio de una serie de procedimientos y estrategias el potencial analítico (Coffey y Atkinson, 2003, p. 58). En el “método de comparación constante”, el proceso de codificación comprendió tres fases, señaladas por Strauss y Corbin (2002) y que se reseña a continuación.

La codificación abierta, en esta fase se leyó detenidamente la información recopilada, se descompuso en relatos y se identificaron los fenómenos develados en cada relato, es decir, aquellas ideas, situaciones, significados, hechos que representaron la realidad de ser joven Sordo; luego se definieron las categorías que son los conceptos representados en fenómenos, dándoles un nombre, usando el “*código in vivo*”. En el *código in vivo* se usaron las mismas palabras de la joven y los jóvenes Sordos que abarcaran la representación abstracta de lo que se reflejaba en el relato. A cada relato se le asignó un código para identificarlo de los demás. Después de determinar los conceptos de cada relato y darle un nombre de acuerdo con el fenómeno, se elaboraron “memorandos” que consistieron en describir las propiedades y las dimensiones de los conceptos de cada relato para compararlos entre sí y formular nuevas preguntas sobre ellos (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Como investigadora, formé categorías iniciales de información acerca del fenómeno que estudiaba mediante información segmentada; en cada categoría encontré propiedades o subcategorías y busqué datos para dimensionalizar o mostrar las posibilidades extremas en un continuo de la propiedad. En esta etapa de codificación abierta en todo el trabajo de campo se logró trabajar con 935 relatos en total.

La codificación axial fue un proceso en el cual se agruparon los datos que se habían fracturado en la codificación abierta; en este proceso se relacionaron los conceptos encontrados y surgieron las categorías con su soporte, que son las subcategorías. Se realizó el trabajo alrededor de cuatro categorías emergentes las cuales se enlazaron con otras subcategorías que las soportaban y las respaldaban en cuanto a sus propiedades y dimensiones. Como investigadora, luego de la codificación abierta reuní los datos de otra manera, esto es, los presenté usando un paradigma de codificación y un diagrama lógico en el cual identifiqué una categoría central acerca del fenómeno, exploré las condiciones causales a través de categorías de condiciones que influyeron el fenómeno, especificando estrategias, acciones e interacciones que resultaron del fenómeno central; además, identifiqué el contexto y las condiciones que intervinieron. Esto fue en las condiciones reducidas y ampliadas que influyeron en las estrategias y esbozo de las consecuencias, es decir, las metas de las estrategias para el fenómeno (Strauss y Corbin, 2002, p. 236). Durante el proceso de la codificación axial se fue ampliando y reduciendo categorías y subcategorías de acuerdo con el agrupamiento que se iba haciendo de las mismas según sus relaciones.

Y en la codificación selectiva se trató de alcanzar la saturación de las categorías y subcategorías, es decir, cuando la información del trabajo de campo ya fue suficiente y no se evidenciaba aspectos nuevos y, por el contrario, se comenzaba a confirmar y a repetir los aspectos ya contemplados en los relatos que se encerraban dentro de las categorías y subcategorías planteadas, en este momento ya no se tuvo necesidad de recolectar más información a través de los participantes. Como investigadora, identifiqué una línea histórica, o una línea de la historia, y escribí una historia que integrara las categorías, siguiendo el modelo de codificación axial. En esta fase, las proposiciones condicionales o supuestos estuvieron típicamente presentes (Strauss y Corbin, 2002). Es importante mencionar que todo este proceso de codificación se realizó manualmente, relato por relato.

Posteriormente, se desarrolló y retrató visualmente una matriz condicional donde se clarificaron las condiciones sociales e históricas que influyeron en el fenómeno central. El resultado de este proceso de recolección y análisis de datos se convirtió en una teoría, una teoría al nivel sustantivo que se escribió cercana al problema específico. Al mismo tiempo que se iba realizando el proceso de codificación se avanzaba en la interpretación de sentido de los relatos. Esto, de acuerdo con Wolcott (1994), es crucial; ciertamente, este proceso exigió trascender los datos “fácticos” y analizar con cautela lo que se develó en los relatos durante todo el proceso de análisis; para esto fue preciso interrogarlos y explorarlos de manera sistemática para llegar al significado (Delamont, 1992). Una vez que se realizó el proceso de interpretación de sentido en espiral durante todo el proceso, se avanzó con la triangulación que, para el caso de esta investigación, se empleó con la discusión teórica formal, con la teoría sustantiva y con mi propia voz como investigadora³⁴, como lo expresa Cisterna (2005):

La información obtenida-teoría sustantiva; la discusión reflexiva de la teoría formal sobre la temática abordada; y la interpretación presentada a través de las categorías selectivas se entrelazan en un cuerpo integrado con sentido de totalidad significativa para presentar los resultados de la investigación (p. 79).

El segundo momento combinado del análisis fue *el análisis narrativo*; en esta fase se tuvo en cuenta que la estrategia de la historia de vida contempló una perspectiva hermenéutica:

con su énfasis en la interpretación y el contexto, da forma a los estudios narrativos, así como lo hace con la ciencia social interpretativista, con la literatura de no ficción y con la crítica literaria. Además, que los estudios narrativos también están influenciados por el énfasis fenomenológico en la comprensión de la experiencia vivida y las percepciones de las vivencias (Patton, 2002, p. 115).

En consonancia con Bolívar (2002), el análisis narrativo consiste en una narración particular, que no aspira a las generalizaciones. Es así como se concentró el análisis en la configuración de los elementos de los relatos en las historias de vida que unificó y dio significado a los relatos, con el fin de expresar, de modo auténtico, la vida individual, sin manipular la voz de los sujetos participantes. De acuerdo con Polkinghorne (1995), este tipo de análisis produce historias, con una implicación desde dentro y no desde fuera; por ende, se organizaron los relatos para construir las historias coherentes, dando importancia a los mundos vividos por los narradores y narradora, sus sentidos singulares, tratando de revelar el carácter único y propio de cada historia de vida de la joven y los jóvenes Sordos, desarrollándolas cada una en una trama o argumento (Bolívar y otros, 2001). Estas historias de vida se presentan en primera persona, privilegiando las propias palabras de los protagonistas (Taylor y Bogdan, 1992).

Para la reconstrucción de las historias de vida se utilizó un modelo omnicompreensivo,

³⁴ La interpretación de sentido se presenta en el capítulo IV del presente trabajo.

donde se les dieron diversas lecturas, desde cinco miradas: la primera, una *mirada holística*, en la que se contempló la historia como un todo, centrándose en la individualidad de la joven y los jóvenes Sordos que narraban su historia; la segunda, *la mirada focalizada*: se buscó el detalle de la información recopilada de cada estrategia, incluyendo las de los otros informantes; la tercera, *la mirada temática*, donde la historia de vida se exploró con un sistema de categorías preconcebidas, de tal manera que se reflejara las trayectorias de los jóvenes de manera singular e identitaria; la cuarta, *una mirada cronológica*, donde la información se organizó en relación a una secuencia temporal; y la quinta, *una mirada subjetiva*, donde el mismo protagonista de la historia se leyó para valorar si se veía reflejado en la historia y desde allí la coescribió, revisó, aprobó, matizó o completó; por otra parte, también mi subjetividad estuvo presente como investigadora (Sparkes, 2002)³⁵.

Por último, con las tres historias de vida se avanzó hacia la narración de una historia de vida cruzada (ver anexo A). Este ejercicio se hizo complejo, pues tanto la interpretación como la vivencia son términos altamente relativos y la subjetividad está en el centro del proceso de narrar la historia de vida (Atkinson, 2001, pp. 130, 134). De este modo, fue en la interpretación donde se tuvieron en cuenta aspectos fundamentales y principios de la historia de vida, pues tal y como lo expresa Patton (2002), “se revelan patrones culturales y sociales a través de la lente de las vivencias individuales [...] Las historias son el centro de análisis narrativo [...] Cómo interpretar las historias y, más específicamente, los textos que cuentan las historias, es el núcleo del análisis narrativo (p. 118).

Finalmente, la implementación de las estrategias de indagación de recolección y análisis de información se desarrollan en espiral durante todo el procedimiento metodológico que se describe a continuación.

³⁵ Las tres historias de vida de la joven y los jóvenes Sordos se presentan en este documento en capítulo III.

2.5 Procedimiento metodológico

En este apartado se explica la trayectoria que seguí en la investigación, específicamente en el trabajo de campo; dicha trayectoria tuvo en cuenta dos fases: la primera, *la focalización*; y la segunda, *la profundización*. Estas fases, a medida que se iban desarrollando, transformaba las preguntas, comprensiones y significados del fenómeno investigado. A continuación, se detalla y explica en qué consistió cada una de ellas.

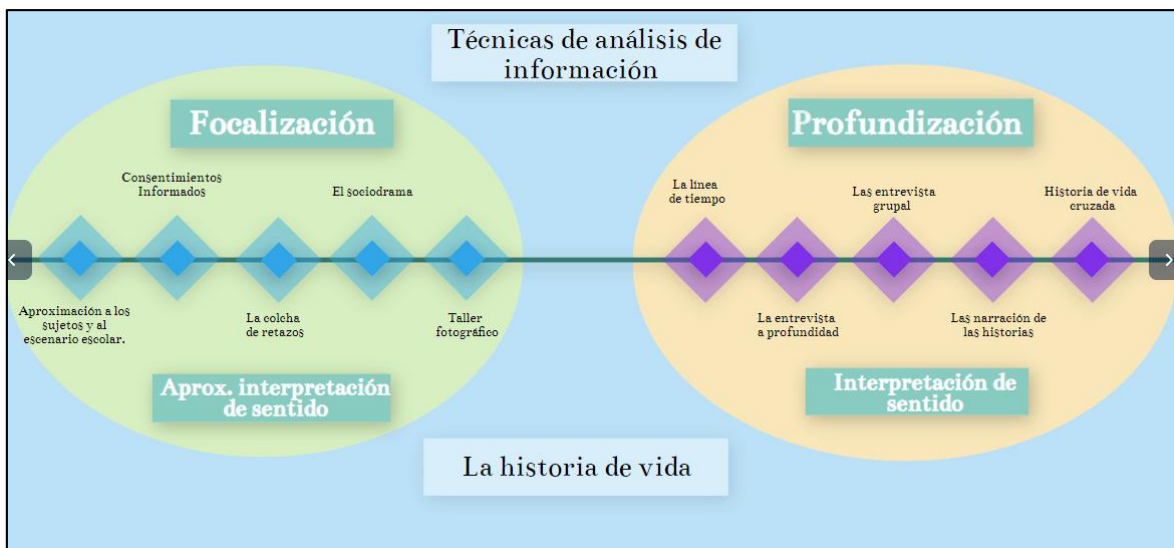


Gráfico 5. Procedimiento metodológico de la investigación.

2.5.1 Primera fase: la focalización

Con la pregunta inicial y los supuestos planteados desde el comienzo de la investigación, la fase de *focalización* en el escenario sociocultural se hizo para establecer una aproximación y una focalización al fenómeno a investigar con la joven y los dos jóvenes Sordos seleccionados, usuarios de la LSC de la Institución Educativa La Pamba de Popayán. Para ello, se socializó el proyecto con los padres de familia de la joven y los jóvenes Sordos de la Institución para involucrarlos en el proceso (fotografía 1), y del mismo modo se adquirieron los consentimientos informados ya que eran menores de edad (ver anexo C). Igualmente, se socializó el proyecto con la joven y los jóvenes Sordos y algunos integrantes de ASOPESORP (Asociación de personas Sordas de Popayán) para contar con su aprobación y participación en el proceso (fotografía 2) siguiendo el lema internacional de las personas con discapacidad “Nada sobre nosotros sin nosotros”.



Fotografía 1. Socialización del proyecto a los padres de familia
Tomada por: Intérprete Mauricio González



Fotografía 2. Socialización de la investigación a ASOPESORP
Tomada por: Intérprete Mauricio González

Una vez se obtuvieron los consentimientos informados de los actores participantes aprobados por sus padres, sus familias y la comunidad Sorda (ver anexo C), se inició con la implementación de algunas estrategias de indagación de recolección de información en esta fase de *focalización*; dichas estrategias fueron: *la colcha de retazos*, el *Sociodrama* y el *taller fotográfico*, las cuales explico a continuación.

Se inició con la implementación de la estrategia de indagación: *la colcha de retazos*, que tuvo como propósito identificar los acontecimientos y epifanías más significativas de la infancia y la adolescencia de la joven y los jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de la familia y sus pares de amigos. La estrategia de indagación se implementó durante un mes, con cuatro secuencias didácticas; cada secuencia tuvo una duración de cuatro horas aproximadamente, realizándolas una por semana así:

Secuencia Didáctica	Fecha de Realización	Duración	Propósito	Instrumentos	Registro
1	6-10 de febrero de 2017	4 horas Aprox.	Indagar sobre los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia de tres Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia .	Guía de preguntas abiertas semiestructurada.	Grabación Audio Visual
2	13 al 17 de febrero de 2017	4 horas Aprox.	Indagar sobre los acontecimientos y epifanías más significativos de la adolescencia de tres Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia .	Guía de preguntas abiertas semiestructurada	Grabación Audio Visual
3	20 al 24 de febrero de 2017	4 horas Aprox.	Indagar sobre los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia de tres Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de sus amigos .	Guía de preguntas abiertas semiestructurada	Grabación Audio Visual
4	27 de febrero al 3 de marzo de 2017	4 horas Aprox.	Indagar sobre los acontecimientos y epifanías más significativos de la adolescencia de tres Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de sus amigos .	Guía de preguntas abiertas semiestructurada	Grabación Audio Visual

Tabla 1. Horario de implementación de cuatro secuencias didácticas de la Colcha de Retazos

Asimismo, cada secuencia contó con cinco fases en su desarrollo:

Nº	Nombre de la fase	Descripción de la Actividad	Recursos	Evidencia
1	¡Un reencuentro con mi pasado!	A los participantes se les hizo una serie de preguntas para estimular diálogos y recuerdos de ellos mismos en relación con acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia y amigos.	Guías de preguntas abiertas semiestructuradas sobre el propósito de cada secuencia didáctica.	Fotografía 3.
2	¡Mis recuerdos plasmados a través de expresiones artísticas!	Los jóvenes sordos elaboraron, de manera individual, una expresión estética (dibujo, collage, pintura) del tamaño de un octavo de cartulina respecto a un acontecimiento epifanía que recordara en su infancia o adolescencia respecto a sus procesos de socialización al interior de la familia y amigos.	Octavos de Cartulina. Colores. Pinturas. Pinceles. Papeles de colores. Pegante.	Fotografía 4.
3	¡Comunico mis ideas y pensamientos!	Cada joven Sordo socializó ante sus compañeros el significado de su expresión estética.	Registro de grabación audiovisual.	Fotografía 5.
4	¡Construimos la colcha de retazos!	Cada trabajo individual por los jóvenes se unió en un collage colectivo donde se logró apreciar en conjunto las expresiones estéticas.	Pliego de papel bond. Cinta gruesa.	Fotografía 6.
5	¡Lo que refleja nuestro trabajo como grupo!	Se generó un espacio para que cada joven observara y reflexionara sobre el collage construido y a partir de allí se genere un diálogo grupal.	Registro de grabación audiovisual.	Fotografía 7.

Tabla 2. Fases desarrolladas de cada una de las secuencias didácticas de la Colcha de Retazos.



Fotografía 3. Diálogo con los jóvenes Sordos para evocar recuerdos.
Tomada por: Intérprete Mauricio González



Fotografía 4. Elaboración individual de expresión estética sobre recuerdos evocados.
Tomada por: Investigadora Principal



Fotografía 5. Socialización de las expresiones estéticas individuales
Tomada por: Intérprete Mauricio González



Fotografía 7. Socialización de ideas finalizada la colcha de retazos.
Tomada por: Intérprete Mauricio González



Fotografía 6. Collage colectivo con las expresiones individuales.
Tomada por: Investigadora principal

Una vez se implementó la estrategia de indagación de la *colcha de retazos*, en todos sus momentos, se procedió a avanzar en los procesos de transcripción de la información recopilada (ver anexo D). Luego se empezó en espiral a aplicar las estrategias de análisis de información, siguiendo las fases del método de *comparación constante* de (Glasser y Strauss, 1965). Así, se comenzó con la codificación abierta segmentando y analizando 148 relatos (ver anexo E); seguidamente, se continuó con la agrupación de categorías y subcategorías, siguiendo sus dimensiones y propiedades referentes a la codificación axial (ver anexo F). Estas categorías emergentes, resultado del análisis, fueron la base para la reformulación de nuevos interrogantes, que se utilizaron en la construcción de los instrumentos de recolección de información en las siguientes estrategias.

Luego, se aplicó la estrategia de indagación: *el Sociodrama*, con el propósito de indagar sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia de la joven y los jóvenes Sordos respecto a los procesos de socialización con los medios y sus pares de amigos. Esta estrategia de indagación se desarrolló durante un mes y medio, con una duración de cuatro horas a la semana, por cada sesión, como se explica en la siguiente tabla:

Fases	Fecha de Realización	Duración	Descripción de la actividad	Instrumentos	Registro	Evidencia
1	4-6 de abril de 2017	4 horas Aprox.	A los jóvenes Sordos se les presenta una serie de videos e imágenes que estimularon los recuerdos y diálogos respecto a las vivencias que ellos tuvieron en su infancia y adolescencia con los medios y con sus amigos.	Videos e imágenes previamente seleccionadas, acompañadas de guías de preguntas abiertas semiestructuradas sobre el propósito de cada sesión.	Grabación Audio Visual	Fotografía 8.
2	18-20 de abril de 2017	4 horas Aprox.	Los jóvenes Sordos se reunieron entre sí para compartir experiencias de su infancia y adolescencia en relación con sus procesos de socialización con sus amigos y medios, y a partir de allí seleccionaron hitos importantes en común para ser puestos en escenas por medio de un socio drama.	Objetos Ropa usada Maquillaje	Grabación Audio Visual	Fotografía 9.
3	25-27 de abril de 2017 2 al 11 de mayo de 2017	12 horas Aprox.	Los jóvenes Sordos ensayaron la puesta en escena del sociodrama según la temática seleccionada, y lo representan ante sus compañeros oyentes y padres de familia.	Registro de grabación audiovisual. Utleria según las escenas. Música.	Grabación Audio Visual	Fotografías 10, 11 y 12.
4	16-18 de mayo de 2017	4 horas Aprox.	Una vez representado el sociodrama con los jóvenes Sordos se generó un diálogo grupal sobre distintos aspectos del contenido y de la puesta en escena del sociodrama.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada	Grabación Audio Visual	Fotografía 13.

Tabla 3. Fases implementadas en el desarrollo de la estrategia de indagación el sociodrama.



Fotografía 8. Observación de videos e imágenes para evocar recuerdos.
Tomada por: Luz del Sol Vesga



Fotografía 9. Trabajo en equipo para construir el Sociodrama.
Tomada por: Intérprete Mauricio González



Fotografía 10. Preparación del Sociodrama.
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra



Fotografía 11. Presentación del Sociodrama a la comunidad educativa.
Tomada por: Luz del Sol Vesga



Fotografía 12. Presentación del Sociodrama a la comunidad educativa.
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra



Fotografía 13. Diálogo grupal sobre la representación del sociodrama.
Tomada por: Intérprete Mauricio González

La información recopilada de la estrategia de indagación el *Sociodrama* y de las conversaciones generadas de las mismas, se transcribieron (ver anexo G), siguiendo el análisis sistemático de 156 relatos en la codificación abierta (ver anexo H); posteriormente, se siguió profundizando en la codificación axial, explorando condiciones causales de las categorías emergentes con sus respectivas subcategorías, ampliando cada vez más sus dimensiones y propiedades (ver anexo I); asimismo, se extraían preguntas para la elaboración de los próximos instrumentos de recolección de información, identificando el contexto y las condiciones que intervenían.

A continuación, se dio paso a la implementación de la estrategia de indagación: el *taller fotográfico*, con el propósito de indagar sobre los acontecimientos y epifanías de la joven y los jóvenes Sordos en los procesos de socialización al interior de la escuela y sus pares de amigos. Esta estrategia de indagación se llevó a cabo durante un mes, en ocho sesiones, dos por semana, donde cada una tuvo una duración de dos horas, como se muestra en la siguiente tabla:

Sesiones	Fecha de Realización	Duración	Propósito	Instrumentos	Registro
1 y 2	18 y 21 de julio de 2017	2 horas cada sesión	Indagar sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia de los jóvenes sordos respecto a los procesos de socialización en la escuela de oyentes y sus amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada según las fotografías seleccionadas.	Grabación Audio Visual
3 y 4	25 y 27 de julio de 2017	2 horas cada sesión	Indagar sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia de los jóvenes sordos respecto a los procesos de socialización en la escuela rehabilitadora y sus amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada según las fotografías seleccionadas.	Grabación Audio Visual
5 y 6	1 y 3 de agosto de 2017	2 horas cada sesión	Indagar sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia de los jóvenes sordos respecto a los procesos de socialización en la escuela para sordos y sus amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada según las fotografías seleccionadas.	Grabación Audio Visual
7 y 8	8 y 10 de agosto de 2017	2 horas cada sesión	Indagar sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia de los jóvenes sordos respecto a los procesos de socialización en la escuela para sordos y sus amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada según las fotografías seleccionadas.	Grabación Audio Visual

Tabla 4. Horario de implementación de la estrategia de indagación el taller fotográfico.

En cada una de las sesiones que se planteó para el desarrollo de la estrategia del taller fotográfico, se realizó la siguiente secuencia de actividades:

N°	Nombre de la actividad	Descripción de Actividad	Recursos	Evidencias
1	¡Hallando recuerdos visuales!	Se buscaron y se seleccionaron fotografías y videos de los jóvenes Sordos en su infancia y adolescencia en el escenario escolar y con sus amigos.	Fotos históricas y videos	Fotografía 14
2	¡Un encuentro con el pasado!	A los jóvenes Sordos se les presenta una serie de fotografías y videos de su infancia y adolescencia para estimular recuerdos y acontecimientos.	Videos e imágenes previamente seleccionadas.	Fotografía 15
3	¡Mis recuerdos especiales!	Los jóvenes Sordos participantes seleccionaron algunas fotografías o videos que les haya causado interés por el recuerdo evocado en su infancia o adolescencia.	Videos e imágenes previamente seleccionadas.	Fotografía 16
4	¡Comparto mis recuerdos!	Los jóvenes Sordos expresaron ante sus compañeros los recuerdos evocados por las fotografías y/o videos seleccionados.	Registro de grabación audiovisual. Videos e imágenes seleccionadas por los jóvenes sordos.	Fotografía 17
5	¡Profundizo en mis recuerdos en grupo!	Con los jóvenes Sordos se generó un diálogo grupal sobre distintos aspectos emergentes del taller fotográfico.	Registro de grabación audiovisual. Guía de preguntas abiertas semiestructuradas.	Fotografía 18

Tabla 5. Actividades desarrolladas en cada una de las sesiones de la fotografía.





Fotografía 18. Diálogo grupal taller fotográfico.
Tomada por: Mauricio Gonzáles

Con la información que se recopiló en esta estrategia, se transcribieron los relatos (ver anexo J) y se realizó el proceso de codificación abierta, segmentando 134 relatos resultantes y buscando sus propiedades (ver anexo K); después se continuó con la codificación axial, reuniendo los datos, ampliando, profundizando y agrupando las categorías emergentes (ver anexo L), de acuerdo con las condiciones que influyeron en el fenómeno, a través de un diagrama lógico en el cual se identificó la categoría central.

A medida que se implementaron las estrategias de indagación de recolección mencionadas, se avanzó en el proceso de análisis en forma de espiral, siguiendo el método sistemático y riguroso de comparación constante de la Teoría Fundada (Glasser y Strauss, 1965), logrando obtener mediante este proceso la primera aproximación a la interpretación de sentido que se presentó en el numeral 1.5 del capítulo I, del presente trabajo, referida a la comprensión de la incorporación de las LSC en la configuración de subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos. Finalizada esta primera fase, se continuó con la segunda fase que se explica a continuación.

2.5.2 Segunda fase: la profundización

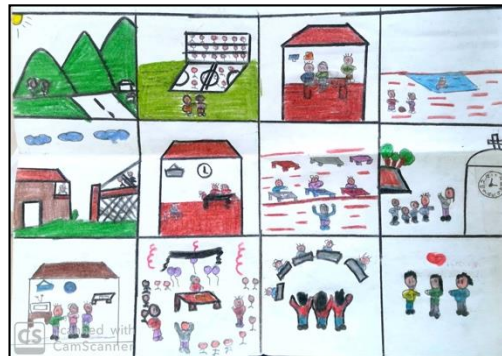
La primera aproximación a la interpretación de sentido del fenómeno estudiado fue la base para, en esta segunda fase de *profundización*, seguir ampliando y excavando en el estudio, a partir del desarrollo de estrategia de indagación: la *línea de tiempo*, la *entrevista a profundidad*, la *entrevista grupal*, y la *historia de vida*; como se dijo en el apartado anterior esta última estrategia de indagación fue transversal a todas las demás. A continuación, se explica su respectivo procedimiento metodológico: se dio paso al desarrollo de la estrategia de indagación, *la línea del tiempo*, con el propósito de profundizar sobre la incorporación de la LSC en la configuración de subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos durante su infancia y adolescencia, en los distintos escenarios como: la escuela, la familia, sus pares de amigos y los medios. Esta estrategia de indagación se desarrolló durante un mes, con una intensidad semanal de cuatro horas, como se detalla en la siguiente tabla:

Sesiones	Fecha de Realización	Duración	Propósito	Instrumentos	Registro	Evidencias
1 y 2	3 y 5 de octubre 2017	2 horas cada sesión	Los jóvenes Sordos construyeron su propia línea de tiempo de manera cronológica, utilizando algunos símbolos gráficos que ellos decidieron utilizar, recordando acontecimientos e hitos importantes de su infancia y la adolescencia en su familia, escuela y con amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada.	Grabación Audio Visual	fotografía 19 y 20.
3 y 4	17 y 19 de octubre de 2017	2 horas cada sesión	Las madres de familia de los jóvenes sordos construyeron la línea de tiempo de sus hijos con las vivencias que consideraron más importantes haber tenido sus hijos en la familia, escuela y con sus amigos. Este proceso se realizó debido a que a los jóvenes se les dificultó narrar sus acontecimientos vividos de manera cronológica.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada.	Grabación Audio Visual	fotografía 21, 22 y 23.
5 y 6	24 y 26 de octubre de 2017	2 horas cada sesión	Socialización a los jóvenes Sordos de las líneas de tiempo construidas por sus madres.	Líneas de tiempo construidas por las madres	Grabación Audio Visual	fotografía 24.
7 y 8	7 y 8 de noviembre de 2017	2 horas cada sesión	Se generó un diálogo grupal con los jóvenes sordos a raíz de la comparación de las líneas de tiempo que ellos construyeron y las que elaboraron sus madres.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada.	Grabación Audio Visual	fotografía 25.

Tabla 6. Horario y actividades desarrolladas en cada una de las sesiones de la estrategia de indagación la línea de tiempo.



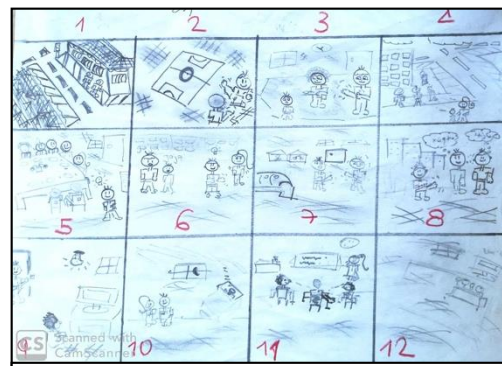
Fotografía 19. Elaboración de líneas de tiempo por la joven y los jóvenes. Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra



Fotografía 20. Línea de tiempo de un joven participante. Tomada por: Investigadora Principal



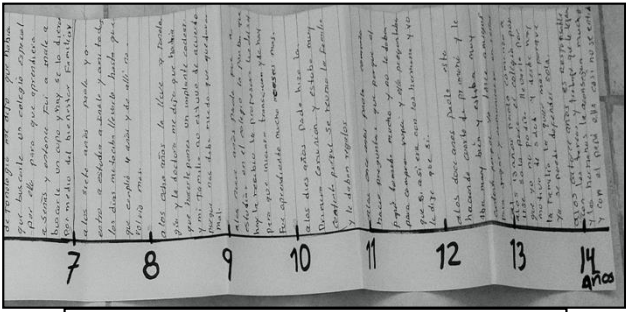
Fotografía 21. Línea de tiempo de un joven participante. Tomada por: Investigadora Principal



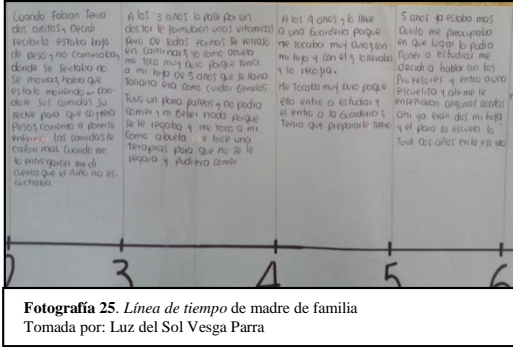
Fotografía 22. Línea de tiempo de un joven participante. Tomada por: Investigadora Principal



Fotografía 23. Elaboración de las líneas de tiempo por las madres.
Tomada por: Intérprete Mauricio González.



Fotografía 24. Línea de tiempo de una madre de familia.
Tomada por: Intérprete Mauricio González.



Fotografía 25. Línea de tiempo de madre de familia
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra



Fotografía 26. Socialización de las Líneas de tiempo de las madres.
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra

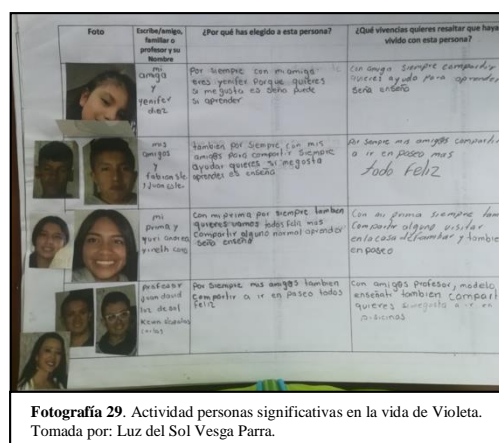
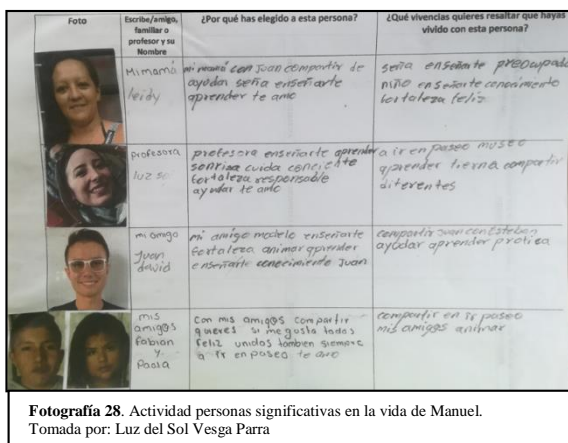


Fotografía 27. Diálogo grupal comparación de líneas de tiempo.
Tomada por: Intérprete Mauricio González

La información recopilada en esta estrategia de indagación se transcribió (ver anexo LL) y se avanzó en la segmentación de 142 relatos en la codificación abierta extrayendo sus propiedades y dimensiones de acuerdo con el fenómeno develado (ver anexo M); después se continuó con la codificación axial ampliando, agrupando y resignificando las cuatro categorías emergentes con sus subcategorías (ver anexo N); además se construyeron matrices visuales y diagramas para comprender lo que develaban los

relatos junto con el proceso riguroso de análisis.

Posteriormente, se hizo una *entrevista grupal* con la joven y los jóvenes Sordos, en la cual ellos mismos seleccionaron algunos miembros de su familia, escuela y amigos que consideraron más significativos en sus vidas y argumentaron el por qué (fotografías 28 y 29).



Con las personas significativas seleccionadas por la joven y los jóvenes Sordos, se dio paso a la implementación de la estrategia de indagación denominada *entrevistas a profundidad*, la cual tuvo una duración de un mes, aplicando un instrumento de preguntas abiertas (ver anexo O) con el propósito de iniciar con el proceso de saturación de las categorías emergentes. El cronograma de aplicación de las entrevistas fue el siguiente:

Sesiones	Fecha de Realización	Duración	Propósito	Instrumentos	Registro
1 y 2	6 y 8 de febrero de 2018	45 minutos aprox. En cada entrevista	Entrevista a otras personas significantes en la vida de Violeta: su madre, su prima y una amiga oyente; acerca de acontecimientos e hitos importantes vividos por la joven de su infancia y la adolescencia en su familia, escuela y con amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada.	Grabación de Audio
3 y 4	13 y 15 de febrero de 2018	45 minutos aprox. En cada entrevista	Entrevista a otras personas significantes en la vida de Miguel: Su madre, su profesora y su modelo lingüístico; acerca de acontecimientos e hitos importantes vividos por el joven de su infancia y la adolescencia en su familia, escuela y con amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada.	Grabación de Audio
5 y 6	20 y 22 de febrero de 2018	45 minutos aprox. En cada entrevista	Entrevista a otras personas significantes en la vida de Manuel: Su madre, su modelo lingüístico y su profesora; acerca de acontecimientos e hitos importantes vividos por el joven de su infancia y la adolescencia en su familia, escuela y con amigos.	Guía de preguntas abiertas semiestructurada.	Grabación de Audio

Tabla 7. Cronograma implementación de la estrategia de indagación entrevista a profundidad de otros informantes.

Una vez realizadas las entrevistas a otros informantes significativos de la joven y los jóvenes Sordos, se transcribieron (ver anexo P) y se continuó con el análisis de 173 relatos en la codificación abierta, segmentando los relatos y nombrándolos (ver anexo Q); seguidamente, se avanzó en la codificación axial con la ampliación y agrupación de las categorías emergentes principales con el soporte de sus respectivas subcategorías (ver anexo R). Se empieza el proceso de saturación de categorías pues, si bien de algunas categorías surgían interrogantes, de otras categorías ya no se hallaba nada nuevo de acuerdo con las dimensiones y propiedades de las subcategorías que las

respaldaba.

Luego, se saturaron las categorías emergentes, teniendo presente el fenómeno de estudio centrado en la incorporación de la LSC en la configuración de subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos, en los escenarios de socialización como la escuela, la familia, los pares de amigos y los medios; de este modo, se construyó una narrativa lineal e individual para cada joven, describiendo aquellos acontecimientos relevantes en algunas etapas de su vida y, a la vez, reconstruyendo sus historias de vida (Padrón, 2007). Una vez se obtuvieron las narraciones lineales de cada uno, se les presentan a la joven y a los jóvenes Sordos participantes del proceso, y fueron ellos mismos quienes conocieron, ampliaron y profundizaron sus historias de vida; posteriormente, cada uno narró su historia de vida en un video en su LSC con la compañía de una intérprete; finalmente, opinaron sobre las mismas a través de una última entrevista grupal.



Fotografía 30. Narración de historia de vida participante Miguel.
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra



Fotografía 31. Narración de historia de vida participante Violeta.
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra



Fotografía 32. Narración de historia de vida participante Manuel.
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra



Fotografía 33. Entrevista Grupal sobre las historias de vida.
Tomada por: Luz del Sol Vesga Parra

La información reconstruida en la narración de las historias de vida que la joven y los jóvenes Sordos hicieron en su LSC, al igual que la entrevista grupal, se transcribieron (ver anexo S); después, a esta información se le realizó su respectivo análisis, para lo cual se implementó la codificación abierta, analizando en esta parte 182 relatos (ver anexo T); luego, se siguió con la codificación axial, surgiendo la saturación final de las cuatro categorías emergentes, alrededor de la categoría central (ver anexo U). Posteriormente, se avanzó en el proceso de codificación selectiva, donde se identificó una línea histórica que integró las categorías emergentes siguiendo el modelo de codificación axial, clarificando y develando lo comprendido del fenómeno central, respaldadas en los relatos que contenían a su vez la voz de los participantes de la investigación, convirtiendo esto en la teoría sustantiva sobre el fenómeno estudiado (ver anexo V).

Todo este proceso permitió transformar la pregunta inicial de la investigación y comprender la manera en que la incorporación de la LSC coadyuva en la configuración de subjetividad en jóvenes Sordos escolarizados, como un provisional punto de llegada para la interpretación de sentido final. De este modo, posteriormente, se construyó la etapa final de tejido de significaciones, donde se realizó el proceso de triangulación a través de un entramado con la teoría formal, la teoría sustantiva y mi voz como investigadora; allí se develan los hallazgos de la investigación a través de un entramado de significaciones junto con la interpretación de sentido³⁶; de igual manera, se presentan *las historias de vida* de la joven y los dos jóvenes Sordos, y la *historia de vida cruzada* (ver anexo), organizada alrededor de temas que indicaron acontecimientos encadenados a un tiempo y un espacio como articuladores en la vida de la joven y los dos jóvenes Sordos. Es preciso anotar que durante todo el proceso investigativo se asumen unas consideraciones éticas que se tienen en cuenta a lo largo del trabajo y que se explica a continuación.

2.6. Consideraciones éticas

Al asumir la investigación cualitativa, se establece, de acuerdo con Simons (2011), una relación con los participantes, donde se respetó la dignidad humana y la integridad, así como que la joven y los jóvenes Sordos participantes se sintieran cómodos, seguros y en confianza; por esto se siguieron unas consideraciones éticas en el actuar en todo el proceso de la investigación: una ética referida al proceso, es decir, una búsqueda de la aprobación por parte de un comité académico de expertos autorizados para la realización del trabajo investigativo, así como de una ética en el proceso práctico, que enmarcó retos y desafíos que se impusieron constantemente en el desarrollo de la investigación. Este segundo aspecto fue muy importante tenerlo en cuenta, pues en el proceso del desarrollo práctico de la investigación surgieron dilemas éticos por lo que se debieron tomar

³⁶ La interpretación de sentido se desarrolla de manera amplia y profunda, en el capítulo IV.

decisiones que fueron analizadas (Botto, 2011).

Por lo anterior, fue importante asumir, desde el diseño metodológico de la investigación, unas consideraciones éticas que guiaron en los procesos de esta. Siguiendo las propuestas de Emanuel (citado en Botto, 2011), quien expresa algunos aspectos básicos éticos en el proceso investigativo, se asumió: *el valor social*: los resultados del trabajo investigativo aportaron a mejorar las condiciones de vida de la joven y los jóvenes Sordos; *la validez científica*: la metodología de la investigación se implementó con rigor para que los resultados fuesen válidos; *selección de los participantes*: los sujetos fueron seleccionados en coherencia con los propósitos de la investigación y se explicó los criterios de esta selección iluminada por criterios científicos y no por un prejuicio social.

Del mismo modo, en la ética práctica se actuó bajo los principios que Plummer (2001) menciona: el principio del respeto, reconocimiento y tolerancia hacia las personas y las diferencias; el principio de promover el cuidado o preocupación hacia los otros y otras, siguiendo al movimiento feminista denominado “ética del cuidado o preocupación”; el principio de la equidad, imparcialidad y justicia; el principio de la autonomía, libertad y elección; y el principio de minimizar el daño.

Otras de las acciones éticas que se realizaron bajo estos principios fueron: la *Proporción favorable del riesgo-beneficio*: en la investigación se estudiaron los riesgos y los beneficios que implicaban a los actores participantes, donde se ratificó que esta investigación brindó beneficio para ellos; los *revisores independientes*: se centraron en la importancia de contar en el proceso investigativo con instancias de evaluación que fueron conformadas por personas ajenas al estudio y que lograron decidir sobre su desarrollo con el propósito de evitar distorsiones en el diseño y salvaguardar la responsabilidad social; el *consentimiento informado*: fue un requerimiento importantísimo en la investigación; para el caso de la presente, fueron los padres de familia y la joven y los jóvenes Sordos quienes firmaron el consentimiento informado; en pos del *respeto a los participantes*: la información fue cifrada para salvaguardar la identidad de la joven y los jóvenes Sordos, asegurando respeto por las personas que participaron en esta investigación, su privacidad y el derecho a decidir en qué momento participaban o no en el proceso investigativo.

Finalmente, se destaca que en todo el proceso de investigación en el que participaron la joven y los jóvenes Sordos, se usaron recursos visuales con un lenguaje apropiado para la edad y la naturaleza de los participantes; esto garantizó la comprensión en los distintos momentos, avalando y asegurando en todo el proceso investigativo el acceso a la información por parte de la joven y los jóvenes Sordos, interactuando siempre en su lengua natural la LSC, que es su primera lengua. Otro aspecto que se resalta es que todos los acontecimientos que se narran en las historias de vida y fueron presentados fueron negociados con los sujetos participantes y la investigadora para garantizar el principio de la confidencialidad.

III. TEJIDO DE SIGNIFICACIONES

3.1 Momento descriptivo: historias de vida

3.1.1 *Historia de vida de Violeta*

Me llamo Violeta y quiero contar la historia de cómo aprendí a hablar dos lenguas diferentes. En mi familia siempre hubo muchas necesidades, mis papás no terminaron la primaria y dependían de los trabajos informales y el rebusque diario. A pesar de todo lograron conformar una familia numerosa, pues ahora somos cuatro hermanos. Hace dieciséis años la noticia del embarazo de mi mamá fue inesperada; ella estaba tratándose una infección con medicamentos fuertes, pero le aseguraron que el proceso de gestación iba a ser normal. Y así fue, aparentemente, todos los controles mostraban el desarrollo usual, entonces mi papá y mis hermanos empezaron a esperarme con felicidad.

Los primeros meses después del nacimiento también fueron comunes, pero mi mamá empezó a sospechar que había algo diferente en mí pues no había empezado a hablar tan pronto como lo hicieron mis hermanos. Así que decidí hacer algunos ejercicios caseros para verificar cómo respondía a los sonidos. Nada. De mi parte no había ninguna respuesta, no la miraba, no me movía ni intentaba balbucear para dirigirme a ella. Muy preocupada, me llevó al médico para ordenar que me hiciera algunos exámenes y medir mi capacidad auditiva. Con los resultados el médico llegó fácilmente a la conclusión de que yo era una niña sorda.

Mi familia entró en shock. Vivimos unos días difíciles en los que mi papá tomó la decisión de alejarse de mí y me rechazó completamente. Incluso hoy no tenemos una relación afectiva. En la familia hubo un vacío, y de repente, se acabaron las esporádicas visitas que hacíamos a la abuela; ellos iban, pero ya no me llevaban, y pasó mucho tiempo antes de que pudiera entender la razón.

Cuando tenía tres años me pusieron unos audífonos que no me sirvieron para oír ni comunicarme, y así pasé muchos meses, todo el tiempo con mi mamá. En la casa nunca me leyeron un cuento ni me llevaron a un museo, quiero decir que, en general, no se preocupaban mucho porque yo aprendiera. El médico me había mandado unas terapias de oralización en la clínica de rehabilitación, esto significa que uno va y tiene que producir sonidos que uno mismo no escucha, y si lo hace de una manera o de otra, dice cosas diferentes, aunque es más complicado que eso, y siempre hay que andar con mucho cuidado de no equivocarse.

Para comunicarse conmigo, mi mamá recurría siempre a los pellizcos o los estrujones, que no faltaban cuando yo la acompañaba a hacer una vuelta en algún lugar público. Entonces sucedía que yo estaba tranquila, sola o acompañada, haciendo algo que no sabía si estaba bien o mal, y de repente sentía el golpe o me tambaleaba por el empujón. Rápido, había que reaccionar porque eso significaba que estaba haciendo algo malo y

que mi mamá estaba muy brava. Cuando fui al jardín fue más o menos igual, como el contacto físico brusco era el único medio de comunicación que me parecía efectivo, yo empujaba a los demás y alzaba mucho la voz para intentar que me escucharan, pues yo misma nunca estuve muy segura de cómo sonaba. Todo esto terminaba en más regaños y castigos por parte de la profesora.

Mis hermanos iban y venían por la casa, me había acostumbrado a verlos pasar o mover los labios o reírse, pero eso no tenía nada que ver conmigo. Entre ellos a veces peleaban y ponían quejas o se portaban mal, y podían decir cómo se sentían; yo tenía que aguantarme en silencio los pellizcos, sin ninguna posibilidad de defensa o apelación. Pasaba mucho tiempo pensando qué era lo que había hecho mal, a veces me mandaban a encerrarme en el cuarto y lo que más me hubiera gustado es saber la razón de mis castigos.

Otras veces, todos estábamos juntos, quiero decir mis papás, mis hermanos y yo. Entonces miraba desde abajo cómo hablaban entre ellos sin terminarse de enterar de que yo existía, y tenía que estar quieta porque si no era casi seguro que me iban a pellizcar. Al poco tiempo eso explotaba. Sabía que lanzaba un grito fuerte porque sentía la vibración en todo mi cuerpo, ahora me estaban mirando con desagrado, así que me ponía a patear el piso y tumbar las cosas. El pellizco siempre llegaba y tenía que ir a mi cuarto, pero entonces yo sabía exactamente por qué me habían castigado, y eso me traía un poco de satisfacción.

Me hacía falta hablar de mis miedos, de mis sueños; la mayor parte del tiempo no entendía lo que estaba sintiendo, no sabía si la rabia o la tristeza o los anhelos que yo tenía eran normales, si le pasaban a todo el mundo o era solo cosa mía. Yo tenía ganas de preguntarles si ellos sabían cuándo una película era de mentiras y cuándo era verdad, quería que me contaran cómo era escuchar, entonces cogía el televisor y subía todo el volumen para ver qué pasaba, pero luego venía mi mamá a regañarme y tenía que apagarlo. Tenía muchas cosas que decir, cosas que nadie iba a escuchar. Y al final, tuve que resignarme a ver el tiempo pasar en un lugar donde no pertenecía.

En general las personas con las que contaba eran mi mamá y mi madrina. Con los otros niños que veía la relación era muy superficial porque nunca pude entender lo que estaban haciendo. A veces intentaba jugar con ellos, pero siempre sentí que se ponían incómodos cuando yo llegaba para hacer parte de su grupo, entonces me ponía triste y me iba para estar otra vez sola. En esta etapa de mi vida no tuve amigos, no jugué ni siquiera con mis hermanos porque pasaba lo mismo, no podía hablarles ni ellos a mí.

Después de las terapias de rehabilitación oral fui a un instituto donde me encontré con otros sordos como yo, con ellos podía jugar y muchas veces el intento de comunicarme daba resultado, me sentía más incluida en este espacio que en los demás. Pero entonces teníamos que hacer ejercicios muy aburridos porque no entendíamos nada, solo sabíamos que esto se dice de esta manera y esto de esta otra, pero todo se nos olvidaba

al poco tiempo porque las palabras no lograban tener un efecto real en nuestra vida, no las escuchábamos bien y no lográbamos diferenciar unas de otras, entonces todo iba perdiendo sentido y se empezaba a volver muy monótono. Allí asesoraron a mi mamá para que me hiciera la cirugía del implante coclear, pero el proceso no se concretó.

También nos hacían participar en eventos culturales donde teníamos que articular palabras delante de la gente que se ponía contenta con nuestros avances, pero nosotros no entendíamos nada de lo que estábamos diciendo. En este espacio aprendí algunas cosas de la lengua de señas, siempre tenía que ser a escondidas porque nos regañaban si nos veían usándola, pero nosotros igual lo hacíamos y así se empezaron a formar algunos lazos de comunicación. En todo caso me seguía pareciendo que usar la lengua de señas estaba mal, entonces ser sorda y expresarme desde mi sordera también estaba mal. Aún no lograba aceptarme como soy y mi medio de comunicación más común era empujar, gritar, llamar la atención como fuera para que me notaran como a los demás.

Cuando tenía ocho años me ingresaron a una escuela que tenía un espacio para niños Sordos. Honestamente cuando llegué no estaba esperando mucho, porque suponía que iba a ser lo de siempre: esforzarse por cumplir con las actividades y sentirse mal por no poder oír. Pero cuando llegué, la profesora movía las manos para todas partes y hacía caras que a veces eran chistosas para aclarar lo que estaba diciendo. Me metí las manos a los bolsillos, porque hablar con las manos estaba mal y no me iba a ganar más regaños por lo mismo. Pero ella me animó, y poco a poco entendí que en ese salón estaba permitido ser sorda. Esa noche casi no dormí, quería acordarme de todos los movimientos de las manos de la profesora, cómo había hecho para que yo entendiera tantas cosas, y sin empujarme, ni pellizcarme, ni hacer las caras de fastidio que había visto tanto en otras personas.

Me empezó a gustar ir a estudiar. La expectativa iniciaba desde muy temprano, y me la pasaba preguntándole a mi mamá a qué hora nos tocaba salir para no llegar tarde. En el salón no me sentía incluida solo por tener una característica similar al resto, sino que sentía que lo que yo hiciera en este espacio importaba, le importaba a la profesora y a mis compañeros.

Descubrí que mis manos me podían dar las respuestas que tanto había querido. Al fin estaba en un espacio para mí, con una lengua para mí. Después de muchos años de pasividad, de resignarme a preguntar sin buscar respuestas, la lengua de señas me permitió responder un montón de preguntas en pocas semanas. Pensé que estaba cerca de saberlo todo, pero me equivocaba, porque entonces veíamos un tema nuevo de donde salían cada vez más preguntas, quiero decir que se volvió como infinito. Estaba muy emocionada de ir a una biblioteca y conocer los libros para niños, pero lo que a mí más me gustaba era moverme, y hacer que todo ese movimiento significara algo. Por ejemplo, podía hacer una danza o una pantomima, que son cosas muy distintas.

Entendí que podía dirigirme a los demás sin empujarlos o llamar la atención, y que sentirme mal no era una razón para agredir al resto. Así, iba viendo que era más fácil estar en los espacios teniendo la posibilidad de comunicar lo que quería y haciéndolo con tranquilidad. Esto me demoró un tiempo en entenderlo bien. Entre mi familia solo podía hablar con mi prima, quien aprendió lengua de señas para conversar conmigo, y no me sentía tan sola como antes. Mi papá y mis hermanos no se animaron a aprender ni cambiaron su actitud conmigo. Igual yo entendí muchas cosas sobre la estructura familiar, como quién era un tío o un abuelo o un hermano. Para cuando cumplí los quince años, ya entendía lo que era cumplir quince años y por qué era algo importante.

Ese día todo se organizó desde temprano para tener una reunión especial. Acomodaron la casa y yo tenía un vestido muy bonito. Todas las personas importantes para mí estaban ahí celebrando mi vida. Mis papás, mis hermanos y mi profesora estaban felices de ver la persona en que me había convertido desde que tenía ocho años y pisé la escuela llena de inseguridades. Quise decirles muchas cosas, y lo hice. Organicé las ideas, y le pedí el favor a mi profesora de que tradujera en sonidos las palabras que yo iba a decir con mis manos. Les dije que los quería, le agradecí a mi prima por haber aprendido algo de lengua de señas para hablar conmigo, les hablé de lo que significaba para mí esta reunión con todos allí, y de cómo me gustaría que aprendieran mi lengua para poder hablarles todo el tiempo de lo que sentía. Primero, vi que uno de mis hermanos cogía una servilleta y se la pasaba por la cara; no le presté atención, y seguí concentrada en mi mensaje. Pero después mi papá hizo lo mismo; disimuladamente, cogió una servilleta, y escondió la cara debajo de su brazo.

Entonces caí en cuenta de que llevaba quince años sin decirles nada, quince años para mí sin poder exteriorizar mis pensamientos, y quince años para ellos de no saber ni siquiera si estos pensamientos existían. Desde ahí estuve absolutamente segura de que podía hablar, podía sacar los pensamientos de mi cabeza y comunicarlos a otras personas, aun si esas personas estaban lejos del colegio.

Ahora empezaba una nueva etapa, estaba en bachillerato compartiendo con otros estudiantes oyentes. El cambio fue difícil porque estaba acostumbrada a que los Sordos teníamos un salón solo para nosotros y nuestra propia profesora bilingüe. Todo era distinto ahora porque la mayoría de las clases eran magistrales y los profesores no sabían la lengua de señas, entonces la comunicación se complicaba mucho. Igual la profesora de primaria estaba muy pendiente todo el tiempo de cómo mejorar nuestra situación en las clases.

Cuando pasé a séptimo las cosas cambiaron porque ya teníamos un intérprete que se encargaba de que entendiéramos y en octavo igual. En el colegio se celebraba el día internacional del sordo, los estudiantes y profesores estaban aprendiendo sobre quiénes somos y cuál es nuestra condición; también, se empezó a enseñar la lengua de señas en todos los cursos, y por primera vez yo sentía que pertenecía a un lugar.

Como regalo de cumpleaños me dieron un celular, fue importante en mi vida porque accedí a toda una red de comunicación a través de las imágenes. Quiero decir que creé Facebook y empecé a descubrir una gran comunidad sorda, muchísimas personas que compartían sus experiencias en imágenes y videos. Pude ver cómo era la lengua de señas en otros países y comunicarme por video con mis amigos, o con la intérprete, para hacerle preguntas sobre las tareas.

También me gustaba conocer gente nueva, pero un día empecé a hablar con un tipo joven al que no conocía y que me trataba bien, y poco después me propuso que nos encontráramos en algún lugar de la ciudad; cuando le dije que no, empezó a insistir mucho en que me quitara la ropa, me lo pedía una y otra vez, al comienzo con amabilidad y después con gestos de desesperación y fotos obscenas. Me asusté y colgué la llamada, pero antes pasaron por mi cabeza todas las conversaciones que habíamos tenido en clase sobre este tema. Nos habían dicho que teníamos que cuidarnos de que nos pasaran esas cosas, pero yo nunca pensé que fuera algo real, o que me pudiera pasar a mí. Después de colgar estaba muy asustada y quizá si yo hubiera sido oyente él no habría intentado eso conmigo, porque seguro pensaba que los Sordos no podemos razonar, ni darnos cuenta de nada. De nuevo sentí una rabia incontrolable, alguien había intentado aprovecharse de mí porque me consideraba inferior, porque soy mujer y Sorda. Esta vez no grité ni le di patadas al piso, sino que hablé con la profesora y con mi mamá, aunque no me arrepiento de todo. Quiero decir que por internet también conocí buenas personas.

Dos lenguas diferentes para mí significaron dos vidas diferentes. Al comienzo era con estallidos de rabia, con gritos, con maneras de que los otros me miraran y se dieran cuenta de que estaba ahí. Después, usar la lengua de señas para comunicar mis ideas fue muy emocionante, pero ahora me gusta usarla para aprender. En eso, siempre me he encontrado con amigos dispuestos a ayudarme como el intérprete, los modelos lingüísticos, la profesora, mis compañeros, e incluso me he dado la oportunidad de ayudar a los niños Sordos que están ahora en el salón. Ahora puedo decir que me llamo Violeta, y que hablo una lengua diferente al que me enseñaron mis papás, ese lo tuve que desaprender y apropiarme de este otro con todas mis fuerzas, para proyectarme y decidir en el futuro lo que quiero ser.

3.1.2 Historia de vida de Manuel

No hace mucho tiempo me enteré de que nací en diciembre. Mis papás estaban felices de tenerme junto a ellos después de nueve meses de espera. En los controles les habían dicho que iba a ser un niño y el parto salió bien. Me pusieron Manuel y poco después me celebraron el bautizo, casi junto a las fiestas de navidad. Pero ese día no fue como todos lo esperaban, porque creían que estaba sufriendo de otitis y yo estuve llorando todo el rato. Así empezó mi travesía por los médicos, o sea que me tomaron muchas muestras, fui a varios lugares, me revisaron personas distintas, pero nadie supo descifrar ninguna enfermedad.

Entonces empecé a asistir a unas terapias. Recuerdo que viajaba con mi mamá muchas horas en un día para estar en una cita que no duraba mucho tiempo. Todo para colocarme al final un implante que me iba a ayudar a recuperar algo de audición y que no funcionó. Dicen que eso fue porque no me cuidaron lo suficiente en Bienestar Familiar, donde tuve que pasar un tiempo con una mamá sustituta. Pocos meses después pude volver a estar con mi mamá, ahora en una ciudad diferente, donde vi más médicos y me pusieron audífonos para complementar la operación que no había dado resultados. Ahí empezó el dolor de cabeza y la confusión, yo no soportaba el aparato porque todos los sonidos del ambiente llegaban a mí al mismo tiempo. Sin embargo, en las terapias los médicos y mi mamá me obligaban a seguir usándolos. Allá no hacía mayor cosa, a veces peleaba con mi mamá y con el médico porque no quería usar los audífonos, pero me acostumbré a hacer caso y se fue volviendo un poco más tolerable.

Cuando pasé satisfactoriamente las terapias fui a una escuela a empezar la primaria. Al comienzo me hacía mucha ilusión poder compartir con otros niños de mi edad a diario, pero poco después me di cuenta de que entre los demás y yo había una barrera. En la escuela intentaba imitarlos todo el tiempo, pero me castigaban cuando no me daba cuenta de que cambiaban de actividad. Yo hacía uso de mi cuerpo y mis gestos para hacerme entender, pero la comunicación no era posible y me daba mucha rabia. No podía tolerar el sentimiento de ser tan distinto a los otros, de no poder convivir como ellos lo hacían normalmente. Me volví agresivo porque quería que notaran mi presencia, que se percataran de que yo estaba con ellos compartiendo cosas todos los días. Ni siquiera podía hacer que mis papás entendieran que quería estudiar en otra parte, ninguno de mis esfuerzos era suficiente y creía que todo era culpa mía. La rabia era hacia mí mismo. En esa escuela me fracturé la clavícula y tuve muchos problemas de disciplina. Poco después, ellos mismos se encargaron de decirle a mi mamá que allí nadie estaba preparado para atender a alguien con mis características. O sea que no tenían nada que enseñarle a un Sordo.

Tengo un hermano menor, pero con él la relación es muy distante. La falta de comunicación se siente mucho y a veces peleamos porque dice que mi mamá siempre está pendiente de mí. Eso es cierto, pero a mí no me gusta. En el fondo siempre quise tener la misma independencia que él, poder decirles a los otros lo que pensaba y defenderme cuando él tenía la culpa y me acusaba a mí. En esos casos siempre era muy poco lo que yo podía hacer. Igual, sentía que toda mi familia prefería estar con mi hermano antes que conmigo, y las pocas veces que él y yo intentábamos comunicarnos para compartir, siempre alguno de los dos terminaba yéndose impacientado.

Todos querían mucho a mi hermano. Mi abuela por ejemplo llevaba regalos y le hacía manifestaciones de cariño siempre a él, lo consentía y le preguntaba cosas. A mí casi no me miraba, de pronto me saludaba una que otra vez. Cuando se organizaba algún paseo o celebración familiar siempre era una sorpresa porque yo no participaba ni en la idea ni en la organización. O sea que aparecía ahí en una fiesta sin saber por qué. Uno empieza a creer que si no escucha no vale, porque se acostumbra a que los oyentes pueden hacer cosas mejores. Yo era malgeniado, grosero y tiraba todo. Cuando esto pasaba mi mamá

acudía a pegarme, o todos esperaban que me pasara el episodio de rabia y la vida seguía en este círculo vicioso de estar y no estar.

A veces me sentaba a ver televisión, pero nunca ponían los canales que yo quería y me aburría rápido. Entonces me iba solo y creaba amigos imaginarios que jugaban conmigo y veía todas las cosas que había en la casa, o cogía la bicicleta y me iba a andar para mirar a la gente que pasaba por el barrio. Lo que más quería era tener amigos que no escucharan para compartir bajo las mismas condiciones. Así pasaba las tardes, mirando por ejemplo la tienda, donde todos movían los labios e intercambian dinero para luego salir con bolsas.

Cuando fui creciendo, mi mamá encontró la oportunidad de meterme a una institución donde le dijeron que podría hablar y entender como cualquier persona. Ella tuvo grandes expectativas y yo no entendía muy bien lo que pasaba, pero también estaba contento. Cuando llegué me di cuenta de que teníamos que intentar hablar todo el tiempo, y eso me gustaba porque sentía que estaba haciendo lo que hacía la gente normal, hablar. Pero después la sensación de novedad se fue acabando y los sonidos que formaban palabras nunca llegaron a tener el sentido que yo esperaba. Cuando estaba con mi familia aún no entendía lo que me querían decir, y cuando llegaba al instituto había que seguir repitiendo sin entender. El dolor de cabeza que me daba con los audífonos cada vez se hacía más fuerte, y se me fueron quitando las ganas de ir allá.

A veces nos mostraban sordos que trabajaban en los baños del Éxito como un ejemplo a seguir, y especialmente a mi mamá le dijeron que no podía aspirar a mucho conmigo. Eventualmente aprendí algunas cosas de lengua que podía usar para comunicarme con los otros niños sordos, pero cuando nos descubrían nos pegaban en las manos. No podíamos usar nuestra propia lengua. Yo aprovechaba cualquier momento para contar chistes y después tenía que soportar los regaños y las quejas a mi mamá. Por ese tiempo, mi momento favorito era cuando llegaba a la casa, y me quitaba los audífonos para poder sentirme sordo, tal y como soy.

Cuando empecé las clases en la escuela tenía ocho años. Aprendí la lengua de señas y con ella pude darle nombres y formas a todo lo que había estado pensando, darle sentido. Podía decírselo a los demás o no, lo que yo quería era hacer parte de mi casa, del barrio, del mundo en general. En ese momento, al menos, era parte de la escuela. En una ocasión nos llevaron a un lugar donde había sordos de todas las edades que no paraban de hablar en lengua de señas. Entendí que se podía ser un adulto o un niño común y corriente a través de esta lengua, y que yo mismo era parte de algo más grande. Al mismo tiempo, me iba dando cuenta de que somos una comunidad minoritaria, y no estamos precisamente incluidos en las lógicas cotidianas de la sociedad.

Me gustó entender cómo funciona el tiempo. O sea, los minutos, las horas y las semanas. Cuando montaba bicicleta por el barrio ahora podía saber cuánto tiempo me demoraba viendo a la gente, recorriendo las cuadras. Si uno cumple años, eso significa que la tierra

le dio una vuelta completa al sol otra vez desde que nació. A mí me gusta cumplir en diciembre porque está cerca de la fiesta de la navidad y el año nuevo.

Mi mamá empezó a aprender lengua de señas para hablar conmigo y le pude decir que quería salirme del instituto oralista, y que no quería volver a ponerme los audífonos. Para mí fue como decir que quería ser Sordo, y que estaba bien. Me sentí aliviado, y estaba haciendo mis primeros esfuerzos por que mi mamá supiera lo que estaba sintiendo y pensando desde hace tiempo. A veces me desespera que no aprenda tan rápido, pero después la entiendo porque siempre está ocupada.

En la escuela tenía un momento todas las tardes donde podía ser yo. Una de las cosas que me dolían antes, era que todos asumían que yo no podía entender nada. Cuando querían explicarme algo, se cansaban de señalar y mover los labios y ya. Pero en las clases no. Ahí la profesora hacía lo que fuera con tal de que todos entendiéramos, lo que fuera. Usaba videos, imágenes, actividades, y la novedad fue darme cuenta de que yo mismo tenía la capacidad de aprender. Cuando pasó el tiempo, supe que también tenía la capacidad de enseñar. En la escuela éramos líderes. En quinto de primaria nos lanzamos a la personería, y nunca estuvimos apartados de lo que pasaba. Me sentía reconocido porque preparábamos muy bien obras de teatro, bailes, canciones en lengua de señas y lo presentábamos ante distintos públicos. Estudiantes de todos los salones, papás, y gente de la universidad que al final nos felicitaban mucho. En las celebraciones del colegio siempre estábamos los Sordos haciendo algún baile o una obra de teatro. Lo que más disfruté de todo eso fue ver las manos de las personas moviéndose en el aire, para decirme que les había gustado mucho la presentación.

Me comunicaba sobre todo con mis amigos, y los quiero mucho por eso. Con mi mamá hablaba ocasionalmente, pero no era fluido, y el resto de la familia no hacía mayor cosa por interactuar conmigo. Me entretenía viendo televisión y buscaba los programas que tenían el cuadro de interpretación, aunque como es tan pequeño no entendía muchas cosas. Cuando veía noticias mi mamá me daba una explicación desde lo que sabía de la lengua de señas y yo quedaba en las mismas. Los subtítulos no los entiendo porque es una lengua extranjera, o sea como leer en otro idioma, y hasta más difícil.

Mi mamá me sigue regañando cuando algo malo, pero empezó a aceptarme como soy. Intenta hacer de intérprete a su modo cuando estamos con otras personas, y les explica cosas sobre la cultura Sorda. Aprendí cómo funciona el dinero, y así podía ir a la tienda y ser yo el que compraba y traía bien las devueltas. También empecé a ir solo al colegio y a tener cierta independencia. Mi pasatiempo favorito seguía siendo salir a montar bicicleta por las calles del barrio, pero ahora quería explorar el mundo de los oyentes. Ya les había perdido miedo y buscaba la manera de comunicarme con ellos. La gente del barrio me había visto en la bicicleta y sabían que soy sordo, entonces cuando me acerqué me recibieron bien.

O sea que tenía dos tipos de amigos. Unos eran los sordos de la escuela, y otros los del barrio con quienes pasaba el resto del tiempo. Quería sentirme incluido en un mundo distinto al de la comunidad Sorda, pero eventualmente me di cuenta de que los del barrio consumían algunas drogas. Creo que cuando los imité, lo hice porque estaba acostumbrado a imitarlos en todo y tenía muchas ganas de encajar. Eso no duró mucho tiempo. En el salón de los sordos ya habíamos hablado del tema, y además mi mamá se enteró. Recordé lo que había aprendido sobre las razones para no tomar drogas, y verifiqué por mí mismo que, igual esta gente no me agradaba tanto.

Para ese entonces ya había pasado a bachillerato y eso fue salir de la comodidad. O sea que ya no estábamos en un solo salón con los sordos, sino que recibía clases entre los oyentes. Fue extraño porque antes para mí el mundo estaba partido en dos, los que escuchan y los que no. Me sentía mucho más cómodo entre los sordos, pero ahora estaba rodeado de oyentes, intentando ser yo mismo entre personas distintas a mí.

Al comienzo, las clases me aburrían. Lo que hacía era dejarme llevar por mis pensamientos y no prestaba atención. Saqué malas notas y tuve que esforzarme, aunque tampoco es que me dedicara completamente al estudio. Todo empezó a tener más sentido cuando llegó el intérprete al salón, y me explicaba lo que decía el profesor. Todavía me aburría porque las cosas que aprendíamos antes con los sordos eran mucho más interesantes, pero entendía los temas y eso me traía bastante satisfacción. En el colegio todos empezaron a aprender lengua de señas, pero las conversaciones que podíamos tener eran muy básicas. Eso sí, nos entendíamos para jugar.

Cuando todo eso pasó yo ya tenía mi celular. Mi mamá me lo quitó para castigarme por lo que había hecho, pero pronto accedió a dármelo porque lo necesitaba para hacer las tareas. Cuando tengo datos hablo con mis amigos y en Facebook veo noticias en lengua de señas colombiana. Me gusta saber que hay una persona haciendo esos videos solamente para que alguien como yo los pueda ver. También hago videollamadas con mis amigos, y veo las transmisiones que hacen los sordos desde todas partes.

No es tan fácil hacer amistad con los oyentes, porque la barrera de la comunicación está ahí. A menos que se esfuercen un poco. Igual, en mi casa, nadie me puede ayudar, o sea que siento eso todos los días. Un tiempo, hicieron en la escuela un proyecto de investigación y compartimos con personas indígenas. Me parecían diferentes a mí y a todos los que conocía. Eran raros, pero en el proceso me di cuenta de que muchas personas también habían pensado que yo era raro. Y me dejó de importar que no me parecieran normales, porque los oyentes eran raros en general para mí, y no me costó mucho compartir con ellos y animarme a conocerlos.

Crecer es cada vez más serio. Las decisiones tienen consecuencias, y ser reconocido también es que lo regañen a uno cuando se equivoca. Siento que ahora tengo la responsabilidad de cuidarme y eso solo depende de mí. Superé las ganas de ser incluido sin más, y aprendí a seleccionar las personas con las que quiero hablar y con las que no.

O sea que no es necesario que todos lo quieran a uno, y ahora me rodeo de los que me aportan y siempre han estado ahí. Ellos son los que me ayudaron a que yo mismo me diera un lugar y pudiera tomar la decisión de ser distinto y vivir contento así, sin compararme ni aparentar. A pesar de la seriedad, la lengua de señas me hace querer afrontar las cosas que puedan venir para seguir avanzando en lo que me proponga. Ahora me imagino muchas posibilidades y creo que soy capaz de lograr algo si de verdad lo quiero.

3.1.3 Historia de vida de Miguel

Mis papás decidieron independizarse en una vereda cerca de Popayán cuando todavía eran adolescentes, en esta vereda vivo y aquí nací. Para resolver sus diferencias mi papá solía golpear a mi mamá, como si fuera la única manera de expresar que algo le disgustaba, pero habían encontrado el modo de acomodarse y se dedicaban a la crianza de mi hermano mayor cuando llegué yo. En uno de esos días del embarazo avanzado de mi mamá, mi papá se dejó llevar por la rabia y la golpeó como era su costumbre; ella se cayó y el parto fue prematuro debido a ese golpe. Sin embargo, los doctores anunciaron que todo estaba bien y al poco tiempo empecé a asistir a los controles de vacunas y unas escasas citas de pediatría donde nunca se percataron de que yo tuviera ningún problema. La falta de posibilidades de recibir una mejor atención médica se debía a que no estábamos afiliados al sistema de salud, y tendríamos que esperar que todos los trámites se hicieran efectivos para disponer de un mejor servicio.

Cuando fue posible, mi mamá solicitó unos potenciales auditivos pues ya lleva un tiempo preocupada porque no me veía reaccionar los sonidos. Allí, finalmente le dieron el diagnóstico de mi sordera que ella más o menos ya esperaba. Entonces mi mamá empezó a esforzarse mucho por llevarme a todos los tratamientos médicos, a pesar de que le tocó a ella sola cargar con la responsabilidad económica del hogar y sus posibilidades eran muy limitadas. En esos años también pasé mucho tiempo con personas distintas a mis papás. Mi papá se había ido y mamá trabajaba mucho, así que unas veces me cuidaban mis abuelos y otras mis tíos. Todo el tiempo estuve acompañado y rodeado de gente, en medio de cuidados, y con ninguno de ellos podía hablar, era como si estar solo o acompañado fuera lo mismo.

Después mi mamá pudo volver a estar conmigo y empezamos a recorrer unas largas trayectorias para poder ir a las citas médicas, donde me pusieron un implante coclear y luego unos audífonos para complementar la operación. Todo esto acompañado de unas terapias interminables donde me ponían los audífonos y se esforzaban por ayudarme; la fonoaudióloga movía mucho los labios, lo hacía amplia y lentamente para que yo entendiera sus palabras, y las pudiera reproducir. Creía que estaban intentando que me pareciera a ellos, a los oyentes, y eso era lo que intentaba hacer. Cuando no tenía ganas de ponerme los audífonos me regañaban y así se empezó a construir un juego entre ellos y yo; ellos me señalaban cosas y decían su nombre, y yo asentía con la cabeza y simulaba entender lo que me decían. Los veía mover sus labios, a veces rapidísimo y a veces muy despacio, pero no entendía nada más allá de que me llamo Miguel, y que

tenía que levantarme, comer y dormir. Mi familia no comprendía lo que era no escuchar y yo me estaba esforzando mucho por ver sus caras de satisfacción, pero de mí no sabían nada, como si la comunicación fuera en una sola vía.

Después empecé a ir a la escuela de la vereda, que no queda muy lejos de mi casa y ahí no aprendía prácticamente nada porque con la profesora pasaba lo mismo que con mi familia, ella intentaba darme indicaciones y movía los labios y me señalaba el tablero, entonces yo también hacía lo de siempre y le hacía creer que estaba entendiendo. El resto del tiempo me la pasaba solo, hacía de cuenta que estaba jugando, pero a la larga empezó a ser monótono ocupar un lugar que no estaba hecho para alguien como yo. La profesora le mentía a mi mamá, le decía que todo iba muy bien, pero yo sabía que era solo para tranquilizarla. Sentía que me trataban con lástima, como si no fuera capaz de hacer nada por mí mismo y creo que lo único que aprendí a hacer bien fue comportarme como alguien que no soy.

Otra cosa que aprendí a hacer fue pasarla bien estando solo, porque tenía estrategias como dibujar, jugar a cosas que yo mismo me inventaba, o explorar los aparatos tecnológicos de la casa; dañé algunos de esos y me castigaban, aunque no entendiera la razón. A veces la vereda se convertía también en un campo de exploraciones cuando salía con la bicicleta, y en mi imaginación era como si yo fuera un explorador solitario. En la familia a veces pasaban cosas como que alguien nacía o se enfermaba o moría, y yo estuve en muchas reuniones distintas sin entender las diferencias entre ellas; como veía las caras de tristeza o alegría, me contentaba con las respuestas de mis pensamientos. Me aislé de todos, poco a poco me fui acostumbrando a ese lenguaje que solamente permite el contacto físico, pero tampoco me gustaba sentir que estaba incomodando a alguien, entonces lo reducía al mínimo y prefería no interactuar.

Me gustaba sentarme a mirar lo que hacían los demás, y ver el efecto que tenían las palabras; por ejemplo, veía que alguien estaba moviendo los labios frente a otra persona y esta se ponía triste o feliz, y yo no entendía qué cosa podía ser tan terrible o divertida. Cuando me acercaba para intentar mover los labios yo también, siempre terminaba sintiendo que no hacía parte del espacio; entonces volvía a mis juegos solitarios como si fuera invisible. Al final veía cómo la vida era más fácil y feliz para los oyentes, cómo ellos accedían a tantas cosas que yo no podía ni siquiera imaginar, y me empezó a dar miedo acercarme a las otras personas porque nunca sabía cómo iban a reaccionar. Así que empecé a protegerme en mi interior, de un mundo que no entendía y sentía que no podía habitar. Entonces mi mamá era mi compañía, y siempre tenía paciencia cuando yo acudía a ella para intentar contarle lo que estaba pensando.

También podía estar muchas horas viendo televisión, pasando los canales, viendo películas, historias mudas, fútbol o novelas o lo que fuera, aun sin entender. Me gustaba imaginarme lo que decían y hasta me podía quedar dormido, esa era mi manera de entretenerme solo, pero cuando estaba acompañado también, porque al no poder hablar con lo que estaban en la casa, era como si estuviera solo todo el tiempo.

Mis días se resolvían entre las terapias y la escuela, hasta que a mi mamá le salió un cupo en una institución que le habían recomendado hacía varios años. Allí teníamos la promesa de la rehabilitación oral, es decir que después de varios procesos de la institución podría hablar normalmente y se acabaría lo que desde el comienzo todos consideraban un problema. Cuando llegué me encontré otros niños sordos como yo, lo que fue una gran sorpresa y pensé que de pronto me iba a empezar a sentir menos solo, porque quizá ellos podrían haberse sentido como me sentía yo. De todos modos, era muy difícil comunicarnos porque no conocíamos la lengua de señas, pero como nos esforzábamos a veces podíamos entender cosas. Era difícil sobre todo porque estaba prohibido, en lugar de eso había que hacer ejercicios con la boca y la respiración, y decir palabras hasta que nos dolía la garganta.

Lo bueno de este espacio es que, finalmente, sentí que estaba conviviendo con personas parecidas a mí, no tenía que ajustarme a lo que hacían los otros, como me había acostumbrado a hacerlo en la escuela, sino que todos estábamos en las mismas condiciones. Pero el tiempo empezó a pasar, y a mí me dolían mucho la cabeza y la garganta por intentar descifrar la pronunciación correcta de las palabras, y les decían a nuestros padres que con las operaciones básicas ya era suficiente para nosotros. En este sitio parecía que la meta no era enseñarnos las materias, ni educarnos en ningún sentido, sino lograr a toda costa que nosotros fuéramos buenos imitando a los oyentes.

Como yo estaba acostumbrado a imitar me iba bien, pero estaba confundido entre dos mundos, pues me hacían hablar para aparentar ser algo que no soy; ese era el ideal que querían alcanzar, así que yo sentía mucha vergüenza de no poder escuchar. Por dentro, yo sabía que no escuchaba, que todo era más difícil para mí, pero por fuera, tenía que aparentar que escuchaba y entendía lo que me decían perfectamente. Entonces me sentía muy confundido sobre mi propia identidad, no sabía si lo malo era ser sordo, o si era yo quien no hacía las cosas bien, o si verdaderamente nadie iba a poder entenderme. Aún en este momento de mi vida, los ratos más auténticos que vivía eran cuando me quitaba los audífonos y me dedicaba a jugar o entretenerme solo, como estaba acostumbrado a hacer.

Cuando empecé a crecer y se dieron cuenta de que no estaba dando muchos resultados en la escuela de la vereda ni en el instituto oralista, y por recomendación de una amiga de mi mamá, asistí a un colegio público en el centro que tenía un espacio diferente para niños sordos donde todos, incluso la profesora, hablaban lengua de señas. Ella hacía gestos con todo su cuerpo y utilizaba imágenes para enseñarnos las cosas. Poco a poco me fui acostumbrando a que allí había otras reglas que me permitían existir más libremente.

Por esos días vi que los niños de otro grado se asomaban a nuestro salón, que estaba lleno de colores y nosotros contentos porque la profesora usaba dibujos, videos y actividades que nos hacían permanecer concentrados. En sus caras se veía el deseo de entrar por un rato a jugar con nosotros, y por primera vez, sentí que estaba del lado de lo divertido. Todos esos años yo había estado mirando a los demás, viendo que la pasaban

bien y queriendo integrarme para compartir con ellos, y ahora eran los oyentes, quienes me estaban viendo a mí pero no podían hacer parte del espacio porque no eran tan sordos, tan especiales como mis compañeros y yo.

La lengua de señas era como natural para mí porque ya estaba acostumbrado a utilizar mi cuerpo para señalar las cosas, y con las manos todo era mucho más fácil. Poder comunicarse con otros significaba una alegría muy grande, realmente, estaba fascinado de aprender la lengua de señas y descubrir a través de ella el mundo de los oyentes, un mundo extraño al que siempre le tuve miedo, y que ahora veía que no era tan complicado como yo pensaba. En el colegio hacíamos muchas actividades para compartir con otras personas, a veces llegaba gente de algunas universidades a conocernos y eso no era para nada extraño, al contrario, nos alegraba, porque eran oyentes a los que nosotros les explicábamos la lengua de señas y ellos también nos enseñaban cosas.

En el colegio yo no era diferente, ni raro, como en otros espacios. En parte sí era diferente, estaba claro que no era igual a los niños de otros salones, pero esta diferencia ya no implicaba nada malo para mí mismo o para los demás, porque se hacían actividades como la celebración del día del sordo y les enseñaban a todos los cursos la lengua de señas. El colegio también se encargó de que mi mamá entendiera lo que significa ser una persona Sorda y la importancia de aprender mi lengua para comunicarse conmigo, y eso me gustó porque ya no tenía que seguir intentando entenderla a ella, sino que ella también se estaba esforzando por entenderme a mí. Con ella empecé a sentir que ya no era necesario querer ser otro, y me sentaba para ayudarla a entender algunas señas que aún no conocía y, en la casa, me empecé a sentir mejor, aunque mi papá y mi hermano no pudieron aprender y solo podía comunicarme con mi mamá.

Mi mamá, se preocupaba por darme lo necesario y también se ha encargado de defenderme de otros que no entienden aún mi condición, incluso con mi familia, siempre me apoya y me da oportunidades de irme construyendo como persona. Cuando yo ya sabía la lengua de señas nació mi hermano menor, y he podido relacionarme mucho con él porque nos comunicamos con movimientos o con algunas señas de la lengua que me entiende fácilmente. Así que, gracias a la lengua de señas, también he podido ver que es posible construir lazos familiares distintos a los que había tenido.

Una de las cosas que más le agradezco al colegio es la amistad que formé con mis compañeros sordos, ellos todavía son como mis hermanos. Recuerdo que compartimos juegos, salidas, campamentos, deportes, presentaciones artísticas y pasamos mucho tiempo juntos en un lugar que significaba algo especial para todos. Con ellos puedo hablar de cualquier cosa y me siento acompañado, sé que si tengo alguna dificultad ellos van a estar ahí, y que siempre van a contar conmigo.

Desde ese entonces, también tuve la posibilidad de relacionarme con los oyentes en muchas actividades que teníamos en el colegio. Así que, no solamente conocí otros sordos como yo, sino que pude ser amigo de personas completamente distintas. Más

adelante, con la lengua de señas fui aprendiendo cosas nuevas y desarrollando mis habilidades de comunicación, a tal punto que, en el salón, empezamos a hacer experimentos para enseñarles a nuestros compañeros oyentes sobre diferentes temas.

Después, pasé a bachillerato y empezó un nuevo momento de mi vida en el colegio, porque compartía un mismo salón con los oyentes y al comienzo era muy difícil, pero luego llegó el intérprete que, siempre estaba dispuesto a ayudar, cuando yo no entendía algo. La profesora de primaria también estaba pendiente de cualquier necesidad que tuviera, pero cuando fue pasando el tiempo me empecé a acostumbrar a las clases del bachillerato, con varios profesores y materias, y me fui alejando del aula de sordos cada vez más.

En esta época, por primera vez, me puse a pensar en mi futuro, nunca me había preguntado acerca de lo que quería para mí, y se me ocurrieron muchas cosas, ahora quiero ir a la universidad porque me gustaría aprender a hacer algo muy bien, ser profesional y, algún día, ayudarle a mi mamá e intentar devolverle todo lo que ella ha hecho por mí.

Cuando pasé al bachillerato me regalaron un celular que me sirve mucho porque puedo preguntarle cosas al intérprete y hablar con mis otros amigos. Cuando puedo comprar datos miro las transmisiones de Facebook que hace la gente en los grupos de la comunidad sorda, y por ese tiempo también tuve mi primera novia. Las cosas que viví con ella se las conté a mis profesores y a los intérpretes, y algunas también a mi mamá. Cuando terminamos, las personas que estaban ahí, para acompañarme, eran los que habían aprendido lengua de señas.

La mayoría de mis amigos son sordos y las relaciones que he construido con ellos son lo más importante para mí. Con los oyentes también hablo a veces en el colegio, pero nunca dura mucho tiempo, y a veces puedo hacer un amigo, pero eso también se acaba rápido. Ahora sé que mientras haya una persona que conozca la lengua de señas, un intérprete, o un modelo lingüístico, yo voy a poder expresarme y hacerme entender por los demás. Sin embargo, debo confesar que sigo disfrutando de la soledad. Uno de mis momentos favoritos es cuando apago el celular, me quedo quieto, y comienzo a mirar alrededor sintiéndome solo. Lo que más me gusta de estos ratos es que decido no hablar con mi mamá, ni con mis amigos, ni con el intérprete, ni ver los videos que hay en Facebook, solo me gusta mirar alrededor, y decidir que hay cosas que no quiero compartir con los demás. Momentos que vivo solo para mí.

3.2 Momento Interpretativo

Como mostraré en este capítulo, los hallazgos de esta investigación giran en torno a la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos; mejor aún, conforman un entramado alrededor de dicho concepto. En vista de los distintos sentidos del concepto de subjetividad y, sobre todo, en relación con lo que encontré, debo comenzar precisando

que, de las teorías de la subjetividad, la que mejor hace justicia con las personas Sordas es la propuesta por el filósofo francés Michel Foucault. No es mi propósito exponer de manera sistemática las ideas de este autor; solo me limitaré a mostrar las posibilidades teóricas que dichas ideas abren para analizar lo hallado. De acuerdo con esto, los textos fundamentales de referencia serán aquellos que se inscriben en la fase tardía (o última fase) del autor, en especial, *Hermenéutica del sujeto* (1994) y *Tecnologías del yo* (2008), así como algunos artículos cortos del autor o de estudiosos de su obra.

La primera razón para adoptar la concepción de Foucault sobre la subjetividad consiste en el modo de aproximarse al sujeto no como algo acabado o definitivo, esto es, como una sustancia, sino como “una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma” (Foucault, 1994, p. 123). Ambas nociones de subjetividad, forma y mutabilidad, pueden percibirse en los modos de configurarse la joven y los jóvenes Sordos. Ciertamente, frente a ellos no cabría la pregunta acerca de la naturaleza de su subjetividad, sino por los modos como se han con-figurado, es decir, como se han dado forma; a su vez, los modos como esas formas han ido variando, de estar sujetos a ser sujetos. Esta concepción de subjetividad abre horizontes de análisis muy promisorios, pues no se trata de comparar “la” subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos con ideas previas (*a priori*) de lo que cuenta como sujeto, a menos que, como lo hace Foucault, ese *a priori* esté enmarcado en su búsqueda de “aprioris históricos” (Morey, 2008, p. 27).

La segunda razón para adoptar la propuesta de Foucault tiene que ver con el análisis histórico Morey (2008) habla de una “ontología histórica de nosotros mismos”, (p. 21) que realiza para hallar una respuesta a la pregunta: “¿Bajo qué figura de pensamiento se han dado cita en la Antigüedad Occidental el sujeto y la verdad?” La búsqueda realizada por Foucault le permitió encontrarse con dos principios: “el cuidado de uno mismo” (*épiméleia / cura sui*) y “conócete a ti mismo” (*gnothi seautou*). En la época de los griegos, estos principios eran indisolubles, aunque el segundo subordinado al primero, pues, como lo dice Foucault (1994): “el conocimiento de uno mismo es únicamente un caso particular de la preocupación por uno mismo, una de sus aplicaciones concretas” (p. 33). No obstante, fueron transformándose, con el paso del tiempo, hasta invertirse, esto es, a darle prelación al segundo.

No es posible, y tampoco es mi propósito, reconstruir en este apartado el camino del autor respecto a las circunstancias históricas que llevaron a la ruptura entre ambos principios y al darle prioridad al “conócete a ti mismo”. Me interesa destacar, más bien, cómo la prioridad que se da a la vía cognoscitiva (desde el origen de la Cristiandad, pasando por Descartes y hasta bien entrado el siglo XVIII, por no decir que aún sigue presente en las prácticas cotidianas) conduce a un intento por aniquilar la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos, en tanto, si esta se mide por la asimilación de la verdad y si, como mostraré más adelante, tal verdad es inaccesible por la joven y los jóvenes Sordos, por lo menos cuando no tenían acceso a la LSC, estas personas no estarían contando como sujetos. La pregunta presente en el “conócete a ti mismo” está necesariamente anclada a la verdad: “¿Se encuentra esta verdad lo suficientemente asimilada como para volverse ética, de modo tal que podamos comportarnos como debemos cuando se presenta el

propio acontecimiento?” (Foucault, 2008, p. 74) Es claro que, desde esta perspectiva, la joven y los jóvenes Sordos quedarían excluidos de esta pretensión de verdad que garantizaría el pleno sentido de sujeto.

Ahora bien, ¿qué tal explorar el principio previo? Esta pregunta por la posibilidad de analizar la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos desde el “cuidado de sí”³⁷ (la “preocupación por sí” o “el sentirse preocupado, inquieto por sí”) requiere tener presente que dicho principio implica: “un determinado modo de enfrentarse al mundo”, “una determinada forma de atención, de mirada”, “una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo”, “un corpus que define una manera de ser” (Foucault, 1994, pp. 34-35). A la luz de este principio-*épiméleia* puedo leer el paso que va de la situación previa a la adquisición de la LCS a la configuración de una subjetividad capaz de preocuparse por sí misma.

Con otras palabras, el ejercicio de consideración de la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos, no tanto desde el “conócete a ti mismo” sino desde “el cuidado de sí”, viraje posible gracias a la LCS, me posibilita mostrar la “historia de las prácticas de la subjetividad” (p. 36) operadas por la joven y los jóvenes Sordos. Soy consciente, sin embargo, de que no se trata de volver a traer el ideal de la *épiméleia*, tal y como se vivió entre los griegos (el mismo Foucault rechaza esta vía: ante la pregunta de Fernet-Betancourth y otros respecto a si “¿Se debería actualizar esta noción del cuidado de sí, en sentido clásico, frente a este pensamiento moderno?”, es tajante en responder: “No, en absoluto” (1994, p. 131)). Lo único que afirmo es que el análisis de la subjetividad, al menos en lo que respecta a las personas Sordas, puede verse mejor reflejado en la consideración de la subjetividad desde la perspectiva de la *épiméleia* (algunos estudiosos de Foucault, por ejemplo, Béatrice Han (2003) han explorado las paradojas que encierra el tratar de articular la *épiméleia* en la contemporaneidad).

Una tercera razón tiene que ver con el carácter específico de lo que se conoce como cultura sorda. Pues, encuentro relación entre esta cultura y aquellas minorías estudiadas por Foucault para analizar las “relaciones de poder”. Según Foucault (2008), “estudié la locura no con los términos del criterio de las ciencias formales, sino para mostrar cómo, mediante este extraño discurso, era posible un cierto tipo de control de los sujetos dentro y fuera de los asilos” (p. 49). En el caso de las narraciones de la joven y los jóvenes Sordos pude ver, de manera clara, que tanto la perspectiva médica como los prejuicios familiares y las prácticas escolares, van tornándose “relaciones de poder”. El autor es claro en afirmar que, si bien el concepto de poder se asocia casi de modo natural con la esfera del Estado, este tiene un alcance más amplio: “Me refiero a que, en las relaciones humanas, sean cuales sean -ya se trate de una comunicación verbal [...], o de relaciones

³⁷ El “cuidado de sí” implica según Foucault (2008) tener una actitud con uno mismo, con los otros y con el mundo, que es direccionada por la voluntad y la razón, de manera que la existencia de los sujetos logra una transformación por ellos mismos en su vida, y la finalidad es hacer de la vida propia una obra de arte.

amorosas, institucionales o económicas, el poder está siempre presente” (Foucault, 1994, p. 125). Si algo haré visible en este capítulo será el modo como tales relaciones de poder condicionaron la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos.

No obstante, y esta es la cuarta razón para adoptar la perspectiva de Foucault, el que la subjetividad sea una forma, es susceptible de reconfiguración. Me explico: haré visible en este trabajo el modo como los factores externos influyen en la configuración del Sordo como sujeto pasivo. En palabras de Foucault, el sujeto encuentra en su cultura una serie de esquemas “que le son propuestos, sugeridos, impuestos por su cultura, su sociedad y su grupo social” (1994, p. 125); sin embargo, estas “relaciones de poder”, a menos que se esté en un Estado totalitario, son “móviles, reversibles, inestables” (p. 126). Si esto es así, la joven y los jóvenes Sordos no están “condenados” a configurarse de un modo y para siempre; al contrario, está la posibilidad de ejercer “práctica de sí y de libertad” (p. 139).

Unido a lo mencionado, está como trasfondo una especie de lema foucaultiano que se condensa en la siguiente expresión: “Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos” (Foucault, 1988, p. 11). Ciertamente, de nada valdría describir la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos, si tal descripción no permitiera que estos se empoderaran de sí mismos y se comprometieran con una ruptura de los esquemas normalizadores. Finalmente, aunque no es mi propósito hacerlo en esta investigación, espero sugerir, obviamente sin el rigor arqueológico o genealógico de Foucault, algunos elementos para constituir una historia de las prácticas de subjetivación de la joven y los jóvenes Sordos.

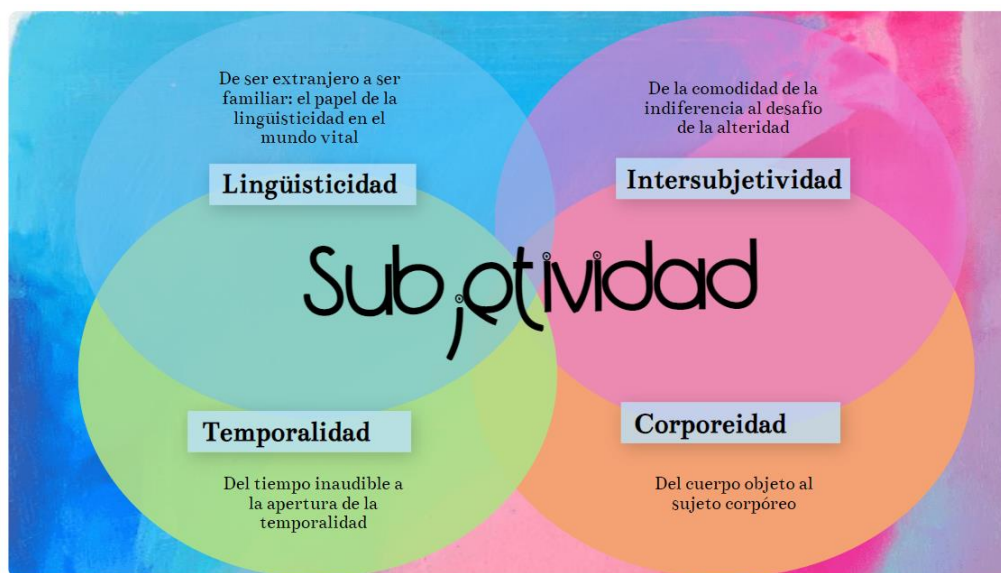


Gráfico 6. Categorías interpretativas.

Había dicho que la subjetividad era el concepto alrededor del cual se entretejían otros. En efecto, la presentación de los hallazgos intentará conformar un tejido cuyo fondo es

la subjetividad y sus hilos serán el lenguaje, bajo la óptica de la lingüística, la intersubjetividad, la temporalidad, y la corporeidad. Mi propósito en lo que queda de esta introducción es dar indicios respecto de cada uno de ellos. Debo recalcar, sin embargo, que se trata de un tejido, y el que siga atentamente un hilo, su color, las vueltas que da y la figura que forma, no implica que se extraiga de la trama completa; del mismo modo, en tanto entramado, no podré depurarlo tan plenamente que solo dé cuenta de él y nada más. El hilo de la lingüística se intersecará con la temporalidad, esta con la corporeidad, la intersubjetividad, con el lenguaje. Estos hallazgos consistirán en un auténtico entramado.

El hilo del lenguaje se abordará bajo el concepto de lingüística, tomado del filósofo Hans-Georg Gadamer, en especial, en su libro *Verdad y método I* (1977). Para los propósitos de esta investigación, este concepto es muy importante, debido al papel que tuvo la LSC en la configuración de la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos. Las características de la lingüística, de acuerdo con la concepción de Gadamer año, tienen que ver con el modo como el lenguaje prefigura el pensamiento, y con esto la inmersión en una tradición, la función del lenguaje en el encuentro con los otros y la forma como el lenguaje nos permite acceder al mundo. En el próximo apartado mostraré, de manera amplia, cómo estos procesos solo son posibles gracias a la incorporación de la LSC por parte de la joven y los jóvenes.

Antes de dicho acontecimiento, la joven y los jóvenes Sordos de ese entonces tenían dificultades para pensar sobre sí mismos -esto es, para configurar su mundo interior-, para relacionarse con los otros y para habitar el mundo con familiaridad. Después de la incorporación de la LSC es posible ver el horizonte que abre el lenguaje a estos jóvenes y el modo como empiezan a configurarse como sujetos que piensan por sí mismos, que se reconocen herederos de un pasado, que dialogan con la tradición, con el presente y sueñan futuros, y que empiezan a sentirse parte de un mundo y desplegar ante él su libertad.

El segundo hilo por considerar será el de la intersubjetividad. Para el análisis de esta dimensión he optado por ampliar los márgenes de esta dimensión, tradicionalmente ligados a la esfera del cara-a-cara; esta opción se ve reflejada en la búsqueda inicial por referentes no tanto filosóficos sino sociológicos (Berger y Luhmann (2008); Schutz (1972)). Mi pretensión es tener una perspectiva más amplia, que incluya no solo relaciones concretas (joven Sordo – madre o padre), sino que puedan analizarse relaciones con los otros cercanos (familiares, amigos, compañeros de colegio) y con los otros lejanos (extraños, antepasados). De estos autores extraigo dos elementos fundamentales para mis propósitos comprensivos: la realidad cotidiana que se impone como suelo común y la configuración lingüística de dicha realidad. No obstante, estas teorías no parecen encajar con la situación que viven la joven y los jóvenes Sordos, toda vez que ellos, al carecer de una lengua, no pueden participar en igualdad de condiciones de la configuración de la realidad o de la negociación de sentidos, quedando en una situación de extraños.

Por tal motivo, recurro, justamente, a la filosofía de lo extraño, propuesta por el ya abordado Waldenfels, pues me permite comprender muchos de los relatos expresados por la joven y los jóvenes Sordos y, además, considerar la extrañeza como una situación que merece mayor atención, en tanto, si bien implica a la población Sorda, va más allá de ella; podría constituirse en un elemento siempre presente en toda relación intersubjetiva. Esta categoría culmina, justamente, con una apuesta por la responsabilidad, esto es, por responder a lo extraño. De cierta manera, la dimensión de intersubjetividad, alterada, como las demás dimensiones en la joven y los jóvenes Sordos antes de la adquisición de la LSC, solo puede comprenderse plenamente a través de auténticos gestos de responsabilidad para con ellos. Más que un ejercicio sociológico, esta dimensión termina apelando a criterios éticos en la relación con los otros.

El tercer hilo por considerar será la temporalidad. En vez de recurrir a una sola fuente privilegiada, intentaré explorar varias dimensiones del tiempo, sugeridas por los relatos mismos de la joven y los jóvenes Sordos. Sí habrá, sin embargo, una preferencia por la corriente fenomenológica, debido a las múltiples perspectivas desde las que ha considerado la cuestión. Inicio con una distinción clásica entre tiempo objetivo y tiempo subjetivo; a continuación, me sitúo en las exploraciones de Husserl sobre el tiempo como estructura de la conciencia, destacando aquellos elementos que me permiten mostrar las dificultades que tienen la joven y los jóvenes Sordos para ubicarse temporalmente en ellos mismos y en sus prácticas cotidianas. Seguidamente, intento abrir la consideración de la temporalidad desde los esquemas de la conciencia individual para incluir en esta dimensión la relación con el mundo y con los otros; para ello recurro a los trabajos de Heidegger, Sartre y Norbert Elías; del primero destaco los conceptos de “facticidad” y “caída”, de los dos últimos señalo la dimensión social, simbólica y dinámica de la temporalidad.

El trabajo de Ricoeur será también incluido en esta exploración, pues la tesis de la relación tiempo-narración permitirá comprender, de un mejor modo, cómo la subjetividad de la joven y los jóvenes se configura a partir de la LSC, es decir, en el momento en que pudieron elaborar una trama de sí mismos y narrarla a otros. Por último, considero una propuesta novedosa de Waldenfels respecto a la relación tiempo-sentidos, la cual amplía profundamente los horizontes comprensivos de este trabajo. Como he afirmado a lo largo de estas páginas, el hilo de la temporalidad es indisoluble de los demás hilos; mostraré que temporalidad-lingüística, y temporalidad-corporeidad, están en estrecha relación, y todos juntos van tejiendo (y a veces destejiendo) el complejo entramado de la subjetividad.

El último hilo está focalizado en la corporeidad. Esta dimensión humana, aunque es indisoluble de lo humano, solo ha recibido atención en décadas recientes. Su origen se sitúa como una reacción a una visión espiritualista del ser humano, que alcanzó su apogeo en la Modernidad. Por este motivo, la consideración de la corporeidad iniciará con una confrontación entre lo que se ha dado en llamar el “modelo cartesiano” y las reacciones a este modelo, en especial, a partir de los trabajos de los filósofos Maurice Merleau-Ponty y Michel Foucault. Desde la perspectiva de la joven y los jóvenes Sordos,

se analizará el modo como la visión de cuerpo, escindido de su dimensión de corporeidad, hizo de ellos cuerpos-cosas, destinados a la segregación, la medicalización o la exposición a micropoderes. No obstante, con el aprendizaje y uso de la LSC, la joven y los jóvenes Sordos pudieron vislumbrar nuevos modos de habitar el cuerpo, lo que repercute afirmativamente tanto en el habitar el mundo y el habitar con otros, como en los procesos de redimensionar el papel del movimiento, de lo simbólico y de la narratividad.

Las categorías teóricas que ampliaron las consideraciones de estos nuevos modos de ser se tomaron de teóricos como Duch (2012) y Hurtado (2004; 2011; 2013; 2020). Aunque estos trabajos son muy valiosos para comprender las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos, su valor va mucho más allá, pues permiten ver cómo hay una fusión de horizontes entre subjetividad y corporeidad, a la vez que entre corporeidad y lingüística, corporeidad y temporalidad, de modo que rompe esa fragmentación dicotómica cuerpo-alma. Para el caso específico de las personas Sordas, la corporeidad se tornó eje de esta indagación.

Antes de iniciar con la exposición de cada una de las categorías, quiero hacer la siguiente advertencia: para presentar estas dimensiones he usado la metáfora del tejido, según la cual, lingüística, intersubjetividad, temporalidad y corporeidad son hilos; asimismo, he dicho que el interés de seguir cada hilo solo tiene intereses expositivos, pues, en estricto sentido, no puede mostrarse cada hilo, a menos que el tejido se deshaga. Con el transcurrir de la investigación, he podido darme cuenta de que este tejido o urdimbre confluye en la subjetividad, es decir, la subjetividad es resultante de las dimensiones expuestas (aunque tal vez no de solo estas dimensiones; puede haber otras más), con otras palabras, los hilos, intrincados unos con otros, forman la tela de la subjetividad y, a su vez, reciben su sentido desde la subjetividad.

Este entre-hilamiento, si bien hermoso, tiene su costo: en ocasiones, algunas ideas se harán reiterativas a lo largo de la exposición de las dimensiones. Quien lea, necesariamente hallará ecos de estas palabras en partes anteriores o posteriores del capítulo y, en razón de esto, podrán hacerse molestos algunos tramos. Sin embargo, he preferido conservar este estilo, en tanto el fenómeno del que se está dando cuenta no es escindible, como si se tratara de una realidad física o material. Se está tratando con vivencias, con donaciones de sentido que no reconocen fases, es decir, que no son primero cuerpo y luego lenguaje y luego tiempo y luego relación con otros, como si pudieran enlistarse y diferenciarse; se trata más bien de una subjetividad que es lingüística-temporalidad-corporeidad-intersubjetividad, todo a la vez, en la magia de lo humano que hace estallar todo cuadro. Se encontrará, entonces, una amalgama, más que una taxonomía. No obstante, este abigarramiento, creo que vale la pena tolerar los tropiezos. El mundo que permiten otear, la posibilidad de ver lo que por siglos ha estado oculto, vale el sacrificio.

3.3 Categorías Interpretativas

A continuación, presentaré las categorías interpretativas atendiendo a esas dimensiones de la subjetividad que fueron develadas por la joven y los jóvenes Sordos participantes de la investigación antes y después de incorporar la LSC: *De ser extranjero a ser familiar: el papel de la lingüística en el mundo vital; de la comodidad de la indiferencia al desafío de la alteridad; del tiempo inaudible a la apertura de la temporalidad; y del cuerpo objeto al sujeto corpóreo.* Por cuestiones expositivas, cada una de estas categorías mencionadas las expongo de manera separada en el texto, pero es importante tener en cuenta que en el sujeto es un estar siendo como toda una unidad.

3.3.1 De ser extranjero a ser familiar: el papel de la lingüística en el mundo vital.

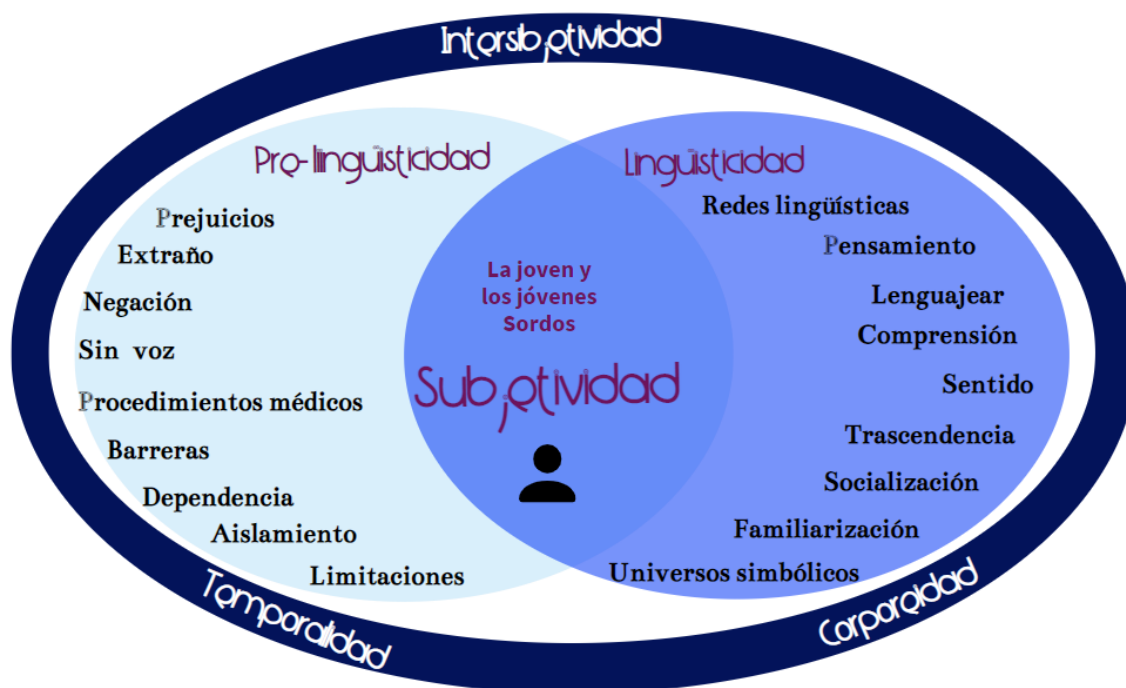


Gráfico 7. Primera categoría interpretativa.

La joven y los jóvenes Sordos en la incorporación de la LSC develan una incidencia directa en su desarrollo del lenguaje y en la estructuración de universos simbólicos. Para Berger y Luckman (2008), los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia y proporcionan una legitimación al orden institucional concediéndole una jerarquía a la experiencia humana. Así, los universos simbólicos tejen unas estructuras protectoras al orden social instituido, donde cada sujeto accede a una “memoria” colectiva y compartida a través de la socialización; esta “memoria” contiene un pasado, un presente y un futuro que son parte fundamental de la trascendencia de la existencia. Es por este motivo que la vida cotidiana, es vida, gracias al lenguaje que se comparte con los otros, y es por medio de él que se comprende la vida, los significados, las experiencias,

logrando acceder y preservar las acumulaciones de las generaciones pasadas y futuras. De igual manera, estos universos simbólicos están en constante transformación, pues son productos de acciones e interacciones humanas basados en la vida de los sujetos, incluyendo objetivaciones de la misma vida cotidiana que se sustentan y se tejen gracias a una significación lingüística que a la vez configura a los sujetos en lo que son (Berger y Luckman, 2008).

Los universos mencionados integran significados discrepantes dentro de la vida cotidiana desde una totalidad simbólica, la cual comprende las realidades cotidianas y otras experiencias como la significación de sueños; así pues, dentro de este universo se entrelaza una matriz de significados objetivados socialmente y subjetivamente reales, que incluyen no solo la sociedad histórica sino la biografía en orden y por fases de cada sujeto permitiendo “ubicar” asuntos trascendentales de los sujetos como la vida o la muerte. Por tanto, el lenguaje permite tipificar las experiencias, permitiendo incluirlas en categorías que cuentan con un significado compartido en la vida cotidiana, logrando trascender el espacio y el tiempo biográfico consiguiendo entablar interacciones con otros sin necesidad de estar en un “cara a cara”; es decir, con el lenguaje se pueden hacer presentes cosas ausentes en el “aquí y el ahora”. De este modo, es a través del lenguaje que se trasciende completamente la realidad de la vida cotidiana; al interpretar un sueño se le integra de manera lingüística dentro del orden de la vida cotidiana (Berger y Luckman, 2008).

En consecuencia, para Berger y Luckman (2008), el lenguaje construye representaciones simbólicas que dominan la realidad que son abstraídas, esto es, “recuperadas”, en la experiencia cotidiana como elementos objetivamente reales; es así como los seres humanos viven e interactúan en un mundo simbólico que llega a ser un constituyente esencial de la aprehensión de la realidad y del sentido común, así como de la lógica del mundo social objetivado; a su vez, esto cuenta con un orden y con unos conocimientos sociales disponibles que se dan por establecidos. De esta manera, el lenguaje constituye el contenido y el instrumento más importante de la socialización, pues es a través de su internalización, dentro de la conciencia individual, que surgen estructuras objetivadas del mundo social, para luego, en la externalización, producir un mundo objetivo a través del aparato cognoscitivo.

Gracias al lenguaje se estructura el universo simbólico y se accede a todo un mundo social establecido y compartido; además, según Serra (2013), el lenguaje, logra, de acuerdo a su origen funcional y adaptativo, la comunicación a través de unas dimensiones: la continuidad biológica que incluye todos los niveles de intercambio de manera superpuesta; la ruptura simbólica, relacionada con la inhibición de los reflejos y asociaciones naturales para guiarse por signos arbitrarios aprendidos socialmente; la teoría de la mente, que extrae el sentido de lo comunicado en función de una intención superpuesta; el diccionario o enciclopedia centrada en el significado literal de los signos; la deixis de espacio, tiempo y persona centrada en los contextos de producción; la aportación de novedad útil y eliminación de ambigüedad guiada a las decisiones de comprensión y producción sobre la relevancia de lo comunicado, de acuerdo con los

conocimientos previos y las necesidades informativas. Por tales motivos, si alguna persona sufre un aislamiento social, y no logra acceder al lenguaje, su repercusión cognitiva es muchísima y su proceso de socialización se vería seriamente comprometido.

Ahora bien, para Maturana (1993), el lenguaje es el puente para que se produzca la comunicación intencional de las experiencias, las cuales se dan a través de la palabra donde se suscitan sentimientos y pensamientos fruto de los procesos cognitivos, sensoriales, representativos y racionales, utilizados de formas creativas y coherentes en las actividades de comunicación de las personas con los otros y con el medio; todo esto estimula y potencia el desarrollo de la inteligencia humana. Para el autor, la comunicación no se basa solamente en transmitir información, sino que comprende una coordinación de las coordinaciones de comportamiento entre los seres humanos que permiten un “entrelazamiento” entre ellos. Maturana (1993) incluye el término “entrelazar” como un ejemplo de una coordinación de coordinaciones conductuales consensuales, donde la acción lingüística que el ser humano configura se entrelaza no solo a partir de sus emociones sino con las emociones y el lenguajear de los otros con quienes interactúa.

Maturana (2001) asume el concepto de lenguajear, pues afirma que no se usa el lenguaje para ser humanos, sino que se puede decir que se usa porque se opera en el lenguaje; por tanto, el lenguaje surge a partir de las interacciones con los otros, en las que se entrelaza la emoción del amor que guía a la aceptación del otro en la convivencia cotidiana; por esto, el autor afirma que no es posible separar al lenguaje del pensamiento y viceversa, pues allí permanece un “vínculo íntimo y necesario en la expresión de significados del pensamiento que, a su vez, está dada por el lenguaje”; es decir, no es lo biológico lo que determina los comportamientos, sino que es el proceso de “entrelazar” con los otros, a través de una relación humana basada en las interacciones entre el lenguaje y las emociones. Bajo esta perspectiva, las palabras hacen parte del lenguaje y aluden no solo a la manera como las conversaciones entrelazan ‘el hablar’ y el emocionar, sino a cualquier acción comunicativa de la actividad diaria donde se utilizan configuraciones lingüísticas o redes de conversaciones, argumentaciones y explicaciones, que atraviesan la subjetividad y esta se configura en la medida en que, de manera espontánea, se materializa la participación con diversidad de redes lingüísticas. De este modo, se comparten mundos diversos que nos configuran; así pues, la existencia ocurre en el lenguajear como formas de fluir juntos en el lenguaje y que se va dando luz al propio mundo cotidiano (Maturana, 1993).

Para Gadamer (1997), por su parte, la comprensión de la realidad se logra al interpretarla, y dicha interpretación se da en medio del desarrollo del lenguaje que se entrelaza con la historia; el objeto preferente de la interpretación y la comprensión son de naturaleza lingüística; así pues, en el lenguaje acontece la experiencia del mundo y es intrínseco en su comprensión. Según el autor, la lingüisticidad es asumida como la forma de toda interpretación, que configura al ser mismo de los sujetos y que no está de manera externa a la realidad, sino que habita en el lenguaje y se convierte en un elemento común de la experiencia humana, pues es a través de ella como se vivencia la realidad. Cada sujeto configura una perspectiva del mundo, así el lenguaje se convierte en una huella de la

finitud humana y se manifiesta a través de la lingüisticidad, pero al estar en un mundo común configurado lingüísticamente, en cada lenguaje queda contenida la diversidad de perspectivas logrando expandirse en la relación con los otros.

Según lo anterior, la lingüisticidad no está concluida ni determinada, se encuentra en una progresiva configuración que se manifiesta en la diversidad de las estructuras lingüísticas; asimismo, da sentido a toda experiencia humana abierta a toda posible percepción, a una ampliación progresiva del mundo, a una comprensión de sí mismo, pero también accesible a otros pues representa un mundo humano. La multiplicidad de las acepciones del mundo se refiere al ser en sí de este, las cuales no son relativas en el sentido de que se opongan al ser en sí, como si fuera posible llegar al ser en sí del mundo mediante una posición exterior a toda lingüisticidad, sino que, por el contrario, nuestra experiencia hermenéutica sobre las acepciones del mundo se encuentra siempre constituida humana y lingüísticamente, es decir, se articula la experiencia del mundo en un determinado lenguaje compartido (Gadamer, 1997).

Así las cosas, el mundo lingüístico no se puede mirar fuera de la experiencia lingüística, según la cual, quien tiene lenguaje tiene el mundo. Considerar también la experiencia histórica del ser es también considerar el lenguaje humano como centro de desarrollo de la propia experiencia del mundo. La referencia que hace el lenguaje como centro al todo de cuanto es permite la mediación entre la situación histórica- del sujeto y el mundo. Ante esto, Gadamer (1997) señala que:

El lenguaje no es la huella de la finitud porque exista la diversidad de la estructura del lenguaje humano, sino porque cada lengua se forma y prosigue continuamente al paso que va trayendo al lenguaje su propia experiencia del mundo. No es finito porque sea al mismo tiempo todas las demás lenguas, sino porque es lenguaje (p. 548).

La lingüisticidad es, entonces, un concepto en constante evolución, que Gadamer asume como el modo de ser, por excelencia, de lo humano; es el lenguaje el que hace posible tanto el acuerdo entre quienes hablan como el consenso sobre aquello de lo que se habla (Gadamer, 1997). Esto implica varios elementos, a saber: que el lenguaje es previo al uso individual; que el lenguaje permite la conversación con otros; que el mundo, es decir, aquello de lo que se habla, se da en el lenguaje de un modo susceptible de acuerdo. Frente a lo primero, ciertamente, se nace en una comunidad que tiene un lenguaje común, por lo que no soy yo quien creo o invento el lenguaje. Así pues, el lenguaje permite que exprese a otro aquello que había pensado. Tiene que notarse que hay primero un diálogo interno y luego un fluir de este hacia otros; pero también, que hay un intercambio que exige la escucha de esos otros. Frente a lo último, el lenguaje posibilita que me apropie del mundo y pueda volverlo objeto de mi enunciación (lo que de cierta manera me permite mi señorío sobre él).

En el ensayo "Hombre y lenguaje", Gadamer (2002b) expresa:

El lenguaje es así el verdadero centro del ser humano si se contempla en el ámbito que solo él llena: el ámbito de la convivencia humana, el ámbito del entendimiento, del consenso siempre mayor, que es tan imprescindible para la vida humana como el aire que respiramos. El hombre es realmente, como dijo Aristóteles, el ser dotado de lenguaje. Todo lo humano debemos hacerlo pasar por el lenguaje (p. 152).

De las anteriores reflexiones sobre el lenguaje y la propuesta de Gadamer sobre asumir el concepto de la lingüisticidad, surgen una serie de problemas respecto a las experiencias vividas por la joven y los jóvenes Sordos de la investigación antes de incorporar la LSC, ya que el núcleo de tales problemas lo constituye la carencia que tenían la joven y los jóvenes Sordos de una lengua o, para ser más precisa, el acceso tardío a ella que les limitó el desarrollo del lenguaje, del pensamiento y de la interacción con otros. El caso de estos jóvenes desafía, en buena medida, las teorizaciones de Maturana, de Berger y Luckman sobre el lenguaje y, específicamente, de Gadamer sobre la lingüisticidad o, por lo menos, exige ampliar sus horizontes comprensivos. Una lectura de Gadamer implicaría descartar la humanidad en las personas Sordas por carecer de lenguaje, esto es, por no poder pensar por sí mismos, hablar con otros y tener la comprensión del mundo.

A continuación se presenta, atendiendo a las experiencias de la joven y los jóvenes Sordos, el modo como ellos vivencian de manera limitada esta dimensión de la lingüisticidad antes de incorporar la LSC; esta presentación la hago desde dos perspectivas: la primera, a partir de las relaciones de poder instauradas en la vida de la joven y los jóvenes Sordos; para ello recorro a la perspectiva de Foucault, la cual remite a configuraciones discursivas en determinados contextos históricos; tales configuraciones tenían como fin encontrar los modos como los discursos se sedimentan y alcanzan un estatus de reconocimiento y poder legítimamente instituidos en la sociedad. La segunda perspectiva la expongo respaldándome en los planteamientos de Gadamer respecto al desarrollo de una lingüisticidad desde un criterio de “normalidad”.

En primer lugar, la joven y los jóvenes Sordos manifestaron en sus relatos una fuerte imposición de agentes externos a ellos para alcanzar un ideal de normalización; esto dejó huellas en ellos desde muy temprana edad. Todo inicia con un diagnóstico médico que advierte a la familia sobre la sordera de la joven y los jóvenes Sordos, así como sus causas: “*el médico confirmó mi sordera y lo comunicó a mi familia*” (T:TF;R:V;P:2;G:M;R406)³⁸; “*fue porque mi mamá se aplicó una inyección sin saber que estaba en embarazo*”(T:NH; R:V; P:2;G:M; R707); “*nací Sordo porque mi papá le pegó a mi mamá cuando estaba embarazada de mí*”(T:TF;R:V;P:3;G:M;R505). Una vez comunicada a la familia la noticia de la sordera, hubo culpas y recriminaciones radicales

³⁸ Este código que aparece en este apartado se refiere a la nomenclatura utilizada para el proceso de análisis de la información, y significa T: Estrategias de recolección de información; CR: Colcha de Retazos; S: Sociodrama; TF: Taller fotográfico; LT: Línea del tiempo; EP: Entrevista a profundidad; HV: Historia de Vida; R: Registro; V: Video; P: Participante; G: género; M: Masculino; F: Femenino; R: Relato.

entre los diferentes integrantes: *“mi mamá lloraba todo el día y peleaban con mi papá... La noticia fue dolorosa para todos”* (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R118); así pues, la familia sin un camino claro a seguir sentía culpa, tristeza y resignación. Mientras esto sucedía, los bebés Sordos no lograban adquirir la lengua oral como los demás, al no contar con un *input* auditivo.

A medida que crecieron, se hacían más presentes las diferencias entre él y el resto de su familia: *“era el raro, el único que no me podía comunicar con nadie... Quedaba apartado de todo y de todos, no era igual a los demás”* (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R5). El hecho de no lograr adquirir una lengua no solo los privó de lograr interacciones con los otros, sino de desarrollar sus dimensiones como ser humano: *“no interactuaba con nadie, tampoco lograba desarrollar mis habilidades”*(T:CR2;R:V;P:1;G:F;R13); a las demás personas también les hacían entender que algo en ellos no estaba del todo bien y los asumían como personas “anormales” que debían depender de otros y no lograban valerse por sí mismos: *“mis padres nunca me dejaban solo, era como esa necesidad de ayudarme en todo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R422); esto da a pie a que se ejerzan relaciones de poder sobre una persona que se considera vulnerable e incapaz, dando paso a todo tipo de control sobre la vida de ese sujeto Sordo.

Con el control sobre la vida de la joven y los jóvenes Sordos se imponen sobre ellos, en los ámbitos familiar y social, unas estrategias para la adquisición de la lengua oral, pese a su sordera: *“me vocalizaban exageradamente..., me gritaban, me señalaban la boca gestualizando las palabras”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R91); era una presión constante, vivida todo el tiempo, y cuando ellos ya no querían o se cansaban de hacerlo, llegaban los regaños y los castigos: *“si no hablaba, me regañaban y me sacudían o me empujaban... Todos me insistían en hablar; a veces me pegaban si no podía”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R36). Al ver los escasos resultados con estas estrategias familiares, los médicos fueron más allá y sugirieron técnicas para que la joven y los jóvenes Sordos recuperaran la audición por medio de implantes cocleares o audífonos, con la promesa de convertirlo en un sujeto “normal”: *“mi mamá aprobó la cirugía del implante coclear; ella tenía ese sueño de que yo pudiera escuchar y hablar como todos los demás”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R484).

Por tanto, el cuerpo de la joven y los jóvenes Sordos es intervenido a temprana edad y se le condena a estar en procedimientos médicos por varios años, situación que los sujetaba aún más a una “discapacidad”: *“mucho tiempo en citas médicas, en tratamientos, en terapias; cada vez me aburrían más”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R516). En cada control médico diligenciaban fichas de seguimiento detallado para revisar los sonidos fonéticos que la joven y los jóvenes Sordos ya lograban producir: *“tenían una planilla y ahí iban escribiendo las letras que podía emitir su sonido y las que no”*(T:CR2;R:V;P:2;G:M;R90); sobre estas valoraciones se creaban nuevas técnicas y procedimientos para continuar con la medición del avance o no de la rehabilitación oral: *“si no avanzaba, le decían a mi mamá que no estaba poniendo de mi parte y que así era muy difícil”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R776). De este modo, la joven y los jóvenes Sordos son intervenidos por la medicina, aplicando diferentes técnicas y estrategias de

normalización, afianzando en la familia una idea de la sordera como enfermedad y una esperanza que ocultaba cada vez más la diferencia de la joven y los jóvenes.

Con el pasar el tiempo, y a pesar de las técnicas y estrategias implementadas con la joven y los jóvenes Sordos, la oralidad no fue adquirida: *“solo podía pronunciar algunas sílabas y palabras, no más”*(T:TF;R:V;P:3;G:M;R542); de igual forma, los dispositivos tecnológicos implantados en la joven y los jóvenes Sordos empezaban para ellos a volverse algo perturbador, pues escuchaban constantemente multiplicidad de ruidos que les llegaba simultáneamente y con una misma intensidad, sin lograr descifrarlos: *“no soportaba en mis oídos los ruidos que me llegaban, me hacían doler la cabeza y no me dejaban concentrar ni estar tranquilo”*(T:NH; R:V; P:2;G:M; R780); así pues, surgía la siguiente tensión: entre más reaccionaban la joven y los jóvenes Sordos en contra de lo que se les exigía desde su entorno empeñado en oralizarlos, más se imponían las prácticas para “encauzar” sus comportamientos: *“le decían a mi mamá que me debía obligar a hacer las terapias si quería que hablara algún día, que debía velar porque llevara puesto el audífono siempre”*(T:TF;R:V;P:3;G:M;R548).

Todas estas prácticas de normalización vividas en la infancia por la joven y los jóvenes Sordos son recordadas con gran tristeza, pues expresan que no se trataba solamente del dolor de los procedimientos, sino también las “torturas” de las terapias y el sinsabor de que nadie escuchara nunca su opinión: *“un tiempo muy triste, siempre en terapias...; nunca me dijeron qué me iban a hacer, nadie le interesaba saber lo que yo pensaba”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R777). La joven y los jóvenes Sordos, reducidos a objetos, eran intervenidos y se decidía sobre ellos de diferentes formas; todos estaban en la preocupación por alcanzar su normalidad, pasando por alto sus sentimientos o pensamientos.

De este modo, se configuraron unas relaciones de poder, de auténtica dominación sobre la joven y los jóvenes Sordos, ejercidas por la mayoría de sus familiares; todos decidían qué hacer con ellos: *“hasta mi hermano menor decidía por mí..., todos le decían a mi mamá lo que debían hacer conmigo para mejorar en mi oralidad”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R669). Estas acciones llevaron a la joven y los jóvenes Sordos a estar “sujetados” a su propia condición de “discapacidad” y a estar sometidos a otros mediante relaciones de cuidado y dependencia: *“mi mamá siempre cuidándome, me daba miedo estar solo... Todos decían qué hacer, menos yo; pensaba que no podía”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R456). Por consiguiente, poco a poco se iba invisibilizando más el sujeto Sordo y quedaba a la sombra de aquellos que abogaban por él; del mismo modo, cada actitud o comportamiento eran vigilados, premiados o castigados en la medida que se asemejara a una “normalidad oyente”: *“me corregían ruidos que hacía sin darme cuenta, yo trataba de imitar todo lo que veía, pero a veces de repente sentía el golpe o el pellizco”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R531)”. Fue así como la joven y los jóvenes Sordos no eran conscientes de lo que sucedía a su alrededor, incluso pasaban inadvertidas todas las anteriores relaciones de poder que se ejercían sobre ellos.

Estas prácticas de poder, ejercidas sobre la joven y los jóvenes Sordos, rechazaban cualquier comportamiento que se alejara del propósito de asemejarse a un oyente; se les negó, por ejemplo, el uso de señas caseras, recurso natural al que acudían ante la necesidad vital de comunicación: *“se ponían bravos si usaba las señas; siempre la insistencia era a hablar... No podía usar las señas, me decían que así nunca iba a aprender a hablar”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R556). Y es que no solo había una concepción de inferioridad acerca de los sujetos Sordos, sino que también se consideraba la LSC como una lengua inferior respecto a la lengua oral, con una férrea creencia que, si el sujeto Sordo se acercaba a la LSC, iba a retroceder en sus pocos avances en la oralidad: *“le decían a mi mamá que si me dejaba usar las señas seguro ya no iba a hablar más, que era mejor que hablara para poder estar en medio de los oyentes”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R788). En consecuencia, el sujeto Sordo se invalida, de tal manera, que hasta se le niega lo que realmente es: una persona Sorda, y con esta negación también se les obstaculiza su desarrollo: *“todo era muy difícil para mí, era como estar siempre aislado de todo, dependiendo de los demás”* (T:CR4;R:V;P:3;G:M;R104); al mismo tiempo, se les construye barreras en sus entornos para acceder a la representación y construcción simbólica, social y cultural del mundo.

Fue tal el sometimiento de las prácticas de alienación³⁹ hacia la joven y los jóvenes que empezaron a comportarse y asumirse como oyentes: *“fingía ser como los demás, era la única manera que me aceptaban”* (T:CR1;R:V;P:2;G:F;R4). De manera que, bajo estos procesos de simulación, se camuflaba un ser que no lograba darle sentido a sus experiencias de vida: *“todo era una incógnita grande para mí, nadie me daba respuesta de lo que vivía”* (T:CR4;R:V;P:3;G:F;R33). Lo que ahora se había forjado era un rechazo de sí mismo y de su condición de sordera: *“me daba pena ser Sorda, prefería simular que hablaba”* (T:CR3;R:V;P:1;G:M;R96); según esto, se configuraban unos sujetos Sordos que no se reconocían, que renegaban de sí mismos, que se avergonzaban de su condición; pero que, además, estaban distanciados de otros Sordos: *“pensaba que yo era el único Sordo; no conocía a otros como yo; tampoco conocía la lengua de señas”*(T:NH; R:V; P:2;G:F; R722). Desconocían totalmente su naturaleza sorda, la historia de la comunidad Sorda; se sentían desarraigados pues no se sentían parte de la comunidad oyente pero tampoco conocían la comunidad Sorda: *“mi vida muy confusa, yo ni sabía qué era una persona Sorda; desconocía aquello que me diferenciaba de los demás; me sentía muy rara y muy sola”* (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R34). Estas prácticas y discursos de poder ejercidos sobre la joven y los jóvenes Sordos incidieron tajantemente en la configuración de un sí mismo caótico, solo, incierto, dependiente e inferior; además, los obligó a quedarse en un plano de exclusión e inferioridad, en el que no lograban valerse por sí mismos, ni independizarse tanto en sus ideas como en sus acciones, es decir, no lograron, como lo expone Foucault (1998), ni siquiera “ocuparse de sí mismos”.

Había dicho que la segunda perspectiva de aproximación a la lingüisticidad estaba respaldada en los trabajos del filósofo Hans-Georg Gadamer, en especial, en su

³⁹ Tomo este término bajo la siguiente acepción: “Limitación o condicionamiento de la personalidad, impuestos al individuo o a la colectividad por factores externos sociales, económicos o culturales” (DRAE).

consideración de la lingüisticidad en el contexto de la “normalidad”. En efecto, para este autor, la lingüisticidad permite que las personas logren pensar por sí mismas, hablar con otros y habitar el mundo. Al sumergirme en las experiencias de la joven y los jóvenes Sordos, antes de incorporar la LSC, se observa precisamente la manera en que estos aspectos se encuentran alterados y limitados, debido a la precaria experiencia de su lingüisticidad; esto es, precisamente, lo que presento a continuación, poniendo atención, al mismo tiempo, en la idea de Gadamer, según la cual, al sujeto carecer de lenguaje, quedaría en suspenso la dimensión esencial de humanidad; con otras palabras, al carecer de lenguaje, habría sospechas respecto al estatus de plena humanidad de la joven y los jóvenes Sordos.

En lo que tiene que ver con el carácter de “pensar por sí mismo”, inherente a la lingüisticidad, puedo afirmar que, antes de incorporar la LSC, la joven y los jóvenes Sordos, si bien lograban ejecutar tareas concretas cotidianas, las realizaban por imitación y las aprendían por repetición: *“observaba y repetía lo que hacían los demás; así era como lograba hacer las cosas”*(T:NH;R:V;P:3;G:M;R771); sin embargo, presentaban dificultades en sus procesos de pensamiento abstracto, en los cuales era necesario el análisis, la proyección, la inferencia y demás habilidades propias del pensamiento: *“solo podía hacer cosas desde lo concreto, comprender, entender o solucionar algo no era capaz”*(T:TF;R:V;P:2;G:M;R426); asimismo, la joven y los jóvenes Sordos, al no incorporar la lengua, presentaban limitaciones en el aprendizaje para nombrar, categorizar y representar el mundo a través del lenguaje: *“solo señalaba las cosas porque las distinguía al verlas, pero si me alejaba de ellas ya no sabía cómo referirme a ella, solo a veces podía dibujar pero cosas que usaba a diario”*(T:TF;R:V;P:1;G:F;R353); de igual forma, presentaban alteraciones en la retención de lugares, personas, momentos y procesos: *“todo se me olvidaba con mucha facilidad y entonces tenía que volver a observar a alguien para hacer las cosas”* (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R45). De esta manera, con un precario desarrollo de la lingüisticidad, la joven y los jóvenes sordos presentaron dificultades en su desarrollo intelectual y no lograban descifrar ni hacer juegos con su pensamiento en relación con su estadía en el mundo, sumergiéndose en una especie de encierro en sí mismos que buscaban espacios de soledad y aislamiento para disfrutar y estar tranquilos.

Respecto a la interacción con los otros, señalada por Gadamer, los procesos de conversación y de escucha vividos por la joven y los jóvenes Sordos, antes de incorporar la LSC, no se dieron (o se dieron de modo mínimo), dado que en su familia no fueron generadas conversaciones auténticas con ellos, debido a la falta de una lengua compartida: *“nadie hablaba conmigo; me entretenía conmigo mismo”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R73). Así pues, para la joven y los jóvenes Sordos, en su infancia, esta ausencia de conversación y escucha llegó a ellos en forma de indiferencia y exclusión: *“mi mamá no hablaba conmigo, tampoco mi familia; ya me había acostumbrado a estar apartado de todo y de todos”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R650). De este modo, dada la incomunicación en la que se mantenían, la joven y los jóvenes Sordos permanecieron aislados de los demás: *“la mayor parte del tiempo estaba solo, pues no había esa comunicación con nadie”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R32). Por más esfuerzos que ellos hacían

para comunicarse, lo más que se pudo instaurar entre ellos y los oyentes, y aún entre los propios Sordos, era un código “familiar” de señas: *“En mi casa solo señalaba las cosas o hacía gestos básicos como dormir o comer, no más, o usaba unas señas a ciertas cosas para entenderme con mi mamá”* (T:CR2;R:V;P:2;G:M;R29); en definitiva, una forma incipiente de comunicación que funcionaba exclusivamente para objetos y situaciones concretas y solo de utilidad relativa para resolver necesidades elementales e inmediatas.

Asimismo, la joven y los jóvenes Sordos se encontraban aislados de la información que circulaba a través de los medios: *“no entendía nada de aparatos que a otras personas las entretenía y divertía mucho”* (T:CR2;R:V;P:2;G:M;R129). En resumen, la joven y los jóvenes Sordos permanecían apartados de los demás, sin la posibilidad de generar procesos de interacción con los otros, quedándose marginados de los procesos de socialización. Ellos permanecieron en un distanciamiento de su relación con los otros y con el mundo, experimentando una ruptura radical en su interior, pues al tener limitaciones en su lingüisticidad, les costaba acceder a la interpretación de aquello que les sucedía (Ricoeur, 2004).

La tercera esfera de lingüisticidad señalada por Gadamer tiene que ver con el modo de darle sentido al mundo habitado. A este respecto, la joven y los jóvenes Sordos presentaban limitaciones, ya que al vivir sin una experiencia plena de su lingüisticidad, su entorno se les hacía extraño y ajeno a ellos mismos: *“me hablaban todo el tiempo; no entendía nada; no me podía expresar; me aburría mucho, todo era extraño para mí”* (T:CR4;R:V;P:3;G:M;R123). En esa extrañeza con el mundo habitado, continuaban haciendo esfuerzos por adaptarse a su entorno a través de la repetición de acciones que observaban en los demás pero que no lograban darles sentido: *“era imitar lo que otros hacían, pero sin comprender lo que pasaba ni por qué había que hacerlo”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R456); tal extrañeza creciente ante lo externo también era vivida en su mundo interior: *“no me hallaba yo mismo; no entendía nada de lo que me pasaba; todo era muy raro e incómodo para mí”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R790).

La joven y los jóvenes Sordos viven en general una restricción en la comprensión del mundo: *“siempre todos me hablaban como si escuchara, pero no entendía nunca nada; era siempre sentir esa barrera”* (T:CR1;R:V;P:2;G:M;R29). Sin lograr generar procesos de interacción, el mundo habitado por la joven y los jóvenes Sordos era confuso, con preguntas no resueltas, sin explicaciones ante situaciones vitales: *“veía tantas cosas a mi alrededor, pero no las entendía; sentía como un vacío dentro de mí, al no contar con las explicaciones reales de lo que yo vivía”* (T:CR4;R:V;P:1;G:M;R111). Fue así como la joven y los jóvenes Sordos presentaron una especie de disgregación de sí, pues no comprendían incluso aspectos de ellos mismos: *“iba muchísimo al hospital, pero no entendía qué era lo que me pasaba”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R826). Todo esto hizo que la joven y los jóvenes Sordos tuvieran dificultades en la construcción de realidades, en plantearse y resolver dilemas existenciales, en apropiarse de valores trascendentales y en tomar sus propias decisiones, quedando condenados a ser forasteros en su mundo vital.

Por lo anterior, de acuerdo con lo vivenciado por la joven y los jóvenes Sordos en la investigación, se pudo comprender que habitaban en un mundo ajeno a ellos mismos, sin lograr desarrollar pensamiento, sin vivenciar una interacción efectiva con otros y sin comprender ni darles sentido a sus experiencias; pese a lo anterior, trataban de adaptarse al mundo, a partir de sus percepciones en un momento de sus vidas prelingüísticas. No obstante, una vez incorporada la LSC, estas dimensiones de lingüisticidad, que como se ve con Gadamer van mucho más allá de lo meramente comunicativo, pudieron integrarse de manera adecuada, potenciándose radicalmente el desarrollo del pensamiento, la interacción con otros y la posibilidad de darle sentido al mundo habitado. En lo que resta de esta categoría daré cuenta de estas nuevas manifestaciones de su lingüisticidad.

Respecto al desarrollo del pensamiento, la joven y los jóvenes Sordos, al incorporar la LSC, comienzan a nombrar y a representar el mundo a través de sus manos: *“por primera vez sentía que aprendía, que ya no tenía que señalar, sino que otras personas me comprendían a través de las señas”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R498); del mismo modo, logran avanzar en la comprensión de conceptos y categorías, todo esto posibilitado por el desarrollo del lenguaje: *“a medida que iba aprendiendo la LSC lograba entender cómo estaban organizadas y clasificadas las cosas a mi alrededor”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R443); también se iban fortaleciendo, poco a poco, sus habilidades de pensamiento como observar, comparar, clasificar, ordenar: *“sentía que era capaz de resolver actividades escolares que antes eran totalmente extrañas para mí”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R443). Con el pasar del tiempo, se desarrollaba el pensamiento de la joven y los jóvenes Sordos gracias a las experiencias ligadas a una lingüisticidad que se desplegaba y les permitía crear ideas, razonar, meditar: *“sentía que en mi mente se movían cosas que pensaba, y ya decía qué cosas me gustaban y qué cosas no y por qué”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R790); incluso en su mente ya se observaba la capacidad de resolver problemas o situaciones conflictivas en la vida cotidiana: *“yo mismo pensaba y resolvía ya mis propias cosas; no estaba dependiendo de nadie”* (T:NH; R:V; P:3;G:M;R681).

De igual manera, el aprendizaje de la LSC les permitió sostener, de manera continua, una interacción con otras personas usuarias también de la LSC: *“sentarme a conversar con mis compañeros y docentes en LSC era lo mejor, se nos iba el tiempo muy rápido”*(T:TF;R:V;P:3;G:M;R427); mediante las conversaciones lograban también expresar sus opiniones, argumentos, sentimientos, pensamientos: *“hablaba de todo lo que pasaba por mi mente, así como lo que sentía , todo lo podía compartir con otras personas”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R288). A partir de la incorporación de la LSC, la joven y los jóvenes Sordos pudieron fortalecer el desarrollo del pensamiento, lo que les permitió desplegar su lingüisticidad y con ella avanzar hacia el conocimiento y la comprensión del mundo habitado.

Al incorporar la LSC, la joven y los jóvenes Sordos acceden al desarrollo de las funciones que para las personas oyentes cumple la lengua oral, como lo considera Hockett (1958) en la descripción de las propiedades del lenguaje, en función de las lenguas de señas: *“la productividad, el desplazamiento, la dualidad y la transmisión cultural son las propiedades esenciales de todo sistema lingüístico, y estas propiedades no solo se*

reconocen en las lenguas orales sino que, también se encuentran presentes en las lenguas de señas” (p. 24). La peculiaridad de esta cita tiene que ver con que, para el autor, la LS conserva las características propias de un lenguaje, por lo que no se limitaría a lo gestual, sino que cumple con las funciones lingüísticas de cualquier otra lengua. En consonancia con esta idea, se resalta a continuación la transformación que ocurrió en la interioridad de estos jóvenes una vez se sumergieron en la LSC, no sin antes desplegar la perspectiva gadameriana al respecto, haciendo énfasis especial en el ámbito conversacional que el aprendizaje de la LS instaura.

Se parte del hecho que, al lenguaje ser previo al uso individual, permite verlo como una tradición en la que un sujeto se adentra, asume, participa y aporta. Este proceso no es sencillo; exige un desafío comprensivo que involucra no solo un pensamiento atento a la historia (escuchar) sino un procesamiento individual de ella y un pronunciamiento sobre ella (hablar). Para Gadamer (1997), “Pensar históricamente entraña en consecuencia siempre una mediación entre dichos conceptos y el propio pensar” (p. 477). Lo que se logra con esto es, en palabras del filósofo, “una apropiación de lo dicho, tal que se convierta en cosa propia” (p. 478). La pregunta obvia que surge es acerca del tipo de relación que se establece entre lenguaje y pensamiento. Ciertamente, Gadamer la formuló en un breve ensayo de manera directa: “¿Hasta qué punto el lenguaje preforma el pensamiento?” Allí afirma: “Nadie negará que nuestro lenguaje ejerce una influencia en nuestro pensamiento. Pensamos con palabras. Pensar significa pensarse algo. Y pensarse algo significa decirse algo” (2002a, pp. 195-196). No es, entonces, accesorio el carácter lingüístico de lo humano; al contrario, es su rasgo distintivo.

Ahora bien, ese pensamiento configurado por el lenguaje se teje a través de las interacciones con los otros. La pretensión de Gadamer era fundamentar una hermenéutica o teoría de la comprensión; sin embargo, para él no es posible hacerlo sin recurrir a los aspectos básicos de la experiencia comprensiva, a saber: la comprensión en el interior del alma (como, según Gadamer, Platón definía el pensamiento) y la comprensión del otro, con el que me encuentro cara-a-cara en la conversación. La prioridad del ejercicio hermenéutico la tendrá, obviamente, lo escrito; no obstante, la prioridad de la experiencia lingüística se da en el encuentro con otros. Si bien este es un asunto denso, quiero extraer tres hebras de hilo: en primer lugar, Gadamer (1997) afirma que “el lenguaje solo tiene su verdadero ser en la conversación” (p. 535); en segundo lugar, “la ocasionalidad del hablar humano no es una imperfección eventual de su capacidad expresiva, sino más bien expresión lógica de la virtualidad viva del hablar, que sin poder decirlo enteramente pone en juego, sin embargo, todo un conjunto de sentido” (p. 549). Finalmente, en torno al oír, afirma:

Si queremos determinar correctamente el concepto de la pertenencia de la que se trata aquí convendrá que observemos esa dialéctica peculiar que es propia del oír. No es solo que el que oye es de algún modo interpelado. Hay algo más, y es que el que es interpelado tiene que oír, lo quiera o no. No puede apartar sus oídos igual que se aparta la vista de algo mirando en otra dirección. Esta diferencia entre

ver u oír es para nosotros importante porque al fenómeno hermenéutico le subyace una verdadera primacía del oír [...] (p. 553).

Volver a unir estas hebras nos devuelve al hilo de la lingüisticidad en el sentido de conversación con otros, que ya no se trata de algo accidental o accesorio, sino de algo imprescindible en cuanto humanos. Se trata, en últimas, de postular la conversación como el lugar genuino del lenguaje, allí donde se asoma el sentido y donde se compele con fuerza (interpela) a que haga parte de la humanidad.

En tal sentido, al vivenciar plenamente la lingüisticidad, la joven y los jóvenes Sordos generan procesos de conversación donde pueden expresar sus ideas y escuchar las de los demás: *“hablábamos de muchos temas con mis compañeros; era como desahogarnos del tiempo que no lo habíamos podido hacer”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R221). De esta manera, la joven y los jóvenes Sordos se fueron integrando a un colectivo social que les fue dando identidad: *“tenía ya como mi grupo de amigos y me sentía bien compartiendo con ellos y planeando cosas juntos”* (T:CR32;R:V;P:1;G:F;R24); también, a medida que se sentían pertenecientes y acogidos por un grupo social, empezaban a expresar sus ideas, ya no ante pocos de sus amigos, sino ante públicos más grandes: *“participábamos en actividades culturales y sociales donde dábamos a conocer lo que somos nuestra lengua, nuestro ser como Sordos”* (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R177); por tanto, en el encuentro con los otros fueron encontrando respuestas a sus interrogantes y le dieron sentido a lo que vivenciaban: *“me encantaba conversar con mis profesores, pues me explicaban lo que no había podido entender”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R893).

De esta manera, al abrirse a nuevos horizontes de lingüisticidad, la joven y los jóvenes Sordos lograron comunicarse libremente, sin restricciones: *“descubrir que con mis manos podía expresar todo lo que pasaba por mi mente fue algo maravilloso”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R296); asimismo, al ir teniendo el dominio completo del lenguaje, la joven y los jóvenes Sordos lograron tejer vínculos afectivos y relaciones efectivas con otros usuarios de la LSC: *“empecé a tener amigos y personas que sentía que me apoyaban y que confiaba en ellas”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R276). Por consiguiente, una vez se asiste al despliegue de la lingüisticidad, la joven y los jóvenes Sordos avanzaron a la hora de expresar efectivamente algo, declarar que algo es así, preguntar, hacer una promesa, pedir un favor, en fin, aquellas cosas que Wittgenstein (1988) llamó: “hacer un movimiento en el juego del lenguaje”.

El último aspecto por considerar desde la lingüisticidad es la relación lenguaje – mundo. Siguiendo con la perspectiva de Gadamer (1997), “El lenguaje no es solo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan *mundo*” (p. 531). Con otras palabras: sin lenguaje, los hombres no tendrían mundo o, lo que es lo mismo, es gracias al lenguaje que tenemos mundo. Ahora bien, según Gadamer (1997), “tener mundo quiere decir comportarse respecto al mundo” (p. 532). Esta afirmación es muy importante en el planteamiento del autor, pues el poder comportarse respecto al mundo significa que el hombre tiene la libertad de posicionarse en el mundo que se le pone

enfrente. Lo dicho sobre la relación lenguaje – mundo abre un horizonte de distinción entre los seres que tienen un entorno y aquellos que tenemos propiamente un mundo. Los primeros serían los animales. Para ellos, el entorno se confunde con el medio en que viven y su vida depende de dicho medio; al contrario, el mundo de los humanos es una fusión de horizontes que, si bien se entrelazan con el entorno, son libres de él: “elevarse por encima de las coerciones de lo que le sale a uno al encuentro desde el mundo significa tener lenguaje y tener mundo” (p. 532).

Según las experiencias de la joven y los jóvenes Sordos, al incorporar la LSC y desplegar su lingüisticidad avanzaron en la comprensión del mundo que les rodeaba: *“con la LSC fue entender muchas cosas de mi alrededor que eran ajenas a mí”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R516); asimismo, le dieron sentido a lo que veían, sentían y pensaban, abriendo horizontes para descifrar el mundo que se les presentaba de muchas formas: *“quería saber más de eso que había estado tanto tiempo extraño a mí, preguntaba mucho, y me interesaba por cualquier situación nueva que observaba”* (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R109); poco a poco ese mundo externo lo hicieron más familiar: *“al hablar con las demás personas ya conectaba ideas y lograba entender de lo que me estaban hablando”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R658); igualmente, comprendieron características propias de sí mismos: *“entendí que era ser Sordo, que no estoy solo en el mundo, que hay otros que comparten mi condición”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R163). Este conocimiento del mundo interior logra en ellos ir avanzando en su propio conocimiento y reconocimiento como personas Sordas que hacen parte de una comunidad lingüística y cultural: la comunidad Sorda.

En consecuencia, gracias a la lingüisticidad, la joven y los jóvenes Sordos empiezan a comportarse de una manera más libre en su mundo: *“empecé a decidir sobre mí y también sobre cosas que solía hacer en mi casa y en mi colegio”* (T:CR2;R:V;P:3;G:M;R184); también se evidenció que contaban con más confianza y seguridad en ellos mismos: *“ya había perdido como ese miedo y esa pena de mostrarme como soy una persona Sorda y me empezaba a sentir orgulloso de lo que era”* (T:CR1;R:V;P:2;G:M;R83); de igual manera, la joven y los jóvenes Sordos empezaron a alzar su voz en los distintos espacios que compartían con los otros: *“me sentía importante, pues contaban con mi opinión con lo que pensaba y sentía respecto a alguna situación”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R561); además, avanzaron en procesos de posicionarse en la interacción con los otros: *“podía expresar mis puntos de vista, y a veces que estaba en desacuerdo también explicaba el por qué”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R76). Por tanto, la joven y los jóvenes Sordos empezaron a hacer uso de su libertad para avanzar en metas que empezaron a proponerse: *“empecé a querer cambiar ciertas cosas en mí; y a soñar con lo que quiero ser en un futuro”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R358). Puede verse, entonces, cómo la lingüisticidad es la que guía a la interpretación del sí mismo y del mundo vivido, como lo afirma el pensador Rée (1999), en su famoso libro *I see a voice*:

Interpretarnos implica tratar de entender nuestras interpretaciones: nuestras vivencias, nuestras respuestas y, sobre todo, lo que tenemos para decir y lo que otros tienen para decir. El *decir* puede tomar muchas formas -por ejemplo: gestos,

escrituras o discursos-, pero siempre tiene que ver con pronunciar algo de modo coherente: no se puede decir algo sin ese *algo* que se dice (p. 365).

De esta manera, la joven y los jóvenes Sordos viven un autodescubrimiento de su entorno y logran adentrarse en las profundidades de sus estructuras y misterios: *“empecé a entender cosas que antes para mí eran confusas y a la vez misteriosas”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R377). A través de la comprensión del mundo logran darle sentido a sus experiencias: *“podía disfrutar los momentos y recodarlos, pues entendía lo que estaba sucediendo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R287). La joven y los jóvenes Sordos le daban sentido al mundo a través de la propia interpretación de los acontecimientos que, gracias a la lingüística, se podía realizar de manera fácil, natural y espontánea: *“sin proponérmelo ya iba automáticamente comprendiendo las cosas y aprendiendo de lo que me sucedía”* (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R124). No solo lograban interpretar sus experiencias sino las de los otros y las de un contexto social e histórico propio: *“conocer mi pasado, me llevó a reflexiones sobre lo que era y me podía proyectar en un futuro”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R374). Entender cómo la comunidad Sorda también tenía su propia historia les sembró la necesidad de participar en acciones de defensa por su lengua y su cultura: *“hicimos varias marchas y protestas en la alcaldía cuando no querían contratarnos a los intérpretes”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R875); así pues, este es el modo como la joven y los jóvenes Sordos navegan y exploran la construcción de un sinnúmero de discursos y prácticas a partir de sus experiencias cotidianas.

A partir de lo anterior, se puede afirmar que, por medio de la vivencia de la lingüística, la joven y los jóvenes Sordos se resignificaron, se relacionaron para entender su lugar en el mundo, empezaron a tomar distancia de aquello que los sometía, los estructuraba y los determinaba. Así puede leerse en el siguiente relato: *“decidí retirarme de la escuela oralista; las decisiones sobre mí, como persona Sorda, las empecé a defender; exigía poder usar la lengua de señas cuando quería expresarme”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R297). En tal sentido, la joven y los jóvenes Sordos configuraron su subjetividad en el lenguaje y, a través de él, fueron vivenciando una expulsión del silencio en que habían permanecido, todo esto favorecido por el aprendizaje del habla señada: *“al comprender el mundo también lograba generar ideas y saber que mi voz ya tenía valor”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R93). La joven y los jóvenes Sordos lograron pensarse, mirarse, comprenderse y empoderarse, en un mundo que, visto desde la perspectiva mayoritaria, no había sido construido para ellos.

En síntesis, para la joven y los jóvenes Sordos tener lenguaje no significó solo volver objeto el mundo o que el mundo se volviera objeto al pensamiento a través de la palabra, sino que necesitaban una experiencia de lingüística; es ahí donde se hizo importante el concepto de horizonte, puesto que, si bien no se trata de que el mundo se vuelva objeto a través del lenguaje, tampoco hay que excluir una teoría básica del significado que explique, por ejemplo, cuál es la relación entre palabra y objeto, así como la importancia que tiene esto para poder comunicarnos. La subjetividad emerge en la joven y los jóvenes Sordos dada la lingüística, y son estas experiencias las que les posibilitaron configurar formas de estar y ser en el mundo: *“entendí que no era malo ser Sordo, y que tenía*

muchas capacidades y habilidades de las que estaba orgulloso” (T:NH; R:V; P:3;G:M; R325). Así fue como, a partir de la vivencia de la lingüisticidad, la joven y los jóvenes Sordos lograron tener experiencias de pensamiento, de comunicación, de sentido y significado que aportaron de manera fundamental en la configuración de subjetividad.

Lo anterior lleva a prestar mayor atención a algunas de las ideas de Gadamer con mayor atención, en especial, la alusión que hace el filósofo a la lengua de señas: si bien hace un reconocimiento de este como un lenguaje humano, deja de lado la fase prelingüística; esto se hace relevante pues, reitero, la adquisición de esta lengua fue tardía en todos los jóvenes investigados. Aunque la tesis que defiendo tiene que ver con la relevancia del aprendizaje de la LSC en los procesos de configurarse sujetos, y se muestra cómo es gracias a la LSC que se ampliaron los horizontes comprensivos de la joven y los jóvenes Sordos para avanzar en la configuración de sí mismos, considero que aún falta mucha discusión acerca del lugar que juega lo pre y lo extralingüístico en la constitución de subjetividad o si, definitivamente, sin lenguaje no hay humanidad como tal, entonces esta degradación la están padeciendo miles de personas Sordas que, en tanto privadas de su lengua, no pueden desplegar plenamente su lingüisticidad (léase, su humanidad).

La consideración de la lingüisticidad, respaldada en los autores elegidos, me permitió aproximarme a las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos bajo dos grandes perspectivas: por un lado, el modo como quedan sujetos (en el sentido de estar sujetos) a fuerzas externas a ellos; por el otro, las dificultades que tienen para, en ausencia de un lenguaje estructurado, darle sentido al mundo, a la relación con otros y a sus propias vivencias. Se pudo evidenciar, de manera clara, el impacto que ejerció la LSC en su experiencia personal y social, así como los aportes que esta lengua les hizo en su configuración como sujetos preocupados por sí mismos. Como lo expondré en algunas de las categorías siguientes, es posible ver un antes y un después de la incorporación de la LSC (en otras categorías este antes y después estará intercalado en la exposición); en este caso, el después se tornó liberador: se logró ver cómo la lingüisticidad abrió estelas más amplias de humanidad en la joven y los jóvenes Sordos, las cuales eran inexistentes o estaban ocultas, negándoseles acceso a aspectos básicos de lo humano como conversar con otros, organizar sus propias ideas y darle sentido a los lugares y acontecimientos que los rodeaban. Sin darle carácter de privilegio, pues he defendido que las dimensiones consideradas forman un tejido, podría decir que la lingüisticidad ilumina las demás dimensiones y permite darles sentido.

3.3.2 De la comodidad de la indiferencia al desafío de la alteridad

He insistido en que hay un entrelazamiento, o si se quiere una urdimbre, entre las categorías de lingüisticidad, temporalidad y corporeidad; que si las he disgregado ha sido con la intención de mostrar perfiles o escorzos de un mismo acontecimiento. Este tejido se complementa ahora con la categoría de la intersubjetividad, que guarda estrecha relación con las anteriores. La triangulación interpretativa que alimenta la consideración de los hallazgos privilegia, fundamentalmente, la inclusión de la intersubjetividad en la vida cotidiana, el lugar del lenguaje en la relación con los otros, la presencia de la persona

Sorda como “extraño” y la necesidad de problematizar la relación con el otro en términos de alteridad.



Gráfico 8. Segunda categoría interpretativa.

En primer lugar, respecto a la inclusión de la intersubjetividad en la vida cotidiana, si bien esta investigación está anclada en los procesos de escolarización, siempre he partido del suelo del mundo vital de la joven y los jóvenes Sordos, es decir, desde su realidad cotidiana: he considerado los obstáculos que se les presenta cuando no podían interpretar lingüísticamente su mundo, las dificultades para adaptarse en su mundo cotidiano al no poder integrar sus vivencias temporales y los modos como su corporeidad hallaba resistencia en los contextos en los que se desenvolvían. En cada una de estas presentaciones, aunque latente, estaba en juego no solo la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos sino, y de manera especial, su relación con los otros. Ciertamente, como lo señalan Berger y Luhmann (2008), “La realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (p. 40). Es cierto que la relación de un sujeto no se restringe a las relaciones intersubjetivas, pero la existencia misma depende de tales relaciones. Los autores lo señalan de este modo: “Estoy solo en el mundo de mis sueños, pero sé que el mundo de la vida cotidiana es tan real para los otros como lo es para mí. En realidad, no puedo existir en la vida cotidiana sin interactuar y comunicarme continuamente con otros” (p. 40). El mundo cotidiano se torna, entonces, en un mundo compartido, que me extrae de mi soledad y me vuelca hacia los otros, para quienes también existe ese mundo como un suelo común.

Lo expresado por Berger y Luhmann, sin embargo, tiende a volverse problemático, al menos para la joven y los jóvenes Sordos de esta investigación, antes de incorporar la LSC, cuando dan por hecho que: “sé que hay una correspondencia continua entre *mís* significados y *sus* significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de este” (2008, p. 41). Lo problemático de esto es que, aunque la joven y los jóvenes Sordos establecen relaciones con los otros (su madre, sus hermanos, sus familiares cercanos, sus amigos): “*lograba interactuar con los demás sólo señalando cosas o imágenes y a través de acciones concretas por imitación*” (T:NH; R:V; P:1;G:F; R892), y aunque estas relaciones asumían compromisos con el mundo que es común a todos, al alterarse su dimensión de lingüisticidad, aparece una ruptura o disrupción entre sus significados y los significados de los otros: “*por más intentos de comunicarme, sin la LSC no comprendía nada de lo que sucedía y tampoco nadie me entendía lo que quería expresar*” (T:NH; R:V; P:2;G:M; R783); es decir, no es tan obvia la correspondencia continua de la que hablan los autores mencionados. De esta manera, el propio mundo cotidiano de la joven y los jóvenes Sordos sufrió una alteración intersubjetiva.

Ahora bien, lo que se denomina realidad cotidiana parece no tomar en cuenta esta alteración. Ciertamente, Berger y Luhmann (2008) postulan el carácter de realidad de la realidad cotidiana:

La realidad cotidiana se da por establecida *como* realidad. No requiere verificaciones adicionales sobre su sola presencia y más allá de ella. Está *ahí*, sencillamente, como facticidad evidente de por sí e imperiosa. Sé que es real [...] El mundo de la vida cotidiana se impone por sí solo y cuando quiero desafiar esa imposición debo hacer un esfuerzo deliberado y nada fácil (p. 41).

Téngase en cuenta que los sociólogos están refiriéndose a personas que están en igualdad de condiciones, esto es, no se refieren a personas con algún tipo de condición diferente, como es el caso de la joven y los jóvenes Sordos. Si cuando estamos en condiciones similares cuesta desafiar las imposiciones de la realidad que se impone, cuánta mayor dificultad habrá para quienes ni siquiera cuentan como iguales en la constitución de dicha *realidad*: “*sin LSC, desconocía muchas cosas de mi vida y no había posibilidad de salir de allí sin poderme entender con nadie*” (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R57). El mundo cotidiano, entonces, pese a su carácter de común, marca un distanciamiento entre quienes pueden significar con pleno sentido (o al menos con el sentido habitual) y aquellos a quienes les cuesta entrar en el juego de lenguaje aceptado por la mayoría, como sucedió para el caso de la joven y los jóvenes Sordos: “*me sentía un extraño, observaba cómo, para los demás, todo era sencillo; en cambio, para mí todo era distante, raro e incomprensible*” (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R43). Así, a ellos se les imponía una realidad totalmente extraña y ajena a su naturaleza Sorda.

De acuerdo con Berger y Luhmann (2008), la realidad de la vida cotidiana se comparte con otros; para ellos, “la experiencia que tengo de los otros se produce en la situación “cara a cara”, que es el prototipo de la interacción social [...] El resultado es un intercambio continuo entre mi expresividad y la suya” (p. 46). En efecto, tal expresividad

no se limita al lenguaje, entendido este como idioma, sino en sentido amplio, incluso como el que consideré bajo la categoría de corporeidad:

Lo veo sonreír, luego reaccionar ante mi ceño fruncido dejando de sonreír, después sonreír nuevamente cuando yo sonrío y así sucesivamente. Cada una de mis expresiones está dirigida a él, y viceversa; y esta continua reciprocidad de actos expresivos podemos utilizarla tanto él como yo simultáneamente. Esto significa que en la situación “cara a cara” la subjetividad del otro me es accesible mediante un máximo de síntomas. Por cierto que yo puedo interpretar erróneamente algunos de esos síntomas. Puedo pensar que el otro se sonríe cuando en realidad está haciendo una mueca. Sin embargo, ninguna otra forma de relación puede reproducir la abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en la situación “cara a cara”. Solamente en este caso la subjetividad del otro se encuentra decididamente “próxima” (p. 47).

La preponderancia que dan los autores al encuentro cara a cara está en consonancia con las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos, antes de incorporar la LSC, en especial, en los momentos prelingüísticos: *“observo gestos, posturas, formas de mover las manos, miradas, que me guían a darle una respuesta a las personas desde mi interior”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R35); no obstante, Berger y Luhmann (2008) también señalan una situación social, denominada por ellos “tipificación”, que, si bien es natural que ocurra, puede alzar grandes obstáculos en la relación entre personas Sordas y oyentes, cuando no hay una lengua: “El otro también me aprehende de manera tipificada: “hombre”, “norteamericano”, “vendedor”, “tipo simpático”, etc. Las tipificaciones del otro son tan susceptibles a mi interferencia, como lo eran las mías a la suya” (p. 49).

En segundo lugar, se devela el papel del lenguaje en la relación con los otros: así como el encuentro cara a cara permite el acceso a la subjetividad del otro, también abre un intercambio de tipificaciones en las que, infortunadamente, salen perdiendo quienes no están en condiciones de simetría respecto a la mayoría: *“pese a que observaba todo lo que sucedía a mi alrededor, y con los demás mis gestos y movimientos parecían encontrarse, no lograba comunicarme efectivamente para lograr descifrar, entender, y clasificar el mundo que habitaba”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R158). Es claro que las tipificaciones no son inmodificables, es decir, se pueden negociar (los autores hablan del típico regateo entre “clientes y vendedores”); sin embargo, no habría negociación plena entre sujetos en relación asimétrica: *“sin la lengua, quedaba siempre apartado de todo tipo de diálogo o conversación que se suscitara con las personas”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R301). Más aún, cuando se extiende el ámbito de las tipificaciones más allá del encuentro cara a cara, dichas tipificaciones se instauran como anónimas, convirtiéndose en categorías que etiquetan a sujetos que, por la distancia, no pueden reclamar: *“nadie escuchaba mi voz, estaba con mucha gente todos los días pero me sentía exageradamente solo y sin opciones de exigir algo diferente porque tampoco entendía lo que pasaba en el exterior”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R730). El caso que plantean Berger y Luhmann (2008) es el siguiente:

Si yo tipifico a mi amigo Henry como integrante de una categoría X (por ejemplo, como un inglés), *ipso facto* interpreto por lo menos algunos aspectos de su comportamiento como resultantes de dicha tipificación: por ejemplo, sus gustos en la comida serán típicos de los ingleses, como lo serán sus modales, algunas de sus reacciones emocionales, y demás. Esto, sin embargo, implica que estas características y acciones de mi amigo Henry corresponden a *cualquiera* en la categoría del hombre inglés, vale decir, que los aspectos de su ser los aprehendo en términos anónimos (pp. 49-50).

Podría intercambiar a Henry por cualquiera de los nombres de las personas Sordas. En efecto, como han demostrado los autores, no se ve a una persona sino a un elemento en un conjunto. No se ve, por ejemplo, a Miguel, sino que se ve a Miguel que pasa a ser una X dentro de la categoría Sordo, es decir, al ver a Miguel se ve a un Sordo y con él todas las tipificaciones que se asignan a las personas Sordas. Lo complicado del caso es que, si bien muchas de esas tipificaciones pueden negociarse en el encuentro cara a cara (que ya he dicho la dificultad surge cuando tal negociación se da en términos asimétricos): *“sin la LSC no lograba intercambiar pensamientos con nadie, tampoco sabía lo que otros querían o estaban pensando, no sabía cómo funcionaba el mundo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R476); en esta categorización anónima, como el caso de lo vivenciado por la joven y los jóvenes Sordos, no habría posibilidad de deconstruir las ideas que las mayorías asignan a los otros.

Lo que he expuesto hasta el momento sobre la intersubjetividad está en estrecha relación con la corporeidad, pero también con la temporalidad, en la medida en que las relaciones con los otros se dan en el ahora y se van tejiendo con el transcurrir del tiempo; más aún, están abiertas a un horizonte de encuentros. Pero es innegable que, además, la intersubjetividad tiene un vínculo directo con la lingüisticidad. Schutz (1972), de quien Berger y Luhmann partieron en sus investigaciones, afirma al respecto:

Si por ejemplo alguien está hablándome, estoy consciente no solo de sus palabras, sino también de su voz. Las interpreto, con seguridad, de la misma manera en que siempre interpreto mis propias vivencias. Pero mi mirada se dirige directamente, a través de estos síntomas exteriores, al hombre interno de la persona que está hablándome. Cualquiera sea el contexto de significado que enfoco cuando estoy viviendo estas indicaciones exteriores, ese contexto adquiere su validez de un contexto de significado correspondiente que está en la mente de la otra persona. Este último contexto debe ser el mismo dentro del cual las actuales vivencias del otro se van construyendo paso a paso (p. 133).

Pero ¿qué ocurre cuando ni siquiera soy consciente de su voz?: *“observaba a todos pero no lograba escuchar su voz, no entendía nada de lo que intentaban decirme...; también en mi familia solo escucharon mi pensamiento por primera a mis 15 años, a un intérprete”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R573). Podría decir con Berger y Luhmann que habría otros “síntomas”. Es cierto que no hay una total desconexión entre la joven y los jóvenes Sordos y su entorno más próximo; no obstante, si me atengo a la última frase de Schutz, ¿qué

pasa cuando el contexto en el que la joven y los jóvenes Sordos interactúan no es el mismo?: *“no tenía una lengua en común con los demás, siempre estaba aparte de todos y del mundo, encontraba barreras cada vez que intentaba comunicarme”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R745). Sin un contexto de significado común, la relación cara a cara quedó, cuando menos, perjudicada, contradiciendo la idea de Schutz cuando expresa que las relaciones intersubjetivas, aunque parten de contextos de significado propios, comparten con los contextos de significado ajenos; y precisamente es justo esto lo que hace que el mundo de la vida cotidiana se haga familiar a todos y, por tanto, podamos apropiarnos del mundo como algo común, asunto que no sucedió con las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos antes de incorporar la LSC.

De igual manera, se expresaba que el fenómeno inicial de diferencias en el ámbito del significado tendría que ver con las ambigüedades en la comprensión del otro. Así lo plantea Schutz (1972): “El número de ambigüedades vinculado con la noción de “comprensión de otra persona” resulta aún mayor cuando agregamos al problema la comprensión de los signos que esa persona utiliza. Por otro lado, lo comprendido es el signo mismo, luego también *lo que* la otra persona quiere significar al utilizarlo y, finalmente, el significado del hecho de *que* ella utilice el signo aquí, ahora, y en este contexto particular” (p. 137). De esta manera, a la luz de lo hallado en la joven y los jóvenes Sordos y lo expuesto por Schutz podría concluirse que sin un contexto de significación común no habría comprensión del otro, al menos no comprensión en sentido pleno.

Tengo que señalar que el contexto significativo está compuesto, en últimas, por un sistema de signos, lo que a su vez permite que se configuren esquemas interpretativos entre quienes utilizan los signos. Se trata, pues, de un intercambio lingüístico: el encuentro con el otro, la interacción cara a cara, el fenómeno de la comprensión, están inevitablemente mediados por el lenguaje: *“solo cuando aprendí la LSC, logré comprender lo que expresaban las otras personas, ordenar mi pensamiento y participar en encuentros con mis puntos de vista y opiniones”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R569). Ahora bien, la relación intersubjetiva se trenza, en primera instancia, entre un hablante y uno que escucha (en el contexto de la relación cara a cara, planteada por Berger y Luhmann). Para Schutz (1972), “si el hablante está enfocando su atención en lo que ocurre en la mente del oyente, su conocimiento de este último es aun totalmente incierto. Solo puede estimar cuánto está realmente comprendiendo aquel” (p. 156).

Por su parte, el oyente no está en la misma posición, ya que, para él, “el establecimiento efectivo del significado de las palabras ya ha ocurrido. Puede comenzar con el significado objetivo de las palabras que ha oído y, a partir de allí, tratar de descubrir el significado subjetivo del hablante” (p. 156), aspecto que solo se alcanza por la joven y los jóvenes Sordos al avanzar en su lingüisticidad: *“ya con mis ojos lograba entender el mensaje del otro y podía captar su significado para darle también con mis manos una respuesta”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R232). Finalmente, en su consideración sobre el lenguaje en la relación intersubjetiva, Schutz sostiene que la única manera de captar la vivencia que tiene el otro es a través de encontrar sus motivos-para: “En el caso de la acción su intento

de comunicación, el acto completado mismo se interpreta en forma adecuada como el cumplimiento del motivo-para” (p. 159).

Tanto la consideración de la realidad cotidiana del encuentro con el otro como la dimensión lingüística de dicho encuentro la he abordado desde una perspectiva fenomenológica; según esta, de lo que se trata es de describir o bien el mundo de la vida de las personas o sus vivencias intencionales. Ahora bien, abordaré, en tercer lugar, la intersubjetividad desde algunas ideas expresadas desde la presencia de la persona Sorda como “extraño”, algunos autores mencionados dan cuenta de situaciones de normalidad. Para el caso específico de Schutz, Aristizábal (2019) sostiene lo siguiente:

Si es preciso realizar una descripción de la realidad en términos de lo que es vivido por personas adultas y normales, vuelve y recalca [Schutz] la necesidad de “dejar de lado los problemas del niño y las realidades patológicas”, es decir, que “la actitud natural es una actitud fundamental del adulto normal”, una actitud en la cual el actor, por ejemplo, no reflexiona sobre las condiciones que le permiten construir conocimiento (p. 47).

Si bien es cierto que tanto Schutz como Berger y Luhmann están interesados en fundamentar una sociología comprensiva, y en tal sentido buscan “regularidades crecientes, de tipicidades y estructuras” (p. 47), también es cierto que abordar solo lo “normal”, dejando de lado lo “patológico”, sería tal vez un modo de injusticia epistémica, al no tener en cuenta la voz (o, en este caso, el gesto) del otro, condenándolo al silencio. Lo dicho por los autores mencionados respecto a la intersubjetividad da por hecho, entre otras cosas, que los humanos tienen la capacidad de darle sentido a la realidad, que la realidad impone sus significaciones, que las relaciones con los otros parten de un suelo común, que ese suelo común se hace accesible gracias a un contexto compartido de significación, el cual está prefigurado por el lenguaje y, finalmente, que la comprensión del otro es posible gracias a todos esos elementos comunes. Pero, ¿qué pasa cuando no se está en la capacidad de dar sentido? ¿Cómo habitar una realidad ya construida e impuesta, sin hacer parte del juego del lenguaje, es decir, sin participar plenamente en el contexto de significación? ¿Qué pasa cuando no hay acceso al lenguaje, cuando el otro apenas se insinúa a través de sus síntomas? En definitiva, ¿en dónde quedan las descripciones de los modos de interactuar por parte de aquellos que no tienen nada en común con lo que denomina Schutz “adulto” y “normal”?

Por lo regular, aquello que no cabe en la categorización de “normal” tiende a considerarse como “patológico” (Canguilhem, 1971) o “anormal” (Foucault, 2001); pese a esto, prefiero recurrir a la categoría de “lo extraño”, propuesta por Waldenfels (2015). La razón principal es que, antes de encontrarme con esta propuesta teórica, ya había develado que la joven y los jóvenes Sordos tenían vivencias de sí mismos, de los otros y del mundo como

extraños, como extranjeros, como raros⁴⁰: *“antes de la LSC, me sentía totalmente extraño, no encajaba con nadie ni en ningún lugar, y sentía la presión de todos por quererme cambiar”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R500). Es cierto que, en ocasiones, experimentamos el mundo o los otros, incluso a nosotros mismos, como extraños; sin embargo, el caso de la joven y los jóvenes Sordos supera este sentido de extrañeza.

De acuerdo con Waldenfels (2015), hay dos formas distintas de extrañeza: la radical y la relativa. Podríamos decir que, por lo regular, nuestras extrañezas son relativas, en tanto dependen “del estado limitado de nuestra capacidad y saber” (p. 10); se trataría, por ejemplo, de casos de extrañeza frente a una lengua distinta a la nuestra. Si bien es extraña, hay posibilidades de aprenderla o comprender a quien nos habla. Al contrario, la extrañeza radical es “aquella inherente a la misma naturaleza de la cosa y que echa sus raíces en ella” (p. 10). La joven y los jóvenes Sordos se sienten extraños (radicales) y son vistos como extraños (radicales) por los otros: *“estaba aislado del mundo, no comprendía nada de lo que sucedía, no podía comunicarme con nadie, sentía el rechazo y la prevención con la que se acercaban a mí las demás personas”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R897).

Lo extraño se hace presente en la relación de intersubjetividad. Es precisamente en un mundo ordenado donde hace su aparición lo extraño; el nosotros que engloba un mundo común se ve perturbado por otros que no son como nosotros: *“en los rostros de los demás observaba su incomodidad al conocerme, o al tratar de interactuar conmigo”* (T:CR2;R:V;P:3;G:M;R187). Sin embargo, a decir de Waldenfels, pese a que este fenómeno siempre está presente en la configuración social, no ha sido suficientemente abordado por la reflexión teórica. Hubo que esperar el desplome de “dos gigantes”: “la descentralización del sujeto y la pluralización de la racionalidad” (2015, p.12). Fue gracias a esto que surgió un espacio para lo extraño. Debo recordar que las ideas de Schutz y Berger y Luhmann no tenían, en estricto sentido, una consideración de lo extraño; su interés era describir situaciones “normales”, “adultas”. Por ello, una propuesta como la ciencia de lo extraño (xenología), se hace relevante al momento de aproximarme a las vivencias de la joven y los jóvenes sordos. A continuación, planteo algunas de las tesis centrales de esta propuesta:

La joven y los jóvenes Sordos no eran reconocidos ni comprendidos desde su propia naturaleza y condición en sus escenarios sociales: *“no aceptaban que fuera Sordo, querían que me convirtiera en un oyente...; no se preocupaban por lo que sentía... y así paso mucho tiempo de mi infancia”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R153). Frente a esto, Waldenfels (2015), en esta primera instancia, considera que “lo extraño nos encuentra primero bajo forma de una experiencia de lo extraño que antecede el reconocimiento y la comprensión [...] Se trata de experiencias afectivas marcadas como el asombro o el miedo; interrupciones que interrumpen el andar acostumbrado de las cosas; anomalías que

⁴⁰ Según el traductor de Waldenfels, “la palabra *fremd* en alemán tiene una amplia gama de significados que ninguna de las palabras castellanas recoge en su totalidad. Esta puede significar «desconocido», «extraño», «extranjero» e incluso «raro» (ver Waldenfels, 2015, p. 9, nota del traductor).

desvían de la normalidad” (p. 12). Por otra parte, la joven y los jóvenes Sordos sentían una distancia muy grande, incluso con los propios miembros de su familia: *“con mi familia era compartir un espacio físico, pero más allá no había posibilidad de compartir un sueño, o un cuento, o una noticia...; realmente me sentía muy solo y con muchas cosas que no me dejaban sentir paz interior”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R432); así, ser parte de “lo extraño era una lejanía en la cercanía más próxima” (Waldenfels, 2015, p. 12).

De igual manera, la joven y los jóvenes Sordos, por más que intentan acoplarse a las demandas de los otros para adoptar la lengua oral de la mayoría, no lo lograron hacer, y sí iban perdiendo cada vez más su propia identidad al simular lo que no eran (personas oyentes): *“por más que me exigieron y obligaron, nunca me sentí bien ni aprendí la lengua oral; a medida que crecía, esto se hacía más insoportable para mí”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R413). En este aspecto, Waldenfels (2015) señala el carácter asimétrico del encuentro con lo extraño: “Las exigencias de simetría aparecen de forma prematura; el comportamiento entre la exigencia de lo extraño y la propia respuesta es siempre asimétrico pues precede a toda comparación” (p. 12). Así, la joven y los jóvenes Sordos permanecen en una extrañeza permanente en su habitar en el mundo: *“me sentía incómodo porque no me hallaba en ningún lugar; era un sinsabor con todo”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R164).

De este modo, la extrañeza no se da en una sola dimensión, es multidimensional, abarcando la extrañeza de uno mismo, de los otros y del mundo. Es así como la extrañeza en la joven y los jóvenes Sordos daba cuenta de esa concepción de “anormalidad” aferrada en las personas que los rodeaban: *“sentía que todos a mi alrededor me querían cambiar algo, como si estuviera y viviera enfermo; veía los rostros siempre hablando sobre mí con pesar o preocupación”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R428). Según Waldenfels (2015), “la extrañeza solo puede comprenderse de forma indirecta como desviación de lo normal y como un exceso que supera las expectativas y requerimientos normales” (p. 13). Finalmente, la extrañeza no solo remite a extranjeros; la extrañeza “atraviesa todos los ámbitos de la vida mediante la creación de figuras particulares de extrañeza” (p. 14). Ciertamente, las personas Sordas aparecen como una de esas figuras particulares de extrañeza.

A medida que la joven y los jóvenes Sordos permanecían bajo esta extrañeza, tuvieron que vivir una época de intervenciones y tratamientos sobre ellos mismos: *“la mayor parte de mi infancia fue visitando hospitales, médicos, fonoaudiólogas que le vendían a mi mamá la idea de practicar tratamientos para llegar a la oralización”* (T:CR4;R:V;P:3;G:M;R210), en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad se muestra como estos tratamientos forzados y sin consentimiento de las mismas personas con discapacidad se han empleado históricamente, así como se les ha vulnerado sus derechos (ONU, 2006); de esta manera, esta concepción de extrañeza aterriza en unas prácticas de dominación sobre el sujeto Sordo: “cada ámbito particular tiene una zona de umbral que solo puede ser trasladada bajo el precio de una medicalización, de una juridificación, de una moralización y de una economización de la vida en dirección que va hacia lo profundo del orden de turno” (Waldenfels, 2015, p. 14).

La anterior “declaración de principios” de una filosofía de lo extraño se devela en las experiencias vividas por la joven y los jóvenes Sordos, en especial, en su relación con los otros (que necesariamente pasa por la relación consigo mismos): *“antes de la LSC, vivía rodeado de gente, pero igual permanecía solo pues no podía generar con ellos ningún tipo de conversación”* (T:NH; R:V; P:1;G:F;R680).

Las personas Sordas son casos paradigmáticos de “extraños”: sienten que habitan un mundo que no les pertenece; no hablan el lenguaje que hablan ni siquiera sus más cercanos; no comprenden los problemas a los que se enfrentan y, por tanto, no encuentran solución a ellos; son vistos por los otros como “extraños”, en el más triste sentido de “raros”, y de acuerdo con esa tipificación los tratan o los eluden; ante el temor que produce un ser extraño, se intentan normalizar (en el sentido de traerlos al *domus*, a la casa, de hacerlos familiares). Pueden interactuar con otros a condición de perder su carácter de extraños. Esto se hace evidente en el esfuerzo por “curarlos” de su sordera y hacerles hablar un lenguaje (oralizarlos) que, a todas luces, no es posible para ellos.

Así pues, la joven y los jóvenes Sordos sentían el desequilibrio y la incomodidad que causaban a los demás “normales”: *“sentía la indiferencia de muchas personas cercanas...; la profesora no sabía qué hacer conmigo y me hizo retirar de la escuela...; no tuve amigos cuando era pequeño”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R578). De cierta manera, tal y como lo afirma Waldenfels, el extraño tiende a tornarse hostil, en una especie de “enemigo interno”, de cuyo ser se construyen imágenes, ya carentes de humanidad: “El enemigo se muestra como un ser carente de mirada y de palabra, que no posee rostro. Lo extraordinario -que trasciende las fronteras del orden- se hunde en lo desordenado” (2015, p. 17). Es en este punto en el que se establecen esquemas binarios o, como también lo llama Waldenfels: “maniqueísmo social”. Sin reiterar los que propone Waldenfels, podría agregar el esquema: comunidad Sorda – comunidad oyente, dos modos de perpetuar una exclusión.

La filosofía de lo extraño, propuesta por Waldenfels, me ha permitido situar la discusión sobre las vivencias de intersubjetividad develada por la joven y los jóvenes Sordos en un terreno más propicio, es decir, brindándome herramientas para comprender mejor el contexto en el que tales vivencias acaecen. Valga decir que, como lo he venido afirmando en las categorías anteriores, gran parte de estas vivencias se radicalizan en el período previo al aprendizaje de la LSC. Si bien la extrañeza permanece, el aprendizaje de la lengua les posibilita a la joven y los jóvenes Sordos nuevos modos de encuentro consigo mismos, con los otros y con la realidad.

Un último elemento para considerar respecto a la intersubjetividad, el cuarto, tiene que ver con que el aprendizaje de la lengua de señas colombiana abre una última dimensión de la intersubjetividad que complementa la filosofía de lo extraño: la responsividad (Waldenfels, 2015) o la substitución (Levinas, 1987). En relación con las experiencias de la joven y los jóvenes Sordos, me referiré más en la propuesta del segundo, pero quiero dejar como conclusión de la filosofía de lo extraño y como apertura a la responsividad-substitución, la siguiente idea:

El huésped es la contraparte del enemigo. El *extraño en el umbral* es aquel que, en palabras de Simmel, «llega hoy y se queda mañana»; él sí pertenece, aunque nunca de forma completa. El redescubrimiento de temas como el del don y la hospitalidad [...] no nos brinda un ornamento cultural sino un correctivo ético. El fin ideal es concebir a la hospitalidad como extrañeza desplazada y como hospitalidad rehusada (Waldenfels, 2015, p. 18).

He presentado algunas dimensiones de la intersubjetividad a partir de lo vivido por la joven y los jóvenes Sordos triangulándolas con propuestas reconocidas en los ámbitos de la sociología (Schutz y Berger y Luhmann) y la filosofía (Waldenfels); sin embargo, como pude mostrar con los primeros, estos se limitan a describir situaciones de intersubjetividad en contextos de “normalidad”; por tal motivo, recurrí a la filosofía de lo extraño como modo de descentrar tales posturas. Con la última cita de Waldenfels queda el camino abierto para una aproximación a la cuestión de la intersubjetividad en las personas Sordas, a través de una perspectiva más de tinte ético, esto es, la alteridad, en su versión de sustitución. El filósofo que me sirvió como acompañante en este viaje es Emmanuel Levinas. Ciertamente, su trabajo ha motivado lecturas políticas (por ejemplo, la de Enrique Dussel y su preocupación por el oprimido) y éticas (el propio Waldenfels). No es casual que este autor haya inspirado también a uno de los pocos pensadores latinoamericanos que han confrontado el asunto de las personas Sordas, justamente desde la perspectiva de la alteridad, Skliar (2017).

De acuerdo con Levinas (1987), la relación con el otro no se da, primeramente, en términos comprensivos (o, por lo menos, este no es el lugar central del encuentro con el otro). El autor, apelando a la categoría de sensibilidad, habla más de proximidad: “La proximidad apareció como la relación con el Otro, que no puede resolverse en «imágenes» ni exponerse como tema mediante aquello, que no es desmesurado con relación a la *arché* de la tematización, sino que es inconmensurable, mediante aquello que no mantiene la identidad del logos kerigmático poniendo en entredicho todo esquematismo” (p. 164). A diferencia de la insistencia en un mundo común, la extrañeza sería el elemento básico de toda relación con el otro. No se trata de negar nuestras semejanzas (sería absurdo hacerlo), sino de llamar la atención en que no solo las personas Sordas, sino cualquier otro que se encuentre en relación cara a cara, está en una asimetría / inconmensurabilidad que no se resuelve en comprensión. Tal asimetría-diferencia no marca un distanciamiento con el otro. Es cierto que, si se toma en rigor este planteamiento, habría un distanciamiento insondable entre yo y otro, o lo que es lo mismo, nunca tendré pleno acceso al otro; no obstante, de lo que se trata es de que la proximidad marca un modo de acercamiento irreductible a conceptos.

Explorar la vía de la proximidad señala otras rutas: si antes el otro se me presenta como un indescifrable al que tengo que descifrar, como un extraño al que tengo que normalizar, ahora el otro es alguien que está próximo a mí, no desde los conceptos sino desde su misma piel, y roza la mía. Si antes el lenguaje era necesario para construir una realidad social, un contexto común de significación, ahora no hace falta dicho lenguaje, pues la proximidad es previa al lenguaje. El mundo, entonces, no adquiere sentido solo cuando

se le nombra, sino que el sentido brota de un territorio anterior, llamado por Levinas como “uno-para-el-otro” (1987, p. 164). Nótese que no se trata ya de una configuración significativa del mundo desde la órbita exclusiva / excluyente del lenguaje, sino que hay una implicación ética en el encuentro cara a cara. Esta propuesta implica una inversión en los términos: mientras que en las tematizaciones “normales” del otro (que Berger y Luhmann llaman “tipificaciones”) se convierte en el esquema previo para entender al otro y, por tanto, hacerlo parte del mundo social, en la perspectiva de la alteridad se parte de la certeza de un mundo inestable por esencia. Todo suelo común solo es aparente, en tanto la anarquía es la regla. Toda tipificación estalla.

Ahora bien, desplazado el terreno de la comprensión por la esfera de la proximidad, las relaciones de intersubjetividad vislumbran un nuevo suelo común, esta vez desde la ética. No importa que las personas Sordas sean diferentes (¡como si todo otro no lo fuera!); el punto es que son otros, me interpelan, me exigen una respuesta ante la cual no puedo quedar indiferente. Responder al otro, no serle indiferente, es otro modo de decir ser responsable por el otro. Esto me parece crucial para aproximarme a las vivencias de intersubjetividad de la joven y los jóvenes Sordos: aunque el otro, todo otro, es diferente de mí, en el ser de las personas Sordas esa diferencia se manifiesta de manera más radical: *“ahora hablo y me expreso todo el tiempo moviendo mis manos, a las demás personas les he compartido mi mundo como persona Sorda que es diferente a la de otros como oyentes”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R888). Se muestra en una fragilidad que, a la vez, exige. Más que nadie, las personas Sordas, aún sin voz, gritan no pasar de largo: *“trato de hacerme entender, a veces me da impotencia y rabia pero lucho todos los días porque haya más gente que nos comprenda desde lo que somos”* (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R44).

Después de los esfuerzos normalizadores, lo único que rescata a la joven y los jóvenes Sordos son acciones de responsabilidad: *“agradezco a mi colegio que me dio la oportunidad de aprender la LSC y de realmente hacer todo lo que hacen por nosotros...; mi mamá también aceptó mi sordera y ha aprendido a comunicarse conmigo; es algo que me tranquiliza”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R886). La madre, algún familiar comprometido, una escuela inclusiva que se cansó de la indiferencia frente a ellos, pueden tornarse agentes de responsabilidad.

Sin lugar a duda, por lo menos hasta la instauración de escenarios de alteridad, la joven y los jóvenes sordos vivenciaron situaciones de aislamiento, indiferencia, injusticia. La escuela no fue ajena a dichas situaciones. No obstante, cuando acontece el aprendizaje de la LSC, como reiteradamente he tratado de mostrar en este capítulo, se abre un universo de posibilidades para ellos: *“es una emoción inexplicable; es volver a tener otra oportunidad...; es demostrar que se puede aprender, expresar, comunicar, salir adelante, en fin, ser otra persona como cualquier otra”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R34). Infortunadamente, como lo señala Skliar (2017), estos procesos suelen tardar demasiado:

Veamos la primera de ellas [la primera postergación], la de postergar, la del dejar para después la adquisición y el uso de una lengua, que no solo es peligroso y nos

plantea una alerta desde el punto de vista evolutivo, sino incluso criminal, si se me permite el riesgo considerable de utilizar tamaña expresión. “Criminal” porque suicida o anestesia la existencia personal, transformándola en una suerte de impedimento no solo para la posesión del lenguaje sino para todo aquello que el lenguaje disemina en la vida humana: la invención, la creatividad, la narración, la ficción, **la vida en comunidad -pequeña o amplia, cualquiera fuese la comunidad en cuestión-**, la exposición al mundo, la escritura, la lectura, en fin, lo que hace humano al humano más allá de los ideales “humanistas” del siglo XVIII en adelante y sus perturbadores procesos de selectividad y selección (p. 90. El énfasis es mío).

Debe notarse que, insisto, como he defendido en toda esta investigación, la vida de la joven y los jóvenes Sordos cambió una vez acaece el aprendizaje de la lengua; sin embargo, como puede traslucirse en la frase de Skliar, este cambio no solo mueve estructuras cognitivas o acomodamientos a una comunidad de significación, este cambio ocurre en lo más profundo del ser, al punto de afectar todas las dimensiones de su existencia, en especial, como lo señala Skliar, con fuerte dosis de emocionalidad, “la vida en comunidad”: *“ahora mi vida tiene sentido, he logrado interactuar con muchas personas, realmente es ser otra persona totalmente distinta a esa que antes no podía pensar, expresarse”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R890). En este proceso emocional confluyen todas las demás dimensiones: invención, creatividad, narración, ficción [...], escritura, lectura.

Por consiguiente, la dimensión de intersubjetividad no puede, al menos en el caso de la joven y los jóvenes Sordos, desligarse de la consideración de esta como substitución, como responsabilidad del uno-para-el-otro. Hasta que este componente no se haga presente, cualquier relación de las personas Sordas con los otros, y viceversa, seguirán estancadas en el rechazo al otro como extraño-enemigo (o perturbador del orden), ajeno al orden de significaciones, lo que implica estar desplazado de la comunidad-realidad también de violencias para que encaje en el mundo común, “normal” y “adulto”. Ni siquiera considero que fue la LSC lo que posibilitó a la joven y los jóvenes Sordos nuevos encuentros con los otros. Fue la atención a un llamado, la responsabilidad por el otro lo que motivó estas acciones de justicia.

En esta última categoría, centrada en la intersubjetividad, intenté involucrar una dimensión ética, la alteridad, a la consideración de las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos. Para ello, adopté dos perspectivas provenientes de la sociología fenomenológica, representadas por los sociólogos Berger y Luhmann y Schutz, las cuales me permitieron situar la relación intersubjetiva en el suelo del mundo de la vida y, a la vez, mostrar la importancia del lenguaje en el encuentro cara-a-cara y en la constitución de realidad. No obstante, como afirmé de manera crítica, estas propuestas están pensadas para sujetos “normales” o, mejor, no consideran la diferencia, al menos no en su radicalidad. Fue por ello que recurrí a la propuesta de Waldenfels respecto a lo extraño, en la medida en que la joven y los jóvenes Sordos recurrentemente manifiestan su vivencia de extrañeza ante sí mismos, ante los otros y ante el mundo que habitan.

Finalmente, la consideración de lo extraño, más que estimular una aproximación cognitiva, que posiblemente contribuyera a volver espectáculo su extrañeza, pretendió rastrear los efectos de la responsabilidad para con el otro y el modo como esta responsabilidad se convierte en la actitud básica a la hora de plantear modos de responder a la diferencia.

Si bien, en comparación con las otras categorías, en esta se dio más cabida a las reflexiones teóricas, en desmedro de los relatos, esto se debió a que muchos de los relatos, aunque de soslayo, ya se encuentran incluidos en las otras categorías y, sobre todo, porque lo alcanzado hasta el momento da pie para entablar diálogos más fluidos con los teóricos y sus ideas. No obstante, el hallazgo fundamental que sustenta esta categoría está en que la adopción de un sentido radical de alteridad es la clave para responder al desafío de la diferencia. Traducido al caso de esta investigación, la asunción de la alteridad del otro Sordo, independientemente de las tipificaciones que se han aplicado sobre él, necesariamente está mediada por la responsabilidad; es gracias a ella que se rompen las estructuras de indiferencia en las que se niega su ser otro, su alteridad.

3.3.3 *Del tiempo inaudible a la apertura de la temporalidad*



Gráfico 9. Tercera categoría interpretativa.

En esta categoría me aproximó a la dimensión temporal del ser humano; más específicamente, a la relación entre el tiempo y el hombre o la mujer, no tanto en abstracto, sino la que se teje en la humanidad de la joven y los jóvenes Sordos sobre los que versa esta investigación. Al igual que con la lingüística, se considera la temporalidad como una cualidad constitutiva del ser humano y, en tal sentido, como un acontecimiento complejo, trenzado de diversos hilos, amarres insospechados y parte del

universo simbólico. A diferencia de la lingüística, la temporalidad que se develó en los relatos de la joven y los jóvenes Sordos contiene diferentes perspectivas, entrelazándose en varios discursos, aunque, sin duda, estos se encuentran unidos por diversas corrientes que confluyen bajo el nombre de fenomenología. La razón básica es que la joven y los jóvenes Sordos mostraron movimientos de relación con la cuestión del tiempo desde múltiples aristas o perspectivas; desde muchos filamentos, para seguir con la metáfora de la trama.

Inicialmente, se considera una perspectiva que se aproxima a la cuestión del tiempo desde la distinción objetivo-subjetivo o, si se quiere, externo-interno. En cuanto a los primeros términos de cada dupla (objetivo / externo), parece haber consenso; a este respecto, el filósofo Husserl (2002) afirma: “todos sabemos qué sea el tiempo; es lo más consabido de todo” (p. 25). Habría un sentido que nos permite distinguir entre la mañana y la noche, el ayer y el mañana, el hoy; asimismo, habría un sentido de duración, que abarca la finitud de los objetos, pero también la duración de un sentimiento. También podemos remontarnos a momentos muy alejados en el tiempo, por ejemplo, nuestra infancia, y extraer de allí recuerdos felices o tristes; podemos, del mismo modo, esperar a que llegue el día de nuestro cumpleaños o la fiesta de quince. Todo esto nos indica, que existe el tiempo. Así, la figura paradigmática del tiempo objetivo / externo es el reloj; gracias a él podemos cronometrar, esto es, medir; organizar un día, de modo que no se crucen actividades y podamos llevar a buen fin lo planeado.

Pero este sentido parece desvanecerse frente a lo que narran la joven y los jóvenes Sordos antes de adquirir la LSC; según ellos, no contaban con las comprensiones del tiempo, es decir, no las tenían incorporadas, y desconocían tanto la dinámica de ese tiempo objetivo como el funcionamiento de los instrumentos que permitían cronometrarlo y medirlo: “no sabía el manejo del reloj, ni para qué servía” (T:TF;R:V;P:3;G:M;R526); “para mí, lo de los días, semanas o años no lo entendía, no sabía cómo funcionaba el tiempo” (T:CR1;R:V;P:2;G:M;R135). Su confesión de no saber “cómo funcionaba el tiempo [objetivo]” se explica en tanto no había procesos comunicativos entre ellos y no tenían interacciones con las personas de su entorno para que los llevara a distinguir, por ejemplo, el hoy del ayer, la mañana de la tarde, el día o la noche. Asimismo, a la joven y los jóvenes Sordos se les presentaba una ausencia del sentido de la duración: “me guiaba cuando salía el sol o anocheecía, pero no entendía lo que me demoraba en otras cosas que hacía” (T:NH; R:V; P:2;G:M;R267).

Por lo anterior, me detengo en el uso que hace Husserl del adverbio “naturalmente”, que recoge lo esencial del tratamiento físico respecto al tiempo, sintetizado por Kant (2009), en su lectura del trabajo de Newton:

El tiempo no es algo que subsista por sí mismo, o que sea inherente a las cosas, como determinación objetiva, y que por tanto permanezca, si se hace abstracción de todas las condiciones subjetivas de la intuición de ellas; pues en el primer caso, aún sin objeto efectivamente real, sería algo que sería efectivamente real. Pero por lo que concierne a lo segundo, él, como un orden o una determinación

inherente a las cosas mismas, no podría preceder a los objetos, como condición de ellos, ni ser intuido y conocido *a priori* mediante proposiciones sintéticas [...] El tiempo no es nada más que la forma del sentido interno, es decir, del intuir a nosotros mismos y a nuestro estado interior (pp. 81-82).

El intento de Kant consistía en conservar la objetividad del tiempo; no obstante, era necesario establecer una relación del tiempo con el sujeto que vive el tiempo, paradoja que ya había señalado San Agustín, quien respondía cuando le preguntaban qué era el tiempo: “*Si nemo a me quaerat, scio, si quaerenti explicare velim, nescio*” (Si nadie me lo pregunta, lo sé; si alguien quiere que lo explique, no sé). Esta primera aproximación, entonces, tiene que ver con el tiempo objetivo / externo, el tiempo del reloj, del cual Husserl dice que se comprende de modo natural; sin embargo, como se presentó anteriormente, en la joven y los jóvenes Sordos esta presunta naturalidad no se evidencia; y solo empieza a articularse una estructura de la conciencia del tiempo una vez incorporan la LSC, y empiezan a internalizar el mundo social y simbólico y, a la vez, comprender el tiempo objetivo: “*logré entender cómo funcionaba un reloj y las horas que componía un día*” (T:TF;R:V;P:2;G:M;R597); “*al fin comprendí lo de los años y las semanas. Ahí entendí lo de mi cumpleaños*” (T:CR2;R:V;P:2;G:M;R144); del mismo modo, avanzaron en la relación del tiempo objetivo vivenciado subjetivamente, así como en la comprensión del sentido de duración: “*sentir cómo podía planear mi tiempo; era como si mis manos y mi pensamiento se conectaran*” (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R52); “*empecé a darle sentido a lo que vivía; me sentía de otra manera en las cosas que hacía*” (T:CR3;R:V;P:1;G:F;R213). De este modo, las vivencias empezaron a conectarse con las propias emociones: “*al entender lo que pasaba, a veces me ponía triste o feliz, era como compartir estar vivo*” (T:NH; R:V; P:1;G:F;R679). Puedo decir, entonces, que, gracias a los horizontes abiertos por la lingüisticidad, la joven y los jóvenes Sordos lograron incorporar de manera comprensiva las relaciones con el carácter objetivo de la temporalidad.

Si bien el tiempo objetivo es esencial para el desenvolvimiento cotidiano (por no decir que para todas las actividades que como humanos realizamos), la novedad de la investigación de Husserl consistió en explorar una vía alterna a ese tiempo de Kant, de Newton, en sí, de la física moderna. El camino elegido por Husserl (2002) fue explorar “las vivencias en que lo temporal en sentido objetivo aparece” (p. 27). El cambio de dirección no consistió en suprimir el tiempo objetivo sino en sumergirse en los modos como el sujeto tiene vivencias del tiempo, cómo el tiempo aparece no en la esfera del reloj, sino en la conciencia de una persona a través del lenguaje. Este camino le permitió formular una tesis ampliamente respaldada por los estudiosos de la fenomenología:

La tesis principal de Husserl es que la percepción de un objeto temporalmente extendido, así como la percepción de la sucesión y el cambio, serían imposibles si la conciencia nos proporcionara solo una pura y momentánea sección-ahora del objeto y si la corriente de conciencia misma fuera una serie de puntos inconexos de experiencia, como una ristra de perlas. Si nuestra percepción se limitara a ser consciente de lo que existe justamente ahora, sería imposible percibir algo con

extensión temporal y duración, pues una sucesión de estados conscientes, puntuales, no nos permite, como tal, ser conscientes de la sucesión y la duración (Gallagher y Zahavi, 2013, pp. 123-124).

Este cambio de perspectiva, propuesto por Husserl, me permite ampliar el análisis más allá del marco objetivo y sumergirme en la vivencia del tiempo por parte de la joven y los jóvenes Sordos; algo era cierto: ellos vivenciaban esa pura y momentánea sección del ahora del objeto; sin embargo, pese a percibir lo que sucedía en el presente, no lograban articular tales percepciones en el flujo de conciencia, que abarca no solo el presente sino lo pasado y el porvenir, quedando expuestos a una presentación continua pero inconexa de sucesos: *“no entendía nada de lo que pasaba en mi casa, todo era un misterio; ya me había acostumbrado a no saber”* (T:CR1;R:V;P:2;G:M;R137); *“me sumergía en mi soledad tratando de huir de lo que a diario era vacío para mí”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R602). Estas vivencias se convertían en una serie de puntos sin relación con las experiencias de la joven y los jóvenes Sordos, pues carecían de los procesos internos para elaborarlos: *“era como observar lo que sucedía, pero me sentía como si no existiera”* (T:CR1;R:V;P:2;G:M;R133); *“olvidaba rápidamente lo que pasaba; era como vivir por vivir”* (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R60). Por tanto, la joven y los jóvenes Sordos no lograron percibir los fenómenos con una extensión temporal y una conciencia de duración, pues percibían tan solo el ahora y no eran conscientes de lo que estaba a punto de ocurrir, viéndose afectada la compleja estructura temporal de la conciencia.

Esta estructura temporal de la conciencia, descrita por Husserl, se encuentra designada a partir de estos términos técnicos: “protoimpresión”: consiste en el segmento-ahora, o lo vivido como presente; está referido fundamentalmente a los objetos; “retención”: consiste en el segmento-inmediatamente transcurrido del objeto, una especie de pasado del que todavía se conserva su eco; finalmente, “protención”: consiste en el segmento del objeto que está a punto de ocurrir. No puedo siquiera caracterizar cada uno de estos momentos. Para lo que me interesa en esta investigación, me basta resumir que la descripción de la estructura de la conciencia del tiempo le permitió a Husserl no solo “explicar cómo podemos ser conscientes de unidades temporalmente extendidas, sino también cómo la conciencia se unifica a sí misma a través del tiempo y del lenguaje” (Gallagher y Zahavi, 2013, p. 130). A la luz de esta tesis sobre el tiempo, que es a la vez una tesis sobre la conciencia (de un sujeto), para el caso de la joven y los jóvenes Sordos se devela que no se da, en sentido estricto, esta unidad de conciencia, al menos antes de aprender la LSC. Esta especie de disociación interfiere en el modo como ellos se conciben a sí mismos, se desenvuelven en su mundo e, incluso, en la forma como configuran sus expectativas.

No obstante, al avanzar en la incorporación de la LSC y en el desarrollo de la lingüística, la joven y los jóvenes Sordos lograron experiencias en navegaciones temporales extendidas y avanzaron en la comprensión de su mundo interior: *“fue como volver a nacer; entendí cómo se mueve el mundo con el tiempo y qué me diferenciaba de los demás”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R700); *“comprendí mi estructura familiar”* (T:NH; R:V; P:1;G:F;R680); de igual modo, se abrió un camino para conocerse a sí mismos, donde lograron producir, interactuar, formular preguntas, comprenderlas, ir y venir en el tiempo,

interactuar con otros: “*empecé a entender lo que sucedía conmigo y con los demás*” (T:CR2;R:V;P:2;G:M;R146); “*lograba comunicarme con otros y entender en el momento que se producían los hechos*” (T:CR3;R:V;P:1;G:F;R61); por tanto, la joven y los jóvenes Sordos le dieron sentido y significado a sus experiencias cotidianas en relación con un tiempo: “*me preparaba para actividades que tenía que hacer*” (T:TF;R:V;P:2;G:M;R301); “*empecé a tener preferencias por ciertas actividades que otras y elegía cuándo y cómo las hacía*” (T:TF;R:V;P:3;G:M;R288). Intrincada con la lingüisticidad, la temporalidad se configura en la joven y los jóvenes Sordos, lo que les permite una apropiación de su mundo próximo.

La anterior aproximación de Husserl al tiempo vivido se circunscribe al ámbito de la conciencia; ciertamente, muchos seguidores de esta corriente se beneficiaron del análisis husserliano, pero lo enriquecieron con nuevas miradas. Una de ellas es la segunda perspectiva de temporalidad que se develó en los actores participantes, relacionada con la propuesta por Heidegger (2012), donde se amplía el horizonte de temporalidad (que él denomina *temporeidad*), de modo que incluye no solo la unidad de la existencia, sino también “la facticidad y la caída” (p. 343). Respecto a la facticidad, Heidegger la condensa en la fórmula: “anticiparse-a-sí-estando-ya-en (un mundo)”; la caída, por su parte, es formulada como un estar “en-medio-de (los entes que comparecen dentro del mundo)” (p. 342). Es por ello que Heidegger menciona que “*la temporeidad se revela como el sentido del cuidado propio*” (p. 341); para ello, propone el futuro como la dimensión unificadora de la existencia; incluso el haber-sido tiene que leerse desde la dimensión de futuro. Esta perspectiva heideggeriana es develada por la joven y los jóvenes Sordos en un entramado tripartito: unidad de existencia (ya analizado desde la perspectiva de Husserl), el habitar el mundo a partir de las expectativas de futuro y, finalmente, el encuentro con los otros.

Teniendo presente lo propuesto por Heidegger, se pudo ver que, al no estar incorporada la LSC, se desdibujó en la joven y los jóvenes Sordos su unidad de existencia, algo que desembocaba en una extrañeza profunda consigo mismos y con el mundo que los rodeaba: “*todo para mí era raro, no comprendía nada de lo que pasaba ni conmigo, ni con los demás...; no lograba encajar en mi propia familia*” (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R11). Al no comprender su entorno más próximo, la joven y los jóvenes Sordos también se tornaban presos de sí mismos, ya que no podían interactuar con nadie ni contar con una mínima autonomía, pues dependían siempre de otros: “*otras personas decidían por mí; me daba miedo quedarme solo en algún lugar, hacía lo que otros me indicaban*” (T:TF;R:V;P:2;G:M;R609). En consecuencia, la unidad de existencia de la joven y los jóvenes Sordos quedó supeditada a lo que otros decidían y hacían por ellos.

Del mismo modo, la joven y los jóvenes Sordos manifestaban un caos, tanto en la comprensión de su propia historicidad como en sus posibilidades para generar expectativas de futuro, lo cual los limitaba a la hora de habitar el mundo: “*tenía pocos recuerdos de lo que viví en la niñez; me costaba pensar en lo que pasó antes y lo que podía pasar después*” (T:TF;R:V;P:1;G:F;R491); estos asuntos les afectó de igual manera la capacidad de advertir las causas y consecuencias de sus acciones y acontecimientos,

incluso en el contexto de su propio cuidado: *“a veces hacía cosas sin pensar que resultaba en accidentes...; cuando apenas advertía había dañado cosas en mi casa..., no lograba pensar en lo que podía pasar”* (T:CR3;R:V;P:3;G:M;R205). Con regularidad, en lo que respecta a las niñas y los niños oyentes, este principio de perspectiva de futuro se adquiere en la infancia; sin embargo, en la joven y los jóvenes Sordos, el tiempo en su interior se estructuraba de otras maneras, sin un orden, sin una continuidad, con dificultad para realizar navegaciones temporales: *“me costaba planear y decidir sobre las cosas que quería hacer, no lograba organizar mis propias cosas ni propio tiempo”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R621). Todas estas situaciones incidieron en ellos, asumiendo una posición invisible y sin voz en sus entornos próximos.

En el otro aspecto de dicho entramado, correspondiente al encuentro con los otros, al no incorporar la LSC, la joven y los jóvenes Sordos vivieron experiencias de soledad, de barreras en la comunicación, de impotencia, toda vez que no lograban expresarse, ni siquiera con su propia familia: *“con nadie podía hablar, era esa soledad tan grande, me sentía apartado de todo...; mi voz no contaba, siempre se escuchaba la voz de los demás”* (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R30). En tal sentido, con las múltiples barreras en el encuentro con los otros, el horizonte de las experiencias fue restringiéndose cada vez más, posicionándose frente al mundo y los otros como un sujeto inferior del que otros debían ocuparse: *“dependía de otras personas y siempre estaba bajo el cuidado de alguien”* (T:CR1;R:V;P:2;G:M;R137). Así, su relación del yo con el mundo y con los otros se tornaba limitada y les impedía formular preguntas, entenderlas, responderlas, entre otras habilidades que surgen dentro de una natural conversación: *“no podía hablar ni entenderme con nadie...; había allí siempre esas barreras comunicativas”* (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R56). Es así que, sin LSC, la joven y los jóvenes Sordos no lograron desplegar sus procesos de interacción con los demás, resultando una afectación directa en la configuración y el cuidado de sí mismos.

En comparación con Husserl, la perspectiva de Heidegger no se restringe a la consideración del tiempo como memoria o recuerdo (retención), sino que la temporalidad me constituye como sujeto, me permite habitar el mundo y establecer relaciones con él y con otros. Se comprende, entonces, que la temporalidad no se reduce a la vivencia subjetiva del tiempo, sino que entreteje sentidos de mundanidad y sentidos de historicidad. Esta es, efectivamente, la consideración de Sartre (1993) sobre la temporalidad, en especial, lo que él denomina: “Dinámica de la temporalidad”. Si bien coincide con la facticidad y la caída que expone Heidegger, me interesa destacar el carácter de inacabado que asigna al sujeto (al *para-sí*, en su terminología), lo cual relaciono con la apertura o plasticidad que se desprende de la subjetividad-forma que he tomado de Foucault. Según Sartre (1993),

El tiempo de la conciencia es la realidad humana que se temporaliza como totalidad que es para sí misma su propia inconclusión; es la nada que se desliza en una totalidad como fenómeno destotalizador. Esta totalidad que corre en pos de sí y se rechaza a la vez, que no podría encontrar en sí misma término alguno a su trascender, porque ella es su propio trascender y se trasciende a sí misma, no

podría existir en ningún caso en los límites de un instante. Jamás hay instante alguno en que se pueda afirmar que el para-sí es, porque precisamente, el para-sí no es jamás (p. 180).

La perspectiva de temporalidad que brota de los trabajos de Heidegger, y Sartre, unida a la estructura de conciencia descrita por Husserl, también permite comprender el modo como la joven y los jóvenes Sordos lograron hacer búsquedas personales que condujeron al reconocimiento de sí mismos: *“comprendí que era ser una persona Sorda y que eso no importaba para hacer cosas como los demás”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R365). En igual sentido, la joven y los jóvenes Sordos avanzaron en la comprensión de una historicidad que no significaba únicamente estar situado en un determinado punto de la historia, sino que abarcaba la comprensión de su propia historia: *“entendí mi condición de sordera, así como la historia de las personas Sordas, y entendí que no era el único Sordo”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R340). De acuerdo con esto, el mundo social de la joven y los jóvenes Sordos se formaba por pasados compartidos pertenecientes a grupos y comunidades minoritarias, como la comunidad Sorda, donde ellos pudieron repensarse desde una reivindicación de la diferencia del ser Sordo: *“ahora estoy orgulloso de ser sordo, amo la lengua de señas y me esfuerzo por salir adelante”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R368). Por tanto, el despliegue de la lingüística evidenció una apertura a la temporalidad y esto, a su vez, aportó a la configuración de la subjetividad de los sujetos Sordos y a un cuidado de sí mismos.

Ahora bien, la tercera perspectiva de la temporalidad más allá de la conciencia de los sujetos que se halló se relaciona con los planteamientos de Elias (2010), donde el tiempo es un medio e instrumento elaborado por los hombres para orientarse dentro del mundo social, introducido y entrelazado en el lenguaje; además, el tiempo tiene un carácter social y simbólico, que es internalizado por los sujetos y alimentado por la tradición y por el lenguaje. De este modo, el tiempo, como construcción simbólica y humana, sirve como medio de orientación especial y se estructura a través de la experiencia y el aprendizaje, a lo largo de las interacciones en sociedad y en continuo proceso.

Puede decirse, entonces, que la experiencia del tiempo de hace unos siglos atrás no es la misma de hoy, ni será la misma en las futuras generaciones, pues siempre se irá construyendo una concepción diferente de temporalidad. En consecuencia, el tiempo, como expresión simbólica de la vivencia, es cambiante y, como toda expresión humana, va determinando posiciones, duraciones, ritmos, entre otras; esto sirve a los sujetos como orientación en sus tareas y actividades sociales. Como instrumento simbólico, el tiempo se utiliza como mediación especial de orientación en un continuo devenir humano y es incomprensible si no se hace referencia a ciertos procesos sociales y a todo un saber cultural que se ha ido aprendiendo y transmitiendo a partir del mismo proceso de evolución del tiempo (Elias, 2010).

Según Elias (2010), hay tres niveles de integración en la evolución de la determinación del tiempo: el natural, el social y el individual; entre ellos hay una relación indisoluble e interconectada. De esta manera, cada sujeto va aprendiendo las señales del tiempo

habituales y normalizadas en la sociedad, incorporando la determinación del tiempo que orienta las conductas, la disciplina y una autoacción que es interiorizada por el sujeto mismo y que, al mismo tiempo, hace parte de una estructura de la personalidad social. Por tanto, esta determinación del tiempo es posible gracias a unos marcos normalizados de referencia que regulan y miden los procesos cambiantes. De este modo, la normalización social del sujeto, respecto del tiempo socialmente institucionalizado, se implanta en la conciencia con fuerza y profundidad, dependiendo de las diferencias, complejidades, evolución y desarrollo de las sociedades humanas (Elias, 2010).

De acuerdo con lo anterior, para la joven y los jóvenes Sordos, esos procesos de incorporación en relación con el tiempo no se evidenciaban; por el contrario, vivenciaban situaciones y momentos repentinos, inesperados y fortuitos que no eran advertidos sino que los vivían en la inmediatez de la acción, donde difícilmente alcanzaban a entenderlos y a significarlos: *“era vivir con cosas que aparecían sin esperármelo, sin entenderlo”* (T:NH; R:V; P:2;G:M;R767); *“todo para mí era como una sorpresa que llegaba de un momento a otro”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R530). Así pues, la joven y los jóvenes Sordos presentaron dificultades en sus navegaciones temporales y, a medida que pasaba el tiempo, sus incomprendimientos eran mayores: *“me vi un día en un entierro, pero no sabía qué pasaba”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R780); *“en mi primera comunión no entendí nada de lo que allí pasó, solo me gustaba mi vestido...; tampoco entendía lo del cumpleaños”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R766).

De este modo, la joven y los jóvenes Sordos vivieron un caos en su relación con el tiempo: *“no lograba organizar mis cosas, solo veía que mi mamá me empujaba para que hiciera una cosa o la otra; no sabía lo que me demoraba en lo que hacía”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R64). Puede decirse, entonces, que hubo para ellos una incompreensión temporal en su mundo vital, en cuanto mostraban limitaciones en la incorporación del mundo social y simbólico que en la limitación del lenguaje no les permitía interiorizar los esquemas del *habitus* (Bourdieu, 2007); en otras palabras, la joven y los jóvenes Sordos, antes de su lingüística, no incorporaron la relación con el tiempo.

Ahora bien, la incorporación, para Bourdieu (2007), se reconstruye en el espacio de posiciones, según la distribución social de recursos que, a su vez, definen las tensiones externas apoyadas en las interacciones y representaciones, que él llama capitales: económico, cultural y simbólico. En el capital cultural, se asumen tres estados que son: incorporado, objetivado e institucionalizado. Incorporado, ya que se encuentra ligado al cuerpo y supone su incorporación; objetivado, pues es transmisible en su materialidad en soportes tangibles; institucionalizado, ya que tiene una estrecha relación con la objetivación del capital cultural incorporado. Así, los sujetos son distribuidos en el espacio social, según el volumen del capital (conjunto de recursos y poderes, efectivamente utilizables), la estructura del capital y la evolución en el tiempo. De este modo, la correspondencia entre las estructuras sociales y mentales tiene su punto en lo más profundo del cuerpo, donde se interiorizan los esquemas del *habitus* (Bourdieu, 2007).

En consecuencia, el cuerpo es sociabilizado, e incorpora las estructuras inmanentes del mundo que, al mismo tiempo, es condicionado y modelado por las condiciones materiales y culturales de existencia en las que está puesto desde su origen. El *habitus* aparece como lo social incorporado, constituido por las relaciones de poder hechas cuerpos. Así las cosas, los sujetos construyen su visión del mundo a través de una percepción activa del mismo, que funciona bajo coacciones estructurales, resultando como producto la incorporación de las estructuras objetivas del espacio social. El *habitus*, como sistema de disposiciones, constituye una estructura que integra “todas las experiencias pasadas” y “funciona en cada momento como una matriz de percepciones, de apreciaciones y de acciones”, que implica, sin lugar a duda, tener en cuenta la historicidad de los sujetos, pero en igual medida preforma las prácticas futuras, orientándolas a la reproducción de una misma estructura (Bourdieu, 1989).

En tal sentido, el cuerpo es el lugar del *habitus*, pero si se cuenta que son siempre de cuerpos “socializados”, aparece otro punto de partida: las instituciones, las cuales transmiten “en estado práctico”, sin enunciación, sin explicitación, sin acceder al nivel discursivo. Esta no explicitación de las prácticas es un aspecto esencial para el aprehender (*saisir*); no es aquí comprender, sino in-corporar, tomar en la mano, introducir en el cuerpo, así “este conocimiento por el cuerpo garantiza una comprensión práctica del mundo absolutamente diferente del acto intencional de desciframiento consciente”. Aparece la estrategia como el producto del sentido práctico incorporado por los sujetos que se adquiere desde la infancia al participar e interactuar en las actividades sociales. El tiempo juega, entonces, un papel importante en esta in-corporación, a través de experiencias acumuladas y con ello en la conformación de las disposiciones del *habitus*. El ocupar una determinada posición en el espacio social es lo que habilita la conformación de determinadas disposiciones e inhabilita otras (Bourdieu, 1991).

Teniendo como base lo anterior, la joven y los jóvenes Sordos le dan sentido al tiempo socialmente institucionalizado a medida que incorporaron la LSC y con ella su lingüisticidad; permitiéndoles avanzar en acciones de empoderamiento, a la vez que trascender sus propios espacios de acción y decisión: “*ya organizaba mis cosas solo...; empecé a decidir lo que quería hacer y lo que no, y también de las cosas que iba a usar y las que no*” (T:NH; R:V; P:3;G:M; R834). Fue gracias a la posibilidad de darse forma, que la joven y los jóvenes Sordos empezaron a vivenciar experiencias de un “yo puedo”: “*empecé a ganar independencia con mis padres y a descubrir todo lo que podía hacer sin ayuda de nadie...; era demostrarme que sí podía*” (T:NH; R:V; P:2;G:M; R813). Así pues, se posicionaron de una forma diferente ante el mundo; ahora podían reclamar el ser tenidos en cuenta y, por medio de sus acciones, se destacaban por lo que eran capaces de hacer, empezando a desconstruir el concepto de inferioridad al que antes habían estado sujetos.

La cuarta perspectiva develada en los relatos de la joven y los jóvenes Sordos fue consustancial a la temporalidad en su relación con la subjetividad, a saber, la posibilidad de narrar el yo, es decir, de narrar-se, posibilidad que solo se hace patente una vez despliegan su lingüisticidad con la incorporación de la LSC. De acuerdo con Ricoeur

(2004), “el tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula en un modo narrativo, y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en una condición de la existencia temporal” (p. 113). No reconstruiré el modo como el autor relaciona tiempo y narración, ni mucho menos su exposición sobre los tres eslabones (mímesis) que recorre dicha relación. Para Ricoeur, la experiencia del tiempo expresa, en toda cultura, una relación con su temporalidad, a través de la mediación de la narrativa, la cual tiene como expresión el lenguaje; así pues, los discursos narrados por los sujetos toman conciencia de las propiedades temporales y las interpretan por vía narrativa. En este sentido, narrativa, lingüisticidad y temporalidad están estrechamente vinculadas, es decir, “la temporalidad como la estructura de la existencia llega al lenguaje en la narratividad, y la narratividad se presenta como la estructura del lenguaje” (Ricoeur, 2004, p. 155); por tanto, el carácter temporal de la experiencia humana se encuentra inmerso en toda obra narrativa, y es en los relatos que cobra sentido la existencia temporal.

De acuerdo con lo anterior, un relato es significativo en la medida en que designa rasgos de la experiencia temporal; entonces, el tiempo humano “se constituye en la intersección del tiempo histórico, sometido a las exigencias cosmológicas del calendario, y del tiempo de ficción (epopeya, drama, novela, etc.), abierto a variaciones imaginativas ilimitadas”; por consiguiente, el relato introduce la experiencia como resultado de la mediación narrativa que recoge el pasado, diseña el presente como iniciativa y establece un horizonte de espera vinculados por la intriga y las proyecciones de futuro. Según esto, del relato histórico y del relato de ficción se logra acceder a posibilidades biográficas, para interpretarse a sí mismo y se va configurando una identidad narrativa o “narrada”, que logra la conciencia de sí a través de la narración de una secuencia de la propia vida (Ricoeur, 2004, p. 26).

De este modo, la experiencia humana cuenta con un carácter temporal, que a través de la función narrativa logra una identidad estructural; por ende, el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de manera narrativa con el lenguaje, y esta narración es significativa en la medida que describe los rasgos de la experiencia temporal. El mundo se despliega, en consecuencia, a través de una obra narrativa que da cuenta de un mundo temporal. En efecto, “la narratividad, pone en evidencia la imposibilidad de pensar el tiempo, pero es, a la vez, el medio más adecuado para elucidar su experiencia” (p. 34), y es la comprensión de esa acción que guía hacia una familiaridad de la red conceptual con sus mediaciones simbólicas, la que lleva a reconocer estructuras temporales atravesadas por una narración (Ricoeur, 2004, p. 118).

Así pues, lo que aconteció a la joven y los jóvenes Sordos antes de desplegar su lingüisticidad y al carecer de una estructura de temporalidad, a ellos no les era posible establecer interacciones con otros para narrar o narrar-se desde sus pensamientos o sentimientos: *“las cosas las nombraba señalando...; imitaba a otros, no podía expresar lo que pensaba o me ocurría”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R590); de esta manera, lo que internamente se movilizaba en la joven y los jóvenes Sordos no lograba ser exteriorizado efectivamente: *“por mi mente pasaban cosas, pero se quedaban ahí dentro de mí...; no lograba participar en las cosas que sucedían en mi entorno”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R603).

Según esto, todo intento de pensamiento y narración quedaba allí sin poder ser expresado por la joven y los jóvenes Sordos: *“era las ganas de contar algo, pero era esa impotencia...; sentía esa barrera todo el tiempo de no poder expresarme”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R477). Así pues, la imposibilidad de narrar y narrar-se hizo que vivieran un presente indescifrable, limitado, concreto e inmediato.

Asimismo, en esos intentos hechos por la joven y los jóvenes Sordos para narrar y narrar-se se presentaron dificultades al momento de articular el tiempo que ya pasó, que era a su vez el tiempo presente que se fue y podía ser evocado por el recuerdo; esto implicaba, al mismo tiempo, que no lograban expresarse en expectativas de futuro: *“olvidaba muy rápido, no podía contar lo vivido...; lo que estaba viviendo, no proyectaba lo que pasaría”*(T:NH; R:V; P:3;G:M; R842). Por ende, la joven y los jóvenes Sordos tuvieron obstáculos para narrar y narrar-se en tanto no lograban articular adecuadamente sus experiencias en horizontes de temporalidad, pues no comprendían su pasado (*haber-sido*) o su futuro (*poder-llegar-a-ser*), así como tampoco su presente vivo, ya que la temporalidad limitada en la que vivían no les permitía ser conscientes de sus desplazamientos a través del tiempo y, en tal sentido, no les era posible construir narraciones coherentes. Esta situación contribuyó a que la joven y los jóvenes Sordos permanecieran confundidos entre el pasado, el presente y adoptaran una difusa concepción de futuro.

Siguiendo con lo anterior, el caos que vivían la joven y los jóvenes Sordos en su vivencia de la temporalidad y lingüisticidad los limitaba al momento de narrar y narrar-se usando una línea de tiempo y distinguiendo procesos de retención-protensión del tiempo en correlación con lo que sucedía en su mundo: *“se me confundían los tiempos en mi cabeza...; no era consciente de algunas cosas que había vivido”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R499). Este asunto se tornó muy complejo, sobre todo al tratar de articular los tres modos del tiempo para conseguir una narración lineal: *“no podía contar como en orden lo que me sucedía...; vivía muchas cosas, pero no las podía conectar”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R490). De acuerdo con esto, se volvía confuso, y en ocasiones imposible, que la joven y los jóvenes Sordos construyeran una línea de tiempo, en la medida en que toda narración era recibida de manera fragmentada e interrumpida, pues lo que se evidenciaba era la gran limitación que provenía de su lingüisticidad; como consecuencia, se incrementaba el impedimento para posicionarse en el mundo por medio de sus propias narraciones y las narraciones de los demás.

Esta carencia respecto a la interacción con los otros rompe también con la posibilidad de narrar y narrar-se desde la fantasía y la imaginación, pues la joven y los jóvenes Sordos no lograron, en su infancia, tener acceso por ningún medio a la riqueza de la literatura infantil: *“eso de leerme cuentos nunca...; ya muy grande fue que supe que era eso de los cuentos y que había cosas que no eran reales”* (T:NH; R:V; P:1;G:F;R685). Es por este motivo que a la joven y los jóvenes Sordos no les es tan fácil imaginar, crear y recrear historias fantásticas: *“era difícil entender la realidad de lo que no existía...; me costaba mucho lo de inventar o imaginar cosas”* (T:CR1;R:V;P:2;G:M;R129). En tal sentido, la imposibilidad de plantear escenarios que implicaran el “érase una vez” limitó

sobremana la fantasía, permaneciendo la mayor parte del tiempo en los acontecimientos cotidianos. Esta no vivencia de los relatos imaginarios incidió en el modo precario en que la joven y los jóvenes Sordos se narraron a sí mismos.

Se tiene, entonces, que la joven y los jóvenes Sordos se enfrentaron a una barrera que tampoco les permitía acceder ni comprender narraciones familiares: *“no conocía mi historia, ni la de mi familia; veía muchas personas alrededor pero no sabía quiénes eran”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R755). Esa dificultad para narrar o ser narrado, para narrar-se, se hizo patente en la dificultad para dar sentido a sus vivencias: *“no sabía nada de mi vida; era estar en esa soledad...: no lograba entender lo que pasaba; vivía las cosas y no pasaba nada más”* (T:S;R:V;P:1;G:F;R248). Este caos al momento de narrar y narrar-se afectó, además, la capacidad de la joven y los jóvenes Sordos para reflexionar sobre sí mismos: *“de mis acciones poco podía reflexionar sobre mí; era muy grosera; mi mamá me pegaba, pero no sabía lo que pasaba”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R754). Asimismo, se enfrentaron a una limitación para acceder a un conocimiento social y cultural que se transmite regularmente por las narraciones orales y la interacción con los demás.

De acuerdo con lo develado en la investigación, la joven y los jóvenes Sordos al desplegar su lingüisticidad también avanzan en la posibilidad de narrar y narrar-se, esto es, lograron configurar una trama que diera cuenta de lo prefigurado y lo refigurado; con este proceso se afirma, en consonancia con Ricoeur (2004), que “seguimos, pues, el paso de un tiempo prefigurado a otro refigurado por la mediación de uno configurado” (p. 115).

Aunque, en un primer momento, la relación temporalidad – narración parecía no encajar del todo, en tanto me parecía que el lugar más natural de la narración era la dimensión de lingüisticidad, la ruta investigativa me afianzó la idea que, de no haber una comprensión del presente, una retención del pasado y una protensión como expectativa de futuro, no hubiera sido posible que la joven y los jóvenes Sordos narraran y se narraran. Sus vivencias son testimonio de ello: *“entendí los tiempos en que ocurrían los hechos; podía expresarme desde lo que había pasado, lo que pasaba y lo que podría pasar”* (T:NH; R:V; P:1;G:F;R689); del mismo modo, el contar con una noción de futuro, los llevó a proyectarse, fortaleciendo su dimensión de trascendencia: *“sueño con trabajar en una empresa o tener mi propio negocio...; deseo entrar a la universidad”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R858); de la misma manera, lograron evocar sucesos por periodos más largos y recordar experiencias propias y de otros: *“narraba lo que compartía con otros...; recordaba situaciones de mi vida que antes no”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R618). Poco a poco, desde la narración de sus vivencias iban fortaleciendo sus estructuras de temporalidad: *“a medida que iba pasando el tiempo lograba contar, entender y darle sentido a lo que estaba viviendo”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R581). Fue gracias a la posibilidad de narrar que la joven y los jóvenes Sordos pudieron posicionarse en los espacio-tiempos compartidos con los otros.

La posibilidad de narrar y narrar-se a sí mismo y ante los otros permitió que la joven y los jóvenes Sordos accedieran a múltiples narraciones otras; esta diversidad de narraciones permitió, a su vez, que acaeciera en ellos una explosión de imaginación y fantasía, lo que

les permitió superar el plano de lo real y acceder a nuevas esferas de imaginación: *“podía hacer actividades que nos llevaba a la imaginación...; poco a poco logramos crear nuestras propias historias”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R744). Al avanzar en sus propias narraciones, se iban incorporando en sus relatos los tres modos de tiempo en una línea secuencial; esto los llevó a conocer más sobre su entorno familiar y sobre sí mismos: *“comprendí el pasado de mi familia y situaciones que me llevaron a comprenderla más...; empiezo a pensar en lo que soy y lo que quiero ser”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R392). De este modo, las narraciones hechas por la joven y los jóvenes Sordos se iban haciendo mejores, lo que permitía que se fueran haciendo cada vez mejores relatos sobre sí mismos: *“pude comprender incluso cosas de mí mismo que antes no sabía...; lograba expresar lo que era yo y cómo me sentía en ciertos momentos”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R371). Este proceso simbólico narrativo ocurrido en la vida de la joven y los jóvenes Sordos se hizo posible gracias al despliegue de la lingüística y la temporalidad.

La quinta, y última perspectiva que se aborda, es la que se devela de la temporalidad vivenciada por la joven y los jóvenes Sordos antes de desplegar su lingüística a través de la incorporación de la LSC, aspecto que también surge de los relatos de la joven y los jóvenes Sordos, relacionada con el “tiempo de los sentidos”, la cual tomo del trabajo del filósofo Waldenfels (2015). Si bien he resaltado la vivencia del tiempo por parte de un sujeto consciente, a la vez que he abierto los horizontes con Heidegger y Sartre, al menos para incluir al mundo y a los otros, aparece relevante, desde los relatos de los actores participantes, explorar la idea de Waldenfels (2015) según la cual “en caso de que hubiese una experiencia del tiempo, este de alguna manera debe estar relacionado con los sentidos” (p. 79). En tanto esta investigación involucra personas que, justamente, tienen alterado su sistema perceptivo (en tanto carecen de la audición), es relevante acercarse a la cuestión sin dejar de lado el papel de la corporeidad perceptiva en relación con la temporalidad, develado esto antes de incorporar la LSC; es así como, a partir de cuatro sentidos, la joven y los jóvenes Sordos vivenciaban de manera distinta la temporalidad (aspecto que abre nuevos horizontes para futuras investigaciones).

Comienzo diciendo que la joven y los jóvenes Sordos exploraban y percibían el mundo en el que vivían de otras maneras que las personas oyentes: *“observaba, me gustaba tocar todo, olerlo, mirarlo y me podía quedar allí muchísimo tiempo...; exploraba el mundo a mi modo; muchas cosas eran extrañas para mí, pero me hacía mi propia idea de ellas”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R645). Puedo decir, entonces, que la joven y los jóvenes Sordos contaban con un estrato primario del sentido -ese extralingüístico, es decir, esa percepción que se levanta sobre la sensación sin nombres, ni proposiciones, ni sintaxis-; tal vez otro tipo de relación con el mundo, otro tipo de temporalidad que se levantaba a través de los sentidos: *“vivía en un mundo sin ruido, a través de ese silencio percibía muchas cosas a través de mi cuerpo”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R721). Si bien para la joven y los jóvenes Sordos había una barrera en el acceso al mundo cultural compartido, al interior de sí mismos percibían a través de sus sentidos y esto les permitía estar de algún modo en el mundo, siendo este, a la vez, extraño para ellos.

Antes de continuar exponiendo la idea del tiempo de los sentidos, quiero resaltar el entrelazamiento que realiza Waldenfels entre tiempo y lenguaje; comienzo diciendo que, a diferencia de Gadamer, “la lengua de ninguna manera lo es todo” (2015, p. 79). Había quedado la impresión de que la lingüística agotaba todo lo concerniente al sujeto; sin embargo, Waldenfels señala que el tiempo es previo a la lengua, lo que puede advertirse mediante el uso de verbos y adverbios, que dan cuenta de una “gramática del tiempo”; habría, entonces, un tiempo del habla que no se agota en lo dicho. Esto puede verse, sobre todo, cuando se confronta el decir propio con otro decir; en este fenómeno puede verse un desplazamiento de tiempo particular: “nosotros nunca estamos totalmente a la altura del tiempo; siempre salimos con cierto retraso al escenario y nuestra habla suena a nuestro encuentro como un eco de nosotros mismos” (p. 78). Hay, entonces, una temporalidad inscrita en el habla, confundida con ella, entretejida.

Ahora bien, en relación con el tiempo de los sentidos, Waldenfels (2015) se apoya en las investigaciones husserlianas sobre el movimiento (*sinestesias*), lo que le permite hablar de una “corporeidad de los sentidos”. De acuerdo con esto, “la percepción está arraigada en un aquí y un ahora corpóreo que se realiza como automovimiento, como sinestesia. Esta expresión tradicional que retoma Husserl no significa -como podría pensarse- sensación de movimiento, sino sensación que se mueve” (p. 80). Este aspecto es muy importante para esta investigación, pues acá se devela cómo el cuerpo juega un rol central en la joven y los jóvenes Sordos; este cuerpo se mueve, se hace gesto: “*mis gestos eran mi puente de comunicación con los demás...; mi cuerpo naturalmente expresaba, era esa energía desde mi interior*” (T:TF;R:V;P:1;G:F;R659). Cada movimiento da cuenta de un cambio de estado, de un antes y un después, de una temporalidad hecha carne (omito aquí el término “encarnada”, pese a que podría usarse perfectamente; no obstante, podría tener connotaciones religiosas a las que no quiero aludir): “*mis sentidos me avisaban del peligro; mi cuerpo siempre alerta de lo que pasaba o podía pasar...; aprendí a escuchar mi cuerpo y a sentir las cosas que me llegaban de afuera*” (T:TF;R:V;P:1;G:F;R231). Para explicar esto, Waldenfels (2015) recurre al ritmo: “el ritmo ocupa una función elemental de establecer un orden. De mucha atención goza el fenómeno del ritmo en el ámbito de procesos de vida que se repiten periódica y cíclicamente, y en el área del arte auditivo que como melos y ritmo penetra incluso los sonidos de las palabras” (p. 82).

La aproximación al tiempo de los sentidos me permite considerar una dimensión de la temporalidad relacionada con la corporeidad, esto es, deja en un segundo plano los procesos psíquicos que, si bien son muy importantes, no agotan los horizontes temporales: “*observaba lo que sucedía, mi cuerpo respondía a lo que venía de afuera, así no comprendiera nada...; descubrí a través de mi cuerpo una manera de expresarme*” (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R162). Es así como sugiero que lenguaje, tiempo y cuerpo se imbrican, juegan, danzan en una alternancia no identificable de sus elementos. Puedo hablar de sonidos de las palabras en los gestos-cuerpo de la joven y los jóvenes Sordos; puedo hablar de melos, es decir, de la “melodía interior de un hombre” (Sánchez, 1999, p. 238), pues en las personas Sordas, sobre todo cuando acceden a la LSC, lengua-corporeidad, producen una melodía interior y, a través del ritmo de sus rostros, manos,

cuerpo todo, producen sonidos nuevos, explotando la gramática o lógica del lenguaje en la que se pretende encerrar al habla: *“con la LSC expreso infinidad de sentimientos...; es sentirme yo a través del movimiento de mis manos que pueden hablar y mis ojos escuchar” (T:TF;R:V;P:1;G:F;R384).*

Y ahí está la temporalidad hecha carne, indicando un antes y un después, un gesto que se repite, un gesto (a veces grotesco para quienes lo ven desde afuera) que se dona a otro y abierto a una respuesta: *“cuando me expreso es todo mi ser el que habla...; los oyentes a veces me miran extrañados o con admiración...; hablo con todo mi ser” (T:NH;R:V; P:2;G:M; R915).* El tiempo, entonces, no se limita a una conversación, como pensaba Gadamer; se trata, más bien, de un tiempo diacrónico, un tiempo roto. Al respecto dice Waldenfels (2015): *“en cuanto algo llegue a expresarse que no existe ya en la lengua, encontramos algo inesperado. Resultan rupturas de tiempo que hacen que nuestra experiencia del tiempo se disperse en heterocronías” (p. 87).* “Llegar a”, “no existe ya” (pasado recordado u olvidado), “inesperado” (futuro), términos de tiempo que fusionados con la lengua permiten desbordar los modos clásicos de temporalidad. Es a partir de estos modos que se hace posible aproximarse al tiempo vivido-sentido de la joven y los jóvenes Sordos, al margen de la temporalidad circunscrita a vivencia interna.

En esta categoría exploré las vivencias que tuvieron la joven y los jóvenes Sordos respecto a la temporalidad. Inicé con una consideración del tiempo desde su clásica confrontación tiempo objetivo-tiempo subjetivo, para luego ir incorporando facetas de la temporalidad que incluyen la historicidad, la narratividad y la corporeidad. Sigo ratificando la idea que la incorporación de la LSC al desplegar la lingüisticidad constituye un antes y un después, en este caso específico, de la relación de la joven y los jóvenes Sordos con su dimensión de temporalidad o temporeidad; no obstante, a diferencia del énfasis que puse en la lingüisticidad, con la temporalidad pude comprender el carácter intrincado de estas dimensiones y, a la vez, de ellas con la subjetividad. Previo a una experiencia plena de la temporalidad, la joven y los jóvenes Sordos ni siquiera podían ubicar sus vivencias internas en un ayer o en un hoy, mucho menos podían proyectar su vida hacia un mañana; del mismo modo, sus procesos de pensamiento se vieron seriamente afectados, sobre todo en lo que tiene que ver con la inclusión de esferas de abstracción e imaginación. ¡Cuánto más estaba alterada su vivencia de habitar un mundo marcado por una historia! Fue muy importante darme cuenta de que la narración no solo tiene que ver con la lingüisticidad, sino que sin temporalidad no es posible narrar o narrar-se. No obstante, el mayor descubrimiento que tuve al abordar esta dimensión fue la relación temporalidad-corporeidad, pasada por alto en varios de los estudios indagados, y de tan hondo alcance en el caso de las personas Sordas. Justamente, la próxima categoría explorará la dimensión de la corporeidad, trenzando nuevos hilos en esta multidimensionalidad de la experiencia humana Sorda.

3.3.4 Del cuerpo objeto al sujeto corpóreo



Gráfico 10. Cuarta categoría interpretativa.

En los apartados anteriores, presenté la lingüística, la intersubjetividad, la temporalidad como dimensiones de la vida de la joven y los jóvenes Sordos que configuraron una determinada manera de ser y estar en el mundo al incorporar la LSC. A continuación, presento la última categoría interpretativa, que devela la dimensión de la corporeidad evidenciada en la joven y los jóvenes Sordos antes y después de incorporar la LSC, y cómo esta, incidió en la forma de habitar y de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo. Antes de presentar la interpretación de la categoría, menciono algunas perspectivas sobre los estudios del cuerpo.

En los comienzos de la modernidad, el filósofo René Descartes estableció una tesis que perduraría a lo largo de los siglos siguientes. De acuerdo con varias lecturas de su trabajo, habría una separación sustancial entre el alma y el cuerpo; mientras que la primera, denominada por él *res cogitans* (cosa que piensa), era una sustancia inmortal, la segunda, a quien a su vez denominó *res extensa* (cosa extensa, en el sentido de ser algo que ocupa un lugar en el espacio), era mortal, contingente. Esta oposición, conocida en la historia como el dualismo mente-cuerpo, estrechamente relacionada con una lectura cristiana del ser humano, ya no es defendible en la actualidad. Desde el siglo XX, algunos pensadores se esforzaron por romper esta imagen dual de lo humano, reivindicando el lugar del cuerpo o, en todo caso, superando la concepción de simple "objeto" contingente, lo que a su vez implicaba ser ocultado, silenciado, ignorado e, incluso, suprimido cuando se le consideraba "inútil". Las concepciones que empezaron a surgir abrieron así el camino para una reconceptualización del cuerpo.

Entre las propuestas que reaccionaron frente a la concepción cartesiana del cuerpo, se encuentra la del filósofo Maurice Merleau-Ponty. En su clásico libro *La fenomenología de la percepción* (1993), Merleau-Ponty denuncia la visión cartesiana (y, sobre todo, la kantiana) respecto a la relación cuerpo – alma (mente, espíritu). Para Merleau-Ponty, Descartes desvinculó “el sujeto o la conciencia haciendo ver que yo no podría aprehender nada como existente si, primero, no me sintiera existente en el acto de aprehenderlo” (1993, p. 9). De acuerdo con esto, para mi configuración como cuerpo y mi estar en el mundo, era imprescindible configurarme primero como sujeto en el pensamiento y en el lenguaje, es decir, *Cogito*. Antes que el mundo y mi cuerpo, tenía que garantizar mi existencia, lo cual solo podría ocurrir como un ejercicio de pensamiento a través del lenguaje. Merleau-Ponty subvierte este planteamiento.

En primer lugar, ante la concepción de cuerpo como *res extensa*, este filósofo afirma que “mi cuerpo no es para mí un aglomerado de órganos yuxtapuestos en el espacio” (p. 115); más adelante refina este aspecto: “Hay que recusar, pues, por abstracto, todo análisis del espacio cuerpo que no tome en cuenta más que figuras y puntos, ya que las figuras y los puntos no pueden ni ser concebidos sin horizontes” (p. 118). En esta cita se insinúa la concepción de cuerpo que defiende Merleau-Ponty, a saber, que el cuerpo no es ni cosa en el espacio tridimensional, ni espíritu; el cuerpo es lo que posibilita todo sentido, se desplaza en el horizonte creando nuevos horizontes y el punto de referencia de todo conocimiento posible. Antes que descartable, el cuerpo es la condición de todo saber.

La consideración de la crítica de Merleau-Ponty a la perspectiva cartesiana, abre un contexto de discusión que desemboca en nuevas aproximaciones sobre el cuerpo. Sin ser la única, pero siendo una de las más relevantes aún hoy, puede resaltarse la que se consolidó en propuestas altamente desarrolladas como la biopolítica, expuesta por el filósofo Michel Foucault (2005). Según esta perspectiva, un acercamiento al fenómeno del cuerpo no podía dejar de lado que, alrededor de este, se tejieran relaciones de poder. Ciertamente, la disponibilidad del cuerpo a las relaciones de poder se convertía en el trasfondo de la tesis que predominó en Occidente respecto a que “el alma llega a ser la prisión del cuerpo” (Foucault, 2005, p. 4); respaldado en esta premisa, el poder ejercido según el autor requiere una previa clasificación de los cuerpos a partir de categorías como raza, género, apariencia, capacidad, riqueza o patologías.

En tal sentido, se empieza a desarrollar la categoría de corporeidad bajo una existencia corpórea de la joven y los jóvenes Sordos, sin tener en cuenta todavía una incorporación de su interpretación del mundo, pues antes de acceder a la LSC presentaban limitaciones en su lenguaje, lo que les impedía darle sentido al mundo habitado. En un primer momento, el cuerpo sordo de la joven y los jóvenes fue reducido a una mirada desde la fisiología, que los clasificó en la patología de la sordera e hizo que se redujera su cuerpo a una “deficiencia”, “discapacidad”, por lo que se omitió su experiencia corpórea. Esta visión médica giró alrededor de una noción de “buen funcionamiento”, estableciendo una diferencia entre un cuerpo sano y otro enfermo, aspecto que produjo que el cuerpo se asumiera como materia orgánica, cuerpo sin memoria, sin sentido, sin habilidades prácticas, sin socialización.

De este modo, la joven y los jóvenes Sordos, vistos desde esta patología, sienten el rechazo a su cuerpo, en una sociedad que legitima estereotipos de normalización e instaura la producción de cuerpos bajo unas regulaciones sociales. Por consiguiente, el cuerpo sordo de la joven y los jóvenes Sordos se coloca socialmente en un escenario de la discapacidad bajo una concepción de normalidad, donde terminaron siempre en desventaja y considerados como “minusválidos”, pues vivieron relegados en una inadaptación a los criterios reguladores del cuerpo normalizado. Así la cosas, esta normatividad del cuerpo los llevó a vivir prácticas sociales que excluyeron su diversidad y promovieron la homogenización social.

Esta perspectiva de Foucault se puede apreciar, de manera acentuada, en los relatos de la joven y los jóvenes Sordos antes de incorporar su interpretación con el mundo a través de la LSC. En ellos se observa cómo el sujeto Sordo es señalado desde temprana edad, como una “desgracia” familiar: *“todos estaban muy tristes y desconcertados por mi sordera, sabían que no iba a ser igual a los demás”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R668); de este modo, la joven y los jóvenes Sordos fueron rotulados por una patología médica: hipoacusia neurosensorial bilateral profunda (más conocida como discapacidad auditiva); así se reconocieron y se incluyeron en las listas de candidatos para implantes cocleares, audífonos, terapias del lenguaje: *“los médicos insistían en mi cupo para el implante... los audífonos... las terapias”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R485).

La joven y los jóvenes Sordos, asumidos como pacientes, fueron sujetos a la discapacidad, concebida como una “enfermedad”: *“los médicos aseguraban que había que estar en tratamientos constantes y que de eso dependía todo”* (T:CR2;R:V;P:2;G:M;R89); bajo esta concepción, se validaron procesos y técnicas para “sanar” a la joven y los jóvenes Sordos de su sordera: *“pasé muchísimo tiempo de mi vida en terapias y hospitales”* (T:CR4;R:V;P:3;G:M;R117); así, fueron sometidos a múltiples intervenciones sobre su cuerpo: *“viví tiempos duros de cirugías, de terapias, no entendía lo que me pasaba”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R784). La joven y los jóvenes Sordos, asumidos como “anormales”, vivencian un periodo largo de intervenciones médicas sobre su cuerpo, lo que los hace convencerse de que algo en ellos está imperfecto y no funciona bien.

El escenario familiar, antes de que la joven y los jóvenes Sordos incorporaran la LSC, era su mundo vital, aunque ajeno a ellos: *“era extraño todo lo que me sucedía...no entendía nada”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R483); incluso no comprendía el porqué de sus faltas; solo recibían las agresiones y castigos sobre sus cuerpos: *“me pegaban, me pellizcaban... no sabía qué había hecho mal”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R79). Fue así como la joven y los jóvenes Sordos se adaptaban instintivamente a estímulos externos: *“observaba los gestos de mi mamá e imaginaba lo que pasaba...y trataba de no molestar”* (T:CR4;R:V;P:3;G:M;R211); pese a esto, con un mundo indescifrable, ellos quedaban como espectadores que se acomodaban a las situaciones desde la oscuridad de la incomprensión; al mismo tiempo, viviendo un ocultamiento de sus cuerpos: *“poco salían conmigo; se avergonzaban que fuera Sordo... Evitaban hablar sobre mi sordera...; era como invisible”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R129).

Esto los llevaba a que los propios familiares mantuvieran en secreto y a escondidas la sordera de la joven y los jóvenes: *“me dejaban donde mi abuela cuando se reunía toda la familia”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R242); también en sus familias permanecía un deseo de que ellos superaran la sordera: *“mi mamá hizo muchos esfuerzos para que yo lograra escuchar....; tenía esa esperanza de que hablara”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R535). Por este motivo, las madres autorizaron las intervenciones a los cuerpos de la joven y los jóvenes Sordos, sin escuchar su “voz”: *“mi mamá y los médicos siempre decidían qué me iban a hacer”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R98). El propósito era que la joven y los jóvenes Sordos hablaran: *“en la casa me exigían todo el tiempo para que hablara, así fuese para mí un gran esfuerzo emitir un sonido”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R407). En razón de esto, les prohibían expresarse por medio de señas: *“las señas nunca me las dejaron usar en casa, me decían que era malo, que era mejor que hablara”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R424); Por consiguiente, desde un imaginario de la sordera como enfermedad, en la familia de la joven y los jóvenes Sordos les imponían acciones para que parecieran oyentes y ocultaran lo que eran: personas Sordas.

Las anteriores prácticas, impartidas inicialmente en el escenario de la salud y de la familia, también fueron experimentadas luego en la escuela (Foucault, 2005). Este tipo de clasificaciones, poco diferentes de la escuela contemporánea, fueron padecidas, al inicio, por la familia y la joven y los jóvenes Sordos: *“siempre decían que no me recibían por mi problema y que esa escuela no era para mí* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R62); esto hizo que trataran de conseguir un cupo en un instituto especial de la audición y el lenguaje, centrado en procesos de “rehabilitación” oral para personas Sordas, donde les eran impuestas prácticas disciplinarias: *“me hacían repetir sonidos con la boca y escribir planas..., si no lo hacía, me regañaban...; debía usar siempre el audífono”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R515).

Esto da cuenta de la exigencia que le hacían a los Sordos para que trataran de oralizar en todo momento, haciendo uso constante de audífonos o implante; todo se vigilaba y se castigaba: *“estaban pendientes los profesores para que hablara..., si no, me castigaban aumentando los ejercicios de oralización”* (T:TF;R:V;P:1;G:F; R486). Ante cualquier brote de desviación respecto a la oralización, venía la sanción: *“me prohibían usar las señas; me pegaban con una regla...; me regañaban y le ponían la queja a mi mamá”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R421); de este modo, se creía que la oralidad era la única lengua válida para aprender, comunicarse, y ser “alguien” en la vida: *“me decían que podía ser como un oyente, que tenía que hablar, si no, qué iba a ser de mí”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R369). Estas prácticas se convertían en mecanismos de control que buscaban “enderezar las conductas” de la joven y los jóvenes Sordos, partiendo de la idea que había comportamientos corporales inútiles o peligrosos, los cuales se tenían que “moldear” para que ese sujeto se tornara “útil”, “dócil”, “normal” para la sociedad (Foucault, 2005, pp. 175-178).

En consecuencia, con una tendencia arraigada en pensar que los cuerpos de la joven y los jóvenes eran administrables, mediante lo que denomina Foucault (2005) la “microfísica del poder” (pp. 141-142), el cuerpo se hizo presa de agentes externos,

imponiéndose una “normalización” mediante técnicas ejercidas por quienes tenían el poder. Por este motivo, la joven y los jóvenes Sordos resultaron atrapados en la imagen de “inferioridad” e “incapacidad” con la que otros fueron etiquetándolos: *“me resolvían todo...; no me permitían hacer cosas en mi casa...; las personas me miraban como el pobrecito, con lástima”* (T:NH; R:V; P:1;G:F;R45). Asimismo, ellos sentían que se convertían en una “carga” para su familia: *“me sentía mal, porque incomodaba a mi familia cómo yo era”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R38); este sentimiento aumentaba con las prácticas de sobreprotección de sus madres: *“mi mamá me protegía siempre, quería hacerme todo, no me dejaba hacer nada”* (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R101); además, estas prácticas coartaron su independencia y autonomía: *“no me valía por mí mismo...; no me dejaban hacer cosas igual que a mis hermanos”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R75). Los demás eran los que tomaban las decisiones, por más elementales que fueran: *“todo lo decidían por mí: mi ropa, mis juguetes..., mi comida”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R73); lo anterior se vivía en medio de un escenario familiar de indiferencia convertida en crueldad: *“era sentir como si no existiera”* (T:S;R:V;P:2;G:M;R246), lo que los hacía quedarse en un aislamiento constante: *“siempre solo; sentía que no encajaba con nadie”* (T:NH; R:V; P:1;G:F;R675). Por consiguiente, la joven y los jóvenes Sordos se configuraron como personas dependientes de alguien, inseguras, que requieren protección y que no logran valerse por sí mismas.

Pese a todas las técnicas utilizadas para alcanzar la oralidad, con el paso del tiempo la joven y los jóvenes Sordos se alejaron de esa promesa: *“los avances no los veía; empecé a sentir que perdía el tiempo y no lograba hablar como me lo habían prometido”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R315); mientras eso pasaba, la sensibilidad, la expresividad, la creatividad, la imaginación, la gestualidad, entre otras, quedaron marginadas bajo esa formación “especial” que aumentó en ellos la incomodidad consigo mismos: *“no quería ser así, veía que para los demás todo era más fácil...; me daba rabia ser Sordo y anhelaba ser oyente”* (T:CR4;R:V;P:1;G:F;R37). Incómodos con su propio ser, simulaban lo que no eran (unos oyentes): *“imitaba hablar como los demás, así no entendiera nada... Era no ser yo”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R792). Deseaban ser otros y se camuflaban para sobrevivir en un mundo de personas “normales”, sin comprender siquiera su condición de sordera: *“no entendía qué tenía distinto a los demás...; no sabía qué me sucedía”* (T:CR32;R:V;P:1;G:F;R28).

Estas situaciones suscitaban en la joven y los jóvenes Sordos una agresividad e irritabilidad interior: *“era muy brava, no consentía nada...; era una impotencia grande estar adivinando lo que pasaba y no poder entenderlo”* (T:S;R:V;P:1;G:F;R226). Este tipo de sentimientos se incrementaban al enfrentar cambios de estados que no comprendían, como la ira, el dolor, la enfermedad, el amor, el placer, el deseo: *“sentía cosas en mí, pero no sabía lo que me sucedía; eso me hacía reaccionar de malas maneras”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R510). Este tipo de sentimientos quedaban apesados dentro de sí, siendo imposible comunicarlos: *“no lograba comunicarme con nadie, era estar como en una cárcel con su propia familia”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R708). Así pues, la joven y los jóvenes Sordos, antes de incorporar la LSC, permanecían confundidos de su presencia

aquí y ahora, de su procedencia del pasado y de su orientación hacia el futuro, de su ser y estar en el mundo que con el paso del tiempo se tornaba más caótico.

Las anteriores prácticas y concepciones, insisto, fueron vertidas sobre la joven y los jóvenes Sordos al vivenciar unas experiencias corpóreas, pero con la imposibilidad de significarlas; ellas contribuyeron a esa situación de rehenes en su propio ser. Más adelante, con el auge de posturas posmodernas sobre las culturas del yo, así como las tesis de la teoría crítica y los diversos movimientos sociales, se va tomando conciencia de la dimensión humana de la finitud y se promueve la búsqueda de satisfacciones personales, por medio de otras formas de intimidad y nuevas “técnicas” para acceder a las vivencias. De igual modo, los cuerpos se convierten en construcciones culturales y espacios sociales sobre los cuales se puede observar y “dibujar” esos signos complejos de la fantasía y de las transgresiones humanas. En este contexto surge la concepción de corporeidades radicalmente simbólicas (ver Foucault, 2005, pp. 7, 9, 31, 36, 172-175), lo que favorece las perspectivas que asumo para esta categoría, en especial, la corporeidad, definida desde los estudios de Duch (2012) y Hurtado (2020). Según Hurtado (2020),

la corporeidad es una condición de existencia, un diálogo incesante entre el cuerpo vivido y el mundo, donde ser cuerpo implica igualmente ser con los demás, es decir, que es una construcción social que está relacionada con el entorno (espacio-tiempo), pero también con lo histórico-social, con la institución imaginaria de la sociedad; es igualmente potencia, es decir, posibilidad en términos de movimiento o en términos expresivos, lo que puede ser, lo que se puede desarrollar y, al mismo tiempo, conciencia de sus límites [...] También implica la posibilidad de que el sujeto de forma activa puede actuar sobre él y afectarlo, autoafectarlo, modificarlo, lograr algún estado de perfeccionamiento. Afectaciones que pueden hacer del cuerpo un escenario de resistencia y de lucha (p. 3).

Esta concepción de corporeidad amplía sobremanera el modo de considerar el cuerpo, al incluir diversas dimensiones de lo humano, pero esta vez teniendo al cuerpo como punto cero de relaciones y tensiones. En lo que presento a continuación me propongo, respaldada en algunos hitos señalados por los autores a los que he hecho alusión, aportar a la construcción de una perspectiva de la corporeidad, esta vez desde las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos una vez han incorporado la LSC.

Corporeidad es habitar el mundo y ser en el encuentro con los otros

El cuerpo de la corporeidad está sujeto al imaginario social instituido; de acuerdo con Castoriadis (2002), es el que garantiza “la continuidad de la sociedad, la reproducción y repetición de las mismas formas, que de ahora en más regulan la vida de los hombres, y permanecen allí hasta que un cambio histórico lento o una nueva creación masiva venga a modificarlas o reemplazarlas radicalmente por otras formas” (p. 96). La corporeidad, entonces, se teje habitando el mundo en la interacción con los demás; en esto se basa

la construcción social e histórica de la sociedad, ya que los sujetos se encuentran inmersos en un orden y unas estructuras sociales que los rodean. Estas estructuras instituyen los cuerpos que son viables, pero también lo que es bello, deseable y digno de anhelo, lo normal y lo anormal, todo dentro de unas significaciones imaginarias que se reproducen y se recrean a través de los procesos de socialización y de las instituciones sociales que las reproducen, de sus intencionalidades formativas (Hurtado, 2020).

Esta corporeidad en el sujeto es, en primer lugar, familiar; esta constituye un “ámbito terapéutico” o, por el contrario, un “ámbito de enfermedad y desestructuración” (Duch, 2012, p. 257). En el escenario familiar, es necesario aceptar que la corporeidad del otro significa acoger su cuerpo; a menudo, la ruptura de la convivencia en muchas familias tiene como fundamento la incapacidad de aceptar plenamente la corporeidad de sus miembros. En la joven y los jóvenes Sordos, se constituye un cuerpo enfermo, lo que implicó la “separación” o la “desvinculación” del sujeto y se le trató como un objeto que hay que reparar o corregir; así las cosas, la enfermedad del sujeto no es solamente su enfermedad, sino que también es el fruto de las tensiones producidas dentro del grupo familiar, como un “tipo de engranaje afectivo” mediante el cual se satisface y se compensa un buen número de tensiones emocionales derivadas tanto de la convivencia familiar como de las situaciones de conflicto que nunca dejan de presentarse, a nivel individual y colectivo, pues estos aspectos están inherentes a la existencia humana.

De esta manera, se expresa en la teoría que la familia constituye y se constituye en el lugar donde se configuran las modalidades corpóreas y las formas de relación del sujeto con el mundo, así como el escenario fundamental donde se aprende a denominar, narrar y experimentar todo tipo de emociones. Sin embargo, para el caso de la joven y los jóvenes Sordos, su primera acogida no sucede en la familia sino en un escenario escolar inclusivo. Así lo expresan la joven y los jóvenes Sordos una vez ingresan al escenario escolar inclusivo que les brinda la posibilidad de incorporar la LSC: *“por primera vez logré sentirme en un lugar para mí; descubrir la LSC y poder comunicarme con los demás fue algo maravilloso”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R476); esto sucede primero en la escuela y, desde allí, se extiende luego a algunos integrantes de la familia, quienes iniciaron a aceptar a la joven y los jóvenes con su sordera, logrando tejer de otras maneras conexiones afectivas con ellos: *“me sentí que era escuchada, que les importaba; me empecé a sentir parte de mi familia”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R716).

Fueron las madres las que cambiaron el modo de relacionarse con la joven y los jóvenes Sordos, abandonando la idea de enfermedad que tenían sobre ellos y resaltando sus capacidades: *“mi mamá estaba orgullosa de las cosas que podía hacer en mi colegio”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R351); así pues, a medida que pasaba el tiempo, las madres también se empoderaron y asumieron posturas de defensa de sus hijos Sordos en distintos escenarios sociales: *“mi mamá le explicaba a las otras personas qué era ser Sordo; también exigía mis derechos..., se enojaba cuando alguien me discriminaba”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R594); la acogida de la persona Sorda en dos de sus escenarios más próximos inauguró un proceso de transformación personal y familiar que condujo a la destrucción paulatina de las barreras construidas socialmente.

En consonancia con la actitud de acogida, en especial, con la acogida del otro adolorido, Duch (2012) afirma que hay -o más bien, puede haber- una dialógica del dolor, es decir, una “praxis simpática” (en el sentido en el que Max Scheler entendía la simpatía) ante el sufrimiento del otro; se trata de una praxis basada en la desposesión y el descentramiento de uno mismo, en aras de alcanzar la posibilidad, “lógicamente” imposible e impensable, de ponerse en la piel del otro, de encontrarse afectado por la pasión del otro, como si fuese mi propia pasión. Para Duch, estamos convencidos de que las “estructuras de acogida”, especialmente la condescendencia, deberían constituir el ámbito privilegiado de la simpatía, el lugar donde fuera posible compartir y compadecer alegrías y penas, triunfos y fracasos, vida y muerte. Sin lugar a duda, es la familia el lugar en el que uno piensa inmediatamente al figurar dicho ámbito en el que se despliegan tales estructuras de acogida; sin embargo, como lo expresamos anteriormente, para la joven y los jóvenes Sordos este compartir y compadecer gracias a la incorporación de la LSC se suscita en la escuela inclusiva.

La escuela inclusiva, una vez asume el compromiso de apoyar los procesos de incorporación de la LSC, es quien genera las posibilidades de interactuar con los otros y desde allí compartir experiencias interhumanas: *“en momentos de tristeza, de enojo, de alegría, contaba con mis amigos Sordos y con mi profesora...; hemos compartido muchos momentos”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R903). Estos encuentros con los otros, los llevó a comprender su condición de sordera, su pertenencia a una historia social y cultural, lo que a su vez les dio sentido y significado a sus vidas: *“entendí por fin lo que significaba ser Sordo, aspectos de la sordera..., la comunidad sorda, mi LSC”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R904). De este modo, la joven y los jóvenes Sordos dieron apertura al mundo habitado a través del “tocar y ser tocado”, de compartir sus afectos y emociones, sus acciones y deseos; en su propia existencia, a través de las relaciones tejidas, fueron configurando su propio ser: *“me sentía muy bien compartiendo con los demás; quería hablar con mis manos todo el tiempo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R594).

Esta forma de habitar su mundo se extendió desde la escuela hasta la familia, especialmente su madre, coadyuvando en la superación de la imagen de inferioridad que la joven y los jóvenes Sordos habían construido de sí mismos: *“era descubrir que sí podía hacer cosas, y que tenía habilidades como los demás”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R49); esto permitió que ganaran seguridad cada vez que interactuaban con otras personas en LSC: *“podía expresar lo que pensaba, decidir sobre lo que quería, elegir a mis amigos”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R427). De esta manera, para la joven y los jóvenes Sordos fue un auténtico renacer en su mundo habitado, un descubrir constante y un compartir con otros quienes, a la vez, enriquecían su corporeidad.

Corporeidad con sentido

La corporeidad también está constituida por las posibilidades que abre el sentido y el significar las experiencias corpóreas, es decir, no es posible concebir una corporeidad sin sentido; por el contrario, es a partir de la significación corpórea del mundo como se configura lo que se puede ser, hacer, crear, proyectar, soñar, permitiendo acciones de

múltiples creaciones y expresiones ilimitadas. De igual manera, el sentido posibilita las formas de asumir y sobreponerse a las limitaciones y aceptarlas, para posibilitar transformarse, exigirse a sí mismo, soñar, involucrando especialmente la imaginación que, a la vez, se convierte en su potencia. Por tanto, la corporeidad materializa de una manera performativa lo social histórico (Hurtado, 2020).

La joven y los jóvenes Sordos experimentaron darle sentido a sus experiencias corpóreas a medida que iban incorporando la LSC y con ella desarrollaron su pensamiento y su lenguaje: *“la LSC cambio mi vida; sentía que lograba aprender y pensar...; era estar vivo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R550). Del mismo modo, vivenciaron el despliegue de habilidades y capacidades que fueron descubriendo por ellos mismos: *“aprendí a bailar, a actuar; me sentía importante...; nos felicitaban por lo que hacíamos y eso me ponía muy feliz”* (T:NH;R:V;P:1;G:F;R746). Esta movilidad corpórea, vivenciada por la joven y los jóvenes Sordos, los llevó a sentirse seguros de sí mismos y a aumentar su autoestima: *“me demostraba que podía hacer muchas cosas y sentía como ese orgullo de mí mismo”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R401). Asimismo, los llevó a creer que con esfuerzo y preparación podían desarrollar habilidades y alcanzar las metas y retos que se fueran proponiendo: *“me esforzaba para dar lo mejor...; me colocaba metas y las alcanzaba, esto me hacía sentir muy bien”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R290); lo anterior permitió que esta movilidad corpórea empezara a significar un pasado y permitiera una proyección de futuro.

En consecuencia, la corporeidad en la joven y los jóvenes Sordos fue llenándose de significación; esto, a su vez, fue configurando en ellos un mundo particular, el cual se iba actualizando a través de trayectos biográficos: *“a medida que iba creciendo, iba decidiendo lo que quería para mí...; todo lo preguntaba: quería saber y entender lo que pasaba a mi alrededor; de todo aprendía”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R664). A medida que el tiempo transcurría, este escenario de significación permitido por la corporeidad iba dejando profundas huellas propias de lo humano, lo que les permitió dar sentido a sus sensaciones e interpretar sus vivencias para convertirlas en experiencias: *“vivir como Sordo no ha sido fácil, todavía hay muchos obstáculos para nosotros..., también recuerdos tristes cuando nos discriminan o no hay forma de comunicarnos..., también ver lo que somos hoy me llena de felicidad”* (T:CR4;R:V;P:3;G:M;R208).

Por tanto, la corporeidad de la joven y los jóvenes Sordos se desarrolló en la relacionalidad humana constituida en una complejidad armónica de reflexión y de acción, de pasión y de emotividad: *“recuerdo momentos de mucha tensión, otros de tranquilidad, otros de incomprensión incluso conmigo mismo, otros donde la quería dar toda”* (T:NH;R:V;P:3;G:M;R906). La joven y los jóvenes Sordos buscaban en su interior su propio equilibrio: *“quería ser el mejor, que mi mamá estuviera orgullosa de mí; me esforzaba en todo lo que hacía para que todo estuviera bien”* (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R54); obviamente, estos procesos no se obtenían plenamente, pero fueron movidos, promovidos y conmovidos por el deseo, por sus manifestaciones, aspiraciones y anhelos de infinitud.

Esta posibilidad de darle sentido a sus experiencias, desde su propia de la corporeidad, impregnada por la performatividad, de la que habla Hurtado (2020), así como por las

prácticas de transformación enunciadas por Duch (2012), les permitió a la joven y los jóvenes Sordos apropiarse y transformarse de y en sus propios espacios simbólicos: *“en mi colegio enseñábamos a otros sobre la LSC....; exigía que en mi familia se me prestara atención...; usamos la LSC en distintos lugares de la ciudad”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R757). Fue así como la joven y los jóvenes Sordos participaron en la reconfiguración de los espacios familiares, escolares y sociales en los que antes eran normalmente aislados, invisibilizados y excluidos: *“ese día que terminé mi conferencia vi muchas personas llorar por lo que acababa de hacer...; hemos logrado demostrar las habilidades que tenemos como Sordos y que no somos menos que nadie”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R845). Estas experiencias les abrieron caminos de reconocimiento para sí mismos, lo que hacía que cada vez se sintieran más orgullosos de ser Sordos.

La joven y los jóvenes Sordos salieron de ese ocultamiento en el que antes se encontraban e hicieron con sus acciones que otras personas se interesaran por aprender la LSC: *“cuando terminábamos de orientar los talleres, las personas querían seguir aprendiendo la LSC...; habían dejado de mirarnos como los pobrecitos”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R731). La significación de la corporeidad, vivenciada por la joven y los jóvenes Sordos incidió en el cambio que algunos integrantes de la familia tuvieron para con ellos: *“ahora cuentan conmigo y me preguntan lo que pienso, lo que siento...; siento ese respeto hacia mí que antes no pasaba”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R815). Además, la joven y los jóvenes Sordos contaban en la escuela inclusiva con una interacción fluida en LSC, lo que les permitió ampliar su desempeño en múltiples esferas de su cotidianidad, gracias a la expresión de su ser a través de los movimientos cada vez más afinados de su cuerpo: *“con los Intérpretes, modelos lingüísticos, la docente bilingüe y mis compañeros Sordos la comunicación ha sido lo mejor, son como mi familia, he tenido siempre un apoyo grande y he aprendido de todos muchas cosas que antes ignoraba”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R733).

Con el pasar del tiempo, estas interacciones permitieron que la joven y los jóvenes Sordos pudieran no solo ampliar sus ámbitos de socialización sino generar vínculos afectivos más profundos; vale aclarar que estos vínculos se establecieron incluso antes de hacerlo con sus propios familiares: *“para mí ellos se han convertido en personas muy importantes, sé que les puedo contar mis problemas, ellos me aconsejan y me ayudan...mis compañeros Sordos son mis hermanos, hemos compartido muchísimo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R381). En consecuencia, gracias a la posibilidad de expresarse a través de su corporeidad, la joven y los jóvenes Sordos pudieron tener encuentros con los otros, encuentros en los que el reconocimiento mutuo fue relevante.

Esta experiencia corpórea con sentido también se hizo especialmente particular en la joven y los jóvenes Sordos en el uso cotidiano de su lengua ágrafa, visual, gestual y espacial; en este uso, sus gestos, sus silencios, sus ruidos sin palabras, hicieron parte de las experiencias que constituyeron unas formas singulares de posicionarse en el mundo: *“para el caso de nosotros como Sordos, la LSC es nuestro tesoro, y es a través de nuestras manos y gestos que lo hacemos brillar; es nuestra gran riqueza”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R665). Esta forma particular de estar en el mundo los lleva a desarrollar otras habilidades visuales-espaciales-corporales diferenciándolos

sustancialmente de las personas oyentes: *“he descubierto que puedo expresar, comunicarme, bailar, cantar, narrar, entre muchas otras cosas, solo con mi cuerpo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R364).

De este modo, la joven y los jóvenes Sordos se identifican con la comunidad Sorda y buscan pares semejantes para compartir sus espacios de socialización: *“como persona Sorda me comunico en LSC y me siento plenamente con ella al comunicarme con los demás ...; sé que no todo el mundo la maneja y que por eso somos una comunidad Sorda que es minoritaria, pero no menos importante”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R717). En consecuencia, la joven y los jóvenes Sordos se asumen dentro de una comunidad lingüística y cultural minoritaria, donde participan y generan espacios de libertad transitoria, aportando al cambio del orden social instituido, en aras de avanzar hacia escenarios sociales más inclusivos.

Corporeidad simbólica

La corporeidad cuenta con una dimensión simbólica que involucra manifestaciones propias de lo humano como: pensar, sentir, hacer, expresar, entre otras, que se expresan durante toda la vida; es a través de este mundo simbólico que los sujetos dan forma a sus vidas y las comparten con otros, convirtiéndose este proceso en algo significativo para la existencia. Para la joven y los jóvenes Sordos, el mundo simbólico se desplegó gracias a la incorporación de la LSC; fue ella la que les permitió compartir simbólicamente su mundo con los otros: *“comprendí aspectos de mi vida, de mi historia, de mi familia, de mi barrio; fue empezar a preguntarme ¿quién soy?”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R487). Del mismo modo, a partir del acto de significar su experiencia corpórea, a través del lenguaje en la interacción con otros, la joven y los jóvenes Sordos accedieron a la herencia simbólica y a la tradición cultural en la estructura social establecida, compartiéndola y aprehendiéndola: *“entendí por qué se hacían muchas cosas a mi alrededor que antes las pasaba por alto...; empecé a comprender y asumir algunos comportamientos que ya les encontraba sentido”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R660).

Igualmente, conocieron temas que los tocaba a ellos, como: la exclusión, la marginación, la inequidad, la indiferencia; la joven y los jóvenes Sordos empezaron a ser conscientes de las barreras sociales que se habían construido en torno a ellos: *“fui consciente de todas las barreras que como personas Sordas aún encontramos en la sociedad y de todo lo que nos toca seguir luchando para que esto siga cambiando”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R459). Esta situación los motivó a emprender algunas acciones para que otras personas aprendieran la LSC y lograran ser conscientes de los actuales obstáculos que se les presenta: *“lideramos actividades en mi colegio y en la familia para exponer lo que somos, y para que otras personas sean conscientes de actitudes o pensamientos que a veces no nos ayudan y sí nos siguen excluyendo”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R615). Así pues, ese mundo simbólico que se configuró en la corporeidad del Sordo le dio fuerza para mostrarse, presentarse y exponerse a los demás desde su propia naturaleza, esto es, sin necesidad de alienarse.

Puedo decir que la dimensión simbólica de la joven y los jóvenes Sordos se enriqueció a partir de transacciones simbólicas; ahora ellos eran asumidos como semejantes, como otros con capacidades, con habilidades; esto les llevó a aumentar la autoestima y la confianza en sí mismos: *“sentía que era bueno, podía aprender y hacer muchas cosas, ya no sentía la inseguridad de antes”* (T:CR2;R:V;P:2;G:M;R88). La joven y los jóvenes Sordos fueron abandonando la idea de “inferioridad”, de “incapacidad”, y fueron brillando en sus espacios como los demás nunca creyeron verlos: *“poder representar a la institución a nivel nacional, eso era algo que mi mamá como que no se lo creía...; todos me felicitaban: profesores, compañeros”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R579).

Gracias a la significación de las experiencias corpóreas, el sujeto Sordo avanza hacia un espacio de reconocimiento social, escolar y familiar; estos sujetos fueron proyectándose al mundo desde su potencia, en una interacción más equitativa con los otros: *“mi mundo se volvió comprensible, lograba entenderme con los otros y ya no me sentía menos que nadie”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R295). De esta manera, la joven y los jóvenes Sordos se empezaban a sentir parte de todo un orden social, la diferencia es que esta vez los asistía un “yo puedo” que brotaba de un “yo reconocido”.

La construcción simbólica iniciada por la joven y los jóvenes Sordos permitió darles sentido a sus experiencias, entendiendo por “sentido” el fundamento a partir del cual se intenta comprender el qué y el para qué de la propia existencia y de los diversos factores que, de una manera u otra, intervienen en ella: *“una felicidad muy grande hacer las cosas por un para qué; ya hacía las cosas porque lo quería, porque tenía las razones para hacerlo”* (T:NH; R:V; P:1;G:F; R887). Asimismo, con el acceso al sentido aparece en ellos una mirada simbólica diferente a lo que sucede con el significado que se funda en una mirada netamente racional: *“había cosas que sucedían al interior de mí, como desde mis emociones y sentimientos que me llevaban a actuar y hacer cosas por mí mismo”* (T:CR4;R:V;P:3;G:M;R207). Esta mirada simbólica les permitió comprender el ahora y el mañana, el aquí y el allí, la facticidad y el deseo, la vida y la muerte, el tiempo y la eternidad; tal como lo expresa Merleau Ponty (citado por Duch, 2012): el cuerpo es la simbólica general del mundo y no solamente porque recapitula las significaciones de las cosas y de los seres que percibe y sobre los cuales actúa, sino sobre todo porque el simbolismo corpóreo se encuentra en el origen de todos los otros simbolismos, convirtiéndose en su referente permanente.

El mundo simbólico de la joven y los jóvenes Sordos se fue ampliando y enriqueciendo con sus experiencias, a la par que se configuró en ellos una conciencia respecto a esas presiones y ataduras marcadas en su infancia: *“empecé a entender lo que había vivido en el pasado y eso me sirvió para pensar en las cosas que ahora quería y en las que no”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R316). Este tipo de situaciones los llevó a tomar acciones responsables con otros que vivían alguna forma de injusticia: *“cuando veo algo injusto con alguien, no me quedo callado, siempre pienso como si me estuviera pasando a mí, y actúo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R670).

En ese recorrido simbólico, la joven y los jóvenes Sordos empiezan a defender lo que les gusta, lo que quieren, lo que piensan, tomando decisiones básicas y trascendentales de su vida: *“decidía sobre mis cosas..., también con quién quería vivir y con quién no...; ahora hago respetar mis decisiones”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R165). Estos movimientos simbólicos en la corporeidad de la joven y los jóvenes Sordos se exteriorizan y los posicionan de otra manera frente a los demás y el mundo en que habitan. Así, vemos a una corporeidad como “escenario simbólico” en y sobre el cual “pasa” el tiempo de la “acción dramática”, la cual siempre se encuentra en la cuerda floja y desde allí el cuerpo develado como un texto, se escribe con muchos lenguajes: sus gestos, sus posturas, sus movimientos (Duch, 2012, p. 252).

Corporeidad es narración y acción sobre sí mismo

En concordancia con la realidad simbólica de la corporeidad y con lo develado por la joven y los jóvenes Sordos en la investigación, puedo afirmar que la corporeidad posee una irrenunciable dimensión narrativa. Así lo expresa Van Manen (1994): “El interés por la narrativa expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria” (p. 159). Esto se pudo evidenciar en los relatos de la joven y los jóvenes Sordos, en especial, cuando lograban narrar, desde sus entrañas, las experiencias más profundas: *“con la LSC lograba expresarme en esos momentos de tristeza o de alegría...; contar algo que me había sucedido era volver a vivirlo”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R414). Por tanto, la narración se convirtió en un elemento imprescindible para la subjetivación de la joven y los jóvenes Sordos; este proceso encontró en la incorporación de la LSC un aliado relevante: *“con la LSC lograba contar todo lo que me pasaba..., lo que sentía, lo que pensaba, lo que me molestaba”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R302). Con esta dimensión narrativa de la corporeidad se devela cómo, en ningún momento, somos del todo nosotros mismos, porque en las diversas narraciones que hacemos (y nos hacemos) de nuestra biografía (de nuestras historias) y el hecho de vivir constituye, en realidad, un ininterrumpido ejercicio de narrarnos a nosotros mismos en la diversidad de espacios y de tiempos que nos toca vivir.

En tal sentido, la joven y los jóvenes Sordos, a medida que iban narrando y narrándose, se iban configuraban de múltiples formas: *“a medida que pasaba el tiempo me sentía diferente, con más aprendizajes, con más ganas de salir adelante, realmente son muchos cambios los que tuve”* (T:TF;R:V;P:3;G:F;R389). Estas formas se fueron transformando de acuerdo con las narraciones que escuchaban la joven y los jóvenes Sordos, por ejemplo, de su historia personal, de la historia de la comunidad Sorda, de la historia de su ciudad; de esta manera fueron más conscientes de la narración de su pasado, de su presente y de su futuro: *“ahora sé de dónde vengo, de todo lo que han tenido que vivir otras personas Sordas...; lo que deseo es ser profesora de niños Sordos y enseñarles la lengua de señas”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R859). Así pues, la lingüística, a partir de las narrativas posibilitó, en la joven y los jóvenes Sordos la significación de sus experiencias corpóreas y desde allí acceder a las interpretaciones históricas, simbólicas y sociales ampliando las comprensiones del mundo que habitan.

Las narraciones simbólicas de la joven y los jóvenes Sordos también se configuraban con las interacciones y narraciones que escuchaban de otras personas usuarias de la LSC: *“Me encantaba escuchar a otras personas Sordas, contar sus historias, su vida, sus experiencias; aprendía mucho para pensar en mi vida”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R167); de igual manera, ellos accedieron a narraciones de movimientos Sordos del mundo y esto los fue empoderando en aspectos culturales de su comunidad Sorda: *“conocí historias de la comunidad Sorda que me hicieron reflexionar de lo que soy y de lo que también yo como persona Sorda puedo aportarle a mi comunidad”* (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R8). De este modo, la joven y los jóvenes Sordos empiezan a habitar un escenario en el que se sienten parte de un grupo social, en el que aparecen “inscritas” significaciones que los van forjando a un empoderamiento y una subjetividad Sorda y esto, a su vez, los lleva a repensar en acciones sociales para mejorar sus condiciones de interacción en los escenarios sociales.

Otro aspecto importante para resaltar en este proceso de narrarse fue la inmersión de las TIC en los escenarios de la joven y los jóvenes Sordos, pues les permitieron consumir y producir contenidos digitales, así como interactuar a través de las redes sociales con otras personas: *“ahora en las redes sociales puedo publicar y leer mensajes, así como hablar con personas Sordas...; con vídeo llamadas puedo conversar con mis amigos y profesores, entonces ya no está uno tan solo”* (T:TF;R:V;P:1;G:F;R380). La joven y los jóvenes Sordos comienzan a ser parte del mundo digital, con las ventajas y desventajas que tiene el abrir y crear otras posibilidades de interacción y comunicación con el mundo: *“tengo amigos de muchas partes de Colombia; eso es genial... Por otra parte, también me he sentido mal con personas que han intentado hacernos daño por las redes”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R455). T

Todo esto ayudó a que la joven y los jóvenes Sordos estuvieran conectados digitalmente; pero también los hizo inexpertos, vulnerables y analfabetas en el campo digital, aspecto que la escuela inclusiva entró a apoyar: *“fue en el colegio que aprendimos de las posibilidades, pero también de los peligros y oportunidades que como personas Sordas tenemos con el uso de las TIC”* (T:CR3;R:V;P:2;G:M;R161). Así pues, las TIC llegan a la vida de la joven y los jóvenes Sordos; una de las ventajas es que les ha dado la posibilidad de narrarse y narrar a través de vídeos que producen en LSC y son compartidos por las redes: *“hice un video en LSC donde presentaba un museo hacienda que hay cerca de mi casa...; mi historia de vida la he podido contar a través de vídeos”* (T:TF;R:V;P:3;G:F;R388). En consecuencia, la corporeidad se fue configurando en la narrativa del ser Sordo y logró tejer caminos que les permitieron dar a conocer sus voces a través de diferentes medios.

Según Hurtado (2020), la corporeidad posibilita que el sujeto, de forma activa, pueda actuar sobre él y afectarlo, autoafectarlo, modificarlo, lograr algún estado de perfeccionamiento. Estas afectaciones pueden hacer del cuerpo un escenario de resistencia y de lucha; esto se debe a que no estamos determinados de una vez y para siempre, es decir, existe la posibilidad de actuar sobre uno mismo, de “hacer de sí mismo una obra de arte”, y esto no es posible sino a través del cuerpo y de unas prácticas de

actuación sobre sí mismo. A medida que la joven y los jóvenes Sordos fueron incorporando la LSC y desplegando su corporeidad empezaron a tener actitudes de resistencia, por ejemplo, frente a la imposición de esa mirada médica que quería rehabilitarlos, decidiendo renunciar por sí mismos a las terapias y al uso de implantes y audífonos: *“yo decidí no usar los audífonos; estaba cansado de los dolores de cabeza...no volví a mis terapias, sentía que perdía el tiempo...le insistí a mi mamá hasta que me sacó del instituto oralista”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R900); esta acción “emancipadora” de la joven y los jóvenes Sordos movilizó su corporeidad, pues aparece esa lucha contra la normalización que, en sus primeros años fue tan fuerte en sus experiencias de vida: *“fue quitarme un peso de encima; ya me aceptaba como Sordo y el tiempo de las terapias lo ocupaba en actividades como el fútbol o el dibujo, que sí me gustaban”* (T:TF;R:V;P:3;G:M;R411).

Estas acciones de resistencia y lucha permitieron explorar lo que Foucault (1994) denomina prácticas de sí, que implican ejercicios que designan “un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura” (p. 35). Se trata, entonces, de una forma de resistirse al poder de lo instituido y de hacer frente a esa determinación, lo que implica asumir una capacidad de agencia y, de manera activa, enfrentar la homogenización, la mercantilización de la diferencia, las formas culturales, las prácticas de subjetivación y los circuitos de poder dominantes que se nos presentan como únicos e inmodificables; es, en todo caso, una apuesta por prácticas de libertad desde las cuales se altera la relación con nosotros mismos, con los otros y con el mundo (Foucault, 1994).

Puedo decir, entonces, que la joven y los jóvenes Sordos fueron ganando espacios de autonomía, donde lograban expresar sus emociones, opiniones e incluso exigir derechos como contar con un mediador lingüístico: *“en diferentes lugares de la ciudad exigía la presencia de un intérprete para acceder a la información”* (T:TF;R:V;P:2;G:M;R298); la familia también se movilizaba con la joven y los jóvenes Sordos para exigir sus derechos: *“mi mamá ha puesto tuteladas en la salud..., no tolera que me llamen sordomudo..., también me acompaña a marchas si no hay intérpretes”* (T:NH; R:V; P:3;G:M; R901). Esta alianza entre la madre y la joven y los jóvenes Sordos generó confianza y seguridad, pues sentían que no estaban solos: *“mi mamá se convirtió como en ese respaldo a lo que realmente soy y eso me llena de tranquilidad y alegría”* (T:NH; R:V; P:2;G:M; R908).

Por tanto, la familia se convierte en cómplice de sus necesidades y se tejen conexiones afectivas. Es así como esta dimensión narrativa de la corporeidad, reitero, implica que nunca somos exactamente nosotros mismos, pues la corporeidad nunca es única ni definitiva, en tanto es expresión idónea de nuestras variadas y no siempre coordinadas historias. Inventamos, entonces, las narraciones de nuestras vidas, y, a su vez, las narraciones nos inventan a nosotros mismos; en ese transcurso de nuestro trayecto vital, esas narraciones simbólicas nos actualizan, en forma de innombrables representaciones, en los diversos escenarios en los cuales va situándose una persona y, de esta manera, siempre somos, al mismo tiempo, los que ya hemos sido y los que vamos siendo.

En esta categoría he presentado el paso del cuerpo objeto al sujeto corpóreo vivenciado por la joven y los jóvenes Sordos. Los referentes utilizados permitieron aproximarme al fenómeno y ampliar mis perspectivas al respecto. Pude mostrar, por ejemplo, el modo como la joven y los jóvenes Sordos, antes de la incorporación de la LSC, eran cuerpos-objeto, disponibles a estrategias médicas y disciplinarias; cuerpos necesitados de intervención, en tanto escandalizaban los marcos normalizadores. No obstante, pude mostrar también las múltiples variaciones que adoptaron los cuerpos una vez la LSC se hizo presente en sus vidas: de seres extraños y en soledad, a cuerpos que habitan un mundo y se abren al encuentro con los otros; de cuerpos cuyo movimiento alteraba los modos habituales de comportamiento, a cuerpos en movimiento y en ese movimiento daban cuenta de su ser, es decir, cuerpos que significaban ese mundo que habitaban y que encontraban sentidos y creaban sentidos; cuerpos capaces de narrar y narrar-se.

De las categorías elegidas, tal vez esta sea la de mayor extensión; sin embargo, hay sobradas razones para ello: en ausencia de un lenguaje mayoritario oralizado, en ausencia de palabra (dicha u oída), el cuerpo de la joven y los jóvenes Sordos se torna palabra, el gesto es expresión de un sujeto. Sin darle prelación a la corporeidad, esta dimensión es nuclear en el entramado de subjetividad que se teje en la vida de la joven y los jóvenes Sordos. En igual medida, las versiones exploradas de corporeidad permiten romper la visión dicotómica cuerpo-mente, entrelazando corporeidad-subjetividad y corporeidad-lenguaje, ratificando lo encontrado en la temporalidad, a saber, que tiempo-cuerpo son inextricables.

Este capítulo, titulado “Tejido de significaciones”, lo inicié con la adopción de una teoría básica de la subjetividad, tomada del filósofo Michel Foucault. Las ideas adoptadas de esta teoría fueron: la concepción de la subjetividad como forma inacabada y cambiante; el análisis del devenir histórico desde las categorías del “cuidado de sí” y del “conócete a ti mismo”; las tensiones que genera en una comunidad la presencia ineludible de relaciones de poder; y, finalmente, la posibilidad de reconfigurar la subjetividad. En torno a esta concepción amplia de subjetividad, agrupé cuatro dimensiones que se mostraron recurrentes en las vivencias narradas por la joven y los jóvenes Sordos: lingüisticidad, intersubjetividad, temporalidad y corporeidad; cada una de estas dimensiones tuvo un respaldo básico de teorías que me permitieron articular las vivencias a flujos reflexivos, lo que no solo amplió mis márgenes interpretativos sino que, además, me dio elementos para confrontar lo hallado con lo especulado y, en algunos de los casos, para confrontar teorías que, o bien no aplican al caso estudiado, o bien se quedan cortas en su consideración.

Para el caso de la lingüisticidad, consideré la propuesta del filósofo Hans-Georg Gadamer, sobre todo, a partir de la triada: lenguaje como prefigurador del pensamiento, lenguaje como posibilidad de inmersión en una tradición (historia), y lenguaje como encuentro consigo mismo, con los otros y con el mundo. Respecto a la intersubjetividad la abordé tanto desde referentes sociológicos como filosóficos, lo que permitió considerar

la relación con otros no solo desde el encuentro cara-a-cara, sino también desde la constitución de realidad, los roles tipificadores, la perspectiva del otro como extraño y la necesidad de responder al otro (responsabilidad), en aras de hacerle justicia. Precisamente sobre la temporalidad, los referentes fueron más diversos, aunque todos anclados en la tradición fenomenológica: se consideró el tiempo subjetivo, el tiempo dinámico, social e histórico, el tiempo narrado y la relación tiempo-sentidos, vinculando esta dimensión con la corporeidad. Finalmente, la dimensión de corporeidad confrontó la visión moderna de cuerpo-cosa; de esta confrontación surgió la concepción de un cuerpo que se mueve, que es símbolo y, a la vez, simboliza su entorno; cuerpo que se puede narrar.

Hubo un elemento central en este capítulo: el papel jugado por la incorporación de la LSC por parte de la joven y los jóvenes Sordos y con ella el despliegue de la lingüística; a fin de cuentas, esto era lo que movía mi interés investigativo. La idea más sólida en estos hallazgos fue que todas las dimensiones de la subjetividad exploradas se alteraron una vez se aprendió la LSC. En tal sentido, traté de presentar cada categoría desde un antes y un después de dicho aprendizaje, siendo notorio el modo como se reconfiguró la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos y, a la vez, cómo las demás dimensiones ampliaron sus horizontes subjetivos. Como investigadora, pude ver la magia que se desprende de lo más profundo de la joven y los jóvenes Sordos y la transformación que se operó en todas las esferas de su ser; asimismo, puedo compartir la idea de Skliar respecto a la injusticia que se comete al retardar tanto la enseñanza de la LSC en las personas Sordas, como una injusticia social. No obstante, el caso investigado, a pesar de que las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos pueden leerse como insumos para un "juicio a la escuela", es asimismo un aliciente para mostrar que es posible una escuela inclusiva y comprometida con poblaciones diversas.

Finalmente, y para ser consecuente con el título elegido para este capítulo, quiero señalar que hice uso de la metáfora de la trama para dar cuenta de la subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos y sus dimensiones de subjetividad. Podría decir que tomé en serio esta metáfora, en la medida en que tejí no solo las categorías teóricas, sino los relatos que fueron exponiendo los participantes de la investigación. Este tomar en serio implicó, sin embargo, un riesgo: para conservar el tejido, era necesario no tirar de sus hilos hasta deshacerlo; se trataba más bien de seguirlos, aún en los momentos en los que se anudaban con otro u otros hilos. La metáfora se convirtió en otro hallazgo, a saber, que cualquier fenómeno humano está delicadamente entretejido, es decir, complejo (*complexus*: entrelazado). Si esto es así, el ejercicio de mostrar sus hilos (mediante dimensiones o categorías) estaría destinado al fracaso, a menos que se toleraran reiteraciones o vueltas a decir.

Advertí en ocasiones que tales reiteraciones existían. Ahora, sin embargo, veo esto no como un riesgo conducente a fracaso, sino como un riesgo que deshace toda pretensión de agotar el acontecimiento investigado en unos marcos precisos y, a la vez, una demanda de paciencia al lector, en la medida en que se está dando cuenta de lo humano y, como tal, de algo evanescente por naturaleza. El entramado, entonces, se tornó en

una mezcla multicolor en la que no es posible un hilo sin los otros con los que se entrelaza: no es posible un tiempo sin lingüística, sino un tiempo narrado; no es posible una corporeidad sin temporalidad y sin lenguaje, sino un cuerpo que se despliega en horizontes temporales y que puede simbolizarse y simbolizar; no es posible una intersubjetividad sin corporeidad, sin tiempo o sin lenguaje, sino que el encuentro con otros se da por el lenguaje que permite la proximidad, me adentra en la historia y, en el caso de la joven y los jóvenes Sordos, se hace gesto enunciador. En últimas, las vivencias de subjetividad de los participantes en la investigación trascendieron el nivel de los relatos y permitieron vislumbrar la urdimbre configurada de sentido, una urdimbre, insisto, solo posibilitada por la incorporación de la LSC y el despliegue de la lingüística.

IV. CONSIDERACIONES PARA RESIGNIFICAR LA EDUCACIÓN BILINGÜE Y BICULTURAL PARA SORDOS, A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA Y PEDAGÓGICA

En este apartado, me propongo presentar los aportes de la tesis doctoral; sin embargo, antes de iniciar, me parece importante hacer énfasis en el trasegar de la investigación, pues comencé preguntándome por la incorporación de la LSC en los procesos de socialización de la joven y los jóvenes Sordos, y luego, tras avanzar en la comprensión del fenómeno a través de sus voces, mi pregunta se fue transformando hacia la incorporación de la LSC en la configuración de subjetividad de la joven y los jóvenes Sordos. Una vez concluyo el proceso investigativo lo tejo con mi experiencia pedagógica y esto me permite realizar este apartado donde presento unas consideraciones para una propuesta que resignifique la educación bilingüe y bicultural hasta ahora implementada en los escenarios escolares.

La idea de una educación bilingüe y bicultural para las personas Sordas ingresó a Colombia en 1990; fue desde 1999 que el INSOR, como entidad pública, asumió por medio de investigaciones y orientaciones generales la responsabilidad de acompañar, mejorar y hacer seguimiento a la educación de las personas Sordas en el país. En Colombia, las personas Sordas son consideradas como personas con discapacidad (auditiva), cobijándolas respectivas emisiones de ley, empezando por la Ley general de educación 115 (MEN, 1994), en su Decreto reglamentario 2082, donde se establece la integración de las poblaciones especiales al sistema educativo regular y la transformación gradual de las instituciones exclusivamente encargadas de la llamada educación especial, para que se convirtieran en institución de apoyo. También, a favor de la población Sorda Colombiana, en 1996, mediante la Ley 324, el Congreso del país reconoció la LSC como la lengua de esta comunidad, y en el Decreto 2369 de 1997 se incluye la necesidad de una educación bilingüe y bicultural para los Sordos y de los servicios de interpretación. Más adelante, en el año 2000, el MEN, mediante la Resolución 1515, hace las precisiones acerca de esta educación bilingüe y bicultural para los Sordos en todo el territorio Nacional, así como lo vuelve a ratificar recientemente en el decreto 1421 del MEN (2017).

En tal sentido, la instauración en el sistema educativo de la educación bilingüe y bicultural para Sordos fue la respuesta coherente con su situación lingüística y social, que por mucho tiempo fue ignorada e invisibilizada, pues la escuela se convirtió en un escenario de rehabilitación para que el sujeto Sordo lograra hablar y escuchar, y por sí mismo se incluyera en la sociedad, asunto que resultó en fracaso por la ausencia de los sujetos Sordos, no solo en el sistema escolar, sino por la escasa y mínima participación de ellos en los distintos espacios de la sociedad. Sin embargo, la educación bilingüe continúa proclamando el derecho que tienen las personas Sordas a que sea respetado y reconocido su plano lingüístico y que sean educados en su propia lengua (UNESCO, 2000), asunto que poco se ha cumplido y ha llevado a muchas personas Sordas a ser víctimas del analfabetismo y de la segregación social.

Este bilingüismo en la educación de los Sordos en Colombia expresa la importancia de que los sujetos Sordos accedan a dos lenguas que están en su entorno: la LSC, como su primera lengua, que cuenta con el mismo estatus lingüístico que otras lenguas, y la lengua castellana no oral sino escrita, que se enseña como segunda lengua. Se comprende que las dos lenguas son diferentes, no solo por la forma como se producen, sino porque la gramática de cada lengua es totalmente diferente e independiente. Por lo tanto, en la educación bilingüe para los Sordos se utiliza cada una de las lenguas en ambientes de aprendizaje diferenciados y no de manera simultánea. Por su parte, lo bicultural está referido a que las personas Sordas se desenvuelven en dos contextos culturales distintos: el de la cultura sorda y el de la cultura oyente. A nivel mundial, se plantea y se desarrolla la educación bilingüe y bicultural para los Sordos; poco a poco los territorios han comprendido e interpretado de maneras diferentes este tipo de educación, reflejándose esto en modos diversos de avanzar en procesos educativos con las personas Sordas (Sánchez, 2008; Skliar, 1997a). Si bien no existe un modelo único para esta educación bilingüe y bicultural, sí han sido planteadas unas generalidades elaboradas a partir de experiencias latinoamericanas.

Comienzo, entonces, planteando que, pese a que en Colombia y en otros países de Latinoamérica desde hace décadas existen unos principios y generalidades de la educación bilingüe y bicultural, se pueden visibilizar algunas problemáticas en los procesos de su implementación en Colombia, entre ellos se destacan: la falta de formación docente hace que en algunos escenarios escolares se traslapen métodos educativos de los oyentes hacia los Sordos; la escasez de modelos lingüísticos e intérpretes con buenos perfiles para acompañar los procesos educativos de las personas Sordas; la tardía contratación por parte de las entidades territoriales de profesionales de apoyo como modelos lingüísticos e intérpretes necesarios en el proceso educativo de las personas Sordas; la escasez de docentes bilingües con suficiencia en el uso de la LSC; la dispersión de la oferta educativa en entidades territoriales del país donde los estudiantes Sordos continúan aislados en diferentes instituciones; el estigma social que aún permanece sobre las personas Sordas en el escenario escolar que los clasifica de inferiores y de “sordo-mudos”; la lejanía de la escuela y los vínculos familiares para acompañar el proceso de formación de los estudiantes Sordos; la falta de participación y oportunidades para las personas Sordas en el escenario escolar que terminan en marginación y exclusión; la perpetuación de visiones médicas de la sordera que impulsan prácticas de rehabilitación que influye para que en muchas ocasiones los estudiantes Sordos lleguen de manera tardía a una educación bilingüe y bicultural o deserten definitivamente del sistema educativo; el analfabetismo que aún sigue presente en las personas Sordas, pese a su paso por el sistema escolar, entre otras.

De acuerdo con las problemáticas anteriormente señaladas, urge comprender qué ha pasado con la decadencia de la educación bilingüe y bicultural para Sordos en el territorio nacional; asimismo, para reinventar este tipo de educación desde las particularidades de los territorios y los sujetos, pues, como lo expresa Freire (1993):

Una misma comprensión de la práctica educativa y una misma metodología de trabajo no operan necesariamente de forma idéntica en contextos diferentes. La intervención es histórica, es cultural, es política. Es por eso que insisto tanto en que las experiencias no pueden ser trasplantadas, sino reinventadas (p. 31).

En consonancia con el planteamiento anterior, me permito aportar al campo de la educación inclusiva con unas consideraciones para resignificar la propuesta bilingüe y bicultural de las personas Sordas en el escenario escolar, fruto de reflexiones investigativas y pedagógicas que no se encuentran planteadas en los principios mencionados de este tipo de educación; dichas consideraciones las presento en los siguientes apartados: *El reconocimiento del otro desde la substitución para abrir caminos a una escuela inclusiva; la incorporación de la LSC como un derecho y un acto de humanidad para la socialización de las personas Sordas; la subjetividad como presencia indisoluble en la educación de las personas Sordas; y el empoderamiento político de las minorías Sordas para caminar hacia procesos de sordedad.*

4.1 El reconocimiento del otro desde la substitución para abrir caminos hacia una escuela inclusiva

Desde la mirada de Foucault (2005), la escuela, como institución disciplinaria y como aparato normalizador y homogeneizador, ha reproducido formas de saber y poder a través de los medios del buen encauzamiento para lograr cuerpos dóciles, obedientes y disciplinados; estos medios funcionan separando, analizando, diferenciando, clasificando, mediante una tecnología llamada disciplina; así, a las personas se les da una forma de ser sujeto por medio de un poder que produce realidad. En tal sentido, la escuela tradicional ha ejercido prácticas de homogenización, entre ellas, la clasificación de los sujetos; estas prácticas violentan las diferencias, tanto física como simbólicamente.

Asimismo, los maestros han instaurado dispositivos de poder sobre aquellos que se salen de la norma, con la idea de encauzarlos por un ideal de sujeto para una sociedad institucionalizada. De este modo, la escuela moderna se construyó bajo dispositivos de disciplina y control de los espacios, los tiempos y los cuerpos, y con la capacidad de incidir sobre una voluntad colectiva como eje de las dimensiones de la vida; en consecuencia, este tipo de escuela naturalizó una pedagogía de la corrección y el castigo, soportada en intenciones de docilidad, higiene y buena conducta, apoyada en prácticas de disciplinamiento, con el propósito de conducirlos hacia un fin determinado.

Como fruto de estas prácticas ha resultado la exclusión, el maltrato al que es sometido aquel sujeto considerado como el diferente, siendo invisibilizado y oprimido dentro del propio sistema escolar; esto, a su vez, ha extendido formas de discriminación en la sociedad. Así pues, esta escuela que rechaza la diferencia, que no incluye, que no acoge, que no es responsable del otro, se resiste a la atención de las diferencias, entronizando formas estáticas, a-históricas y a-relacionales, en los espacios escolares, y configurando prácticas sin sentido, ocultando particularidades y necesidades de los sujetos. Del mismo

modo, los discursos medicalizantes se insertan en la escuela, generando formas de clasificar y segregar a quienes no entraron en el estándar de un sujeto “normal”; por consiguiente, la escuela, como dispositivo de poder, continúa reproduciendo desigualdades, indiferencia y exclusión entre unos y otros (Castillo, 2019). Una de las consecuencias de este proceso normalizador de la escuela ha sido el énfasis en las prácticas de audismo, sufridas directamente por parte de las personas Sordas. Según Lane (1992), el audismo puede caracterizarse del siguiente modo:

el modelo oyente de dominar, reestructurar y ejercer autoridad sobre la comunidad Sorda... se vincula a un colonialismo oyente como forma de opresión cultural por su inhabilidad para reconocer la comunidad Sorda. El audismo se expresa en formas de tratar a los Sordos, de referirse a ellos, de representarlos y autorizar imágenes que los describen, y en formas de gobernarlos. Su arista más perniciosa es que frecuentemente opera de manera inadvertida por vía de la benevolencia que, de modo inconsciente, despolitiza y “discapacita” a la comunidad de Sordos (p. 43).

Lo anterior nos lleva a comprender que las personas Sordas han estado por mucho tiempo invisibilizadas de una escuela que le cuesta reconocer la diferencia y que aún falta trabajar con ellos en el desmantelamiento de estigmas sociales, los cuales, según Goffman (2006), producen una representación del otro como manchado, incompleto, imperfecto o desviado, como se evidenció en el caso de la joven y los jóvenes Sordos en sus experiencias de vida antes de incorporar la LSC, afectando la configuración de sí mismos.

Pese a las propias luchas de las personas Sordas, que han logrado incidir en algunas políticas mundiales y nacionales para reivindicar sus derechos fundamentales, estas políticas responden a nuevas formas de normalización y encauzamiento para el orden socialmente establecido; así pues, y en nombre de la inclusión, se continúa separando, clasificando, normalizando y dando un tratamiento supuestamente distinto bajo el lema: “Todos somos iguales”, aunque la naturaleza humana manifieste todo lo contrario. De este modo, las políticas públicas sobre la inclusión se prolongan desligadas de las prácticas reales de la escuela y de las particularidades y necesidades de los sujetos, es decir, se perpetúa en una sociedad que sigue ciega ante la diferencia. Esa ceguera limita la esfera comprensiva del otro diferente a mí, asumiendo prácticas totalizantes, en las que se sigue intentando que el otro actúe, hable o piense igual a mí o a una mayoría y, de este modo, lo que conseguimos con este proceso es invisibilizar y violentar al otro, por lo que se continúa rechazando y excluyendo la diferencia, por su “rareza”.

En esta ignorancia respecto a lo diferente y en este afán de totalizar, se pierde la riqueza de la diferencia, pues no nos preocupa lo que suceda internamente con el otro, es decir, creemos que con exigirle que imite a otros, ya se está desarrollando como sujeto, cuando a lo sumo imita para sobrevivir al entorno social hostil creado, sin tener en cuenta a los diferentes (Corker, 2008). Sin lugar a duda, ese otro diferente nos incomoda y se convierte en un problema para nosotros, al no saber cómo actuar y enfrentar tal

diferencia; entonces, decidimos recurrir a la indiferencia, invisibilización y exclusión. Puedo decir que esto es lo que ha sucedido a lo largo de la historia con las personas con discapacidad, pues desde la escuela se han ‘exterminado’, segregado o impuesto prácticas rehabilitadoras y de dependencia, condenándolas a ser inferiores, discapacitados, raros, extraños, marginados, excluidos, haciéndoles saber desde su deficiencia que nunca podrán llegar a ser personas “normales” (Hughes y Paterson, 2008).

Por lo anterior, un elemento que debe contener una propuesta de educación bilingüe para personas Sordas en el escenario escolar, para pasar de una escuela tradicional a una escuela inclusiva, es incluir en sus ambientes escolares la substitución como una actitud respecto a las demandas que ese otro diferente nos hace y de la responsabilidad que tenemos con el otro. Como lo expuse en el capítulo anterior, Levinas, en el libro *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1987), nos presenta el para-el-otro como uno de sus conceptos fundamentales; la substitución, cuya traducción sería para-el-otro, es presentada por el autor de este modo: “Toda acusación es persecución, del mismo modo que toda alabanza, recompensa o punición interpersonales suponen la subjetividad del Yo, la substitución, la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, que remite a la trasferencia del «por el otro» al «para el otro»” (1987, p. 188); este concepto nos hace un llamado a ponernos en el lugar del otro; esto exige descentrarnos de la comodidad comprensiva de nosotros mismos para iniciar el camino al reconocimiento de otros mundos diferentes. Según Calin y Sebbah (2002), ese “ponerse en el lugar del otro” es un estar a cargo del otro, donde se llevan los sufrimientos y las culpas del otro, alejando la indiferencia y la violencia de cualquier tipo hacia el otro.

Para Levinas, la substitución no es ubicarse en la realidad o en la imaginación, es decir, en un campo desde el cual se comprende el otro (ya sea físico o mental); menos aún, pretender experimentar sentimientos o pensamientos de la misma manera como el otro lo hace (Aguirre y Jaramillo, 2013). Por el contrario, se convierte en una actitud de “un yo portador y sufriente, de un yo que no puede eludir su responsabilidad” (Levinas, 1987) con el otro, donde el yo empieza a implicarse desde el lugar del otro con: “la mirada del otro, la palabra del otro, el gesto del otro (...) Soy el otro para quien sustituyo” (Aguirre y Jaramillo, 2013, p. 537). Esto significa que ese estar en el lugar del otro requiere de una empatía y una implicación con el otro; es en esa *substitución* que yo me vuelvo responsable del otro con mi actitud, mis expresiones, mi pensamiento, y esto lo hago sin recibir nada a cambio, pues para Levinas este acto requiere también suspender los egos que en ocasiones se convierten en barreras para la construcción de esa relación infinita con el otro (Aguirre, 2012).

De esta manera, el acontecimiento de la *substitución* nos lleva a ser responsables del otro, nos impele a reflexionar este mismo fenómeno en el ámbito de las comunidades, observando cómo históricamente también ha habido unas prácticas de dominación para homogenizar los grupos sociales a una sola cultura y violentarlos, exterminarlos e invisibilizarlos ante cualquier brote cultural diferente al “dominante”, como fue el caso durante las épocas de la conquista y la colonia en América Latina, así como las diferentes

formas de esclavitud y dominio ejercidas contra grupos culturales del mundo (Grimson, 2013). Estas prácticas totalitarias que intervienen para legitimar una sola cultura han hecho que otras comunidades culturales y lingüísticas, como las construidas por la comunidad Sorda, también hayan vivido procesos de dominación y sometimiento que incluso hasta nuestros días se siguen evidenciando.

Una escuela inclusiva tendría, entonces, que propiciar vivencias de *substitución* para promover prácticas de “ponerse en el lugar del otro”, de asumir la responsabilidad del llamado del otro, ese otro que en la sociedad, bajo una estructura hegemónica, aparece como un extraño, un raro o un diferente; esa substitución podría aproximarnos, desde otras miradas y sentires, a problemáticas que cada vez se agudizan más en el contexto escolar, como la violencia escolar, el *bullying*, el *ciberbullying*, que muestran la ausencia de responder al otro distinto que, a la vez, es infinito. Para el caso de esta investigación, la consideración del Otro Sordo desde la perspectiva de la substitución, independientemente de las tipificaciones que se han aplicado sobre él, necesariamente está mediada por la responsabilidad; es gracias a ella que se rompen las estructuras de indiferencia en las que se niega su ser otro, su alteridad, y se le da la apertura para que incorporen su LSC y con ella lograr desarrollar su lenguaje y darle sentido a su existencia avanzando hacia la configuración del sí mismo, y a significar el mundo que habita.

A través del horizonte de substitución, esta escuela inclusiva, con una actitud de acogida al extraño, le da apertura a la hospitalidad y con ella a la instauración de una postura ética (Waldenfels, 2015), ya que, al encontrarme cara a cara con los otros, estos me exigen una respuesta ante la cual no me puedo quedar quieto o indiferente, es decir, se trata de una exigencia de respuesta, de un ser responsable con quien me interpela, sin importar su diferencia. El desafío en la reinención de una escuela inclusiva consiste en adoptar un sentido radical de alteridad, donde se genere un escenario formativo ético en el que prime la relación *cara-a-cara*, donde se forje el encuentro con el otro a través del diálogo, desplegando habilidades como la escucha, que, según Han (2017), significaría un don, nunca un acto pasivo, atención al otro, acogida en su alteridad, es decir, yo escucho para que el otro hable, lo invito a hablar, liberándolo para su alteridad; de esta manera, la escuela se convierte en un escenario de transformación cultural indispensable para refundar las asimetrías sociales que ordenan el mundo.

Al dar cabida a actitudes de escucha y hospitalidad con el otro, se rompe la lógica totalizante y se abren espacios de encuentro, lo que permitiría cambiar estigmas sociales, en especial, para las minorías; asimismo, inauguraría procesos de reconocimiento de otras historias, voces, expresiones, capacidades que configuran subjetividades e intersubjetividades desde la presencia y la acción ética, aportando a la disminución de brechas sociales de injusticia, violencia, sometimiento y destrucción del otro, permitiendo prácticas reales de inclusión. Repensada y resignificada de esta manera, la escuela podría recuperar su rol de propiciador de la interacción entre unos y otros, esta vez nutrida desde perspectivas de auténtica humanidad (Orrego y Jaramillo, 2019; Levinas, 2006). Siendo así, fenómenos como la discapacidad se integrarían como una parte más del aprendizaje desde una realidad concreta, habitada y corpórea, como una expresión más

de la condición y experiencia humana, tejiendo otras maneras relaciones de alteridad, alejándose de ideas ego-centradas, como si el distinto a mí “no tuviese algo que enseñar, algo que decir, algo que mostrar, algo que contar, algo para dar” (Skliar y Larrosa, 2009; Bárcena y Mélich, 2000, 2014).

Una escuela inclusiva, inmersa en la *substitución* como una actitud, aportaría a un proyecto político, ético y social, de reconocimiento y responsabilidad hacia las minorías y las diferencias, dando apertura a una dimensión afectiva y corpórea de la experiencia humana, donde las interacciones con el otro dan paso al acontecimiento, a las transformaciones, a las posibilidades de llegar a ser, conviviendo con la diferencia (Levinas, 2004; Mélich, 2010). Sin embargo, incluir la *substitución* en la escuela implica repensar la naturaleza humana, ya que lo que nos hace semejantes no es precisamente lo biológico sino, apelando a una perspectiva más compleja, la diferencia; por tal motivo, la pedagogía necesitaría preocuparse por la singularidad y la particularidad del sujeto, además de sus posibilidades para cuestionar lo ya establecido por una cultura institucional y social para configurar otros modos de ser y estar en el mundo (Skliar y Téllez, 2008; Skliar, 2015).

De acuerdo con lo anterior, para que la escuela realmente dé cabida a la diferencia, tiene que sufrir una deconstrucción del conocimiento pedagógico, ese que ha sido estructurado a partir de clasificaciones, estándares, patologías que han conducido a las exclusiones que se vivencian al interior del sistema educativo actual, donde es, justamente, la diferencia quien no cabe. Son la libertad, la autonomía y la inconclusión las que posibilitan la apertura hacia la diferencia; por esto, hoy más que nunca se hace pertinente y urgente avanzar desde un principio de *substitución* para caminar hacia unas pedagogías de las diferencias (Skliar y Téllez, 2008), donde maestros y maestras desplieguen nuevos posicionamientos de la realidad y de las relaciones vividas en los entornos educativos, para lograr reconstruir un conocimiento en el que se problematicen las interacciones con los otros, en lugar de cuestionar y de invalidar al otro por su diferencia (Skliar, 2008).

El avance hacia unas pedagogías de las diferencias implica retomar la mirada hacia aquellas personas y grupos culturales que, en el transcurrir temporal, han sido olvidados y marginados por la sociedad; tal avance brota desde las propias experiencias escolares, ejerciendo prácticas deconstructivas de poderes y dominaciones instaurados, que han puesto por debajo, en condición de inferiores, a otros. Para que estas pedagogías de las diferencias den cabida a la *substitución*, se requiere, como lo dice Giroux (1997), “escribir de nuevo la diferencia mediante el proceso de atravesar las fronteras culturales que ofrecen narrativas, lenguajes y experiencias” (Giroux, 1997, p. 206). Cuando en el escenario escolar se toma conciencia de las estructuras de poder, por mínimas que sean, que afectan las experiencias de los sujetos desde su particularidad, se puede avanzar hacia una deconstrucción de aquello que separa, margina y excluye al otro (Derrida, 2005). Como maestros y maestras, tenemos una deuda social e histórica con las diferencias; por tal motivo, debemos incentivar nuevas prácticas pedagógicas de hospitalidad, de responsabilidad, de acogida, en últimas, de alteridad, que aporten a la sociedad formas éticas de convivir con el otro sin destruirlo.

4.2 La incorporación de la LSC como un derecho y un acto de humanidad para la socialización de las personas Sordas

En nuestro contexto colombiano, se les ha negado a muchas personas Sordas la posibilidad de incorporar la LSC de manera temprana en sus vidas y algunas solo lo llegan a hacer en la edad adulta. Cuando hablamos del in-corporar, se asume desde el postulado de Bourdieu (2007) donde el cuerpo es sociabilizado, estructurado, se hace carne, incorpora las estructuras inmanentes del mundo que a la vez es condicionado y modelado por las condiciones materiales y culturales de existencia en las que está puesto desde su origen; en este contexto, la realidad social se incorpora dándole sentido al mundo que habita y al sí mismo.

Este in-corporar es, precisamente, lo que se les ha negado a las personas Sordas, pues, el 86% (138.143) de ellas en edad escolar no se encuentran en el sistema escolar, y del 14% (22.844) de niños y jóvenes Sordos que sí están en el sistema escolar son pocas las instituciones educativas que han iniciado el proceso de la oferta bilingüe y bicultural, esto es, son pocas las que han abierto espacios en los que se generen ambientes de aprendizaje para que los estudiantes Sordos incorporen la LSC; de igual manera, en entidades del Estado, como el ICBF, que cuenta con la ONG “Crecer en familia”, donde reciben a niños y jóvenes Sordos para asignarles un hogar sustituto, no todas tienen el conocimiento de las particularidades de los sujetos Sordos y no se les está brindando adecuados espacios familiares ni escolares de socialización donde se les pueda garantizar la incorporación de la LSC; por consiguiente, a niños y jóvenes Sordos se les sigue negando la incorporación de su LSC y con ello la posibilidad de significar el mundo, socializarse con los otros y desplegar toda su subjetividad; por el contrario, se les sigue mirando y tratando desde un enfoque médico en el que imperan prácticas de rehabilitación y normalización para que ellos mismos, de algún modo, traten de incluirse en la sociedad, perpetuando prácticas de discriminación y de exclusión social.

Al abordar las teorías sobre los procesos de socialización, se asume esta como un proceso en el cual un sujeto adquiere normas, valores, actitudes, creencias, conductas, en fin, todo un universo simbólico que se incorpora a través del lenguaje y de las relaciones e interacciones con los demás en distintos escenarios compartidos, permitiéndole participar plenamente en la sociedad. En este proceso, aparece la familia como la base fundamental en la socialización de una persona en su primera infancia, ya que en este periodo de vida las personas observan e imitan a sus otros significantes, que generalmente son sus padres, y en compañía de ellos, empiezan a desarrollar destrezas, habilidades y las dimensiones propias de los seres humanos, todo a partir de experiencias sociales mediante el encuentro con los otros (Musitu et al., 2009).

De igual modo, en las teorías sobre los procesos de socialización se enfatiza que estos suceden durante toda la vida, desde que el sujeto nace hasta que muere; en igual medida, se convierten en procesos fundamentales en la conformación y organización de grupos sociales en el cual se ven implicados factores políticos, económicos, simbólicos y culturales, entre otros (Contreras, 2019). En el campo sociológico, Berger y Luckmann

(2008) afirman que los procesos de socialización suceden durante toda la vida, principalmente en dos etapas: la primera, una socialización primaria, que comprende la niñez, expresando que es el periodo más importante para que los sujetos, mediante la interacción con otros, incorporen el capital cultural y se incluyan dentro de un orden social, construyendo aquí las estructuras básicas para la socialización secundaria; la segunda, la socialización secundaria, que sucede posteriormente a la socialización primaria y se desarrolla al interior de las instituciones escolares y otros escenarios de aprendizaje, supone que los sujetos ya cuentan con unas estructuras básicas de comprensión e internalización del orden social (Berger y Luckmann, 2008, p. 168).

Los anteriores discursos teóricos acerca de los procesos de socialización entraron en cuestión con la investigación realizada desde las experiencias vividas por la joven y los jóvenes Sordos al no lograr incorporar la LSC en su primera infancia, develando, en primer lugar, que dichos procesos no se desarrollan desde que se nace, pues para el caso de las personas Sordas, al poseer una obstrucción en el *input* auditivo, quedaron totalmente aisladas en sus primeros años de vida; incluso, al no lograr configurar su lingüística, vivenciaron constantemente barreras en las interacciones y significación consigo mismo, con su familia y con el mundo. En segundo lugar, para la joven y los jóvenes Sordos, tanto la socialización primaria como la secundaria se da al mismo tiempo en el escenario escolar y esta empieza en el momento que incorporan la LSC pues es allí donde logran significar su existencia, interactuar con otros, tener otros significantes y desarrollar y visibilizar destrezas, habilidades y potencialidades. En tercer lugar, en los escenarios de socialización en los que participan en la vida cotidiana la joven y los jóvenes Sordos se encuentran, por lo regular, limitaciones y barreras que les impiden generar procesos de interacción con otros, hallando habitualmente poca accesibilidad y barreras de todo tipo. Y, en cuarto lugar, la joven y los jóvenes Sordos ingresan a la escuela sin las estructuras básicas de una socialización primaria y, a su vez, con un precario conocimiento y acceso del mundo cultural, social y simbólico.

Lo expresado anteriormente nos deja ver dos grandes grietas de los discursos tradicionales en el campo de las teorías sobre los procesos de socialización: la primera, referida a la manera como las teorías de los procesos de socialización han sido construidas y pensadas desde los atributos y características de unas mayorías, que, simultáneamente, han influido sobre discursos y prácticas homogeneizantes e invisibilizadoras de las diferencias de unas minorías; y la segunda, referida al quebrantamiento de esa linealidad en la que han sido construidas las teorías tradicionales sobre los procesos de socialización donde se presentan momentos del desarrollo humano comprendidos en etapas como las ya esbozadas que parten de una fase inicial de socialización primaria (familia) y continúan con una socialización secundaria (escuela), que la sucede. Esta linealidad, según lo he expresado, se rompe en el caso de las experiencias de los sujetos Sordos, siendo la escuela, prácticamente, el escenario primario y secundario (aunque tardío) de socialización.

De esta manera, para resignificar la propuesta de educación bilingüe y bicultural para Sordos en el escenario escolar, comprendiendo estas realidades y complejidades que

llegan a ser parte de la escuela y así contribuir a los procesos de socialización y a la incorporación de la LSC en estudiantes Sordos y con ella a toda su configuración del sí mismo, se hace necesario:

En primer lugar, que la escuela y sus agentes educativos, especialmente, los maestros, intérpretes y modelos lingüísticos, sean conscientes de la responsabilidad social que tienen para garantizarle espacios de socialización primaria y secundaria a los estudiantes Sordos, iniciando por los procesos de incorporación de la LSC, preferiblemente a temprana edad, ya que, dependiendo de la edad en la que comience un estudiante Sordo con su proceso de socialización e incorporación de la LSC, dependen sus avances o sus dificultades para avanzar en su proceso formativo. La realidad escolar es que la mayoría de los estudiantes Sordos llega en extra edad para iniciar su proceso educativo, de socialización, de incorporación de una primera lengua con todas sus implicaciones simbólicas, sociales y culturales en su formación; esto hace más compleja la labor del maestro. De acuerdo con esto, sería necesario que la escuela creara espacios escolares para Sordos desde la primera infancia, entendiendo que la mayoría de los padres de los estudiantes Sordos son oyentes, así se contribuiría para que las niñas y los niños Sordos incorporen de manera temprana su LSC y con ella se les garantice procesos de socialización.

Por lo anterior, la incorporación de la LSC se convierte, entonces, en un acto de dignidad humana y en una reivindicación al derecho fundamental, pues es la vía que de acuerdo a los hallazgos de la investigación permite darle sentido a la existencia de las personas Sordas. Este asunto debería establecerse como el primer propósito de todos los programas y entidades, tanto estatales como privadas, encargadas de atender desde distintos aspectos a niños y jóvenes Sordos. Si bien es cierto que en Colombia se ha avanzado desde las políticas públicas que plasman y defienden los derechos de las personas con discapacidad como una manera de reivindicación de derechos, de reconocimiento, de independencia, de participación, de inclusión, lo realmente cierto es que desde las prácticas en los distintos sectores sociales poco o nada se ha logrado estos ideales exigidos por la ley, por lo que las personas Sordas siguen exclamando y luchando por disminuir esas barreras con las que se encuentran a diario y les recuerda que siguen estando en desventaja respecto a la mayoría. Se requiere, por tanto, comprender la importancia de la LS en la socialización de las personas Sordas, ya que es a través del lenguaje que la joven y los jóvenes Sordos empiezan a producir a sí mismo una narrativa que les permite darle sentido a una realidad que les era extraña.

En segundo lugar, el papel del maestro es fundamental en este proceso formativo de los estudiantes Sordos; es él quien, desde el escenario escolar, se convierte en un agente vital de prácticas para garantizar que el estudiante Sordo incorpore en el menor tiempo posible la LSC a través de la creación y generación de ambientes pedagógicos enriquecidos con el uso de la LSC para favorecer experiencias de socialización, de aprendizaje, de narrativas, de comunicación y todas aquellas que sean favorables para su proceso de formación y de avance en la comprensión del mundo que habita, de sí mismo y de los demás. En la creación de estos ambientes pedagógicos se debe estar

atento para evitar traslapar métodos de enseñanza utilizados para estudiantes oyentes, toda vez que se caería nuevamente en las dificultades anteriormente descritas como el audismo y se volvería a ser indiferentes con la diferencia Sorda; por el contrario, se requiere construir estrategias pensadas específicamente para los estudiantes Sordos, esto es, que atiendan realmente a sus necesidades y particularidades. De igual modo, es importante estar reflexionando sobre el proceso pedagógico para que la LSC, por ningún motivo, vaya a ser instrumentalizada en las aulas escolares; antes bien, enriquecerla desde los propios ambientes escolares y usarla como una mediación a la vida misma de los estudiantes Sordos.

En tercer lugar, la escuela debe ser consciente de la soledad y de la poca interacción que una persona Sorda tiene con las demás personas de su entorno, por esto se hace importante considerar el papel fundamental de la familia en el proceso formativo y en la incorporación de la LSC en el estudiante Sordo; es el maestro, en consecuencia, quien ayuda a tejer ese vínculo familia - estudiante Sordo que generalmente llega agrietado a la escuela y que comienza por hacer procesos de duelo y aceptación familiar de esa diferencia Sorda, para que luego la propia familia le dé acogida y hospitalidad a ese integrante Sordo. Es a partir de este momento que la familia empieza a aceptarlo como es y a ser consciente de la importancia de aprender la LSC para lograr una comunicación con él. Mientras por lo menos un miembro de la familia es acompañado por todo este proceso de acogida, que no es fácil, dados los estigmas que aún permanecen en la sociedad, la escuela se convierte en el puente de comunicación padres, madres-hijo e hijo-padres, madres hasta para las cosas más sencillas que le suceden a un estudiante Sordo o a un padre o a una madre como un dolor, una queja, un mensaje de alegría, un permiso, un regaño, una explicación, etc. El maestro queda como una mediación entre el mundo de la familia, el estudiante Sordo y la escuela, y esto se convierte en una gran oportunidad para seguir acompañando en el proceso formativo al estudiante Sordo y ahora junto a su familia.

En cuarto lugar, el maestro como ya lo expresamos, va ampliando espacios pedagógicos enriquecidos para garantizar la socialización primaria y secundaria de los estudiantes Sordos; no puede quedarse solo trabajando con ellos, sino que hay una comunidad oyente que requiere también de ambientes pedagógicos para repensar sobre su responsabilidad respecto a las diferencias; en este caso, la diferencia Sorda. Por tanto, los agentes de la comunidad educativa oyentes deben avanzar también en el entendimiento de la complejidad que acompaña la realidad de las personas Sordas y entender cómo, bajo principios relacionados con la substitución, se puede responder y ser responsable de ese otro Sordo; esto se hace a través de la transversalización de ambientes para compartir con la diferencia Sorda y también para que los agentes educativos oyentes aprendan y usen la LSC, pues se permitirá ampliar los espacios y las interacciones de los estudiantes Sordos.

En quinto lugar, el maestro debe generar y propiciar espacios de visibilización de las habilidades, capacidades y potencialidades de los estudiantes Sordos, con el fin de ir deconstruyendo estigmas sociales de incapacidad y de inferioridad, garantizando así

encuentros en los que participen los estudiantes Sordos con los oyentes y viceversa en el ámbito escolar, familiar y social. Así las cosas, son los maestros en su quehacer pedagógico quienes deben deconstruir esas relaciones intrínsecas entre saber y poder, concepciones que siguen marcando formas de relación con las diferencias, diferencias que pueden darse por razones biológicas, psíquicas, sociales o culturales, y ubican a unas personas en un nivel de inferioridad respecto a otras, perpetuando caminos de inequidad, exclusión, marginación y normalización, por lo que terminan violentando a las personas señaladas de ser “diferentes”; asimismo, para estas personas, el vivir con la diferencia se les convierte en un tormento, anhelando alcanzar un estado ideal de “completitud” y afianzando la idea que algo en él o ella no funciona bien y tratarán de camuflarse tras una apariencia falsa de “normalidad”.

Por estas razones, los maestros deben ampliar la mirada de estas teorías de los procesos de socialización para reflexionar sobre los discursos y propiciar prácticas en las que se elimine cualquier atributo de clasificación dominante que estandarice ideales de desarrollo humano; por el contrario, visibilizar otras formas de proceder y actuar, incluyendo las diferencias de esas minorías que han experimentado otros modos de estar y ser en el mundo desde la misma práctica pedagógica. Esta investigación, nacida de las entrañas mismas de las personas Sordas, revierte la lógica tradicional de los procesos de socialización y reclama ese espacio y lugar en los discursos que se construyen desde la misma experiencia educativa con las personas Sordas, para que, mediante la visibilización de voces, experiencias, discursos, sentimientos, proyecciones de las mismas personas Sordas como minorías, se superen estos vacíos teóricos y metodológicos para valorar y acoger la diferencia, y se comprenda esta como parte de la riqueza cultura de la sociedad.

En sexto lugar, el maestro debe romper las fronteras de la escuela para trabajar de la mano con la sociedad, de modo que allí también se logre visibilizar las experiencias de vida desde la voz de las diferencias, como es la comunidad Sorda, y que sea a través de la generación y el desarrollo de proyectos, investigaciones, talleres, conferencias, eventos académicos y culturales, entre otros, que se lleven a cabo de la mano con la comunidad Sorda y otros sectores sociales para incidir a través de estas acciones en la concienciación y en la responsabilidad social que todos tenemos de trabajar por la diferencia.

Si bien es cierto que los procesos de socialización han sido uno de los principales objetos de estudio de las Ciencias Sociales y en los últimos años se han logrado avances acerca del reconocimiento de formas culturales y cambios que evidencian los sujetos a través del tiempo en sus procesos educativos, históricos y sociales en escenarios de socialización a través de la interacción humana (Mead, 2006), estas reflexiones siguen siendo construidas, principalmente, desde la academia, tomando atributos y características presentadas de una gran mayoría de personas y excluyendo aquellas experiencias de las minorías que son invisibilizadas en estos discursos. También estos discursos han impregnado procesos de formación y prácticas ejercidas por los actores sociales que intentan homogenizar y normalizar a las personas, violentando las

diferencias de los sujetos, fruto de una sola concepción “normal” de desarrollo humano y para cambiar estas realidades, la escuela inclusiva tiene un papel fundamental.

4.3 La subjetividad como presencia indisoluble en la educación de las personas Sordas

Para la joven y los jóvenes Sordos, su historia de vida está marcada por un antes y un después de la incorporación de la LSC; en el antes, la configuración de subjetividad se torna en ellos alterada, enfrentándose a obstáculos al momento de significar sus realidades, de plantearse y resolver dilemas existenciales, de apropiarse valores trascendentales, de tomar sus propias decisiones; estas y otras fueron barreras que debieron enfrentar en su vida cotidiana, quedando condenados a ser forasteros en su mundo vital.

El proceso investigativo con la joven y los jóvenes Sordos develó, tal y como lo mostré en los hallazgos, cómo esa no incorporación de la LSC a temprana edad afectó unas dimensiones en la configuración de sí mismos, entre las cuales se destaca: la lingüisticidad, que se refleja en no poder pensar por sí mismos, no lograr hablar con otros y no acceder al mundo con sentido y significado; la temporalidad, en tanto permanecen en una incompreensión temporal de sus mundos vitales, ya que la joven y los jóvenes Sordos, antes de la lingüisticidad, no incorporaron la relación con el tiempo; la intersubjetividad, en tanto vivieron barreras en el desarrollo del lenguaje para construir interacciones con los otros y así su existencia como personas Sordas siempre fue vivenciada como “extraños”; y la corporeidad, pues presentaron dificultades para comprender su existencia no solamente desde un espacio-tiempo sino también desde una dimensión histórico-social y simbólica que les impedía actuar sobre sí mismos y sobre el entorno próximo. De este modo, la joven y los jóvenes Sordos vivieron, en su experiencia prelingüística, un caos en su interior, aflorando incompreensiones, impotencia, soledad, rabia, y configurando una autopercepción de inferioridad y de incomodidad consigo mismos.

Para algunos autores, por ejemplo, Gadamer (2002a), este mundo prelingüístico de la joven y los jóvenes Sordos -esto es, el mundo en el que aún no desarrollan su lenguaje- conlleva la sospecha acerca del estatus que podría tener su plena humanidad. Berger y Luckmann (2008), por su parte, marcan un distanciamiento entre quienes pueden significar con pleno sentido su realidad (o al menos con el sentido habitual) y aquellos a quienes les cuesta entrar en el juego de lenguaje para interactuar en su entorno social; de otro lado, Schutz (1972) expresa la importancia de las relaciones intersubjetivas, pues es el camino para compartir contextos de significados propios y ajenos, que permiten que el mundo de la vida cotidiana se haga familiar a todos y pueda ser apropiado como algo común; de lo contrario, las personas estarían envueltas en múltiples vacíos.

Para estos autores, el mundo prelingüístico de la joven y los jóvenes Sordos hacía de ellos seres aislados y, por tal motivo, no podían acceder a la comprensión de su mundo

vital, quedando excluidos de la realidad social; esto les impedía configurarse a sí mismos y, en esa medida, su humanidad era puesta en cuestión. No obstante, en la investigación con la joven y los jóvenes Sordos se logró entender cómo, en su mundo prelingüístico, ellos percibían y configuraban un mundo a través de sus sentidos; dicha 'configuración' les permitía estar y ser en el mundo; sin embargo, no lograban significar su existencia. Este punto abre una ruta a nuevas exploraciones investigativas que se interesen por comprender esos mundos prelingüísticos experimentados por personas que, por algún motivo, carecen de lenguaje.

Es así que solo cuando la joven y los jóvenes Sordos iniciaron su proceso de incorporación de la LSC, avanzan en el desarrollo de su dimensión de lingüisticidad, en la cual se experimenta una conmoción del lenguaje, abriéndoseles un cúmulo de horizontes que van desde el desarrollo del pensamiento, la familiarización con el mundo que habitan y la apertura de posibilidades para tejer relaciones con los demás y significar las experiencias de existencia social. Este proceso también les permitió ser y posicionarse ante el mundo de una determinada manera, a través de la comprensión de su historia, su cultura, sus narrativas, y volviendo familiar el mundo que habitaban. De igual modo, con la lingüisticidad, vivencian el despliegue de otras dimensiones propias de la subjetividad como: intersubjetividad, la temporalidad, y la corporeidad, desarrolladas profundamente en el capítulo anterior.

Por lo anterior, la incorporación de la LSC en la vida de la joven y los jóvenes Sordos marca sustancialmente su experiencia vital, en tanto fue el camino para configurar su subjetividad y convertirse en el actor principal de su existencia; en tal sentido, el negarles a las personas Sordas la posibilidad de incorporar la LSC sería condenarlas a un exilio y exterminio de su realidad social; por ende, este hecho se convierte en un acto de violencia y de negación del sujeto Sordo, incluso, podría hablarse de una injusticia ontológica, pues es quitarle a una persona la posibilidad de ser, de configurarse a sí misma, de comprender un mundo social y cultural, de darle sentido y significado a sus experiencias de vida, es decir, se trataría de invalidarlo como sujeto y condenarlo para siempre a depender y estar bajo el mando de otros.

De este modo, es importante resignificar la propuesta de educación bilingüe y bicultural para Sordos, incluyendo la subjetividad de los estudiantes Sordos, a partir de la incorporación de la LSC y a través de ella propiciar experiencias de socialización para que logren comprender y significar el mundo habitado y, asimismo, cohesionar dimensiones como la lingüisticidad, intersubjetividad, temporalidad y corporeidad, las cuales se alteran en la no incorporación de la LSC, siendo estas dimensiones cruciales al momento de darle sentido a la existencia del sí mismo y de la realidad. Por tal motivo, se hace relevante incluir la subjetividad en la escuela, entendida como una forma que no siempre es la misma, sino que cambia debido a la interacción con las experiencias del mundo, consigo mismo y con el encuentro con los otros; se configura desde el conocimiento y la preocupación del sí mismo, lo que implica una determinada forma de enfrentarse al mundo, de mirarlo, de comportarse. Es la escuela, entonces, la que debe avanzar en el proceso de formación para garantizar que en el escenario escolar transiten

diversas vivencias y experiencias que les permitan a los estudiantes Sordos familiarizarse con ese mundo que antes les parecía ajeno a ellos.

De acuerdo con lo mencionado, si la escuela comprende la responsabilidad que tiene como una institución de saber y poder que da una forma de ser a los sujetos, con mayor razón debe entender las condiciones en que llegan los estudiantes Sordos a la escuela, sin una primera lengua, con una existencia que no pueden interpretar ni significar. Es por esto por lo que este escenario escolar tendría que unir esfuerzos para que los estudiantes Sordos, mediante la incorporación de la LSC y el desarrollo de su lingüística, configuren una narrativa de sí mismos. Ahora bien, para lograr lo mencionado anteriormente, el maestro debe reconocer a sus estudiantes desde un principio de substitución, donde se les reconozca en su diferencia y en sus singularidades, resaltando sus habilidades, destrezas y potencialidades, como seres humanos; se exigiría, entonces, un maestro que conozca la historia personal, familiar, escolar y social de los estudiantes Sordos para comprender la complejidad que lo acompaña y desde allí poder recrear las narrativas que van a empezar a significar su existencia gracias a la lingüística y a las posibilidades de socialización generadas en la escuela.

Asimismo, para incluir la subjetividad en el escenario escolar de los estudiantes Sordos se requiere visibilizar las experiencias de las personas desde otras formas de ser y estar en el mundo; lo mismo que promover reflexiones sobre el concepto de lo extraño, trabajado, entre otros, por la fenomenología. Este concepto se relaciona con la extrañeza, lo extranjero, el distanciamiento, lo raro, es decir, algo que sucede afuera del ámbito propio, aquello que les pertenece a otros, lo que es de otro, en lo que no se confía. Desde un pensamiento de lo extraño, aparecen oposiciones como interior-exterior, que remite al lugar de lo extraño; ajeno-propio, que hace pensar en una posesión; extraño-familiar, que se relaciona con un género determinado de comprensión; estas oposiciones se dan en un lugar donde lo extraño tiene un significado radical, vinculándose momentos de lejanía, ausencia, inaccesibilidad, distancia que experimentan todas las personas que se incluyen bajo esta denominación de lo extraño, como lo es el caso de las personas Sordas que viven en un mundo mayoritariamente oyente.

Así como lo expresa Waldenfels (2015), “la extrañeza solo puede comprenderse de forma indirecta como desviación de lo normal y como un exceso que supera las expectativas y requerimientos normales” (p. 13). En similar sentido, la extrañeza no solo remite a extranjeros; la extrañeza “atravesada todos los ámbitos de la vida mediante la creación de figuras particulares de extrañeza” (p. 14). Ciertamente, las personas Sordas aparecen como una de esas figuras particulares de extrañeza. Por ende, ¿cómo podemos tratar con lo extraño, acercarnos o hablar de ello, sin robarle su extrañeza?, es decir, sin querer igualarlo a lo propio, sin querer dominarlo, sin querer normalizarlo, tal como ocurre en todas las formas de egocentrismo y etnocentrismo. Un camino como sociedad es volcarnos a trabajar no solo pensando en lo extraño, sino en el modo como acogemos lo extraño y nos relacionamos con la extrañeza, pues, como expresa Wandenfels (2015), “solo quien anda a traspiés, y pierde una y otra vez los papeles, es capaz de acoger lo extraño” (p. 27). Finalmente, se requiere ampliar las miradas de la escuela, de tal manera

que se incluya la reflexión sobre lo extraño o, en general, sobre la alteridad, para posibilitar la configuración de subjetividad de las personas Sordas desde prácticas de acogida y responsabilidad con aquello que nos distingue como humanos que es nuestras diferencias.

4.4 El empoderamiento político de las minorías Sordas para caminar hacia procesos de sordedad

Ante las políticas públicas, las personas Sordas son consideradas como personas con discapacidad. La discapacidad ha existido desde los inicios de la humanidad. Es un concepto que ha evolucionado y se ha desarrollado a través de la historia. Las culturas no han sido ajenas a la discapacidad; al contrario, cada una de ellas ha construido una relación diferente con esta, por ejemplo: en la cultura azteca, la discapacidad era asumida con respeto, ya que representaba sabiduría y valor, y las personas que tenían la condición eran considerados héroes de guerra; para la cultura Romana, las personas con discapacidad eran asumidas como objetos, pues generaban ganancia económica, espiritual o material; en la cultura de la Grecia antigua, en la Edad media y en la era del nazismo, había una idea de que en las personas con discapacidad residía el mal, por lo que había que exterminar o rehabilitar; en fin, en otras culturas se podía ver cómo convergían algunas de las anteriores ideas acerca de la discapacidad llevándolas a actuar sobre ella y sobre quienes la vivían de determinadas maneras (Pera, 2003).

Como todo concepto que evoluciona, la historia de la discapacidad ha transitado por diferentes nominaciones: “minusvalía”, “invalidéz”, “discapacidad”, “diversidad funcional”, “capacidades diferentes”, “persona con discapacidad”. Desde la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, en la cual participaron en su construcción diferentes movimientos sociales de la discapacidad en el mundo, se promueve, protege y garantiza el pleno disfrute de los derechos humanos de estas personas y, además, se garantiza el goce de plena equidad ante la ley; es allí donde se aprueba que la nominación acorde a la evolución del concepto de discapacidad es “personas con discapacidad”, asumida la discapacidad desde un modelo social que la define como aquellas personas que cuentan con alguna deficiencia física, mental, intelectual o sensorial a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras en la sociedad, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás personas (ONU, 2006).

En la interacción de las culturas con la discapacidad, se puede hablar de tres grandes modelos, expuestos de este modo por Shakespeare y Watson (2002): el modelo de prescindencia, el modelo médico (rehabilitador) y el modelo social. En el modelo de la prescindencia, se consideraba a las personas con discapacidad como seres inútiles para la sociedad y, por esto, debían ser desaparecidas o exterminadas por diferentes medios. En el modelo médico, la discapacidad se refiere a una condición del sujeto, que se vislumbra como una deficiencia física, psíquica o sensorial, en últimas, la discapacidad es asumida como una enfermedad; asimismo, desde los parámetros de normalidad, la discapacidad es vista como algo inferior, algo negativo; en este caso, el sujeto con

discapacidad es sometido a prácticas y procesos de rehabilitación de todo tipo, con el propósito de abandonar algún día esa discapacidad y llegar a ser lo más “normal” posible para incluirse y adaptarse por sí mismo en la sociedad.

Por otra parte, en el modelo social se asume la discapacidad no desde las causas individuales y fisiológicas, sino desde las causas sociales, es decir, los límites y barreras construidos por la sociedad que le generan obstáculos a las personas con discapacidad en los servicios y, en general, en el funcionamiento social, llevándolas a la no participación social bajo las mismas condiciones de equidad que cualquier otro ciudadano, convirtiéndose en una sociedad “discapacitante”. Así, las formas de actuar bajo este modelo social han consistido en afrontar y enfrentar esta situación de tal manera que se luche por la transformación en el entorno social para que se acepten, se reconozcan y se garanticen las oportunidades y participación de todos en la sociedad (Shakespeare y Watson, 2002).

Según esto, a los dos últimos modelos los identifica una forma diferente de entender la discapacidad y de intervenir sobre ella; en la actualidad, se entrelazan estas dos miradas en la vida cotidiana de las personas con discapacidad; sin embargo, el modelo médico sigue cobrando mayor importancia al momento de sumergirse en los espacios sociales, pues se continúan implementando, de manera mayoritaria y con rigor y de forma sistemática, prácticas disciplinarias y normalizadoras que le exigen al sujeto con discapacidad que se adapte a la sociedad. El modelo social, en especial, sigue promoviendo movimientos sociales de lucha por la visibilización de las personas con discapacidad, su reconocimiento de derechos, de autonomía, de participación y de igualdad de oportunidades, asuntos que se realizan desde un empoderamiento de grupos minoritarios para exigir sus derechos (Toboso y Arnau, 2008).

Ahora bien, un elemento que resigne la educación bilingüe y bicultural para Sordos en el escenario escolar es avanzar hacia su empoderamiento político, empezando por la superación de la ausencia del sujeto con discapacidad en ambos modelos, tanto en el médico como en el social, ya que, en el modelo médico, el sujeto se reduce a ser mirado desde una fisiología; de otro lado, en el modelo social, el sujeto se solapa en los discursos, pues la problemática se centra en las estructuras sociales, en la manera como los entornos se construyen, en las representaciones colectivas. Con otras palabras, en ambos modelos la mirada se centra en elementos externos al sujeto con discapacidad, mientras que ellos quedan condenados a ser receptores pasivos y a invisibilizar su experiencia individual y única de esa misma condición de discapacidad. Por consiguiente, al sujeto con discapacidad se le suprime la experiencia subjetiva de la discapacidad y, en cambio, se le lleva a vivenciar formas de opresión, aislamiento y exclusión social, a través de dominaciones corpóreas y producciones discursivas de otros distintos a ellos.

Se requiere, entonces, que la escuela inclusiva visibilice la experiencia de las personas con discapacidad, escuche sus voces, acepte otros discursos, expectativas, emociones, en definitiva, reconocer que hay otras formas de ser y de estar en el mundo. Si los sujetos Sordos levantan su voz desde sus experiencias vividas, su historicidad, sus sentidos, sus

afectos, sus emociones -incluso desde sus procesos de dominación, estrategias de normalización y disciplinamiento que han tenido que vivenciar-, se convierte todo este proceso en una mediación significativa con el mundo, con la configuración de sí mismo y con los otros, lo que los llevará a tejer relaciones y experiencias desde su propia condición de sordera que se experimenta de manera única e individual.

De este modo, una educación para Sordos debe avanzar hacia crecientes procesos de introspección de sí mismos, desde sus narrativas y experiencias, que vivan experiencias de juicio moral, de autoconocimiento, de autorregulación, de la posibilidad de generar espacios de libertad en los que se ocupen de sí mismos y de sus interacciones con los otros, tomando sus propias decisiones en torno a valores, normas y acciones, pero que, a la vez, puedan ser conscientes de aquellas prácticas que crean barreras en espacios de libertad y se develen formas de poder; solo entonces se logrará avanzar hacia prácticas de subjetivación que les permita movilizar y desdibujar las estructuras y los escenarios de dominación que por mucho tiempo los han oprimido e invisibilizado. El seguir este camino permitirá construir otros discursos y narrativas que, además de transformarlos, derrumben aquellas concepciones construidas por otros ajenos a ellos y permitan un habitar el mundo desde su condición vital, pudiendo así instaurar otras maneras de vivir y nuevas concepciones de la sordera como un fenómeno social complejo.

La educación para Sordos debe propiciar espacios de reconocimiento de lo que los estudiantes Sordos son y lo que quieren ser, incluso de un reconocimiento a su propia diferencia, y a partir de aquí que sean ellos mismos quienes comiencen a producir prácticas de subjetivación, por medio de las cuales ellos empiecen a darse una forma de ser sujeto ante el mundo, ya no desde una posición de inferioridad sino desde una capacidad que a su vez forja un empoderamiento político que les permite luchar por sus propios derechos, ser escuchados, trabajar de la mano con la comunidad y la cultura Sorda en sus procesos de resistencia del mundo como lo que hoy se conoce como la sordedad o sorditud.

Así pues, la educación para Sordos debe incluir estos procesos de sordedad o sorditud, entendido esto como un movimiento de oposición a la imposición de una educación oralista, como una manifestación del control biopolítico de la población Sorda; por esta razón, desde la organización de las personas Sordas y sus procesos naturales de socialización entre ellos mismos, se promueve un sujeto Sordo con conciencia de su condición, con un sentido de autovalía, que se identifica en medio de una comunidad Sorda que comparte una memoria colectiva, que trabaja en la defensa y difusión por la lengua de señas y la cultura Sorda, que reclama sus derechos fundamentales. En sí, una política de identidad de los Sordos que afirma su singularidad y lo empodera para hacer no solo resistencia a toda la biopolítica ejercida sobre ellos mismos, sino que lo lleva a avanzar en prácticas de subjetivación para el gobierno de sí mismo.

Una educación para Sordos debe, entonces, generar ambientes de formación en los que se incluyan procesos de significación de la realidad y de sí mismos, anclados desde las

propias experiencias de los estudiantes Sordos, relacionadas con sus vivencias y, desde allí, visibilizar su voz, empoderarlos, con proyección de futuro, para que logren configurarse como actores sociales, políticos y culturales desde su propia condición de sordedad. Según Paddy Lad (2003), Sordo, activista y académico crítico, la sordedad son estrategias de resistencia y prácticas de libertad de los Sordos y sus organizaciones basadas en formas de autocomprensión gestadas en su propia cultura, prácticas de resistencia que se han generado como una respuesta a la historia de las opresiones de la que han sido víctimas las personas Sordas.

IV. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La pretensión de comprender el modo como afecta la incorporación de la LSC en la configuración de subjetividad en jóvenes escolarizados de la ciudad de Popayán me enfrentó al reto de comprender dicho concepto en medio de todo un entramado de sentidos. Siguiendo a Foucault, se asumió la subjetividad no como algo acabado, sino como una (in)forma que va cambiando según las trayectorias vitales y que, con el paso del tiempo, se va conformando como un modo de ser y estar en el mundo. Con el gobierno de sí, el sujeto se encamina hacia procesos de resistencia y lucha ante diversos poderes que se alzan con pretensiones de dominación y normalización. Esto se pudo observar en las experiencias de vida de la joven y los jóvenes Sordos quienes, al incorporar la LSC, significaron su existencia en el mundo y lograron avanzar hacia prácticas de libertad y autonomía, donde ellos mismos fueron transformando los estigmas con los que habían sido marcados por quienes veían a la sordera como una enfermedad.

El proceso de indagar por la configuración de la subjetividad, mediante la incorporación de la LSC en la joven y los jóvenes Sordos, llevó a comprender que la subjetividad aparece como un tejido, y que algunas de las dimensiones, como la lingüisticidad, la temporalidad, la corporeidad y la intersubjetividad, son hilos que, a la luz de las experiencias de la joven y los jóvenes Sordos, fueron mostrándose sensiblemente alterados, según se incorporara o no la LSC. Tal vez el aspecto más relevante que se hizo evidente a través de esta tesis doctoral tiene que ver con el modo como se muestra, de manera patente, que la no incorporación de la LSC no solo limita procesos comunicativos y lingüísticos en las personas Sordas, sino que afecta las dimensiones presentes en la configuración de sí mismas, en especial, las recién nombradas. Esta afectación se hace presente al momento de comprender el mundo en el que habitan, interactuar con los demás y darles sentido y significado a sus experiencias vitales.

La dimensión de lingüisticidad, cuyo abordaje estuvo alimentado por los autores elegidos, me permitió aproximarme a las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos bajo dos grandes perspectivas: por un lado, el modo como quedan sujetos (en el sentido de estar sujetos) a fuerzas externas a ellos; por el otro, las dificultades que tienen para, en ausencia de un lenguaje estructurado, darle sentido al mundo, a la relación con otros y a sus propias vivencias. Se contribuyó a hacer evidente el impacto que ejerció la LSC en su experiencia personal y social, así como los aportes que esta lengua les hizo en su configuración como sujetos preocupados por sí mismos. Es posible ver un antes y un después del despliegue de la dimensión de lingüisticidad, pues gracias a ella se abrieron horizontes más amplios de humanidad en la joven y los jóvenes Sordos, que eran inexistentes o estaban latentes, negándoseles acceso a aspectos básicos de lo humano como conversar con otros, organizar sus propias ideas, darle sentido a los lugares y acontecimientos que los rodeaban, así como ampliar las posibilidades comprensivas para avanzar en el despliegue de sí mismos. Considero que aún falta mucha discusión acerca del lugar que juega lo pre y lo extralingüístico en la constitución de subjetividad o si, definitivamente, sin lenguaje no hay humanidad como tal, asunto que abre otras exploraciones investigativas.

En la dimensión de la Intersubjetividad, intenté involucrar una dimensión ética, la alteridad, a la consideración de las vivencias de la joven y los jóvenes Sordos. Para ello, adopté dos perspectivas provenientes de la sociología fenomenológica, representadas por los sociólogos Berger y Luhmann y Schutz; estas fuentes me permitieron situar la relación intersubjetiva en el suelo del mundo de la vida y, a la vez, mostrar la importancia del lenguaje en el encuentro cara-a-cara y en la constitución de la realidad. No obstante, como afirmé de manera crítica, estas propuestas están pensadas para sujetos “normales” o, mejor, no consideran la diferencia, al menos no en su radicalidad. Fue por ello que recurrí a la propuesta de Waldenfels respecto a lo extraño, en la medida en que la joven y los jóvenes Sordos recurrentemente manifiestan su vivencia de extrañeza ante sí mismos, ante los otros y ante el mundo que habitan. Finalmente, la consideración de lo extraño, más que estimular una aproximación cognitiva, que posiblemente contribuyera a volver espectáculo su extrañeza, pretendió rastrear los efectos de la responsabilidad para con el otro y el modo como esta responsabilidad se convierte en la actitud básica a la hora de plantear modos de responder a la diferencia. El hallazgo fundamental que sustenta esta categoría está en que la adopción de un sentido radical de alteridad es la clave para responder al desafío de la diferencia.

Respecto a la dimensión de la temporalidad, inicié con una consideración del tiempo, desde su clásica confrontación tiempo objetivo-tiempo subjetivo, para luego ir incorporando facetas de la temporalidad que incluyen la historicidad, la narratividad y la corporeidad. Sigo ratificando la idea que la incorporación de la LSC, a posibilitar el despliegue de lingüisticidad, marca un antes y un después, en este caso específico, de la relación de la joven y los jóvenes Sordos con su dimensión de temporalidad o temporeidad; pese a esto, y a diferencia del énfasis que puse en la lingüisticidad, con la temporalidad pude comprender el carácter intrincado de estas dimensiones y de ellas con la subjetividad. Previo a una experiencia plena de la temporalidad, la joven y los jóvenes Sordos ni siquiera podían ubicar sus vivencias internas en un ayer o un hoy, mucho menos podían proyectar su vida hacia un mañana; del mismo modo, sus procesos de pensamiento se vieron seriamente afectados, sobre todo en lo que tiene que ver con la inclusión de esferas de abstracción e imaginación. Si en estos niveles se notaba afectación, ¡cuánto más estaba alterada su vivencia de habitar un mundo marcado por una historia! Fue muy importante darme cuenta de que la narración no solo tiene que ver con la lingüisticidad, sino que sin temporalidad no es posible narrar o narrar-se. No obstante, el mayor descubrimiento que tuve al abordar esta dimensión fue la relación temporalidad-corporeidad, pasada por alto en varios de los estudios indagados, y de tan hondo alcance en el caso de las personas Sordas.

Para abordar la dimensión de la corporeidad, me propuse mostrar el paso del cuerpo objeto al sujeto corpóreo vivenciado por la joven y los jóvenes Sordos. Los referentes utilizados permitieron aproximarme al fenómeno y ampliar mis perspectivas sobre el tema. Pude mostrar, por ejemplo, la forma como la joven y los jóvenes Sordos, antes de la incorporación de la LSC, eran cuerpos-objeto, disponibles a estrategias médicas y disciplinarias, es decir, cuerpos necesitados de intervención, en tanto escandalizaban los marcos normalizadores. Sin embargo, pude mostrar también las múltiples variaciones

que adoptaron los cuerpos una vez la LSC se hizo presente en sus vidas: de seres extraños y en soledad, a cuerpos que habitan un mundo y se abren al encuentro con los otros; más aún, de cuerpos cuyo movimiento alteraba los modos habituales de comportamiento, a cuerpos en movimiento y que, en ese movimiento, daban cuenta de su ser, esto es, cuerpos que significaban ese mundo que habitaban y que encontraban y creaban sentidos; cuerpos capaces de narrar y narrar-se, narración que no se agotaba en tiempo, tiempo-carne, cuerpo temporalizado, cuerpo-tiempo-narrado. En ausencia de un lenguaje mayoritario oralizado, en ausencia de palabra (dicha u oída), el cuerpo de la joven y los jóvenes Sordos se torna palabra-otra, palabra-gesto. El gesto se vuelve expresión de un sujeto, expresión en el sentido literal de presión para salir de sí, por lo que las versiones exploradas de corporeidad permiten romper la visión dicotómica cuerpo-mente, entrelazando corporeidad-subjetividad y corporeidad-lenguaje, ratificando lo encontrado en la temporalidad, a saber, que tiempo-cuerpo son inextricables.

De esta manera, fue a través de las dimensiones develadas que puede verse el papel que tuvo para la joven y los jóvenes Sordos la incorporación de la LSC en las dimensiones mencionadas; en síntesis, la lingüisticidad contribuyó a prefigurar el pensamiento, lo que les permitió hacer parte de una tradición y, en esa medida, el encuentro con los otros y la comprensión del mundo; la intersubjetividad propició encuentros cara-a-cara, gracias a gestos de responsabilidad, esto último, apelando a criterios éticos en la relación con los demás; la temporalidad, vista desde una perspectiva fenomenológica, les permitió explorar diversas dimensiones del tiempo. Finalmente, la corporeidad les abrió rutas para comprender la condición de existencia, lo que repercutió afirmativamente en su habitar el mundo y el habitar con otros, así como en los procesos de redimensionar el papel del movimiento, de lo simbólico y de la narratividad.

El entramado, entonces, se tornó en una mezcla multicolor en la que no es posible un hilo sin los otros con los que se entrelaza: no es posible un tiempo sin lingüisticidad, sino un tiempo narrado; no es posible una corporeidad sin temporalidad y sin lenguaje, sino un cuerpo que se despliega en horizontes temporales y que puede simbolizarse y simbolizar; no es posible una intersubjetividad sin corporeidad, sin tiempo o sin lenguaje, sino que el encuentro con otros se da por el lenguaje que permite la proximidad, me adentra en la historia y, en el caso de la joven y los jóvenes Sordos, se hace gesto enunciador. En últimas, las vivencias de subjetividad de los participantes en la investigación trascendieron el nivel de los relatos y permitieron vislumbrar la urdimbre configurada de sentido, una urdimbre, insisto, posibilitada en gran medida por la incorporación de la LSC.

La visibilización de las configuraciones, de los tejidos de significaciones y de una perspectiva metodológica que le apostó a generar teoría desde las experiencias vitales de los actores participantes se convirtió en un reto y en un desafío, pues se requirieron estrategias de indagación poco convencionales, privilegiando la particularidad gestual-visual-corporal que la joven y los jóvenes Sordos presentaban al ser usuarios de la LSC; este puede ser un enfoque útil, ya que posibilitó realizar movimientos con sentido, así como la creación y construcción de imágenes, representaciones, recuerdos y

expresiones de diversos tipos. Asimismo, el análisis narrativo que permitió la construcción de las historias de vida por parte de los propios participantes contribuyó a comprender su pasado y su presente, a proyectar su futuro y, además, fue el puente para ejercer prácticas de sí que los llevaron a tomar decisiones sobre su vida. Tales decisiones no se hubieran atrevido antes, es decir, lograron resignificar sus espacios vitales a través del conocerse a sí mismos y levantar su historia de vida y su voz.

Esta tesis doctoral me permitió hacer diversos aportes para contribuir en la resignificación de la educación bilingüe y bicultural para las personas Sordas en escenarios escolares, entre los que destaco: en primer lugar, se propone la reconfiguración de una escuela inclusiva a partir de la *substitución*; esto aportaría a un proyecto político, ético y social de reconocimiento y responsabilidad hacia las minorías y las diferencias, dando apertura a una dimensión afectiva y corpórea de la experiencia humana, en donde las interacciones con el otro den paso al acontecimiento, a las transformaciones, a las posibilidades de llegar a ser, conviviendo con la diferencia (Levinas, 2004; Mèlich, 2010). De acuerdo con lo anterior, para que la escuela realmente dé cabida a la diferencia tiene que sufrir una deconstrucción del conocimiento pedagógico, avanzando desde un principio de sustitución hacia unas pedagogías de las diferencias (Skliar y Téllez, 2008), donde maestros y maestras desplieguen nuevos posicionamientos de la realidad y de las relaciones vividas en los entornos educativos, para lograr reconstruir un conocimiento en el que se problematicen las interacciones con los otros, en lugar de cuestionar e invalidar al otro por su diferencia (Skliar, 2008), incentivando nuevas prácticas pedagógicas de hospitalidad, de responsabilidad, de acogida, en últimas, de alteridad, que aporten a la sociedad formas éticas de convivir con el otro sin destruirlo.

En segundo lugar, lo alcanzado en esta investigación exige repensar los marcos generalizados a través de los cuales se indaga sobre los procesos de socialización, en especial, aquellas teorías que se aproximan a dichos procesos, en tanto han sido construidas y pensadas desde los atributos y características de unas mayorías, que, simultáneamente, han influido sobre los discursos y las prácticas homogeneizadoras e invisibilizadoras de las diferencias de las minorías; también repensarlas desde el quebrantamiento de la linealidad en la que han sido construidas las teorías tradicionales sobre los procesos de socialización, donde se presentan momentos del desarrollo humano comprendidos en etapas como las ya esbozadas que parten de una fase inicial de socialización primaria (familia) y continúan con una socialización secundaria (escuela), que la sucede. Esta linealidad, según lo he expuesto, se rompe en el caso de las experiencias de los sujetos Sordos, siendo la escuela, prácticamente, el escenario primario y secundario (aunque tardío) de socialización.

En tercer lugar, es importante resignificar la propuesta de educación bilingüe y bicultural para Sordos, incluyendo la subjetividad de los estudiantes Sordos, a partir de la incorporación de la LSC y, a través de ella, propiciar experiencias de socialización para que logren comprender y significar el mundo habitado; asimismo, cohesionar dimensiones como la lingüística, intersubjetividad, temporalidad y corporeidad, las cuales se alteran en la no incorporación de la LSC, siendo estas dimensiones cruciales

al momento de darle sentido a la existencia de sí mismo y de la realidad. Por tal motivo, es preciso incluir la subjetividad en la escuela, entendida como una forma que no siempre es la misma, sino que cambia debido a la interacción con las experiencias del mundo, consigo mismo y con el encuentro con los otros; se configura desde el conocimiento y la preocupación de sí mismo, lo que implica una determinada forma de enfrentarse al mundo, de mirarlo, de comportarse. En el mismo sentido, para incluir la subjetividad en el escenario escolar de los estudiantes Sordos se requiere visibilizar las experiencias de las personas desde otras formas de ser y estar en el mundo, lo mismo que promover reflexiones sobre el concepto de lo extraño, trabajado, entre otros, por la fenomenología.

En cuarto lugar, la educación para Sordos debe propiciar espacios de reconocimiento del ser y las expectativas de los estudiantes Sordos, incluso del reconocimiento a su propia diferencia, y desde este punto, que sean ellos mismos quienes comiencen a producir prácticas de subjetivación que les permitan constituir una forma de ser sujeto ante el mundo, ya no desde una posición de inferioridad, sino desde un empoderamiento político que les permita luchar por sus propios derechos, ser escuchados, trabajar de la mano con la comunidad y la cultura Sorda en sus procesos de resistencia del mundo; en últimas, hacer parte activa de lo que hoy se conoce como sordedad o sorditud.

Así las cosas, la escuela debe ser un espacio donde se vivencien prácticas de substitución, de la mano de los nuevos postulados de las pedagogías de las diferencias, de modo que, antes que tramitar las diferencias, se den actos de responsabilidad con y por el otro. Debe hacerse realidad el derecho que las personas Sordas tienen a incorporar lo más temprano posible la LSC como un acto de humanidad, para desplegar las dimensiones aquí reiteradas de la subjetividad y lograr así significar su existencia. Es necesario incluir en las prácticas de formación de las personas Sordas procesos de subjetividad, de modo que se sigan derrumbando ciertos estigmas sociales que continúan construyendo una sociedad excluyente y se propicien procesos de socialización acordes a sus necesidades, de modo que en la escuela se incluyan experiencias y voces de las comunidades minoritarias para visibilizarlas y se reflexione a la luz de otras formas de ser y estar en el mundo. En consecuencia, las escuelas responsables de la educación para Sordos tienen que promover procesos de empoderamiento y prácticas de subjetivación que sigan rompiendo con ejercicios de dominación ya establecidos socialmente, comprometiéndose con el avance, para el caso de los Sordos, hacia la sordedad como empoderamiento político y social de la comunidad Sorda en el mundo.

Ser una persona Sorda en Colombia y, en especial, en la ciudad de Popayán, ciudad distanciada del centro, aún sigue siendo una situación difícil de asumir, pues todavía existen muchas creencias arraigadas socialmente respecto a la condición de sordera como enfermedad, esto es, como algo que hay que remediar por medio de la rehabilitación oral u otras prácticas que siguen perpetuando la pasividad en los sujetos y el estar sujetos a su propia condición. De igual manera, los sujetos Sordos usuarios de LSC, si bien con tal lengua han podido configurarse a sí mismos y construir sueños, expectativas, deseos, creaciones, todavía siguen encontrando barreras comunicativas y actitudinales generadas por el entorno, haciendo que sus formas de existencia no tengan

las mismas oportunidades que los demás. Se requiere, por consiguiente, que desde la escuela se resignifique la educación bilingüe y bicultural impartida para las personas Sordas, forjando caminos que nos permitan avanzar hacia sociedades en donde las diferencias nos enriquezcan y, al asumir actitudes de responsabilidad con las demandas de las diferencias de otros, podamos construir una sociedad en la que todos podamos vivir.

Es preciso, de igual manera, expresar algunas limitaciones que tuvo el presente estudio. La primera de ellas es que no se pudo fortalecer la línea investigativa trazada por otras tesis doctorales o estudios donde indagan en torno a una comparación en la configuración de subjetividades entre sordos oralistas y Sordos señantes, con el fin de profundizar en diversas posturas y perspectivas, no solo de los sordos oralistas, sino del equipo profesional y sus familias para generar una riqueza en el campo de estudio y avanzar hacia una propuesta de educación bilingüe y bicultural desde la multiplicidad de particularidades y necesidades de las personas Sordas que ingresan a los escenarios escolares. Otra de las limitaciones del estudio es que no se profundizó acerca de otros estudios e indagaciones respecto a la configuración de subjetividad de las personas Sordas en condiciones pre-lingüísticas o extra-lingüísticas. Ambas limitaciones, seguramente abrirán nuevos caminos y horizontes para futuras investigaciones en el campo investigado.

Finalmente, como se mencionó en varios apartados del documento, esta tesis doctoral se originó de una experiencia pedagógica en una institución educativa pública de la ciudad de Popayán; una vez transitada la investigación, la experiencia se resignifica y se sigue transformando con los aportes y el camino investigativo recorrido. También desde mi quehacer como maestra quedan muchos retos, entre ellos, avanzar hacia la construcción de una propuesta interdisciplinaria e intersectorial, encaminada a fortalecer la educación inclusiva de las personas Sordas para la región, así como de liderar procesos pedagógicos y educativos en el campo de la educación inclusiva, de modo que se avance hacia una escuela que se comprometa con la reivindicación social de los colectivos más vulnerables donde se empiecen a realizar procesos de inmersión y vivencia de los principios de substitución de la mano de pedagogías de la diferencia.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2014). Manos que comunican ciudadanía. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51892?show=full>
- Aguirre, J. (2012). El uno-para-el-otro o la superación ética de la ontología. *Escritos*, 20(44), 69-82. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0120-12632012000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Aguirre, J. y Guillermo, L. (2013). En el lugar del otro: posibilidades ético-epistemológicas para las ciencias humanas. *Revista U.D.C.A y División Científica*, 16(2), 535-542. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-42262013000200029&script=sci_abstract&tlng=es
- Albertini, J., Kelly, R. y Matchett, M. (2012). Personal factors that influence deaf college students' academic success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(1), 85-101. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr016>
- Álvarez, A. (2017). Inteligencia emocional en discapacidad auditiva [Tesis de Doctorado, Universidad Rey Juan Carlos]. Repositorio Institucional de la Universidad Rey Juan Carlos. <https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/14932/TESIS%20DOCTORAL%20ANA%20%C3%81LVAREZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andaló, C. (2006). Mediação grupal: Uma leitura histórico-cultural. *Ágora*.
- Andrade, F. (2016). Manos, miradas y silencios otros: resignificaciones culturales hacia una música propiamente Sorda [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia - Sede Bogotá]. Repositorio institucional Universidad Nacional. <http://www.bdigital.unal.edu.co/55939/#sthash.LzzQzsrz.dpuf>
- Araque, F., Beltrán de la Rosa, E. y Pedroza, A. (2019). Discapacidad, familia y derechos humanos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24, 206–216. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/29776>
- Arensburg, S., Haye, A., Jeanneret, F., Sandoval, J. y Reyes, M. (2013). De la subjetividad del objeto a la subjetivación de la investigación: Prácticas de investigación social en Chile. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 116-145. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5895403>

Arévalo, K., Espinoza, M., Pillaca, H. y Milagros, K. (2015). Aplicación de la técnica del sociodrama para mejorar la comprensión lectora en los alumnos del 6to grado de primaria de la Institución Educativa Patricia Carmen Guzmán. SMP-Lima.

Aristizábal, P. (2019). Intersubjetividad fenomenológica y educación: análisis del mundo de la vida social y otros temas. Aula de Humanidades.

Atkinson, R. (1997). Narrative Turn or Blind Alley? *Qualitative Health Research*, 7(3), 325-344. <https://doi.org/10.1177/104973239700700302>

Atkinson, R. (2001). The life story interview. En J. Gubrium y J. Holstein (Eds.) *Handbook of interview research. Context & Method* (pp. 121-140). Sage.

Banks, M. (2010). Los datos visuales en investigación cualitativa. Morata.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2000). La educación como acontecimiento ético. Paidós.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad. Miño y Dávila.

Barojas, A. y Garnica, I. (2017). Comprensión de nociones del sistema métrico decimal mediada por la LSM en el aula de sordos [17-21]: estudio de casos. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 20(3), 317-344. <https://doi.org/10.12802/relime.17.2033>

Bauer, M. y Gaskell, G. (2001). *Qualitative Researching with Text, Image and Sound*. Sage.

Bello, C. (2018). Manual de comunicación no sexista. Hacia un lenguaje incluyente. INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101265.pdf

Berends, L. (2011). Embracing the visual: Using Timelines with in-depth Interviews on Substance Use And Treatment. *The Qualitative Report*, 16(1), 1-9. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2011.1036>

Berger, P. y Luhmann, T. (2008). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Blasco, J. y Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. Editorial Club Universitario.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and method*. Prentice Hall.

- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsi silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155/15504103>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Bonilla, E. y Rodríguez P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Botto, A. (2011). Dimensión ética de la investigación cualitativa. *Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 7(4), 354-357. http://revistagpu.cl/2011/GPU_Dic_2011_PDF/Editorial.pdf
- Bourdieu. P. (1989). Prólogo: Estructuras sociales y estructuras mentales. En P. Bourdieu. *La nobleza de Estado. Grandes Écoles y espíritu de cuerpo*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2007). Los tres estados del capital cultural. En P. Bourdieu. *Campo del poder y reproducción social* (pp. 195-202). Ferreyra Editor.
- Brigido, A. (2016). *Sociología de la educación: temas y perspectivas fundamentales*. Brujas.
- Buckingham, D. (2000). *Creer en la era de los medios electrónicos*. Morata.
- Buss-Simao, M., Medeiros, F., Silva, A. y Silva J. (2010). Corp e infancia: natureza e cultura em confronto. *Educação em revista*, 26(3), 151-168. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300008>
- Bustamante, M. (2016). ¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación [Tesis de Maestría. Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/5270/1/Mariabustamante_2016_diferenciacomunicacion.pdf
- Calin, R., y Sebbah, F. (2002). *Le vocabulaire de Levinas*. Ellipses.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Castillo, I. (2019). Educación Inclusiva: Contradicciones, debates y resistencias. *Praxis Educativa*, 23(3), 1–9. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2019-230304>

Castoriadis, C. (2002). Las figuras de lo pensable. Las encrucijadas del laberinto VI. Fondo de Cultura Económica.

Castro, E. (2005). El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los individuos. *Educación Física y Ciencia*, 7, 9-17. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11771>

Castro, P. (2003). Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas. *Revista Psicología Científica.com*, 5(10). <http://www.psicologiaincientifica.com/lenguaje-de-senas-aprendizaje>

Cayo, L. (2012). La configuración jurídica de los ajustes razonables. En L. Cayo. (Ed.), 2003 – 2012: 10 años de legislación sobre no discriminación de personas con discapacidad en España (pp. 178-209). Grupo Editorial CINCA.

Cedillo, P. (2009). *Háblame a los Ojos*. Octaedro.

Cervantes, M. (2018). Habitación e Institucionalización del aprovechamiento y la conservación forestal comunitaria. *Estudios demográficos y urbanos*, 33(1), 9-42. <http://dx.doi.org/10.24201/edu.v33i1.1640>

Ciordia, C. (2020). Las políticas públicas de protección de la infancia y la juventud: sus efectos desde la perspectiva de los jóvenes destinatarios. *Runa: Archivo para las ciencias del hombre*, 41(2), 87–104. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i2.7292>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299/29900107>

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Universidad de Antioquía.

Collazos, J. (2012). Representaciones sociales de la salud sexual de adolescentes. *Pensamiento psicológico*, 10(2), 35-47. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/415/781>

Congreso de la República (1996). Ley 324. Por lo cual se reconoce la LSC como la lengua de la comunidad Sorda. República de Colombia.

Contreras, C. (2019). Proceso de socialización en jóvenes de escuelas secundarias en el acceso y uso de Internet a partir de un modelo estructural. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1–28. <https://doi.org/10.19137/els-2019-161604>

Corker, M. (2008): Diferencias, funciones y bases: ¿son estos los límites de la representación teórica 'precisa' de las experiencias de las personas con discapacidad? En L. Barton (Ed.). Superar las barreras de la discapacidad (pp. 124-141). Morata.

Cornes A. y Brown, P. (2012). Mental health of Australian deaf adolescents: An investigation using an Auslan version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Deafness & Education International*, 14(3), 161–175. <https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000009>

Creswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design Choosing Among Five Approaches*. SAGE.

Creswell, J. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.

Cruz, C. (2017). ¿Qué opinan las personas Sordas sobre el aprendizaje de la lengua escrita? *Ciencia y Sociedad*, 42(4), 73-82. <https://doi.org/10.22206/CYS.2017.V42I4.PP73-82>

Cursino, H., Rolim, O., Bortolozzi, A. y Guadagnucci, M. (2006). Orientação sexual para jovens adultos com deficiência auditiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(1), 29-48. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382006000100004>

Delamont, S. (1992). *Fieldwork in educational settings: methods, pitfalls and perspectives*. Falmer.

De La Torre, R. (2002). Crisis o revaloración de la identidad en la sociedad contemporánea. *Nómadas*, 16, 76-85. <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/inicio/33-subjetividades-contemporaneas-producciones-y-resistencias-nomadas-16/487-crisis-o-revaloracion-de-la-identidad-en-la-sociedad-contemporanea>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE (2018). *Colombia proyecciones de población 2006-2020*. DANE.

Derrida, J. (2005). *De la gramatología*. Siglo XXI.

Doherty, M. (2012). Policy and Practice in Deaf Education: Views and Experiences of Teachers, and of Young People Who are Deaf in Northern Ireland and Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.678663>

Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 45-61. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>

Donas, S. (2001). Adolescencia y juventud: viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio. En D. Solum (Comp.). *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 23-40). Libro Universitario Regional.

Duch, L. (2012). La reflexión antropológica sobre el cuerpo. En L. Duch y J. Mèlich (Eds.). *Escenarios de la corporeidad* (pp. 227-371). Trotta.

Eichengreen, A. y Zaidman, A. (2017). Everyday Stressors in Deaf and Hard of Hearing Adolescents: The Role of Coping and Pragmatics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22(3), 257–268. <https://doi.org/10.1093/deafed/enw103>

Eichengreen, A. y Zaidman-Zait, A. (2020). Relationships Among Deaf/Hard-of-Hearing Siblings: Developing a Sense of Self. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(1), 43–54. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz038>

Elias, N. (2010). *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.

Fandiño, Y. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(4), 150-163. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000200009&lng=es&nrm=iso

Federación Mundial de Sordos (FMS). (2019). *Informe de las personas Sordas*. FMS.
Feixa, C. (1993). *La juventud como metáfora; sobre las culturas juveniles*. Generalitat de Catalunya.

Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 1-18. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistalatinamericanadecienciasocialesninezjuventud/2006/vol4/no2/1.pdf>

Fernández, M. y Murcia, D. (2018). La representación de la sordedad: el propio cuerpo y la confesión religiosa como agentes de socialización. *Salud colectiva*, 14(2), 257-271. <https://doi.org/10.18294/sc.2018.1520>

Fernández, C. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento* [Tesis de Doctorado, Universidad de Manizales, Centro de Estudios en Niñez y Juventud (CINDE)] Repositorio Institucional Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1801>

- Fontal, A., y Mejía, C. (2015). Construcción del conocimiento de las personas Sordas: una aproximación a sus características socio-familiares. *Informes Psicológicos*, 15(2), 47-66. <https://doi.org/10.18566/infpsicv15n2a03>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología* 50(3), 3-20. <https://doi.org/10.2307/3540551>
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (1999). *Los anormales*. Clase del 22 de enero de 1975. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001). *Los anormales*. 2 ed. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Frank, A. (2012). Practicing Dialogical Narrative Analysis. En: J. Holstein y J. Gubrium (Eds). *Varieties of narrative analysis* (pp. 33-52). Sage.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Sígueme.
- Gadamer, H. (2002a). ¿Hasta qué punto el lenguaje preforma el pensamiento? En *Verdad y método II* (pp. 195-201). Sígueme.
- Gadamer, H. (2002b). *Hombre y lenguaje*. En *Verdad y método II* (pp. 145-152). Sígueme.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. (2013). *La mente fenomenológica*. Alianza.
- Gannon, J. (1981). *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*. National Association of the Deaf.
- Garberoglio, C., Schoffstall, S., Cawthon, S., Bond, M. y Ge, J. (2014). The role of self-beliefs in predicting postschool outcomes for deaf young adults. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 26(6), 667-688. <https://doi:10.1007/s10882-014-9388-y>

- Germeten, S. (2013). Personal Narratives in Life History Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 612-624. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.838998>
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós.
- Glasser, B., y Strauss, A. (1965). *Discovery of grounded theory*. Aldine.
- Goffman, E. (2006). *Estigma*. Amorrortu Ediciones.
- Gómez, C. y Cuervo, C. (2008). *Conceptualización de discapacidad Reflexiones para Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.
- Gondin, W. y Sohmer, B. (1959). *Intermediate algebra and analytic geometry made simple*. Doubleday.
- Grimson, A. (2013). La muerte con sangre entra. En A. Grimson y K. Bidaseca (Eds.). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia* (pp.65-78). CLACSO.
- Gutiérrez, R. (2011). Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de Educación Primaria y Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(3), 1353-1376. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v9i25.1622>
- Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder Editorial.
- Han, B. (2003). The Analytic of Finitude and the History of Subjectivity. En G. Gutting (Ed.). *The Cambridge Companion to Foucault* (pp. 176-209). Cambridge University Press.
- Harrison, B. (2002). Photographic visions and narrative inquiry. *Narrative Inquiry*, 12 (1), 87-111. <https://doi.org/10.1075/ni.12.1.14har>
- Heidegger, M. (2012). *Ser y Tiempo*. Trotta.
- Hernández, C., Pulido, J. y Arias, J. (2015). Las tecnologías de la información en el aprendizaje de la lengua de señas. *Revista de salud pública*, 17(1), 61-73. <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n1.36935>
- Hernández, K. (2009). El método historia de vida: alcances y potencialidades. <http://www.gestiopolis.com/economia/metodo-de-investigación-cualitativa.htm>

- Herrera, J., Guevara, G. y Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120-134. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212015000200013&lng=es&tlng=es.
- Herrera, V. (2010). Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 211-226. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art10.html>
- Hersh, M. (2013). Deaf people's experiences, attitudes and requirements of contextual subtitles: A two-country survey. *Telecommunications Journal of Australia*, 63(2), 23.1-23.14. <https://doi.org/10.7790/tja.v63i2.406>
- Heydon, R. y Hibbert, K. (2010). "Relocating the personal" to engender critically reflective practice in pre-service literacy teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 796-804. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.016>
- Hickok, G., Bellugi, U. y Klima, E. (2001). Sign language in the brain. *Scientific American*.
- Hilton, K., Jones, F., Harmon, S., y Cropper, J. (2013). Adolescents' experiences of receiving and living with sequential cochlear implants: An interpretative phenomenological analysis. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 513-531. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent025>
- Hindhede, A. (2012). Negotiating hearing disability and hearing disabled identities. *Health*, 16(2), 169-185. <https://doi.org/10.1177/1363459311403946>
- Hockett, C. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. Prentice Hall.
- Hollway, W. y Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research Differently*. Sage.
- Howes, A. y Miles, S. (2015). Breaking the frames. En S. Miles y A. Howes (Eds.). *Photography in educational research* (pp. 224-230). Routledge.
- Hughes, B. y Paterson, K. (2008). El modelo social de la discapacidad y la desaparición del cuerpo: hacia una sociología del impedimento. En L. Barton (Ed.). *Superar las barreras de la discapacidad* (pp. 107-123). Morata.
- Hurtado, D. (2004). Globalización y Exclusión. De la invisibilización a la visibilización consumista de los jóvenes y los imaginarios de resistencia. *Última Década*, 12(20), 107-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000100006>

Hurtado, D. (2011). *Entramados. Jóvenes y configuración de significaciones imaginarias de deseo*. RUDECOLOMBIA.

Hurtado, D. (2013). ¿El cuerpo importa en la educación física? Una reflexión desde el debate naturaleza y cultura y desde el régimen crepuscular. En V. Varea y E. Galak (Eds.). *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. (pp. 229- 246). Biblos.

Hurtado, D. (2020). *La corporeidad en el contexto de la multiplicidad, una mirada a nuestros tránsitos investigativos*. Universidad del Cauca.

Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Trotta.

Hymes, D. (1974). *Hacia etnografías de la comunicación*. En P. Garvin y Y. Lastra (Eds.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp. 48-89). UNAM.

Instituto Nacional para Sordos. (2018). *Lineamientos para la implementación de Oferta Bilingüe-Bicultural de estudiantes con discapacidad auditiva*. INSOR. <http://educativo.insor.gov.co/publicaciones/lineamientos-para-la-implementacion-de-oferta-bilingue-bicultural-de-estudiantes-con-discapacidad-auditiva/>

Instituto Nacional para Sordos. (2019a). *Plan estratégico institucional 2019-2020*. INSOR. http://www.insor.gov.co/home/descargar/plan_estrategico_INSOR_2019_2022V1.pdf

Instituto Nacional para Sordos. (2019b). *Informe final de ejecución. Estrategia integral para el mejoramiento de la cobertura y calidad de la educación para sordos*. INSOR. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/informe_final_estra_intre_edu_sordos.pdf

Jacobo, Z. (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas. Efectos de discriminación o lazo social*. NOVEDUC.

Jones, P. (2017). *Debates, experiencias y tiempos para decidir. Una co-investigación entre niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos del colegio filadelfia para sordos de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia.

Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Fondo de Cultura Económica, UAM, UNAM.

Kaplan, I., Lewis, I. y Mumba, P. (2007). *Picturing global educational inclusion? Looking and thinking across students' photographs from the U.K. Zambia and Indonesia*. *Journal of Research in Special Education*, 7(1), 23-35. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00078.x>

Kritzinger, J., Schneider, M., Swartz, L. y Braathen, S. (2014). "I just answer 'yes' to everything they say": Access to health care for deaf people in Worcester, South Africa and the politics of exclusion. *Patient Education and Counseling*, 94(3), 379-383. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2013.12.006>

Kurková, P., y Nemček, D. (2016). Attitudes of students with disabilities towards physical education lessons: Reasons for their indifference and preference for leisure time activities. *Journal of Physical Education and Sport*, 16(1), 222-229. <https://doi.org/10.7752/jpes.2016.01035>

Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Matters LTD.

Lane, H. (1992). *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. Alfred A. Knopf.

Laurent, E. (2004). *Los Objetos de la pasión*. Tres Haches.

Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundations of Language*. Wiley.

Lenta, M. y Di Iorio, J. (2016). Psicología e infancia: hacia intervenciones en la interfase subjetivo-social. *Revista Interamericana De Psicología*, 50(1), 96-105. <https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v50i1.37>

Levinas, E. (1987). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme.

Levinas, E. (2004). *Autrement qu'être au-dela de l'essence*. Le livre de Poche.

Levinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Arenas Libros.

Liebenberg, L. (2009). The visual Image as Discussion Point: Increasing Validity in Boundary Crossing Research. *Qualitative Research*, 9(4), 441-467. <https://doi.org/10.1177/1468794109337877>

Lissi, M., Svartholm, K. y González, M. (2012). El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>

López, M. (2012). La escuela de todos: hitos, dificultades y esperanzas en la única escuela posible. <https://roderic.uv.es/handle/10550/40840>

Luft, P. (2016). What Is Different About Deaf Education? The Effects of Child and Family Factors on Educational Services. *The Journal of Special Education*, 51(1), 27-37. <https://doi.org/10.1177/0022466916660546>

MacDougall, J. (2015). Deafness and sign language in a Yucatec Maya community: Emergent ethnographic practice. *Annals of Anthropology Practice*, 39(2), 150-175. <https://doi.org/10.1111/napa.12077>

Machado, G., Gómez, L. y Espina, R. (2008). La juventud y los retos de la actualidad. En Cuba siglo XXI, IV Conferencia Internacional "La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI". http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso08/conf4_machadogr.pdf

Macionis, J., y Plummer, K. (2000). *Sociología*. Prentice Hall.

Mallimaci, F. Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

Marines, M., Heredia, N., Solís, L. y Mena, D. (2014). Taller multidisciplinario para el desarrollo de competencias de comunicación lingüística de la investigación. *Formación Universitaria*, 7(2), 41-50. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062014000200006>

Marschark, M., Bull, R., Sapere, P., Nordmann, E., Skene, W., Lukomski, J., y Lumsden, S. (2012). Do You See What I See? School Perspectives of Deaf Children, Hearing Children, and Their Parents. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 483–497. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.719106>

Marshall, C. y Rossman, G. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3 ed. Sage.

Martín-Barbero, J. (2002). Pistas para entre-ver medios y mediaciones. *Signo y pensamiento*, 21(41), 13-20. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2778>

Martin, E. (1997). The Symbolic Graphic Life-Line: Integrating the past and Present through Graphic Imagery, *Art Therapy. Journal of the American Art Therapy Association*, 14(4), 261-267. <https://doi.org/10.1080/07421656.1987.10759295>

Martins, A., Faísca, L.; Vieira, H. y Gonçalves, G. (2019). Emotional Recognition and Empathy both in Deaf and Blind Adults. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(2), 119–127. <https://doi.org/10.1093/deafed/eny046>

Mathur, G. y Napoli, D. (Eds). (2010). *Deaf around the World: The Impact of Language*. Oxford University Press.

- Maturana, H. (1993). El sentido de lo humano. Dolmen.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación política. Dolmen.
- Mayberry, R. y Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain Lang*, 87(3), 369–384. [https://doi.org/10.1016/S0093-934X\(03\)00137-8](https://doi.org/10.1016/S0093-934X(03)00137-8)
- Mayberry, R., Lock, E. y Kazmi, H. (2002). Linguistic ability and early language exposure. *Nature*, 417(6884), 38. <https://doi.org/10.1038/417038a>
- Mckernan, J. (1999). Investigación, acción y curriculum. Morata.
- Mead, M. (2006). Sexo y temperamento en las sociedades primitivas. Paidós.
- Mèlich, J. (2010). Ética de la compasión. Herder.
- Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Planeta – Agostini.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley general de educación. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (1997). Decreto 2369. Por lo cual se reglamenta la necesidad de una educación bilingüe y bicultural para los Sordos y de los servicios de interpretación. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). Resolución 1515. Precisiones acerca de la educación bilingüe para Sordos. MEN
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. MEN. http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales – NEE. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Cartilla de educación inclusiva. Educación inclusiva con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Guía y herramienta. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los

estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. MEN.
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. MEN.

Molano, A. (1998). Mi historia de vida con las historias de vida. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (Eds.). Los usos de la historia de vida en las Ciencias Sociales I (pp. 108-11). Anthropos.

Moreno, J. (2011). Psicodrama. Cultrix.

Morey, M. (2008). Introducción. La cuestión del método. En: M. Foucault. Tecnologías del yo (pp. 9-44). Paidós.

Moriña, A. (2017). Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa. Narcea.

Muñoz, G. (2003) Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 1(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77310103.pdf>

Muñoz, G. (2011). La relación de los jóvenes y las jóvenes con la cultura y el poder. En G. Muñoz (Ed.). Jóvenes, culturas y poderes (pp. 43-64). Siglo del hombre.

Muñoz, V. (2017). Epistemologías de sordos. Múltiples perspectivas en la adquisición del conocimiento. Perfiles Educativos, 39(155), 215-221. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58066>

Murcia, N., Jaimes, S., y Gómez J. (2016). La práctica social como expresión de humanidad. Cinta de Moebio, 57, 257-274. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300002>

Musitu, G., Jiménez, T. y Povedano, A. (2009). Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 12(32-33). <http://reme.uji.es/articulos/numero32/article2/texto.html>

Nairouz, Y. (2014). La lengua de señas y la comunidad sorda en movimiento. Desde la realidad y virtualidad [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá] Repositorio CDPD.
<http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/154>

Navarro, J., Pérez, J. y Perpiñán, S. (2015). El proceso de socialización de los adolescentes: entre la inclusión y el riesgo. Recomendaciones para una ciudadanía sostenible. *Pedagogía Social*, 25, 143-170. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.25.07

Organización de las Naciones Unidas. (1993). Conferencia mundial de Derechos Humanos. ONU.

Organización de las Naciones Unidas. (1994). Asamblea general. Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución A/RES/48/96.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. https://www.ohchr.org/documents/publications/advocacytool_sp.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2009). Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Informe para la comisión interamericana de Derechos Humanos. ONU.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2000). Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2007). Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión. UNESCO.

Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2019). Informe mundial sobre la discapacidad. OMS.

Orozco, Z. (2013). Experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de personas Sordas en escenarios educativos [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales (CINDE)]. Archivo digital. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Orozco_Experiencias_reconocimiento_menosprecio_atenciC3B3n_personas_sordas_escenarios_educativos_2013.pdf

Orrego, J. y Jaramillo, D. (2019). Educación, cuerpo y alteridad. Encuentros cara a cara para la formación del otro. *Alteridad*, 14(1), 89-97. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.07>

Oviedo, A. (2003). Algunas notas sobre la comunidad sorda venezolana y su lengua de señas. Cuadernos Edumedia, 3, 12-20.

Oviedo, A. (2006a). ¿Son los Sordos un grupo colonizado? Colonialismo y Sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la Sordera. Cultura Sorda. http://www.culturasorda.eu/resources/Oviedo_Colonialismo_y_Sordera.pdf

Oviedo, A. (2006b). El lazo azul como símbolo de la lucha de la comunidad sorda. Cultura Sorda. http://www.culturasorda.eu/resources/Blue_ribbon_espanol.pdf

Oviedo, A. (2006c). “La protesta estudiantil Sorda. DeafPresidentNow! (Rector Sordo ya!)”. Cultura Sorda. http://www.culturasorda.eu/resources/Protesta_Deaf_President_Now.pdf

Padden, C. y Humphries, T. (1988). Deaf in America: Voices from a Culture. Harvard University Press.

Padrón J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=2284734>.- ISSN 0717-554X

Pàmols, C. (2020). Identidad, Juventud y Crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. Revista Española de Sociología, 29(3), 11–26. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72>

Parkovnick, S. (2015). George Herbert Mead’s Social Psychology. The American Sociologist, 46, 294-299. <https://doi.org/10.1007/s12108-015-9257-x>

Patiño, L. (2010). La lengua de señas colombiana como mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes [Tesis doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud – Universidad de Manizales-CINDE]. Repositorio Institucional CINDE. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/515/PatinoGiraldoLuzElena2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Patiño, L., Oviedo, A. y Gerner, B. (2001). El estilo Sordo: Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas Sordas en Iberoamérica. Universidad del Valle.

Patton, M. (1990). Qualitative evaluation and research methods. Sage.

Paul, P. (2014). What is it like to be deaf? American Annals of the Deaf, 159(3), 249-256. <https://doi.org/10.1353/aad.2014.0022>

Pera, C. (2003). El cuerpo bajo la mirada médica. *Humanitas, Humanidades Médicas*, 1(4), 291-300. <https://iateresita68vl.files.wordpress.com/2014/07/articulo-una-mirada-al-cuerpo-humano.pdf>

Pérez de la Fuente, O. (2014). Un dilema sobre la minoría Sorda. *Revista de Bioética y Derecho*, 30, 125-136. <http://dx.doi.org/10.4321/S1886-58872014000100009>

Pérez-Mora, R., Lassaletta, L., Castro, A., Herrán, B., San-Román-Montero, J., Valiente, E. y Gavilán, J. (2012). Quality of life in hearing-impaired children with bilateral hearing devices. *B-ENT*, 8(4), 251-255. <http://www.b-ent.be/Content/files/sayilar/39/2012-8-4-251-P%C3%A9rez-Mora.pdf>

Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos*. La Muralla.

Pinilla, V. (2015). Sujetos y orden social en la política educativa de las primeras décadas del siglo XX. *Historia Y Sociedad*, 29, 43-60. <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n29.50414>

Plummer, K. (2001). *Documents of life 2*. Sage.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>

Polo, M. y López, M. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista latinoamericana de psicología*, 44(2), 87- 98. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a08.pdf>

Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books.

Puente, A., Alvarado, J. & Herrera, V. (2006). Fingerspelling and Sign Language as alternative codes for reading and writing words in Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 299-310. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0039>

Rée, J. (1999). *I see a voice. Deafness, Language and the Senses*. Metropolitan Books.

Reguillo, R. (2013). *Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI.

Rey, M. (2008). 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. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082008000100005&lng=es&tlng=es.

Riaño, P. (2000). Recuerdos metodológicos: el taller y la investigación etnográfica. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 5(10), 143-168. http://bvirtual.ucol.mx/descargables/499_recuertos_metodologicos.pdf

Riaño, P. y Wills, M. (2009). Recordar y narrar el conflicto. Herramientas para construir memoria histórica. Comisión Nacional de Reparación y Conciliación (CNRR).

Rich, S., Levinger, M., Werner, S. y Adelman, C. (2013). Being an adolescent with a cochlear implant in the world of hearing people: coping in school, in society and with self-identity. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 77(8), 1337-1344. <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2013.05.029>

Ricoeur, P. (2004). Tiempo y narración 1. Configuración del tiempo en el relato histórico. Siglo XXI.

Rieffe, C. (2012). Awareness and regulation of emotions in deaf children. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 477-492. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02057.x>

Riessman, C. (2003). Analysis of personal narratives. En: J. Holstein y J. Gubrium (Eds.). *Inside interviewing. New Lenses, New Concerns* (pp. 333-357). Sage.

Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.

Rivas, I. (2013). Las historias de vida y la necesidad de otro relato para la escuela. En: A. Lopes, F. Hernández, J. Sancho y J. Rivas (2013). *Historia de vida em Educaçao: a Construcao do Conhecimento a partir de Historias de vida* (pp. 268-275). Universidad de Barcelona.

Robles, M. (2012). Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: un nuevo camino hacia la inclusión. *Unirevista.es*, 1, 78-86. <https://dialnet.Unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4043209>

Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora: una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. *Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 18(1). <http://dx.doi.org/10.5565/rev/periferia.378>

Rodríguez, E. (2001). Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo. En E. Pick (coord.). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 27-58). Biblioteca Francisco Xavier Clavijero.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Rojas, L., Arboleda, N. y Pinzón, L. (2018). Caracterización de población con discapacidad visual, auditiva, de habla y motora para su vinculación a programas de pregrado a distancia de una universidad de Colombia. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 97-124. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.6>

Rojas, A. y Villareal, I. (2012). Un final para la sordera universal: Hacer hablar a los silencios de la Historia. *Revista de la sociedad colombiana de psicoanálisis*, 37(2), 211-220. <https://pesquisa.bvsalud.org/bivipsil/resource/es/psa-63767>

Rom, M. y Silvestre, N. (2011). La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad comunicativa oral. *Educación*, 47 (2), 341-364. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.54>

Rom, M. y Silvestre, N. (2012). Las relaciones sociales entre adolescentes sordos y sus compañeros de clase oyentes. *Journal for the Study of Education and Development. Infancia y aprendizaje*, 35(1), 5-22. <https://doi.org/10.1174/021037012798977430>

Rom, M. y Silvestre, N. (2014). Temes de conversa en els diferents entorns socials de l'alumnat sord i de l'oient a la secundària. *Aloma: revista de psicologia, ciències de l'educació i de l'esport*, 32(2), 95-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4894822>

Rossi, M., de Sousa Medeiros, D., Rossi, L., Fagundes, M., de Barros Lima Martins, A. y Caldeira, A. (2015). Self-perception of the hearing-impaired elderly before and after hearing-aid fittings. *Geriatrics and Gerontology International*, 15(8), 977-982. <https://doi.org/10.1111/ggi.12376>

Ruíz, J. (2012a). *Metodologías de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

Ruíz, J. (2012b). *Historias de vida*. En *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.

Sacks, O. (2006). *Vejo una Voz: Viaje al mundo de los Sordos*. Anagrama.

Salas, G. (2015). Lo real y lo posible: una relectura epistemológica desde las culturas. *Revista De Filosofía*, 32(79), 118-129. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/19897/19836>

Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio.

Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. CEPROSORD.

Sánchez, C. (2008). La educación de los sordos en la encrucijada. Cultura Sorda. http://www.culturaSorda.eu/resources/Carlos_Sanchez_que_20_anos_+no_es_nada_2008.pdf

Sánchez, J. (1999). La escena moderna. Akal.

Sandelowski, M. (1995). On aesthetics of qualitative research. *Image. The Journal of Nursing Scholarship*, 27(3), 205-209. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1995.tb00860.x>

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Universidad de Antioquia.

Sartre, J. (1993). El ser y la nada. Altaya.

Schorn, M., (2003). La Capacidad de la discapacidad: sordera, discapacidad intelectual, sexualidad y autismo: concepciones psicológicas. Lugar Editorial.

Schutz, A. y Luckman, T. (2003). Las estructuras del mundo de la vida. Amorrortu.

Schutz, A. (1972). Fenomenología del mundo social. Paidós.

Searle, J. (1997). La construcción de la realidad social. Paidós.

Seidel, J. y Kelle, U. (1995). Different functions of coding in the analysis of textual data. En U. Kelle (Ed.). *Computer-aided qualitative data analysis: theory, methods and practice* (pp. 52-61). Sage.

Serra, M. (2013). Comunicación y lenguaje. La nueva neuropsicología cognitiva I. Universidad de Barcelona.

Shakespeare, T. y Watson, N. (2002). The Social Model of Disability: An outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, pp. 9-28. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Shakespeare-social-model-of-disability.pdf>

Simkin, H. y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, docencia y tecnología*, 47. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162013000200005&lng=es&nrm=iso

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y Práctica. Morata.

Skliar, C. (1997a). La educación de los sordos: Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. EDIUNC.

Skliar, C. (1997b). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la Educación de los sordos. Editora Mediacáo.

Skliar, C. (2004). ¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Miño y Dávila.

Skliar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. Espacio Logopédico. <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/899/juzgar-la-normalidad-no-la-anormalidad-politicas-y-falta-de-politicas-en-relacion-a-las-diferencias-en-educacion-parte-i.html>

Skliar, C. (2007a). La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos Pedagógicos. NOVEDUC.

Skliar, Carlos (2007c). Prólogo. En Castilla, M. (Comp.) Comunidad Sorda, historias de ayer y de hoy. Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Orientación y Sociedad, 8, 1-17. <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf>

Skliar, Carlos. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Sophia, 11(1), 33-43. <http://contexto.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/297/508>

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Noveduc.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc.

Sosa, L. (2007). Los “cuerpos discapacitados”: construcciones en prácticas de integración en Educación Física. En E. Eusse (Ed.), Educación Física y Discapacidad: Prácticas corporales inclusivas (pp. 93-106). Universidad de Antioquia. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/expo2007/discapacidad_2007.pdf

Sparkes, A. (2002). Telling tales in sport and physical activity. A qualitative journey. Human Kinetics Press.

Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En: W. Moreno (Ed.) Educación, cuerpo y ciudad (pp. 43-68). Universidad de Antioquia.

Stokoe, W. (1960). The sign structure: an outline communication system of the American Deaf, *Studies in Linguistics*. University of Buffalo.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Paidós.

Tejerina, B. (2020). Juventud y crisis. Una introducción a la identidad construida y vivida precariamente. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 1–10. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.71>

Terlektsi, E., Kreppner, J., Mahon, M., Worsfold, S. y Kennedy, C. (2020). Peer Relationship Experiences Of Deaf And Hard-Of-Hearing Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(2), 153-166. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz048>

Theunissen, S., Rieffe, C., Netten, A., Briaire, J., Soede, W., Kouwenberg, M. y Frijns, J. (2014). Self-esteem in hearing-impaired children: The influence of communication, education, and audiological characteristics. *PLoS ONE*, 9(4) <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094521>

Toboso, M. y Arnaus, S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Araucaria. *Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades*, 10(20), 64-94. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2663115.pdf>

Valcarce, F. (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios*, 11(26), 299-322. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&nrm=iso

Van Gent, T., Goedhart, A., Knoors, H., Westenberg, P. y Treffers, P. (2012). Self-concept and ego development in deaf adolescents: A comparative study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 333-351. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens002>

Van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24(2), 135-170. <https://doi.org/10.2307/1180112>

Varela, I. y Rivera, T. (2010). Presbiacusia. *Lychnos*. Cuadernos de la Fundación General CSIC, 2. http://www.fgcsic.es/lychnos/es_es/articulos/presbiacusia

Velasco, C. y Pérez, I. (2009). Sistemas y recursos de apoyo a la comunicación y al lenguaje de los alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3(1), 77-93. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art6.pdf>

Veinberg, S. (2002). La perspectiva socioantropológica de la sordera. *Cultura Sorda*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf

Vigostky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Comentarios críticos de Jean Piaget. Fausto.

Waldenfels, B. (2015). *Exploraciones fenomenológicas acerca de lo extraño*. Siglo XXI / Anthropos.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. UNAM / Crítica

Wolcott, H. (1994). *Transforming qualitative data: description, analysis, and interpretation*. Sage.

Yozo, R. (1996). *100 jogos para grupos: Uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. Agora.

Zheng, J. (2013). Measuring self-esteem of Deaf/hard of hearing college students. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 14(1-2), 55-65. <https://doi.org/10.2478/v10215-011-0033-3>

ANEXOS

Anexo A. Historia de Vida Cruzada

Muchas cosas en mi familia han sucedido antes de cuando han debido suceder. No es que quiera juzgar ni ponerle a todo un momento preciso, pero para este caso es importante tener en cuenta el adelanto del tiempo. Por ejemplo, mis papás renunciaron a estudiar antes de terminar la primaria, empujados por las circunstancias; empezaron a trabajar antes de tener la edad y las herramientas suficientes, empujados por la necesidad; empezaron a tener hijos y formar una familia antes de estar preparados, empujados por las ganas; se fueron de las casas de mis abuelos antes de ser lo bastante adultos, empujados por las proyecciones juveniles; tuvieron que buscar todos los días la manera de solucionar la economía aunque fuera de modo informal, aunque fuera con algo de resignación. Trabajaban para sostener a mis hermanos quienes eventualmente repitieron el ciclo: se salieron de estudiar demasiado jóvenes, formaron sus familias demasiado jóvenes, empezaron a trabajar demasiado jóvenes.

Considerando el historial familiar era apenas obvio que yo fuera concebido antes de ser pensado, y que naciera antes del momento debido, empujado por la irascibilidad de mi papá. Él es un tipo impulsivo y violento, que solía pegarle a mi mamá cuando algo le desagradaba y yo terminé afuera, habitando el mundo, como resultado de uno de estos golpes ocasionales. Luego del susto, de la preocupación, de la carrera al hospital y de la ebriedad de mi papá, nací aparentemente bien. Los médicos aseguraban que todo estaba perfecto, y empecé con el proceso de entrar en el sistema médico de todo recién nacido: documentación, controles y vacunas a cargo del estado para controlar la salud etc.

Pasa con los embarazos que la esperanza de la llegada del nuevo miembro de la familia empieza a causar felicidad con el transcurrir de unos pocos meses; los padres comienzan por imaginar todas las posibilidades de cómo va a ser físicamente el bebé, si se va a parecer a ti o a mí, si el color del pelo o de los ojos. Se sabe, sin embargo, que en muchos casos lo primero que hacen los progenitores es comprobar que el recién nacido tenga cinco dedos en cada mano y en cada pie; como si eso de algún modo asegurara que todo está bien, que el niño nació completo. Mi caso no era la excepción, me habían esperado con alegría y anhelando que fuera perfectamente normal, y al llegar al mundo fui recibido en la casa como una bendición para todos pues aseguraban que, en efecto, estaba bien de salud y mi nacimiento había sido todo un éxito.

Dos años después, un día como cualquier otro en el que estábamos en la casa mi mamá y yo, ella empezó a notar que no respondía a los sonidos de manera normal sino que necesitaba hacer uso de algún estímulo visual o sensible para que reaccionara; además, no tenía el mismo desarrollo del lenguaje que habían tenido mis hermanos y todo parecía apuntar a que algo no estaba bien conmigo. Preocupada, mamá empezó a hacer algunos ejercicios caseros que no demoraron en indicar que el problema, tal como lo había pensado, estaba en mi audición. Ir al médico era complicado porque estábamos desafiados del sistema de salud, pero esto no detuvo a mi mamá para hacer todo lo que

fuera necesario y conseguir una cita. Ese día empezó el ciclo que repetiríamos luego tantas veces: ir al médico a pie porque los pasajes hubieran reducido considerablemente nuestro presupuesto diario, esperar para la cita, pelear para que me hicieran los potenciales auditivos, lidiar con la preocupación y, finalmente, confirmar la sospecha de que yo era un niño sordo.

Como un chorro repentino de agua fría silenciosa, como un estallido que derrumba todo en una cámara lenta, insoportable y silenciosa, como un relámpago que alumbra muy cerca y todos esperan el sonido porque lo vieron chocar con los árboles, pero no suena. Como el rechazo silencioso de mi papá que tampoco suena y si por casualidad algún día sonara, no sería yo quien lo escuche, porque estoy sordo y porque luego de tantos años es inútil seguir esperando el sonido de los relámpagos que solo cayeron una vez. Como todas esas cosas juntas en un solo instante irrepetible e inevitable, fue la noticia de mi sordera en la familia.

A partir de ese momento mi vida se marcó por la lejanía; estaba lejos de todo y de todos y ellos también estaban lejos de mí, no había ningún tipo de comunicación que pudiera confirmar la compañía de los demás. Además de la distancia de mi papá, la manera de relacionarme con todos en la familia cambió también: no me volvieron a llevar a las celebraciones de los eventos importantes donde compartían, y si de vez en cuando ocurría que me llevaban para mí era una sorpresa de repente estar allí, en medio de la fiesta, pues nunca sabía el motivo de tal o cual celebración. De repente alguien nacía, se enfermaba o moría, pero yo en realidad no entendía lo que estaba pasando ni cuáles eran los roles de cada persona dentro de la familia y su relación conmigo. En otros eventos en los que incluso yo era el centro del acontecimiento, como mi primera comunión, nunca pude descifrar qué era lo que estaba pasando. Todas esas cosas llegaban de la nada, ocurrían simplemente. Mi realidad se reducía y se ampliaba tanto como me lo permitieran mis propias construcciones, mi mundo interior.

Así que mi entorno estaba estrechamente limitado: solo podía estar en la casa con mi mamá con aparente normalidad hasta que eventualmente me enfermaba, pues me dolían mucho los oídos o no pesaba lo suficiente o en todo caso había que hacer nuevos exámenes y valoraciones médicas. Por ese tiempo me dio una parálisis facial y nuevamente tuvimos que repetir el ciclo: ir al médico a pie, esperar para la cita, pelear con el sistema de salud porque los exámenes no estaban cubiertos por la EPS, lidiar con mi dolor, esperar por los resultados y, otra vez, volver a la casa a pie.

Desde lejos siempre vi a los otros niños de mi edad, los miraba con envidia desde la puerta o la ventana de la casa: ellos jugaban, los mandaban a la tienda, se gritaban o corrían y sudaban, pero si yo lo intentaba nadie pensaba que era lo mismo; sin yo saber por qué, la mirada de todos cambiaba y en cualquier momento mi mamá me entraba a la casa donde ella pudiera estar pendiente de mí. Nunca visité museos o espacios para aprender cosas distintas sobre el mundo, sino que siempre estaba en casa y si de vez en cuando salíamos al parque, siempre tenía que estar acompañado. En estos primeros años estuve con muchas personas como mis tíos o mis abuelos, aunque yo no sabía que

eran tíos o abuelos o cuál era la diferencia; me dejaban con ellos porque mis papás tenían que trabajar muy duro y no siempre podían prestarme la atención y el cuidado que requería. Entonces, siempre había alguien cerca pendiente de mí y sin embargo estaba realmente solo, pues no podía encontrar los medios para contarles lo que estaba pensando o sintiendo. Ser un niño sordo no es simplemente no poder escuchar y tener que acostumbrarse a recibir otros estímulos, sino también entender que hay cosas que no se pueden compartir, que se quedan en los límites que la comunicación permita. En esta parte de mi vida la soledad consistía en aislarme siempre hacia adentro: fui entendiendo que si me quedaba quieto y juicioso nadie se molestaba conmigo.

Luego vinieron una serie de terapias incomprensibles para mí: una mujer me mostraba cosas y movía los labios pero yo no le entendía nada; fue entonces cuando le sugirieron a mi mamá un implante con la promesa de que, por fin, *me curaría* de mi *(dis)capacidad*. Mi mamá aceptó con la expectativa de que podría aprender a hablar, y este sería el fin de lo que ella había considerado un problema desde que me diagnosticaron la sordera. Para complementar la cirugía me colocaron unos audífonos que no soportaba, pues escuchaba muchos ruidos que llegaban a mí al mismo tiempo junto con las caras de felicidad de todos a mi alrededor; yo sabía que tenía que estar feliz pero la cabeza me dolía mucho, me irritaba y nadie entendía lo que me estaba pasando. Tanto mi mamá como los médicos me obligaban a ponérmelos como parte de una *(re)habilitación*. El proceso médico parecía no tener fin, las terapias continuaban y yo seguía sintiéndome lejano, sin hacer parte de nada. Desde esta lejanía veía todo el esfuerzo que estaba haciendo mi mamá nuevamente: ir al médico a pie, esperar para la cita, pelear con los médicos y con el sistema de salud, y esta vez yo intentaba lidiar con sus expectativas, su cansancio y su tristeza. Me esforzaba por descifrar lo que tenía que hacer para ver en ella y en la otra mujer gestos de aprobación y luego, otra vez, volvíamos a pie a la casa.

Muchas veces ocurría que los días pasaban con toda normalidad, mi mamá en la casa o alguien cuidándome, yo aburrido entreteniéndome en cualquier cosa, y de repente sentía un golpe o una palmada, un pellizco, un estrujón, y luego veía los gestos de enojo de mi mamá, o me mandaban a encerrarme en la pieza. Yo lloraba con la rabia de quien recibe castigos inmerecidos, de quien siente que se está cometiendo con él una injusticia; luego no podía recordar exactamente lo que había hecho antes, así que no quedaba en mi memoria que algo estuviera mal o bien. Cuando hacía las cosas nunca sabía con certeza cuáles iban a ser las consecuencias, entonces fui desarrollando un miedo muy intenso a hacerlo todo, porque en cualquier momento podía llegar el castigo nuevamente; para que todo estuviera bien y poder estar tranquilo, hacía las mismas cosas de siempre: ver televisión, dibujar, estar quieto, estar solo.

Mamá cuidaba de mí todo lo que podía y me ayudaba a entender cómo solucionar mis necesidades básicas, pero esto no era suficiente: hacía falta el acompañamiento en cosas más profundas como el manejo de los miedos, sueños o proyecciones a futuro. En la familia lo que yo pensara sobre los demás o sobre mí mismo nunca era tenido en cuenta, eran otros quienes decidían qué ponerme, cómo comportarme o a dónde ir. Al pelear con mis hermanos solo eran sus voces las que se escuchaban, solo ellos podían

poner quejas o hacer reclamos, así que se empezó a interiorizar en mí la idea de que si no escuchaba no valía para nada, para nadie. Mi papá decía que si mis hermanos oyentes no pudieron estudiar mucho menos iba a hacerlo yo siendo sordo.

A pesar de todo lo que teníamos en nuestra contra, Mamá empezó a preocuparse por mi formación y mi futuro, así que entonces la lucha fue por encontrar algún lugar donde yo pudiera estudiar. Tuvimos que enfrentarnos a que nos cerraran la puerta muchas veces pues nadie estaba dispuesto a aceptar mi dificultad, mi diferencia; el rechazo de mi papá fue inamovible y absoluto, así que ella tuvo que asumir sola la parte económica y emocional de todo el proceso. Luego de dar muchas vueltas me matricularon en una escuela que quedaba cerca a mi casa, y esa noche no pude dormir; estaba muy emocionado porque podría ir al lugar al que siempre había querido pertenecer, a donde iban los *niños normales*. Me levanté tempranísimo y lleno de emociones recién encontradas, pero al llegar con mis expectativas de poder ser como cualquier otro niño, me encontré con que allí también todos eran diferentes a mí: se dedicaban a hablar todo el tiempo y yo no les entendía ni sabía qué hacer, compartían un lenguaje mientras yo ocupaba el lugar del raro, el diferente, el que no entendía nada. Entonces preferí dedicarme a imitarlos desde lejos: llenar los cuadernos en clase, intentar emitir sonidos, compartir las risas, pero nada tenía un significado; siempre estaba aislado y por más esfuerzos que hiciera me sentía mal. Como no entendía nada de lo que pasaba en clase, los días eran todos iguales; con la profesora tampoco me comunicaba nunca, así que solo fingía entenderle moviendo la cabeza y observaba que eso, como a todos, le gustaba.

Muchas cosas pasaban en casa y en el barrio pero para mí todo era un misterio, porque además de no lograr adivinar las cosas que estaban pasando a mi alrededor, la familia me trataba como si yo no existiera; al no poder comunicarme con nadie me sentía como si tuviera una enfermedad contagiosa, o mínimamente una capa de invisibilidad. A veces algunas personas de la familia me saludaban afectuosamente pero esto nunca fue suficiente, pues la extrañeza no radicaba solo en que usualmente no me determinarían, sino que al no saber quién era quién y cuál era su motivo o mi motivo para estar allí, me encontraba compartiendo un lugar al que no pertenecía. Como si se estuviera gestando dentro de mí hace mucho tiempo, empezó a aflorar una resignación generalizada de ver el tiempo pasar con la rabia y la impotencia de tener tantas cosas para decir que nadie me iba a entender, pues había una barrera comunicativa entre mi familia y yo. Cada vez sentía con más intensidad que no era parte de ese grupo que se veía tan feliz en los paseos, las películas, las fiestas y en demás ambientes familiares. Yo allí, solo, aislado de todo y de todos me fui acostumbrando a un lenguaje que solamente permite el contacto físico.

En esa escuela donde había entrado los días para mí eran monótonos y francamente aburridos pues me sentía ocupando un espacio que no era mío, donde todos estaban entendiendo algo de lo que yo no era parte. La profesora le decía a mi mamá que todo iba bien pero yo sabía que no era así, que me estaban tratando con lástima, como si lo que la maestra quisiera decir realmente es que *iba muy bien para ser yo*, como si todos

dieran por sentado que no era capaz de hacer nada. Las personas no me tenían paciencia y me trataban violentamente cuando no me percataba de algo, me hablaban gritando o me estrujaban para llamarme. Cuando no me daba cuenta de que los otros habían empezado a hacer una actividad diferente ellos se burlaban de mí, y yo hacía uso de mi cuerpo tanto como pudiera para hacerme entender; sin embargo la comunicación era imposible, me entendían cosas diferentes o terminaban por desistir.

Cuando llegaba a casa después de una jornada de esfuerzos comunicativos, no podía hacerle entender a mis papás que quería estar en otro colegio. Entonces la soledad empezó a mezclarse con la rabia y la impotencia; como los demás, yo también renuncié a tenerme paciencia y todo esto me llevó a ser agresivo y violento: si mi mundo iba a ser así de solitario, así de silencioso, tenía que protegerlo de quienes quisieran violentarlo y, para estas alturas, yo sentía que era casi todo el mundo. Además me sentía culpable por ser como era, así que las agresiones también las dirigía hacia mí mismo, de algún modo me sentía merecedor incluso de mi propia violencia. La soledad ya no era la misma, ahora no bastaba con quedarme quieto para que la gente no se molestara sino que todos estaban esperando algo de mí, que me comportara de cierta manera o que hiciera las cosas que todos sabían menos yo. Luego, la misma escuela fue la que le dijo a mi mamá que no me podía recibir más porque la institución no estaba preparada para entender ni educar a alguien con mis características.

En ese tiempo caí como en un aislamiento impuesto unas veces por mi propia resignación y otras porque conocer a alguien era un reto casi imposible, y tampoco podía contarle a los que ya conocía las preguntas que me inquietaban todo el tiempo. La soledad que sentía entonces no se trataba simplemente de no tener a quién comunicar mis miedos o mis alegrías, sino de sentir que yo era el único en el mundo que las experimentaba. Así las cosas, parecía que mi papá tenía razón en lo poco que decía sobre mí: si mis hermanos oyentes no habían podido estudiar mucho menos iba a hacerlo yo, que además de ser sordo me había vuelto retraído y agresivo. La indiferencia de mi papá ha sido constante como esas goteras que nunca se arreglan; nunca le prestó atención a las cosas que yo hacía, para él era como si solamente existiera cuando me saludaba en la noche y se despedía en la mañana. En ocasiones lo veía apoyar a mi mamá económicamente pero siempre sentí la carencia de su figura, pues soñaba con tener a alguien cercano que me apoyara emocionalmente.

A veces era difícil estar siempre entre el mundo de adultos que me cuidaban o estaban pendientes de mí, entonces intentaba relacionarme con otros niños de mi edad que veía en el barrio. Estos acercamientos siempre eran muy superficiales pues no les entendía y no podía comunicarme; de modo que aunque a veces hacíamos intentos por jugar llegaba un punto en que yo me alejaba o ellos, nuevamente se hacía presente la gran barrera comunicativa y yo, después de intentarlo con todos mis medios, me sentía frustrado y me obligaba a estar solo nuevamente. Puedo decir que en esta etapa no tuve amigos, ni siquiera con mis hermanos podía establecer una comunicación efectiva pues pasaba lo mismo, llegaba el momento en el que alguno se cansaba de hacerse entender y terminaba yéndose. A veces me entretenía ver cómo compartían entre ellos, jugaban, se

reían, y se divertían mucho; yo me convencía de que el lenguaje no tenía tanta importancia como las acciones, así que me dedicaba a imitar lo que hacían para intentar sentir lo mismo, o al menos encajar en el grupo, pero nunca sabía cuándo reírme y terminaba sintiendo que no hacía parte, entonces volvía a mis juegos solitarios.

Con mis hermanos la relación siempre fue muy distante por la diferencia de edad y porque mi mamá me dedicaba casi toda su atención. A veces intentábamos comunicarnos, los veía usar sus labios, señalarme cosas, vocalizar exageradamente, hasta que se entretenían en algo más o se iban de repente. Desde mi percepción, el sentimiento no era solo de diferencia sino de inferioridad: me sentía menos valioso que ellos porque les delegaban responsabilidades como hacer mandados, cosa que yo siempre envidié y nunca pude hacer con éxito porque no entendía el funcionamiento del dinero y me equivocaba en las cosas que tenía que comprar o en las devueltas. Ellos también tenían cierta independencia en la calle con otras personas y podían hablar de sus amigos o de sí mismos. En cambio yo siempre estaba al lado de mi mamá tratando de imaginar todo lo que sucedía a mi alrededor, compartiendo el espacio físico con los demás pero viviendo experiencias completamente distintas.

Mi abuela, por ejemplo, siempre llevaba regalos y consentía a mis hermanos, pero nunca tenía conmigo este tipo de atenciones; como si yo no me estuviera dando cuenta de nada o como si, además de no poder oír, no pudiera sentir o pensar. Mientras todo esto pasaba yo solo podía refugiarme nuevamente en mi mamá, los afectos que suelen repartirse en toda una familia yo los concentraba en ella y ella, por su parte, era fuerte por los dos. En la casa muchas veces ella estaba ocupada o había otra persona que no tenía tanta paciencia, entonces yo empecé a hallar estrategias para escapar de mí sin molestar a nadie como dibujar, jugar solo o pasar mucho tiempo dormido. Me gustaba también explorar las cosas que había a mi alrededor; mis favoritos eran los aparatos tecnológicos, quería descubrir su utilidad y su funcionamiento pero de repente sentía otra vez el pellizco, el estrujón, que me hacía entender que había dañado el aparato o hecho algo mal pero nunca supe exactamente cuál había sido el error.

Como mi mamá nunca renunció a la idea de que yo podía y debía estudiar, le pidió al ICBF un cupo que le habían recomendado desde la parte médica; con su aprobación la alegría fue grande porque la promesa era que finalmente iba a poder hablar así que, para la tranquilidad de todos, iba a poder ser *como todo el mundo*. Allí descubrí que mi condición no era única, como yo pensaba; que no estaba tan solo, y que podía compartir con otros niños sordos que quizá podían entenderme. Sin embargo, no tardé mucho tiempo en darme cuenta de que allí todos estábamos solos, que vivíamos aislados en el mismo sinsentido que había experimentado en la otra institución: nos obligaban a hacer y repetir planas de palabras que no entendíamos, teníamos que vocalizar oraciones que no entendíamos, nos decíamos entre nosotros frases que no entendíamos. Todos teníamos que hablar, se trataba de cumplir la promesa de la oralidad a como diera lugar, es decir: la voz, con sangre, sale.

El tiempo siguió pasando y siempre era lo mismo, repetir palabras que íbamos a olvidar al poco tiempo. Veíamos cinco materias que eran todas iguales porque en todas era obligatorio vocalizar sonidos y repetir, aunque la garganta nos doliera, aunque fuera aburrido, aunque nuestro propio proceso cognitivo estuviera muy lejos de allí y todos lo supiéramos. Este espacio nunca se trató de que aprendiéramos cosas, ni de que entendiéramos quiénes somos y en qué consiste nuestra diferencia, sino de imitar a los oyentes y de lograr ser mínimamente funcionales en el sistema social. Nos mostraban sordos que trabajan en los baños del Éxito como ejemplo a seguir, les decían a nuestros acudientes que manejar las operaciones básicas ya era un logro suficiente y, especialmente, a mi mamá le dijeron que no aspirara a mucho conmigo. Además, nos hacían participar en eventos culturales donde teníamos que leer o vocalizar algunas palabras, pero no entendíamos absolutamente nada de lo que decíamos; así que lo importante no éramos nosotros ni nuestro aprendizaje ni nuestro desarrollo del lenguaje, sino que los oyentes alrededor vieran que podíamos parecerlos a ellos cada vez más. También en esta institución nos obligaban a usar los audífonos y asesoraban a nuestros padres para promover la cirugía del implante coclear.

Allí ser sordo estaba mal, era algo como una condición que debíamos superar para poder ser como la *gente normal*, y ya que la *gente normal* no habla con las manos, nos prohibían el uso de la lengua de señas pegándonos cuando la usábamos y nos regañaban diciéndonos que si seguíamos así nos iba a ir muy mal en la vida. Yo había aprendido alguna que otra cosa en esta lengua entonces me gané varios castigos, era como estar prisionero de nuestras manos, nuestra expresión, nuestro cuerpo. La lengua de señas se convirtió para nosotros en un secreto, algo que usábamos con complicidad cuando los adultos no estaban y hasta nos contábamos chistes. En esta época la soledad nuevamente cambió de significado para mí, ahora eran momentos de tranquilidad y refugio cuando podía quitarme los audífonos y sentirme a gusto tal y como yo era: sordo.

Como fruto de mi aislamiento personal y de los castigos inesperados, con el tiempo empezaron a crecer en mí miedos que aumentaban a medida que yo también crecía: le temía a descubrir cosas nuevas porque la experiencia me decía que podía resultar en pellizcos, le temía a los espacios públicos llenos de oyentes con los que no me podía comunicar, y también a los ambientes familiares donde las personas que antes parecían no verme ahora me exigían que hablara y me obligaban a continuar con ejercicios que le enseñaban a mi mamá en las terapias. Se acercaban a mí y me vocalizaban, exageraban, gritaban, señalaban cosas y pronunciaban su nombre, luego que quedaban esperando que yo hiciera algo que nunca supe qué era; yo me esforzaba, intentaba con toda mi disposición entender lo que estaban intentando decirme pero siempre terminaba renunciando, sintiéndome inútil y culpable. En la casa me castigaban cuando no me ponía los audífonos y así se empezó a construir un juego en el que todos me hablaban y yo fingía entenderles para no desesperarnos. Con el paso del tiempo todos insistían una y otra vez, vi muchos labios moverse con ánimo y luego con desesperación, con tristeza, y me dedicaba a simular que era lo que no soy. Mi mejor estrategia era, como siempre, imitar lo que veía sin hallarle sentido, y hacer lo que me era posible entender mejor: dormir, levantarme, bañarme, comer. Nada más.

En muchas ocasiones me causaba dolor ver cómo la vida era más fácil y feliz para los oyentes que se podían comunicar. Llegaba el sentimiento de culpa por ser diferente y el anhelo de jugar y compartir con los demás, poder entender, comunicarme con ellos, pero no, siempre yo, aparte de todo, pensaba que a lo mejor era mi culpa por ser como era. En ocasiones le daba rienda suelta a mi imaginación, entonces podía crear un mundo en el que todos eran como yo, todos teníamos que encontrar los medios para explicarnos los juegos y decirnos todo, y cuando caía en cuenta llevaba horas jugando solo en mis mundos imaginarios. También empecé a resguardarme en mi interioridad pues me daba mucho temor enfrentarme a los otros, los de afuera, que hablaban siempre con tanta seguridad y fluidez, entonces siempre mi mamá era mi compañía así no le pudiera expresar todo lo que pensaba y sentía. Frente a la anterior realidad, en medio de mi soledad creaba amigos imaginarios que jugaban conmigo y exploraba lo que había a mi alrededor: juguetes, aparatos tecnológicos y objetos de la casa; solía imaginar un mundo lleno de sordos, donde todos tuviéramos que compartir en las mismas condiciones.

Estaba confundido entre dos mundos: por un lado estaba el mundo del instituto donde tenía que fingir todo el tiempo que era oyente, esa era la meta, el ideal al que debíamos llegar según la escuela; por otro lado, dentro de mí sabía que no escuchaba, sabía que hablar era algo que me costaba lágrimas mientras que para las otras personas era simplemente un proceso natural. Me costaba mucho pronunciar algunas palabras, así que me sentía avergonzado de no ser oyente, como si fuera algo que tenía que ocultar al máximo, como si para que mis pensamientos fueran valiosos los tuviera que comunicar en un lenguaje extranjero que no estaba ni cerca de dominar. Por todo, me sentía confundido respecto de lo que yo mismo era y valía.

Una de las maneras de pasar el tiempo era viendo la televisión, pero hacerlo también significaba entrar en un mundo de preguntas sin respuestas, pues no podía entender la diferencia entre la realidad y la ficción que parece tan obvia para *todo el mundo*; qué tanto de la acción, o la violencia, o el romance estaban pasando realmente, y tampoco podía seguir el hilo narrativo de las historias. Prefería ponerme a ver programas como carreras de carros, fútbol o dibujos animados; sin embargo, la mayoría del tiempo el televisor estaba prendido con programas que preferían los grandes, los adultos, y yo me quedaba sin entender lo que mostraban ahí. Gracias a todo este aislamiento e incomunicación, yo sentía mucha rabia y ese era el único punto de partida desde el que podía responder: era malgeniado, grosero, tiraba las cosas, le pegaba a mis hermanos, o buscaba llamar la atención de alguna manera cuando sentía que nadie se estaba dando cuenta de mi existencia. Después de estos episodios a veces mi mamá me pegaba, o todos se quedaban quietos ignorándome hasta que se me pasara y la vida seguía en este círculo vicioso de estar y no estar. En esa etapa de mi vida mi cuerpo se convirtió en la forma básica de comunicación con mi familia, señalaba o usaba algún gesto para expresar cuando quería algo o no, así me hacía entender, aunque siempre tenía que lidiar con las limitaciones al no poder construir significados abstractos y tenía que contar con la paciencia de mi interlocutor.

Poco a poco fui creciendo y empecé a convertirme en un observador, ya que no podía escuchar, mi mundo se enriquecía con lo que veía y fui sacando conclusiones a partir de esto para hacerme a una idea de todo lo que pasaba; entonces, aprendí a leer los gestos y las acciones de los demás para construir ideas, pero nunca supe si estas coincidían con lo que realmente estaba pasando. Eventualmente empecé a darme cuenta de que mi diferencia se basaba en que yo no podía tener acceso al sonido, y que este tenía un efecto en las personas como ponerlas contentas o tristes, o a veces se quedaban prestando mucha atención a lo que otros decían; otras veces el sonido los incitaba a mover su cuerpo de múltiples maneras o a expresar sentimientos. En ocasiones me daba mucha curiosidad saber cómo era ese mundo y trataba de subirle volumen al máximo al equipo o al televisor, pero de nuevo, cuando yo menos pensaba, mi mamá me daba un pellizco mientras hacía caras de desagrado y señalaba el aparato indicándome que debía bajar el volumen.

Como para ese entonces ya había adquirido cierta autonomía y me había cansado de pasar tanto tiempo en la casa, la calle se convirtió también en el lugar donde evadía mis angustias: salía a montar en bicicleta y a andar por allí solo, trataba de ir por calles que no conocía antes y luego volver a recorrer las que me resultaban familiares, me gustaba entrar y salir de lo desconocido a lo conocido lentamente y así pasaba el tiempo hasta que llegaba la hora de volver a la casa. Pero era simplemente yo andando por ahí; además de los espacios físicos no estaba conociendo nada, solo podía interactuar con todo a través de la observación. El televisor seguía siendo para mí un elemento de refugio al que acudía todos los días: se me iban las horas pasando canales, viendo películas, historias mudas, fútbol o novelas o algo que allí presentaran así no entendiera nada, pero me gustaba porque ahora para mí no estaba mal no entender, podía imaginarme lo que estaba sucediendo en el canal hasta que me cansaba y lo cambiaba a otro y luego otro. Nadie me estaba pidiendo que entendiera, podía entretenerme solo, muchas veces de tanto observar me quedaba dormido, era una forma de entretenerme en la casa sin molestar a nadie. Sin embargo, cuando la familia se reunía a ver un programa o una película yo volvía a sentirme mal porque se reían o prestaban atención en algunas partes sin que yo entendiera por qué, así que nuevamente volvía a sentirme solo, apartado de todo y de todos.

Por ese entonces mi mamá supo de una escuela pública que tiene un espacio para niños y jóvenes sordos. Apenas llegué, la sorpresa más grande fue ver a la profesora usar sus manos para intentar comunicarse conmigo y motivarme a usar las mías; yo estaba esperando que nuevamente me obligaran a vocalizar y me prohibieran comunicarme a través de mi cuerpo. Sin embargo, poco a poco fui soltando el miedo y aprendiendo a dominar esa manera de hablar con las manos que me hacía sentir bien y a medida que pasaba el tiempo se me facilitaba cada vez más. No podía evitar pensar en cuando señalaba las cosas para explicarle a mi familia lo que quería y me sentía haciendo algo natural y espontáneo. Me empezó a gustar ir a estudiar.

En una ocasión me levanté el fin de semana con la intención de ir a la escuela, pero luego me explicaron cómo funcionaban los tiempos, y que no todos los días de la semana tenía

que asistir. Fue importantísimo y me puse muy feliz porque pude entender cuál había sido mi equivocación, cuál era la explicación detrás de esto, supe por qué algunos días eran para descansar y por qué no debía levantarme y alistarme temprano. Por fin, pude empezar a comprender cómo funciona en general el tiempo: es decir el concepto de los minutos, las horas, los días, las semanas, los años, y asuntos como el cumpleaños, el ayer, hoy y mañana.

Con la escuela empezamos a hacer muchas actividades en las que a veces salíamos para conocer lugares y tener experiencias nuevas. Un día, por ejemplo, nos llevaron de visita a un sitio donde había muchos sordos de todas las edades: personas muy diferentes entre sí, hombres y mujeres que no paraban de hablar con sus manos, y que a pesar de que estaban unidos porque pertenecían a la cultura sorda, era claro que esta característica no los definía sino que se habían construido ellos mismos sin limitarse. Aquel día entendí que no solo para las personas oyentes era posible y fácil ser felices, y que las personas Sordas no eran solo los niños que yo había conocido, sino que había también jóvenes y adultos compartiendo nuestra diferencia, que entendían por lo que yo había pasado, que seguramente también se habían sentido solos y también los habían regañado por subirle el volumen al televisor; sin embargo se veían contentos, se comunicaban, y no parecía que le tuvieran miedo a nada.

Con el pasar de los días en la escuela, me empezó a parecer que allí a nadie le importaba que fuera sordo; olvidaba por momentos la sensación de ser diferente a todos, o en todo caso sentía que mi diferencia no me hacía inferior a los demás. Como me tenían en cuenta y me motivaban para participar en tantas actividades, ya no tenía que imitar lo que hacían otros sino que yo mismo sabía lo que debía hacer, cuándo empezar, cuándo terminar, qué estaba haciendo mal, y podía entender y aprender de mis errores. Empecé a descubrir que a través de mis manos podía obtener las respuestas a las preguntas que me había hecho durante tanto tiempo. Sentí que la escuela era un espacio hecho para mí, donde me enseñaban a manejar una lengua hecha para mí, así que ya no tenía que forzarme a intentar hacer parte de los espacios de los otros, porque yo también soy un otro igual de válido. En el aula también compartía todo el tiempo con otros como yo, con la diferencia de que acá nos podíamos comunicar todo el tiempo en la lengua de señas y yo me la pasaba contento y satisfecho, pues sentía que desde mi aislamiento se abría una puerta y nunca más volvería a estar tan solo como lo había estado.

La profesora, que era consciente de que carecíamos de uno de nuestros sentidos, se dedicaba a usar diferentes materiales para estimular los otros cuatro: usaba dibujos, imágenes, videos, recetas, y nos guiaba para que construyéramos narrativas a partir de nuestro cuerpo; todo esto, para que nosotros entendiéramos y aprendiéramos los conceptos de las diferentes áreas. El juego estaba presente en casi todas las actividades, en las dinámicas, cuentos y dramatizaciones siempre había algo nuevo que descubrir, cosas que algunos de nosotros nos habíamos preguntado por mucho tiempo empezaban a tener explicación y sentido. Algo que siempre había dificultado mucho mi aprendizaje es que en ocasiones los oyentes asumen que algunas cosas son obvias, como el hecho de que unos sentimientos son colectivos y otros individuales, como la diferencia entre la

ficción y la realidad, o como las medidas del tiempo; cosas que no son fáciles de entender si no a través de un lenguaje compartido. En esta escuela, todo lo que otros consideraban obvio y que nosotros no habíamos llegado a entender era motivo de un nuevo tema de aprendizaje, de un nuevo juego, nuevas imágenes, y la emoción crecía cada vez más al descubrir que estábamos aprendiendo acerca del mundo de *los otros* que cada vez más se convertía en un mundo donde nosotros también cabíamos.

La experiencia en la escuela comenzó a abarcar toda mi vida cuando se encargó de que mi mamá entendiera lo que significa ser una persona Sorda y la importancia que tiene que la familia aprenda la lengua de señas y la incorpore a su lenguaje. Fue así como empezó a aceptar como soy, a no pensar que tenía un defecto que debía cambiar, o que tenía que escuchar y hablar para poder ser una persona funcional e independiente. Mi mamá, que siempre había estado convencida de que debía aprender a hablar para solucionar mi problema, y que me obligaba a escuchar poniéndome los audífonos, empezó a aprender la lengua de señas para poderse comunicar conmigo, para intentar entenderme y ayudarme. A partir de ese momento me empecé a sentir mejor en la casa, porque fue como si la persona que más cerca había tenido en toda mi vida de repente se volviera uno de los míos; claro que ella fue la única en toda la familia que se animó a aprender y estuvo dispuesta a entender que ahora mi mundo podía relacionarse con el de los demás, que ya no tenía por qué estar tan apartado como antes.

Con la profesora y el modelo lingüístico accedí a un mundo al que siempre le había tenido miedo, el mundo de los oyentes del que nunca me imaginé que pudiera hacer parte tal y como soy. A la escuela llegaban muchas personas de diferentes universidades para conocernos y compartir con nosotros, y esto ya no era extraño; al contrario, nos alegraba porque teníamos la oportunidad de compartir con oyentes a los que les enseñábamos la lengua de señas y aprendíamos de ellos también. Por primera vez yo le estaba aportando a alguien más, que me escuchaba con la disposición y la paciencia necesarias para aprender, y no estaba siempre alerta y atento para entender cualquier cosa, aunque fuera mínima, que los oyentes quisieran decirme.

Cuando llegaba a la casa me sentía contento al ver que mi mamá estaba aprendiendo la lengua de señas porque ahora había allí alguien que podía entenderme. A partir de este aprendizaje ella no me volvió a obligar a usar los audífonos, y como ahora podía comunicarle lo que pensaba y sentía, entendió que lo importante no era oralizar y me retiró del instituto oralista; yo, por fin, pude descansar de la confusión de intentar ser alguien que no era. Estos fueron mis primeros esfuerzos para que mi mamá escuchara por primera vez mi voz, y entendí que la voz no son simplemente las ondas de sonido que salen de la garganta sino los enunciados que se construyen a partir de la conciencia que tiene uno de su propia individualidad. En casa también le insistí a mi mamá para que avanzara en aprender y le enseñaba la lengua de señas, aunque a veces me desesperaba porque se le olvidaba con facilidad. Lo que sí es cierto es que mi mamá siempre estuvo ahí dispuesta a ayudarme en todo lo que fuera necesario, estaba atenta para defenderme de las personas que no entendían la cultura sorda e incluso en medio de la familia se preocupaba por darme un lugar. Ella siempre me ha apoyado,

especialmente ahora que tengo la oportunidad de construirme y salir adelante asumiendo todas mis características.

Mis papás se empezaron a sentir orgullosos de mí por las presentaciones que los estudiantes del aula de sordos hacíamos en la escuela. Nos esmerábamos mucho en preparar obras de teatro, bailes o canciones con lengua de señas y los mostrábamos ante distintos públicos: estudiantes oyentes de primaria y bachillerato, padres de familia o gente de universidades; al finalizar todos nos felicitaban y nos aplaudían en nuestro lenguaje y a mí se me hinchaba el pecho de la alegría, me sentía completo al ver tantas sonrisas y aplausos por algo que hacía no *a pesar de* que soy sordo, sino precisamente gracias a eso.

Con la emoción que tenía todos los días no quería parar nunca de aprender, era como si con cada día, con cada nuevo aprendizaje, se abriera en mi mente una ventana para mirar el mundo de afuera. Era un escenario para descubrir cosas que antes hubieran sido impensables para mí, como la biblioteca infantil, donde todos los libros habían sido hechos para niños y tenían dibujos que acompañaban las historias y pocas palabras que hacían que todo fuera más claro. Aprendí también, finalmente, cómo funcionaba el dinero, las posibilidades que ofrece el lenguaje corporal en el teatro, la danza, la pantomima, a cuidar una planta y a entender geográfica y espacialmente las dimensiones del mundo.

Al comienzo era difícil relacionarme con los otros estudiantes oyentes en la escuela pues ellos no manejaban la lengua de señas, pero con la profesora y el modelo lingüístico empezamos a enseñarles lo básico y ya nos podíamos comunicar un poco; además, veía que a ellos también les gustaba y les interesaba, todo era como un juego que se trataba de compartir conocimiento. Con la lengua de señas se me abrió el mundo para compartir con los oyentes; empezamos a entendernos en espacios como el deporte, las expresiones artísticas, el tiempo libre y las cosas que hacía todo el mundo; por primera vez, las palabras ‘todo el mundo’ no necesitan cursivas pues ahora es un grupo al que yo también pertenezco. Logré ser amigo de otros diferentes a mí. Sin embargo, con quienes tuve una amistad muy cercana fue con mis compañeros sordos, ellos siguen siendo como mis hermanos, compartíamos todas las actividades diferentes que solo hacíamos los estudiantes del aula de sordos y era como un privilegio; pasábamos mucho tiempo juntos y se convirtieron en las personas con las que puedo hablar de todo, cuento con su compañía y sé que estarán ahí si tengo alguna dificultad.

Al ir estableciendo paralelamente una relación con los oyentes, donde compartir significaba que yo podía comunicarles un poco de mis pensamientos y ellos de los suyos, fue como empecé a comprender la diferencia que tengo respecto a la mayoría. Es decir, entendí lo que significa ser una persona Sorda, que mi lengua es la lengua de señas y que pertenezco a una comunidad minoritaria. En un comienzo esto me llevó a pensar en mí, en quién era yo, cuáles eran las cosas que me hacían especial además de mi sordera y a proyectarme en un futuro pensando en lo que quiero y no solo en lo que puedo hacer.

En mi familia, aunque había mejorado la comunicación básica con mi mamá y ya entendía muchas cosas de la historia, la estructura, las formas de ser de cada uno de sus miembros, porque eran temas que habíamos abordado en la escuela, aún mis familiares eran como extraños para mí. El día que cumplí quince años la familia me organizó una reunión para celebrar; para ese entonces yo ya conocía el motivo de la celebración, sabía que cumplir un año de vida era importante y era una razón para que todos estuvieran contentos por mí, celebrando mi vida. Invité a la profesora de la escuela porque se había convertido en una de las personas importantes para mí, y ella hizo la interpretación de los mensajes que quería darle a mi familia. Entonces, sin saber aún por qué, empecé a ver que mi papá empezaba a llorar, luego mi madrina, luego mis tías; fue cuando caí en cuenta de que ellos también habían pasado quince años sin comunicarse conmigo y, quizá sin darse cuenta, estaban escuchando por primera vez algo que yo quería expresar.

Con la lengua de señas se fueron fortaleciendo nuestros conocimientos y habilidades a tal punto que ya éramos los estudiantes sordos los que, a través de experimentos, exposiciones y demás actividades, enseñábamos a los oyentes sobre diferentes temas. Es decir, nos estábamos formando como personas capaces de transmitir a otros nuestros conocimientos sin que la sordera fuera una limitación. También recuerdo que en quinto de primaria nos lanzamos a la personería y allí seguíamos brillando con nuestra lengua y con nuestras capacidades, nos empezamos a preparar para que convertirnos en líderes fuera una posibilidad. Era una época maravillosa, de conocerme a mí mismo, descubrir habilidades y de tejer amistades a través de nuestra propia construcción como sujetos que, si bien sabemos que somos únicos, también podemos compartir desde nuestras diferencias y, como ahora lo sé, estas no se reducen simplemente a nuestra condición de ser sordos.

Como ya manejaba la lengua, en mi casa me entretenía viendo televisión y buscaba los programas que tenían el cuadro de interpretación; sin embargo, como es tan pequeño no entendía muchas cosas o me tocaba acercarme demasiado. Con esto, empecé a ver también que los medios de comunicación no están completamente adaptados para que la cultura sorda pueda acceder a ellos con igual facilidad. Cuando veía programas como las noticias me interesaba, pero mi mamá me explicaba solo con algunas señas básicas lo que sucedía entonces quedaba en las mismas. Tampoco podía entender los programas con subtítulos ya que reconozco solo algunas palabras de la lengua castellana, que es mi lengua extranjera. En mi casa, entonces, aún no me identifico como un miembro más de la familia que cuenta con las mismas condiciones.

Con el aprendizaje de la lengua de señas también pude entender la sucesión de grados escolares y el progreso que esto implica; entonces tuve un gran descubrimiento, yo también podía concebirme como una persona que puede avanzar, tener una meta, que después de superar una cosa seguiría la otra y así los logros se irían cumpliendo mientras estaba desarrollando habilidades, capacidades y conocimientos. Así, empecé una nueva etapa de mi vida, el bachillerato: ahora todo era nuevo, me encontraba compartiendo en un mismo salón con muchos estudiantes y docentes oyentes. El cambio fue difícil porque en la primaria la profesora bilingüe había logrado crear un mundo solo para nosotros

donde hacíamos todo lo que fuera necesario para que pudiéramos aprender; en cambio, ahora la mayoría de clases eran magistrales, los profesores no sabían lengua de señas y los compañeros sabían muy poco. Además, la escuela tuvo que hacer todo el proceso para la contratación de los intérpretes, que ese año se dio después de todo el primer semestre; sin embargo la profe de primaria seguía allí, pendiente de nosotros, y hacía lo posible para darnos las herramientas que nos permitieran apropiarnos de los nuevos aprendizajes, los métodos de enseñanza a los que no estábamos acostumbrados, y nos pudiéramos desenvolver con facilidad en un entorno que durante mucho tiempo nos había parecido a veces violento o en todo caso hostil.

Lo que he aprendido, logrado, lo que sé ahora sobre mí mismo y decido o no comunicar se lo debo a la lengua de señas; saber que soy alguien que puede avanzar y cumplir logros para seguir aprendiendo fue como volver a nacer o, mejor, nacer como un sujeto válido para el mundo que tiene mucho que aportar. Siento también un agradecimiento muy grande por todos los que me enseñaron la lengua, pues hoy reconozco que sin ellos no sería lo que soy, no hubiera aprendido ni entendido todo lo que hoy sé de la vida y me hubiera perdido de la posibilidad de expresarme con los otros, que fue lo que logró transformar toda mi realidad. El comportamiento con los demás cambió totalmente pues entendí de qué se trataban el respeto, los modales, las normas básicas de comportamiento, y que si me siento violentado hay muchas maneras no agresivas con las que puedo responder. Al apropiarme de la lengua de señas pasé de ser el diferente, el extraño, el que no entendía, el inferior, a ser a veces admirado, pero siempre respetado la escuela. En este periodo comencé a entender mi pasado y mi presente, saber cuál es mi lugar en el mundo, para desde allí poder proyectar todos los futuros posibles. Hoy en día quiero ir a la universidad, sueño con ser un profesional y algún día poder ayudarle a mi mamá para devolverle de algún modo todo lo que ella ha hecho por mí.

Cuando cumplí quince años el regalo de mi familia fue un celular, que se ha convertido en mi compañía cuando estoy en la casa; como es un aparato que tiene la posibilidad de establecer comunicación visual a distancia y no solo auditiva, ha sido el medio para acceder a información sobre el mundo pero también la posibilidad de comunicarme con otros; por ejemplo, a veces cuando no entiendo algo del colegio por allí puedo enviarle videos a los intérpretes para que me ayuden a solucionar las dudas.

Ya en séptimo y octavo todo cambió porque los intérpretes llegaron a tiempo y el colegio empezó a enseñar lengua de señas a todos los estudiantes oyentes desde transición hasta once. Además, la institución empezó a abrir un espacio el día internacional del sordo, para que fuera un motivo de celebración del que participaba todo el colegio; entonces todos aprendíamos un poco más sobre quiénes somos los sordos, cómo es eso de que hay una cultura sorda, y todo alrededor de un ambiente tranquilo, festivo. Para mí, la escuela es lo mejor que me ha pasado pues los intérpretes, los modelos y la profe bilingüe se han convertido en guías para mí: en ellos puedo confiar para hablar de cualquier tema y me ayudan cuando tengo alguna dificultad.

En esta época también tuve la oportunidad de tener mi primera novia, y las cosas que viví con ella se las contaba a mis profesores del colegio y a los intérpretes o modelos; también le hablaba del tema a mi mamá. Al terminar con ella me dolió mucho y pensé que volvería a sentirme muy solo; sin embargo, las personas que sabían lengua de señas fueron las que estuvieron allí dispuestas a escuchar y acompañarme. Ahora la mayoría de mis amigos son sordos; también me relaciono con algunos oyentes en el salón de clase y en el colegio pero solo podemos entendernos lo básico. En la primaria ahora hay catorce niños en el aula de sordos y a mí me encanta pasar a verlos, saludar, y aunque extraño ese espacio que era especial para nosotros, sé que debo avanzar hacia otras cosas y me hace muy feliz que más personas como yo puedan acceder a lo mismo.

Con el celular he podido conocer a sordos de distintas ciudades y países, con los que me comunico por redes sociales y me motivo a continuar creciendo como persona cada vez más, al tiempo que me mando videos con mis amigos de la escuela. Al acceder a las redes, también puedo ver noticias en lengua de señas colombianas o la información que publican de todas partes del mundo; por mi parte, hago transmisiones en vivo para que otros puedan conocer mi proceso, y ayudar a que por casualidad cualquiera pueda sentirse un poco menos solo, menos aislado.

He aprendido tantas cosas en la escuela que me gustaría poder hablarlas con mis hermanos, con mis primos o con mis tíos, pero la barrera de la comunicación sigue estando allí. He intentado enseñarles algunas señas pero aún no puedo sentarme a hablar en mi lengua de manera fluida con nadie de la casa. A la única que siento cercana es a mi mamá, pero no es porque ella domine perfectamente la lengua de señas sino porque está pendiente de mí y a su manera me dice lo que puedo hacer y lo que no, los cuidados que debo tener todos los días y lo mucho que me quiere. También me sigue regañando cuando hago algo malo, pero ahora puedo aprender para no volver a cometer los mismos errores. Siento que mi mamá me reconoce y me acepta como soy; cuando estamos con otras personas ella hace de intérprete a su modo para que no me sienta ignorado, es la que me explica los sucesos familiares y se preocupa por incluirme constantemente en todos los espacios. También me delega ahora responsabilidades como ir solo al colegio o comprar algo en la tienda; las primeras veces que tuve que hacer mandados sentí una felicidad inmensa que mis hermanos no entendían, porque ya sabía lo que tenía que traer, cuánto eran las devueltas, y no me equivocaba en nada; como mi mamá sí entendía se alegraba conmigo. A veces quisiera que muchas personas aprendieran la lengua de señas para tener una vida sin tantas barreras, porque en mi casa me sigo sintiendo solo y esta soledad desaparece cuando estoy rodeado de personas que comparten mi lengua.

Crecer también me hizo entender que a medida que voy creciendo todo se vuelve más serio y que debo responder a más responsabilidades; también me he dado cuenta de que las barreras siempre van a estar ahí y lo que cambia es mi manera de afrontarlas. Por ejemplo, para hacer las tareas siempre debo recurrir a los intérpretes pues en mi casa no hay quién me pueda ayudar; pero ya no me siento frustrado porque sé que, si bien tengo que esforzarme un poco más que el resto para lograrlo, esto solo depende de mí y al final

la alegría y el mérito serán mayores también. En general sigue siendo difícil comunicarse en un espacio donde no hay un intérprete o alguien que sepa lengua de señas; pero se fueron para siempre el miedo y el sentimiento de inferioridad, porque ya no creo tener un defecto que no permite ser tan feliz como ellos, sino que entiendo que es una diferencia, y que la barrera se puede romper. Los últimos tres años en el colegio se ha desarrollado un proceso de investigación que se llama “inclúyeme desde la diferencia”, y a partir del cual hemos compartido con indígenas y con todos los compañeros oyentes desde sexto hasta once; reflexionamos acerca de temas como la inclusión, la cultura sorda, y hacemos muchos ejercicios y actividades para tratar de reconocer a ese otro. Entonces entendí que hay otras comunidades minoritarias que han sido vulneradas, personas oyentes que se han sentido temerosas e inferiores por razones incluso más injustificadas que la sordera, y que también necesitan ser reconocidas como sujetos válidos.

Al abrirme hacia los oyentes entendí que esta apertura implica vulnerabilidad, y que con esto debo ser responsable; pues no todas las personas están dispuestas a que la comunicación sea tan enriquecedora como lo es para mí, sino que algunos me han invitado a tornarme en mi propia contra ofreciéndome drogas, o pidiéndome que hiciera cosas que ellos no se atrevían a hacer. Entonces tuve que aprender que a veces está bien no ser incluido, que en algunas ocasiones es mejor optar por el autocuidado y no prestarle atención a la presión social. Para todo este proceso fue clave la presencia de los profesores y los intérpretes que siempre me escuchaban y me contaban las razones por las que era mejor decir que no. Las redes sociales también son un espacio de socialización virtual en el que se viven las mismas presiones y peligros; hay algunas personas que creen que los sordos no pensamos, y que me invitaban a subir fotos obscenas o a encontrarse conmigo en sitios que no conocía. Nuevamente debo agradecer, pues en esos momentos recordé todas las advertencias que nos habían hecho en la escuela sobre estas posibilidades.

En mi familia todo ha sucedido antes de cuando ha debido suceder; como ya lo dije, todos se salieron de estudiar antes, tuvieron hijos antes, trabajaron antes, asumieron la vida antes; sin embargo todos nacieron a tiempo y completos. El único que nació antes y con un sentido menos fui yo, y esa diferencia que parecía ser un defecto es la que me ha permitido intentar llevar ahora mi vida a tiempo, tener la paciencia para terminar el colegio y el ánimo de continuar con la universidad y con todo lo que se venga, darle un gran valor a las relaciones con mis amigos y asumir las sentimentales con todo el amor y la responsabilidad que puedo. Más allá de esto, tengo como bandera la causa de estrechar las barreras que nos impiden a los sordos incorporarnos a la sociedad como sujetos con las mismas posibilidades que los otros; en este momento, aunque se ha hecho un gran trabajo, las limitaciones siguen ahí, y ese es mi motivo para levantarme cada día y seguir luchando por un mundo más equitativo o, al menos, más comprensivo para todas las personas discriminadas y vulneradas que necesitan la oportunidad de hacer las cosas bien o mal, de equivocarse, de aprender o de no aprender. En fin, de tomar decisiones y lidiar con la realidad de la misma manera que todo el mundo pues, ahora lo sé, es nuestro derecho.

Anexo B. Clasificación de los artículos seleccionados según el ámbito de autopercepción investigado.

Título	Ámbito					
	1. Académico	2. Social	3. Emocional	4. Salud	5. Autonomía	6. Identidad
1. Personal factors that influence deaf college students' academic success (Albertini, Kelly, & Matchett, 2012).	X					
2. Self-perception of the hearing-impaired elderly before and after hearing-aid fittings (Barbosa, de Sousa Medeiros, Rossi-Barbosa, Silveira, de Barros Lima Martins & Caldeira, 2015).		X	X			
3. Children with cochlear implants: Cognitive skills, adaptive behaviors, social and emotional skills (De Giacomo, Craig, D'Elia, Giagnotti, Matera & Quaranta, 2013).		X	X			
4. Policy and practice in deaf education: Views and experiences of teachers, and of young people who are deaf in Northern Ireland and Sweden (Doherty, 2012).	X	X				X
5. Mental health of deaf people (Fellinger, Holzinger & Pollard, 2012).		X	X	X		
6. El desarrollo social de los adolescentes con sordera (Rom, Silvestre, 2012).	X	X				
7. The Role of Self-Beliefs in Predicting Postschool Outcomes for Deaf Young Adults (Garberoglio, Schoffstall, Cawthon, Bond & Ge, 2014).	X		X		X	
8. Deaf people's experiences, attitudes and requirements of contextual subtitles: A two-country survey (Hersh, 2013).		X	X			
9. Adolescents' experiences of receiving and living with sequential cochlear implants: An interpretative phenomenological analysis (Hilton, Jones, Harmon & Cropper, 2013).		X	X		X	X
10. Negotiating hearing disability and hearing disabled identities (Hindhede, 2012).			X			X
11. La amistad en adolescentes con sordera escolarizados en centros ordinarios, en modalidad comunicativa oral (Rom, Silvestre, 2011).	X	X				
12. El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario (Rodríguez Martín, 2013).		X				X
13. Un dilema sobre la minoría Sorda (Pérez de la Fuente, 2014).				X		X

14. Temes de conversa en els diferents entorns socials del alumnat sord i de l'oient a la Secundària (Rom Sedó & Silvestre Benach, 2014).	X	X	X			
15. Las relaciones sociales entre adolescentes sordos y sus compañeros de clase oyentes (Rom Sedó, Silvestre Benach, 2012).	X	X	X			
16. Auto-percepción de la eficacia en la escritura de alumnos sordos y oyentes de Educación Primaria y Secundaria (Gutiérrez Cáceres, 2011).	X		X			
17. Memoria sorda e invisibilidad (Sepúlveda, 2015).		X				X
18. Do You See What I See? School Perspectives of Deaf Children, Hearing Children and Their Parents (Marschark, Sapere, Nordmann, Skene, Lukomski, Lumsden, 2012).	X	X	X			
19. Inclusion and Deaf Education: The Perceptions and Sweden (Doherty, 2012).	X	X	X			X
20. Getting in and Getting On? The Experiences of Young People with Visual Impairments and Hearing Impairments in Third-Level Education (Byrne, 2014).	X		X			
21. Mental Health of Australian Deaf Adolescents: An Investigation Using an Auslan Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (Cornes, Brown, 2012).		X	X	X		X
22. Deaf Ethnicity, Deafhood, and Their Relationship (Ladd, & Lane, 2013).						X
23. I just answer 'yes' to everything they say: Access to health care for deaf people in Worcester, South Africa and the politics of exclusion (Kritzinger, Schneider, Swartz & Braathen, 2014).		X	X	X	X	
24. Attitudes of students with disabilities towards physical education lessons: Reasons for their indifference and preference for leisure time activities (Kurková & Nemček, 2016).	X			X		
25. Bilateral cochlear implants in children: Effects of auditory experience and deprivation on auditory perception (Litovsky & Gordon, 2016).						
26. Perceived physical appearance and life satisfaction: A moderated mediation model of self-esteem and life experience of deaf and hearing adolescents Lu, Hong, Yu, Ling, Tian, Yu & Chang, 2015).	X		X			
27. Deafness and sign language in a Yucatec Maya community: Emergent Ethnographic Practice (Macdougall, 2015).		X				X
28. What is it like to be deaf? (Marschark, Bull, Sapere, Nordmann, Skene, Lukomski & Lumsden, 2012).	X	X				X

29. Quality of life in hearing-impaired children with bilateral hearing devices (Pérez-Mora, Lassaletta, Castro, Herrán, San-Román-Montero, Valiente & Gavilán, 2012).		X		X		
30. Being an adolescent with a cochlear implant in the world of hearing people: Coping in school, in society and with self identity (Rich, Levinger, Werner & Adelman, 2013).	X	X	X			X
31. Awareness and regulation of emotions in deaf children (Rieffe, 2012).		X	X			
32. Self-concept of university students with visual, hearing or motor disability (Sánchez, & López-Justicia, 2012).	X		X		X	X
33. Mothers' attitudes and self-esteem among deaf children in Iranian high schools (Sardar & Kadir, 2012).	X		X			
34. Self-esteem in hearing-impaired children: The influence of communication, education, and audiological characteristics (Theunissen, Rieffe, Netten, Briaire, Soede, Kouwenberg & Frijns, 2014).	X	X	X			
35. Self-concept and ego development in deaf adolescents: A comparative study (Van gent, Goedhart, Knoors, Westenberg & Treffers, 2012).	X	X	X			X
36. Measuring self-esteem of Deaf/hard of hearing college students (Zheng, 2013).		X	X			
37. Representaciones Sociales de la salud sexual de adolescentes Sordos y oyentes en la ciudad de Bogotá. (Collazos, 2012).				X	X	X
38. Manos que comunican ciudadanía (Acosta, 2014)	X	X				
39. Manos, miradas y silencios otros: resignificaciones culturales hacia una música propiamente Sorda. (Andrade, 2016).		X	X			X
40. Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación. (Bustamante, 2016).		X	X			X
41. Construcción del conocimiento de las personas Sordas: una aproximación a sus características socio- familiares. (Fontal & Mejía, 2015).		X	X		X	
42. Experiencias de reconocimiento y menosprecio en la atención de personas Sordas en escenarios educativos. (Orozco, 2013).	X	X	X			

Anexo C. Consentimientos informados de los acudientes legales y de la joven y los jóvenes Sordos participantes de la investigación.

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación: Incorporación de la lengua de señas en los procesos de socialización de jóvenes sordos escolarizados

Yo, *Luz del Sol Vesga Parra*, como investigadora principal de esta tesis doctoral, redacto este documento de *consentimiento informado* con la intención de dejar constancia por escrito de las características de la investigación que estoy realizando. Asimismo, a través de este documento solicito la colaboración y consentimiento de *Paola Andrea Sánchez Capote* (menor de edad), quien participa como informante de este trabajo, y de su madre como acudiente legal *Gloria Isabel Capote León*.

Características de la investigación:

- La tesis doctoral lleva por título incorporación de la lengua de señas en los procesos de socialización de jóvenes sordos escolarizados, y es realizada en el doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad del Cauca.
- El propósito de este trabajo es conocer con mayor profundidad la vida de tres jóvenes sordos a través de su voz y de la de diversas personas cercanas a sus trayectorias de vida. Esto con el fin de comprender cómo la incorporación tardía de la Lengua de Señas coadyuva a los procesos de socialización de jóvenes Sordos escolarizados de la Institución Educativa la Pamba en la ciudad de Popayán (Cauca), con el propósito de aportar al campo de la educación inclusiva de la población sorda.
- La investigadora principal y doctoranda de esta tesis es *Luz del Sol Vesga Parra*, docente del aula básica para sordos de la institución educativa la Pamba, quien toma decisiones relativas a la investigación e indica las modificaciones que considere pertinentes.
- La investigadora principal, acuerda que el nombre del protagonista a utilizar, tanto en la redacción de la historia de vida como a lo largo de toda la tesis, será el de "*Violeta*". Por ello, este es el nombre utilizado para referirse al protagonista de la historia a lo largo de toda la tesis.

Procedimiento:

- La recogida de datos se inicia con la implementación de la técnica colcha de retazos con los jóvenes sordos, de donde se iniciará a tener una visión general de la trayectoria de vida de "*Paola Andrea Sánchez Capote*". Tras ello se aplicarán otras técnicas de información como es el socio drama, el taller fotográfico, la línea de tiempo y la entrevista a profundidad, en estas dos últimas técnicas participarán otros informantes cercanos a la joven, que servirá para realizar los contrastes y ampliaciones de la información recopilada.
- La investigadora principal, a través de las facilidades establece contacto con los diferentes participantes de la investigación en el momento que la propia investigación lo requiera.



- Sera la investigadora principal, quien recogerá toda la información mediante instrumentos cualitativos de investigación, en función de las necesidades del proceso investigativo y según las características de los participantes.
- Para el registro de la información, se va requerir grabación (mediante video y audio) de cada una de las sesiones. Todos los participantes serán informados de ello previamente, y podrán manifestar (si así lo consideran) su negativa ser grabados.
- En momentos determinados de la tesis, se pacta con los informantes la posibilidad de grabar *mini-clips* para focalizar temáticas muy concretas. Se considera relevante grabar un *mini-clip* con los compañeros y compañeras de "*Paola Andrea Sánchez Capote*".
- A las sesiones programadas, los informantes podrán aportar materiales adicionales, informes, dibujos, trabajos, fotografías, que consideren relevantes para ilustrar o complementar lo explicado en las técnicas implementadas.
- La investigadora principal será quien custodiara la información recopilada.
- Para la elaboración de la narración, una vez terminadas las sesiones de las técnicas de recolección implementadas, será necesaria la devolución de la información a los participantes, para que estos puedan modificar, incorporar y eliminar aquello que consideren oportuno.
- La investigadora principal, se compromete a preservar la identidad y garantizar la confidencialidad de acuerdo a las leyes de protección de datos en Colombia.
- Los participantes estarán en pleno derecho de modificar, rectificar o cancelar cualquier dato a lo largo de todo el proceso de investigación.
- Asimismo, a lo largo de todo el proceso de investigación, cualquier participante podrá abandonar este trabajo por aquellos motivos que consideren oportunos.
- La investigadora principal, pactará el momento oportuno, la difusión de los productos resultantes, así como la de los resultados académicos.

Colaboración y consentimiento

- La investigadora principal agradece su colaboración como participante en esta tesis, no sólo por la gran importancia del testimonio a ofrecer, sino también por la confianza que para ello se requiere en la investigadora y en el propio trabajo.
- A través de este documento el abajo firmante se compromete a participar activa y voluntariamente en esta investigación.

De esta forma, se procede a la firma de este consentimiento informado:

Paola Andrea Sánchez Capote (menor de edad), como informante y *Gloria Isabel Capote León* como madre y acudiente legal, declaran estar informados de las características de la investigación "Incorporación de la lengua de señas en los procesos de socialización de jóvenes sordos escolarizados" y el procedimiento a seguir en ella. Declaran aceptar la participación en este trabajo y autorizar a *Luz del Sol Vesga Parra* a la recopilación, custodia y al tratamiento de los datos necesarios para desarrollo de este estudio. De esta forma se señala que:


 Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba
 Tesis Doctoral
 

Acepta participar en este investigación. Aporta fotografías sobre la vida de "*Paola Andrea Sánchez Capote*" para la construcción de la historia de vida.
 Presta voluntad a participar voluntariamente en la grabación del *mini-clip* con preguntas-resumen de su visión de la historia de "*Paola Andrea Sánchez Capote*".
 Desea recibir un resumen de los resultados de esta investigación de manera impresa.
 Desea que, en este trabajo académico y posterior publicación, se utilice un pseudónimo para referirse a su persona y/o a su participación, con el nombre de "*Violeta*".


En Popayán, a los 10 días del mes de febrero de 2016.

Paola Sánchez
 Paola Andrea Sánchez
 T.I. 1.002.968.803
 Informante de la Investigación


Gloria Isabel Capote
 Gloria Isabel Capote León
 C.C.34554500
 Madre/acudiente legal

Luz del Sol Vesga Parra
 Luz del Sol Vesga Parra
 C.C. 30402898 de Manizales
 Investigadora Principal

Anexo D. Transcripción de la información recopilada de la aplicación de la estrategia de indagación la colcha de retazos.



Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba
Tesis Doctoral



TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – COLCHA DE RETAZOS TRANSCRIPCIÓN



Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba
Fecha de realización: Febrero de 2017
Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra
Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo
Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián Stiven Pino y Juan Esteban Moreno

Instrumento: Guías de preguntas abiertas
Registro: Grabación audiovisual
Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados
Estrategia: 4 secuencias didácticas - Duración de cada una 4 a 5 horas.
Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia y amigos.

Violeta:
"Recuerdo que cuando era muy pequeña, cuando tenía unos 6 años eh estuve en un colegio, fui me encontré con una persona, me llevaron a estudiar pero no entendía absolutamente nada, eran muchos oyentes, ellos| hablaban entre ellos pero no entendía que pasaba a mi alrededor, no tenía lengua de señas tampoco, la profesora me gritaba me mandaba a hacer cosas de matemáticas pero yo sin entender absolutamente nada sin tener lengua de señas para poder entender, tampoco, luego ya terminaba y me iba para la casa, eh buscaba si habían otras personas igual a mí, si habían más sordos, no encontré luego me comentaron que mi mamá seguía buscando un lugar donde pudiera yo estudiar, llamaron al rector de la institución la pamba, se dieron cuenta que en esta institución podían aprender lengua de señas, llegue aquí con mucha pena, me di cuenta que estaban enseñando lengua de señas con la ayuda de un modelo y así pude entender,

Bueno en mi dibujo hago una casa cuando estaba sola pues porque mi familia se iba, se iban a trabajar y me quedaba sola, mi hermana se iba y yo decía bueno y ahora que me quedo sola qué pasa si me roban, que pasa si llega alguien hacerme daño, los oyentes pues listo se comunican y hablan todo eso pero al ser una persona Sorda que hago para poderme comunicar con ellos o si llega a pasar algo, pues por eso

Anexo E. Codificación abierta de transcripción de información recopilada de la estrategia de indagación la colcha de retazos.



	Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral	
TECNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN – COLCHA DE RETAZOS CODIFICACIÓN ABIERTA		
Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: Febrero de 2017 Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián Stiven Pino y Juan Esteban Moreno		
Registro: Grabación audiovisual Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: 4 secuencias didácticas - Duración de cada una 4 a 5 horas. Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia, escuela y amigos.		
Violeta: "me llevaron a estudiar pero no entendía absolutamente nada" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R1) Recuerdo que cuando era pequeña, cuando tenía unos 6 años eh estuve en un colegio, fui me encontré con una persona, me llevaron a estudiar pero no entendía absolutamente nada.		
"yo no entendía lo que pasaba a mi alrededor" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R2) ...eran muchos oyentes, hablaban entre ellos pero yo no entendía lo que pasaba a mi alrededor, no tenía lengua de señas tampoco.		
"La profesora me gritaba y me mandaba a hacer cosas que no entendía" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R3) [a profesora me gritaba me mandaba a hacer cosas de matemáticas		
"Pasaba la jornada escolar sin entender nada...yo imitaba a los demás" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R4) pero yo sin entender absolutamente nada sin tener lengua de señas para poder entender, tampoco, luego ya terminaba y me iba para la casa,		
"Buscaba si habían otras personas igual a mí, sordos...pero no encontré" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R5) eh buscaba si habían otras personas igual a mí, si habían más sordos, no encontré		
"Mi mamá seguía buscando un lugar donde pudiera estudiar y aprender" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R6) luego me comentaron que mi mamá seguía buscando un lugar donde pudiera yo estudiar, llamaron al rector de la institución la pamba, se dijo que en esta institución podían aprender lengua de		

Anexo F. Codificación axial de la codificación abierta de la estrategia de indagación la colcha de retazos.

A	B	C	D
1.2 Aislado de su realidad inmediata.	Códigos caseros para comunicar	<p>"Yo observaba los gestos y las acciones de mi familia entonces eso me hacía dar una idea de lo que pasaba" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R15)</p> <p>"con gestos mis papás me amenazaban para que me portara bien, sino me pegaban" (T.CR4.R.V.P:1.G.F.R72)</p> <p>"si mi mamá me pegaba y me castigaba me señalaba lo que estaba haciendo mal" (T.CR3.R.V.P:2.G.M.R160)</p> <p>"en mi familia siempre hablaban, observaba más su cuerpo, sus gestos e imaginaba que era lo que me decían" (T.CR1.R.V.P:3.G.M.R176)</p> <p>"Halándole la ropa, le insistía que me diera lo que le señalaba, o con mi cara hacía gestos como de ruego" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R16)</p> <p>"mi cuerpo se convirtió como en ese puente para poder comunicar lo que quería a mi familia" (T.CR2.R.V.P:3.G.M.R187)</p> <p>"cuando quería algo lo señalaba, y hacía mis gestos para conseguirlo, pero también era como de esperar, a veces llegaba otras veces no" (T.CR4.R.V.P:1.G.F.R76)</p> <p>"Mi forma de demostrar que estaba brava era tirando las cosas al suelo" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R18)</p> <p>"era muy grosera y altanera pero no tenía otra manera de comunicarme" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R28)</p> <p>"era como si no me gustara nada, mantenía brava casi todo el tiempo" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R54)</p> <p>"Era demasiado grosera, también como que manipulaba con el llanto para conseguir lo que quería" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R19)</p> <p>"yo le señalaba a la señora de la tienda y ella miraba si me alonzaba o no pues no sabía comprar" (T.CR1.R.V.P:1.G.F.R48)</p> <p>"Gritaba en público para llamar la atención, mi mamá se enojaba y me pegaba" (T.CR4.R.V.P:1.G.F.R40)</p> <p>"solo con gestos expresaba cuando algo no me gustaba, pasaba como con algunas comidas" (T.CR2.R.V.P:2.G.M.R148)</p> <p>"cuando llegaba mi papa sentía que podía pedir muchas cosas, señalando él me las daba" (T.CR3.R.V.P:2.G.M.R156)</p> <p>"en ocasiones no me daba cuenta y por cosas que pensaba terminaba gritando, cuando sentía era la palmada de mi mamá" (T.CR3.R.V.P:2.G.M.R159)</p>	<p>A través de la observación los sordos internamente se daban sus propias explicaciones de lo que podría estar sucediendo en su familia, pero aún así no sabían con certeza que era lo que sucedía realmente. En la casa con gestos y acciones corporales los sordos generaban una comunicación básica con sus familiares. Con manifestaciones de ira o tristeza los sordos conseguían algo que querían y su familia. Los códigos caseros para lograr alguna comunicación: observación del niño sordo a gestos, acciones; castigos físicos por los padres para reprimir alguna actitud o comportamiento pero sin ninguna explicación; expresión de emociones básicas con su cuerpo para lograr llamar la atención; utilizar el señalamiento con los dedos para expresar algo que se quiere o no.</p>
	Sin comunicación efectiva	<p>"discriminación como tal una agresión no sentí, lo único era eso que no me podía comunicar con nadie" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R57)</p> <p>"me sentí mal, no me podía comunicar con nadie de mi propia familia" (T.CR3.R.V.P:2.G.M.R162)</p> <p>"era como ver el tiempo pasar, no hallaba nada para hacer, pues no me podía comunicar con nadie en la casa" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R53)</p> <p>"yo con la rabia y la impotencia de no poder decir lo que pienso y si lo digo sé que no me van a entender" (T.CR3.R.V.P:1.G.F.R213)</p> <p>"yo hacía gestos a mi mamá para explicarle que no me gustaba esa escuela, pues no entendí nada, pero mi mamá frunció el ceño y me decía que sí, yo entonces arrancaba las hojas de los cuadernos" (T.CR4.R.V.P:2.G.M.R111)</p> <p>"mi mamá compraba mi ropa al gusto de ella, a veces me tocaba ponerme lo que no me gustaba" (T.CR3.R.V.P:3.G.M.R195)</p> <p>"mi mamá siempre decidí sobre la ropa que me ponía, solo ahora ya elijo lo que me gusta para mí" (T.CR2.R.V.P:2.G.M.R152)</p> <p>"Mi mamá siempre me elegía lo que debía vestirme o comprarme, así me gustara o no, era una orden ponérsela" (T.CR3.R.V.P:1.G.F.R66)</p> <p>"en mi familia decidían siempre por mí, empezando por la ropa que me compraban" (T.CR4.R.V.P:1.G.F.R34)</p> <p>"el no poder comunicarse algunos miembros de mi familia, hacía que me compraran lo que yo les pedía" (T.CR4.R.V.P:3.G.M.R206)</p> <p>"con mi hermano es la persona con quien juego, aunque a veces peleamos pues pone quejas y me hacen pegar a mí" (T.CR4.R.V.P:3.G.M.R201)</p> <p>"cuando mi hermano me molestaba nunca pude colocar como una queja pues no tenía a como hacerme entender" (T.CR1.R.V.P:2.G.M.R132)</p> <p>"Otros se expresaban por mí, y yo llevaba en un papel los mensajes, por ejemplo para poder comprar algo en la tienda" (T.CR3.R.V.P:1.G.F.R62)</p>	<p>En la mente de los sordos se generaban preguntas de muchos tipos y una de ellas era de aquello a que tenían a lo que les generaba miedo pero no tuvieron allí en su casa quien les pudiera retroalimentar este proceso. Los sordos aprendieron a usar la no interacción a su favor pues a veces manipulaban situaciones para conseguir lo que querían y se hacían los que no entendían. Los padres suplían las necesidades básicas más no las comunicativas ni lingüísticas. Juego de una farsa donde ambos decían que si nadie entendía porque pero al parecer quedaban contentos. Sin comunicación efectiva: había una impotencia por no poderse comunicar de manera real en su entorno cercano; otros eran los que tomaban sus decisiones y planeaban su cotidianidad; no participan en decisiones ni planes familiares, otros planean y toman las decisiones por ellos; en ocasiones los sordos por la falta de comunicación también empiezan a manipular ciertas situaciones; ante injusticias con sus hermanos</p>

A	B	C	D
2. Procesos de socialización en el escenario escolar			
Categorías	Subcategorías	Relatos	Memorandos
2.1	2.1 Una escuela para oyes	<p>"Yo anhelaba ir allá a estudiar donde habían niños... pero luego me di cuenta que no había ningún sordo" (T.CR2.R.V.P:1.G.F.R20)</p> <p>"me llevaron a estudiar pero allí no entendí absolutamente nada" (T.CR1.R.V.P:1.G.F.R1)</p> <p>"Pasaba la jornada escolar sin entender nada...yo imitaba a los demás" (T.CR1.R.V.P:1.G.F.R4)</p> <p>"Transcribía todo pero no entendía, me daba como esa rabia y tiraba los cuadernos" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R21)</p> <p>"La profesora me gritaba y me mandaba a hacer cosas que no entendía" (T.CR1.R.V.P:1.G.F.R3)</p> <p>"en clase, veía palabras, muchas personas hablando pero no entendía nada" (T.CR4.R.V.P:2.G.M.R107)</p> <p>"escribía mucho en los cuadernos, pero no entendía nada" (T.CR1.R.V.P:3.G.M.R170)</p> <p>"me iba a casa sin entender nada de lo que habían dicho, ni tareas, ni lo que llevaba escrito en mis cuadernos" (T.CR1.R.V.P:3.G.M.R173)</p> <p>"observaba a la profesora hablar y hablar, yo decía que sí, pero realmente no entendía nada" (T.CR1.R.V.P:3.G.M.R171)</p> <p>"recuerdo los labios de la profesora siempre moverse, pero yo no entendía nada solo decía que sí con mi cabeza y eso le gustaba a ella" (T.CR4.R.V.P:2.G.M.R109)</p> <p>"yo era el único sordo del lugar, veía como pasaba el tiempo mientras que todos a mi alrededor hablaban y</p>	<p>No entendí a la profesora a sus compañeros, no accedía al conocimiento y por ende al aprendizaje según su edad y su grado escolar. Los sordos asumieron las rutinas escolares por imitación más que comprensión de los procesos escolares. La impotencia de no entender desencadenaba manifestaciones de rabia. Una escuela para oyes: Imitaba y copiaba lo que los demás hacían; ocupaba allí un lugar pero no comprendía nada de lo que sucedía a mi alrededor; sentía rabia y la manifestaba de varias formas en la escuela y en la casa; me sentía que era el diferente, no era parte de aquel lugar; siempre lo mismo pasaba el tiempo y yo fingía que estaba aprendiendo; a veces usaba mi cuerpo con mis compañeros para tratar de comunicarme. Los docentes por desconocimiento trataban de que los sordos entendieran gritándoles lo que tenían que hacer. Querían ser tratados como los demás ir a estudiar con los otros, pero cuando</p>
2.2	2.2 Una escuela para curar y rehabilitar	<p>"en el INALE nos daban clases para vocalizar letras y palabras, tampoco entendí muchas cosas allí" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R22)</p> <p>"sentía que nos enseñaban mal, pues solo era repetir palabras y hacer ejercicios para pronunciar letras, siempre lo mismo" (T.CR4.R.V.P:1.G.F.R78)</p> <p>"en el INALE me hacían terapias para enseñarme a hablar" (T.CR2.R.V.P:2.G.M.R30)</p> <p>"nos enseñaban las mismas palabras y esas las repetíamos una y otra vez" (T.CR4.R.V.P:2.G.M.R112)</p> <p>"para oralizamos utilizaban métodos y terapias que no me gustaban" (T.CR3.R.V.P:2.G.M.R165)</p> <p>"todos los días era repetir lo mismo, por esto me salí del inale" (T.CR3.R.V.P:2.G.M.R166)</p> <p>"en el INALE nunca comprendieron lo que éramos, siempre querían que habláramos pero no lo podíamos hacer como ellos pedían" (T.CR4.R.V.P:3.G.M.R210)</p> <p>"En el INALE usábamos a escondidas algunas señas pues allá nos exigían era que habláramos pero sólo sabíamos algunas palabras" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R23)</p> <p>"me pegaban en las manos por usar la lengua de señas" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R25)</p>	<p>Ingresaron al instituto porque era sugerido por el sector salud a los padres y porque era la única opción educativa para sordos en esa época. Allí trataban de enseñarnos a hablar por medio de repetición y ejercicios orales. Represiones físicas al usar la LSC. Una escuela para curar y abitar: lasrugas horas de terapias orales; reciónde palabras sin comprensión; el mejor era el qe ogarprunciar coquier palabra lejos de procesos de comprensión; no mes gustaba, me sentía mal; veíamos la sordera como algo malo, algo que debía curse; nos prohibían las señas y nos enseñaban a esconder la sordera; prisioneros de nuestra propia condición, nos avergonzábamos de ella.</p>
2.6	2.3 Una escuela bilingüe para sordos	<p>"Conoci a adultos sordos, entonces entendí que yo no era el único sordo" (T.CR1.R.V.P:1.G.F.R8)</p> <p>"Miraba y mi mente se maravillaba cuando veía a otros sordos comunicarse con las manos" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R24)</p> <p>"comencé a sentir que también podía aprender la lengua de señas" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R27)</p> <p>"comprendí que es nuestra lengua y la aprendemos de forma visual" (T.CR32.R.V.P:1.G.F.R26)</p> <p>"Para mí la lengua de señas fue como esa salvación a lo que estaba viviendo" (T.CR4.R.V.P:1.G.F.R39)</p>	<p>Al tener contacto con las personas sordas adultas no sólo aprenden la lengua de señas en uso sino que observan otras personas que comparten su misma condición de sordera. Por primera vez descubrían los sordos como habían otras formas de comunicarse con los demás y era a través de sus manos. Aca se</p>

Anexo G. Transcripción de la información recopilada de la aplicación de la estrategia de indagación el sociodrama.

	Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral	
TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – SOCIODRAMA TRANSCRIPCIÓN		
Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: abril y mayo de 2017 Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián Stiven Pino y Juan Esteban Moreno		
Instrumento: Guías de preguntas abiertas Registro: Grabación audiovisual Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: 4 sesiones - Duración de tres sesiones 4 horas, duración de una sesión de 12 horas. Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanias más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia y amigos.		
Miguel: A mí nadie me enseñó, solo que tocaba botones, por medio del ensayo y error. Yo tampoco sabía absolutamente nada para que servían los botones del control, entonces también empezaba a ensayar, este, otro, otro, hasta que encontré el botón que pasaba canales y así empecé a mirar. Cuando pasaba los canales yo decía "acá" muy feo, otro y no nada, me colocaba en la casa mejor a andar o a jugar con carritos y eso me parecía muy bonito hacerlos que se extrañaran y cosas así, pues porque eso era lo que yo miraba y se me quedaba en la mente, yo que culpa. A eso no sirve, no, no me gusta, no es que me causa mucha gracia, es pasar y pasar canales, a veces cuando hay cosa de carros sí, y que empiezan las competencias y cosas así, eso sí me gusta, pero hay otras cosas sí como que ay son una bobada, antes me gustaba. Yo estoy todo animado viendo y mi papá llega, a imponer, a ver me pasa el control y yo ah, y lo cambia a noticias y yo hay que rabia, maldita sea, y coge y lo cambia, yo le digo a mi papá que me deje y me dice no, no, no, a ver me respeta y empieza a ver cosas de tornados, y noticias de cárceles y cosas así y empiezan a cambiarlo y a cambiarlo y yo le cojo el control y empiezo a ver otras cosas, me lo quita y me manda para la habitación y yo le digo que no, que yo me voy a quedar allí, me quedo serio, a ok bueno entonces quedese ahí, me dice mi papá y se agarra a ver noticias, pero me da una cosita por dentro que ah.		
Cuando estaban pasando cosas de películas o por ejemplo competencias de carro, yo le colocaba todo el volumen, todo, todo y a veces como que se escuchaba ese sonido del motor y yo ay qué emoción, que emoción. Ay yo si ignoro eso, me parece una bobada, pues porque esas señas ah, es muy pequeño y eso ni se entiende para que, tiene que ser es grande uno ya puede ver todo, pero ahí todo pequeño eso uno ni entiende ¿Cuánto tiempo más o menos ven televisión al día? Pues cuando hay cosa interesante o pelea por ejemplo te-kondo o cosas así, sí me encanta ver desde las seis y mi mamá dice no, te vas a dormir ya, y yo hago que se apaguen todas las cosas y otra vez vuelvo a prender y sigo una hora, seis, siete, ocho, nueve, diez, como hasta las doce, allí, se queda prendido y mi mamá va y apaga nuevamente las cosas y yo ya me he dormido y como mi papá llega todo cansado también y me pregunta y ¿estudiaste?. Me gusta es, cosas de aquí de Colombia no tanto, esos programas nacionales no, me gusta más es como cosas de por allá cuando pelean los de Asia. Te gusta el fútbol, el te-kondo, la lucha, todo eso ¿Todos los días o a veces? No es un día, pues el programa no se repite siempre sino como un día o dos días		

Anexo H. Codificación abierta de la transcripción de la estrategia de indagación el sociodrama.



Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba
Tesis Doctoral



TECNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN – SOCIODRAMA CODIFICACIÓN ABIERTA

Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba
Fecha de realización: abril y mayo de 2017
Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra
Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo
Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián Stiven Pino y Juan Esteban Moreno

Instrumento: Guías de preguntas abiertas

Registro: Grabación audiovisual

Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados

Estrategia: 4 sesiones - Duración de tres sesiones 4 horas, duración de una sesión de 12 horas.

Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia y amigos.

Miguel:

"nadie me enseñaba, con los medios los usaba con ensayo y error" (T;S;R;V;P;2;G;M;R213)

A mí nadie me enseñó, solo que tocaba botones, por medio del ensayo y error. Yo tampoco sabía absolutamente nada para que servían los botones del control, entonces también empezaba a ensayar, este, otro, otro, hasta que encontré el botón que pasaba canales y así empecé a mirar.

"prefería andar en la casa o jugar con carritos antes que pasar canales en la T.V."
(T;S;R;V;P;2;G;M;R214)

Cuando pasaba los canales yo decía "acá" muy feo, otro y no nada, me colocaba en la casa mejor a andar o a jugar con carritos

"observaba la TV y se me quedaban cosas en la mente que luego imitaba jugando"
(T;S;R;V;P;2;G;M;R215)

y eso me parecía muy bonito hacerlos que se extrañaran y cosas así, pues porque eso era lo que yo miraba y se me quedaba en la mente, yo que culpa.

"no me causa gracia pasar canales, solo me gusta cuando hay competencias de carros o peleas de tekondo" (T;S;R;V;P;2;G;M;R216)

A eso no sirve, no, no me gusta, no es que me causa mucha gracia, es pasar y pasar canales, a veces cuando hay cosa de carros sí, y que empiezan las competencias y cosas así, eso sí me gusta, pero hay otras cosas sí como que ay son una bobada, antes me gustaba.

"mi papá es como si me ignorara, cuando veo un programa de TV lo pasa sin ni siquiera preguntarme"
(T;S;R;V;P;2;G;M;R217)



Yo estoy todo animado viendo y mi papá llega, a imponer, a ver me pasa el control y yo ah, y lo cambia a noticias y yo hay que rabia, maldita sea, y coge y lo cambia,

Anexo I. Codificación axial de la codificación abierta de estrategia de indagación el sociodrama.


B	C	D
3. Procesos de socialización en el escenario de pares de amigos		
subcategoría	Relatos	Memos
Amigos oyentes	<p>"eran muchos oyentes, hablaban entre ellos, pero yo no entendía que pasaba a mi alrededor" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R2)</p> <p>"No me gustaba estar con los oyentes, no les entendía y no podía comunicarme" (T:CR2;R;V;P:1;G;F;R13)</p> <p>"con amigos oyentes la comunicación no es buena, no es suficiente, no es fructífera" (T:CR2;R;V;P:1;G;F;R23)</p> <p>"muchos compañeros a mi alrededor oyentes, todos hablaban y compartían, y yo triste estaba muy solo" (T:CR3;R;V;P:2;G;M;R96)</p> <p>"estaba solo sin poderme comunicar, eso me ponía triste y paso por mucho tiempo" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R104)</p> <p>"no he sentido discriminación, lo que sí es esa imposibilidad de comunicarme con los demás" (T:CR1;R;V;P:2;G;M;R137)</p> <p>"quise jugar muchas veces con los amigos de la cuadra pero se dedicaban siempre a hablar y eso también me aburría" (T:CR1;R;V;P:3;G;M;R177)</p> <p>"aunque si quería, no podía jugar con los oyentes pues faltaba como esa comunicación" (T:CR2;R;V;P:3;G;M;R186)</p> <p>"en los paseos siempre observaba a los demás y eso mismo trataba de hacer" (T:CR3;R;V;P:3;G;M;R197)</p> <p>"Quedaba incomunicado, me hablaban, me escribían, no sabían lengua de señas, era muy desoconcertante" (T:CR4;R;V;P:1;G;F;R33)</p> <p>"con mis compañeros oyentes en primaria fue difícil la comunicación, pues no pasan de unas cuantas señas" (T:CR2;R;V;P:1;G;F;R58)</p> <p>"con mi hermano mayor comparto cuando me invita a jugar futbol" (T:S;R;V;P:2;G;M;R226)</p> <p>"cuando salgo con mi hermano no me siento bien porque empiezan a hablar con los oyentes y yo quedo como sobrando, prefiero entonces quedarme en la casa" (T:S;R;V;P:2;G;M;R227)</p>	<p>Sentí que no érteneceían al grupo de los oyentes, los veían y actuaban como extraños. Con los oyentes la comunicación es netamente básica y ellos expresan que no logran avanzar más allá de un saludo o cosas elementales.</p>
Comparación entre pares	<p>"uno observa como la vida para los oyentes es más fácil se pueden comunicar y pueden entender" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R10)</p> <p>"siempre tenía ese pensamiento de comunicarme, y al no poder llegaba la tristeza y como ese dolor de ser diferente" (T:CR3;R;V;P:2;G;M;R98)</p> <p>"el ser diferente a los demás me ponía triste y optaba por estar solo" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R102)</p> <p>"sería chévere todos sordos y poder jugar igual" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R103)</p> <p>"Buscaba si habían otras personas igual a mí, sordos...pero no encontré" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R5)</p> <p>"Imaginaba tener y compartir pero con amigos sordos como yo" (T:CR2;R;V;P:1;G;F;R14)</p> <p>"me imaginaba estar alrededor de muchos sordos para poder compartir" (T:CR3;R;V;P:2;G;M;R97)</p> <p>"me sentía realmente solo, observaba como a veces los adultos les insistían a algunos niños a jugar conmigo" (T:CR3;R;V;P:3;G;M;R192)</p> <p>"solo jugaba entre los sordos de la escuela de la lengua de señas pero yo ahí como que no" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R101)</p>	<p>Para los sordos los oyentes eran considerados como privilegiados al poder comunicar, hablar y escuchar. Se sentían que eran los únicos en el mundo y no comprendían muy bien lo que sucedía con ellos y que era lo que tenían diferente a los demás.</p>
 Familia Escuela Amigos + 		

B	C	D
La lengua de señas en casa	<p>"Creo que cuando mi mamá empieza a aprender la lengua de señas, también fue el comienzo de captar muchas cosas" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R120)</p> <p>"de mi familia la que ha aprendido un poco de lengua de señas es mi mamá los demás es muy poco, cosa que hace más difícil todo" (T:CR2;R;V;P:3;G;M;R189)</p> <p>"actualmente solo me comunico con mi prima y mi hermana que yo les he ido enseñando la lengua de señas" (T:CR3;R;V;P:1;G;F;R63)</p> <p>"poco a poco les he ido enseñando a mi familia la lengua de señas" (T:CR4;R;V;P:1;G;F;R80)</p> <p>"yo en mi caso he tratado de enseñarles a algunos que se han interesado en la lengua de señas" (T:CR1;R;V;P:2;G;M;R142)</p> <p>"con mi mamá aunque ella ha intentado aprender la lengua aún le falta mucho y la verdad a veces me aburro pues se habla sólo lo básico" (T:CR2;R;V;P:2;G;M;R143)</p> <p>"mi papa no aprendió la lengua de señas, cuando me voy a comunicar no me entiende entonces pues opto por retirarme" (T:CR2;R;V;P:2;G;M;R144)</p>	<p>Al llegar la Lengua de señas a la familia: es el comienzo donde el niño sordo expresa lograr entender algunas cosas de lo que sucede; también en las madres comienza un derrumbamiento de mitos y creencias que antes estaban arraigados sobre la sordera de sus hijos; algunos miembros de la familia acceden a aprender lengua de señas ofrecido en el colegio bilingüe, generalmente fueron las madres; también hubo rechazo de algunos familiares respecto al aprendizaje y uso de la lengua de señas donde continuaron realizando acciones para continuar con la posibilidad de desarrollar la lengua oral, generalmente las abuelas, los padres y los tíos; las madres aprendieron un uso básico de la lengua de señas con lo que lograron comunicarse de manera muy básica con sus hijos sordos, postergando soledades, incomprensiones y malos entendidos entre otros.</p>
Observaba y aprendía solo	<p>"explorando por ejemplo el control aprendí a manejar el TV, lo hacía cuando estaba sola" (T:S;R;V;P:1;G;F;R235)</p> <p>"observaba como prendían y apagaban los equipos y así aprendí" (T:S;R;V;P:1;G;F;R249)</p> <p>"cuando le coloco todo el volumen a los aparatos solo así alcanza a sentir vibraciones y me emocionaba, pero este ruido molestaba a mi familia" (T:S;R;V;P:2;G;M;R220)</p> <p>"colocaba a toda el volumen, pero siempre me regañaban, me daba como rabia" (T:S;R;V;P:1;G;F;R241)</p> <p>"en las fiestas disfrutaba del volumen de la radio por su vibración, a veces imitaba como bailaban los demás" (T:S;R;V;P:1;G;F;R248)</p> <p>"a veces me molestaba tanto ruido de la radio y decidí apagarlo" (T:S;R;V;P:1;G;F;R253)</p> <p>"muchas veces por querer usar las cosas de la casa como un control las dañe y sentí a como todo se enojaban conmigo" (T:S;R;V;P:3;G;M;R254)</p> <p>"me regañaban cuando le subía mucho volumen la radio o a la TV" (T:S;R;V;P:3;G;M;R268)</p> <p>"observaba a mi mamá con la pasión que cantaba y bailaba, por su expresión me imaginaba que eran como cosas de amor" (T:S;R;V;P:2;G;M;R231)</p> <p>"observaba a mi mamá bailar y me parecía muy raro, veía que les gustaba mucho pero no alcanzaba a comprender por qué" (T:S;R;V;P:1;G;F;R250)</p> <p>"veía como siempre estaba prendida la radio cuando mi mamá cocinaba o hacía algún oficio de la casa" (T:S;R;V;P:1;G;F;R251)</p> <p>"veía todos como se emocionaban con lo que escuchaban en la radio, me daba como rabia porque yo no sentía nada" (T:S;R;V;P:3;G;M;R267)</p> <p>"no entendía lo que pasaba en las personas cuando escuchaba música, las veía contentas y como que las acompañaba en sus oficios" (T:S;R;V;P:3;G;M;R272)</p> <p>"me imaginaba como era que la gente escuchaba distintos instrumentos cuando me ponía el audifono" (T:S;R;V;P:3;G;M;R270)</p>	


Anexo J. Transcripción de la información recopilada de la estrategia de indagación el taller fotográfico.

	Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral	
TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – TALLER FOTOGRÁFICO TRANSCRIPCIÓN		
Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: julio y agosto de 2017 Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián Stiven Pino y Juan Esteban Moreno		
Instrumento: Guías de preguntas abiertas Registro: Grabación audiovisual Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: 8 sesiones - Duración de cada sesión, dos horas aproximadamente. Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su escuela y amigos.		
Miguel: Pues llega el momento en que estoy solo, estoy en mi casa, estoy con mi mamá, luego pasa el tiempo en el que sin conocer nada de lengua de señas llevo a un lugar donde empiezo aprender e señas y me va motivando poco a poco. A demás de lo que ya menciona Juan David, aprender lengua de señas para mí fue muy importante sí, porque además de eso pude compartir con alguien de mi familia. Pues fueron muchas señas, fue mucho vocabulario que empecé a prender. Pues en mi casa como eran más de palabras pero yo decía listo la palabra pero que significa y como me la mantenía solo en la casa y a veces llamaban a mi mamá pues para que fuera al INALE y en el INALE esa cantidad de terapias que hacían y hablar y seguir hablando, pero luego cuando ya empecé a ver que con las manos se podía hablar y que así se dice perro (seña), así se dice león (seña), así se dice primaria (seña), entonces fue algo diferente. No (gestos)		
Antes cuando compraron ustedes, al principio como no había nada había algunos muñecos, <u>habían</u> algunas cosas, algunas palabras, cuadros de lengua de señas pero poco a poco se fue llenando de más cosas y más cosas para hacer diferentes actividades con juegos, más herramientas fue genial, mucho mejor. Esa escalera eléctrica que nosotros nos montamos ahí, que no teníamos que caminar para subir, sino que ella misma nos subió, en campanario fue eso profe, si eso fue en campanario. Antes pues cuando estaba aquí en la mesa, tenía mi mesita, me sentaba y me empezaban a enseñar con dramatizaciones que cómo se dice papá, que como se dice león, eso. Recuerdas que Sandra y Juan Sebastián dos intérpretes, Sandra si la recuerdas, a si yo aprendí mucho con ellos y aprendí con Sandra y Juan Sebastián. Pues a veces nos molestaban, pues cuando estábamos con primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, cuando nos íbamos a las aulas pues ellos como no hacían anda de señas y recuerdo que Carolina les empezó a enseñar algo básico a ellos en los diferentes salones y ellos empezaron aprender, se les enseñó lo básico y ya pues cuando salíamos a descanso como a las tres podíamos compartir con todos ellos. En bobo, haciendo ahí como la crucecita		
Eso era como para bailar la cumbia, hay pero no eso es muy feo, a que piedra. Esa fue una vez que hicimos como de mimos. Usted si es bobo cuando hacía esa clase de señas no. Recuerdo que cuando hacíamos de mimos la conducta era muy chistosa, lo que hacíamos era muy chistoso, me daba mucha risa. Pues antes cuando hacíamos esta clase de dramatizaciones, ver que no importaba nada sino		

Anexo K. Codificación abierta de transcripción de la herramienta de recolección de información la fotografía.



Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba
Tesis Doctoral



TECNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN – TALLER FOTOGRÁFICO CODIFICACIÓN ABIERTA

Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba
Fecha de realización: julio y agosto de 2017
Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra
Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo
Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián Stiven Pino y Juan Esteban Moreno

Instrumento: Guías de preguntas abiertas
Registro: Grabación audiovisual
Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados
Estrategia: 8 sesiones - Duración de cada sesión, dos horas aproximadamente.
Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su escuela y amigos.

Miguel:
"Pasan los días y yo sigo solo en mi casa o con mi mamá"(T:TF;R:V;P:2;G:M;R273)
Llega el momento en que estoy solo, estoy en mi casa, estoy con mi mamá,

"Sin conocer nada llego a un lugar donde empiezo aprender la lengua de señas"
(T:TF;R:V;P:2;G:M;R274)
luego pasa el tiempo en el que sin conocer nada de lengua de señas llego a un lugar donde empiezo aprender e señas y me va motivando poco a poco.

"La lengua de señas me permitió compartir con alguien de mi familia" (T:JE;R:V;P:2;G:M;R275)
Aprender lengua de señas para mí fue muy importante sí, porque además de eso pude compartir con alguien de mi familia.

"eran muchas señas, fue mucho lo que empecé a aprender" (T:JE;R:V;P:2;G:M;R276)
Pues fueron muchas señas, fue mucho vocabulario que empecé a prender.



"cuando era solo la oralidad y trataba de decir las palabras, no entendía lo que realmente significaba cada una de ellas" (T:JE;R:V;P:2;G:M;R277)
Pues en mi casa como eran más de palabras pero yo decía listo la palabra pero que significa...como me la mantenía solo en la casa

Anexo L. Codificación axial de la codificación abierta de la estrategia de indagación el taller fotográfico.

Categorías	Subcategorías	Relatos
1.1 La sordera en contextos de pobreza	Extrema Pobreza/ educación	"veo como mi papa trabajaba cargando bultos en la galería, casi siempre llega borracho los viernes, y en ocasiones le pega a mi mamá" (T:CR3;R;V;P:1;G;F;R64) "Mi papá llegaba borracho y le pegaba a mi mamá, mi mama dice que esa fue la causa de mi sordera" (T:TF;R;V;P:2;G;F;R391) "mis papás no terminaron de estudiar ni la primaria" (T:TF;R;V;P:1;G;F;R393) "mi papá siempre ausente en mi casa, tengo más confianza con mi mamá" (T:CR2;R;V;P:2;G;M;R150)
	Extrema Pobreza/ económica	"miraba el esfuerzo que hacían mis papas para comprarme algo" (T:CR4;R;V;P:1;G;F;R77) "A mi mamá le ha tocado muy duro porque a veces no hay para la comida para los servicios para el transporte, es una situación difícil" (T:CR2;R;V;P:1;G;F;R17) "veía la situación económica tan difícil que pasábamos como familia, a veces ahorra y compraba cosas para comer" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R50) "observaba la pobreza de mi familia, lo que yo hago es ahorrar lo que más puedo para luego colaborar con comida o con mi ropa" (T:CR3;R;V;P:1;G;F;R67)
1.2 Sobreprotección que marca una inferioridad	Preocupación para que llegara a ser igual a los	"mi mamá estaba preocupada porque ella quería que yo estudiara, pero como si era sordo" (T:CR3;R;V;P:2;G;M;R91) "Mi mamá seguía buscando un lugar donde pudiera estudiar y aprender como los demás" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R6)
	Cuidados para satisfacer las necesidades básicas	"estaban pendientes de mí en cosas como comer, dormir, pero no tenía con quién hablar de otras cosas que sentía dentro de mí" (T:CR4;R;V;P:3;G;M;R209) "con mi mamá era como que ella me cuidaba, me daba de comer, pero así de hablar y esto no" (T:CR1;R;V;P:2;G;M;R85) "sentía que mis padres eran buenos conmigo y me cuidaban pero no me enseñaban las cosas, no había como comunicarse conmigo por ser sordo"
	Siempre bajo la protección y compañía de la mamá	"siempre salía con mi mamá a la calle, nunca me permitían estar lejos de casa solo" (T:CR3;R;V;P:3;G;M;R199) "En casa siempre, le tenía a la calle, pues de pronto me pasaba algo y yo sorda como hacía" (T:CR2;R;V;P:1;G;F;R12) "recuerdo estar mucho tiempo en casa, me cuidaban demasiado" (T:CR4;R;V;P:3;G;M;R207)
	Otros tomar las decisiones hasta en lo más básico	"mi mamá compraba mi ropa al gusto de ella, a veces me tocaba ponerme lo que no me gustaba" (T:CR3;R;V;P:3;G;M;R195) "mi mamá siempre decidió sobre la ropa que me ponía, solo ahora ya elijo lo que me gusta para mí" (T:CR2;R;V;P:2;G;M;R152) "Mi mamá siempre me elegía lo que debía vestirme o comprarme, así me gustara o no, era una orden ponérsela" (T:CR3;R;V;P:1;G;F;R66)
1.3 La oralidad como sinónimo de normalidad	Imposición de la oralidad en casa	"mi mamá me decía que yo podía hablar y me sentaba a hacer unas terapias" (T:CR2;R;V;P:2;G;M;R89) "en mi casa siempre me señalaban las cosas, las vocalizaban exageradamente y deletreaban las palabras como diciéndome para que yo aprendiera a hablar" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R117) "en mi casa veía que me hablaban y hablaban como si se les pasara por alto mi sordera o no la quisieran aceptar, me señalaban y decían que tenía que
	Exposición de la oralidad	"todos me insistían para que hablara, de lo que me denunciaba a usar mi un cable lo que estaba diciendo" (T:CR4;R;V;P:1;G;F;R36)

2. Procesos de socialización en el escenario escolar		
Categorías	Subcategorías	Relatos
2.1 Una escuela para oyentes	El único sordo en medio de un mundo para oyentes	"Yo anhelaba ir allá a estudiar donde habían niños...pero luego me di cuenta que no había ningún sordo" (T:CR2;R;V;P:1;G;F;R20) "yo era el único sordo del lugar, veía como pasaba el tiempo mientras que todos a mi alrededor hablaban y hablaban, siempre lo mismo" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R110) "los oyentes eran muchísimos, no sabía qué hacer" (T:CR1;R;V;P:3;G;M;R172) "observaba que todos mis compañeros eran oyentes, no me causaba ninguna emoción" (T:TF;R;V;P:2;G;M;R292) "todos a mi alrededor hablaban, en mi casa, en las terapias, en el colegio, yo no entendía nada y eso me entristecía, yo el único sordo" (T:CR1;R;V;P:3;G;M;R178)
	Aislado y sin entender lo que sucedía en el aula	"me llevaron a estudiar pero allí no entendía absolutamente nada" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R1) "en clase, veía palabras, muchas personas hablando pero no entendía nada" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R107) "escribía mucho en los cuadernos, pero no entendía nada" (T:CR1;R;V;P:3;G;M;R170) "observaba a la profesora hablar y hablar, yo decía que sí, pero realmente no entendía nada" (T:CR1;R;V;P:3;G;M;R171) "Cuando estaba con oyentes en la escuela, todos hablaban y hablaban y yo me sentí como aparte de todo pues no entendía nada" (T:TF;R;V;P:1;G;F;R327)
	El juego del no entendimiento	"recuerdo los labios de la profesora siempre moverse, pero yo no entendía nada solo decía que sí con mi cabeza y eso le gustaba a ella" (T:CR4;R;V;P:2;G;M;R109) "Pasaba la jornada escolar sin entender nada...yo imitaba a los demás" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R4) "me iba a casa sin entender nada de lo que habían dicho, ni tareas, ni lo que llevaba escrito en mis cuadernos" (T:CR1;R;V;P:3;G;M;R173) "a veces trataba de que mis compañeros me entendieran con el cuerpo y así a veces nos logramos comunicar"
	Intentos de comunicación con mis gestos y cuerpo	"Hacía esfuerzo con mis gestos y con mi cuerpo de expresar lo que quería" (T:TF;R;V;P:3;G;M;R411) "Utilizaba algunas señas que nos entendíamos con dos compañeros en el salón" (T:TF;R;V;P:3;G;M;R412) "hacía algunos dibujos para hacerme entender en algunas cosas, pero era muy poco" (T:TF;R;V;P:3;G;M;R413) "señalando cosas era como hacía para hacerme entender en algo en el salón" (T:TF;R;V;P:3;G;M;R414) "Me daba rabia no poder comunicarme pero trataba de señalar o de hacer con mi cuerpo la acción a que me estaba refiriendo" (T:TF;R;V;P:3;G;M;R432)
	Desconocimiento a la diferencia	"La profesora me gritaba y me mandaba a hacer cosas que no entendía" (T:CR1;R;V;P:1;G;F;R3) "Me hablaban vocalizando, con fuerza en los labios, se me acercaban y sentía como que me gritaban" (T:TF;R;V;P:2;G;M;R406) "Me sacudían y me tocaban duro en los hombros cuando no seguía alguna instrucción como los demás" (T:TF;R;V;P:2;G;M;R407)
	Un caos en el aula por ser el distinto	"nunca me sentí bien en la escuela de oyentes, pasaron muchas dificultades conmigo, con los compañeros y con los profesores, manifestaba con mi cuerpo y gestos lo inconforme que allí estaba" (T:TF;R;V;P:2;G;M;R294) "Transcribí todo pero no entendía, me daba como esa rabia y tiraba los cuadernos" (T:CR32;R;V;P:1;G;F;R21) "En el aula para oyentes todo era hablar y uno quedaba como aislado siempre por más que uno quisiera y se esforzara" (T:TF;R;V;P:3;G;F;R364)

Anexo LL. Transcripción de la información de la implementación de la estrategia de indagación la línea de tiempo.

	Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral	
TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – LÍNEAS DE TIEMPO TRANSCRIPCIÓN		
Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: julio y agosto de 2017 Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián Stiven Pino y Juan Esteban Moreno		
Instrumento: Guías de preguntas abiertas Registro: Grabación audiovisual Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: 8 sesiones - Duración de cada sesión, dos horas aproximadamente. Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia, escuela y amigos.		
Miguel 0 a 1 año Yo Carolina madre de Miguel les cuento que el embarazo de mi hijo fue algo muy triste, porque en ese tiempo el papá del niño era muy bravo por todo se disgustaba y me agredía mucho, yo me aguantaba todo eso porque lo quería y pensaba que él se portaba así porque él no tenía trabajo y por eso era el comportamiento de él. Seguí con él hasta el nacimiento de mi hijo que se me adelantó me faltaban 2 meses para completar el tiempo de gestación para mí fue algo muy lindo ver nacer mi segundo hijo a pesar que estábamos disgustados con el papá del niño por que el día antes él me había pegado porque no le había pasado la comida en donde él estaba. El embarazo fue algo muy lindo pero se vinieron los problemas con el papá del niño lo cual me pegaba mucho y por causa de una caída que tuve Fabian nació una semana antes de cumplir los 9 meses de gestación, al nacer el niño nunca los médicos me dijeron nada sobre el problema que tenía él para escucha, cuando el niño tenía 6 o 8 meses yo me di cuenta que algo pasaba con él por el comportamiento que tenía porque cuando yo lo llamaba no hacía caso a mi llamado entonces fue cuando me di cuenta que el niño no escuchaba porque ni cuando lo llevaba a los controles se dieron cuenta cosa que a mí hubo un tiempo que me tocó pararme firme con todo, a que me refiero que me tocó toda la obligación porque el papá me dejó sola con todo pero eso no fue impedimento para sacarlo adelante. Pues mi embarazo fue algo muy hermoso, aunque a veces pasaba por momentos difíciles por la inmadurez tanto como de mi parte como la del padre de mi hijo por eso a veces mi esposo me pegaba aun así pase mucho tiempo al lado suyo mientras nacía mi hijo. El día del nacimiento de mi hijo él estaba viajando pues le habían dado hacer unos viajes en un camión y después él llegó y estaba en el hospital un rato con nosotros, ya estando en la casa él estuvo muy pendiente de nosotros, había cambiado las cosas, él ya no era grosero conmigo, ya tenía trabajo y no faltaba nada en la casa, pues vivíamos los cuatro con mi hijo el mayor, él bebe Stiven , el papá y yo.		
1 a 2 años Cuando mi hijo nació los médicos no me dijeron nada sobre lo que mi hijo estaba pasando yo me		

Anexo M. Codificación abierta de transcripción de la estrategia de indagación la línea de tiempo.

**TECNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN – LÍNEA DE TIEMPO
CODIFICACIÓN ABIERTA**

Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba
Fecha de realización: julio y agosto de 2017
Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra
Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo
Participantes: Paola Andrea Sánchez, Fabián ~~Stiven~~ Pino y Juan Esteban Moreno

Instrumento: Guías de preguntas abiertas
Registro: Grabación audiovisual
Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados
Estrategia: 8 sesiones - Duración de cada sesión, dos horas aproximadamente.
Objetivo: Identificar los acontecimientos y epifanías más significativos de la infancia y la adolescencia de los Jóvenes Sordos, respecto a sus procesos de socialización al interior de su familia, escuela y amigos.

Miguel

0 a 1 año

"el papá del niños por todo se disgustaba y me agredía mucho" (T:TF;R;V;P;2;G;M;R435)

Yo Carolina madre de ~~Stiven~~ les cuento que el embarazo de mi hijo fue algo muy triste, porque en ese tiempo el papá del niño era muy bravo por todo se disgustaba y me agredía mucho,

"no teníamos trabajo entonces la situación era muy difícil" (T:TF;R;V;P;2;G;M;R436)

yo me aguantaba todo eso porque lo quería y pensaba que él se portaba así porque él no tenía trabajo y por eso era el comportamiento de él.

"nació prematuro pero era esa felicidad de su nacimiento" (T:TF;R;V;P;2;G;M;R437)

Seguí con él hasta el nacimiento de mi hijo que se me adelantó me faltaban 2 meses para completar el tiempo de gestación para mí fue algo muy lindo ver nacer mi segundo hijo a pesar que estábamos disgustados con

"el papá me había pegado porque no le llevaba la comida hasta donde él estaba"

(T:TF;R;V;P;2;G;M;R438)

el papá del niño por que el día antes él me había pegado porque no le había pasado la comida en donde él estaba.

"Por un golpe del papá nace prematuro el niño" (T:TF;R;V;P;2;G;M;R439)

El embarazo fue algo muy lindo pero se vinieron los problemas con el papá del niño lo cual me pegaba mucho y por causa de una caída que tuve Fabian nació una semana antes de cumplir los 9 meses de gestación,

"cuando nació nadie advirtió del problema del niño" (T:TF;R;V;P;2;G;M;R440)

al nacer el niño nunca los médicos me dijeron nada sobre el problema que tenía él para escuchar,



"a los 8 meses me di cuenta de la sordera pues no atendía a los llamados" (T:TF;R;V;P;2;G;M;R441)

cuando el niño tenía 6 o 8 meses yo me di cuenta que algo pasaba con él por el comportamiento que tenía porque cuando yo lo llamaba no hacía caso a mi llamado entonces fue cuando me di cuenta que el niño no escuchaba

Anexo N. Codificación axial de la codificación abierta de la estrategia de indagación la línea de tiempo.



Categorías	Subcategorías	Relatos
1.1 La sordera en contextos de pobreza	Violencia familiar/padres adolescentes	"Mi papá por todo se disgustaba y agredía mucho a mi mamá" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R435) "mi papá le había pegado porque no le llevaba la comida hasta donde él estaba" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R438) "Por un golpe de mi papá nací prematuro" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R439) "recuerdo peleas entre mis papas y alguna vez lo secuestraron y mi mamá estaba muy triste" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R473) "mis padres eran adolescentes que no sabían enfrentar muchos problemas" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R444)
	Bajo el cuidado de otros por pobreza familiar	"viví un tiempo con mis abuelos, pues mi papá se fue de la casa y mamá no tenía como mantener la casa económicamente" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R448) "estuve hasta los cinco años donde mis abuelos pues papá se separa de mi mamá y ella no tiene como seguir con la obligación" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R460) "recibía humillaciones de mi suegro por la comida que nos daba, el niño lloraba mucho pero sabía que el esfuerzo valía la pena" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R436)
	Las madres a la búsqueda del sustento diario	"no teníamos trabajo entonces la situación era muy difícil en mi familia" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R436) "el papá me dejó sola con toda la obligación pero salí adelante" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R443) "en ventas informales trabajaba mi mamá para poderme comprar lo necesario" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R449) "mi mamá me llevaba al trabajo pues no tenía con quién dejarme, mi hermano se quedaba donde mi abuelo" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R450)
	No acceso a la salud por la situación de pobreza	"no hubo la posibilidad de terapia cuando estaba pequeño pues estaba solo y trabajaba siempre" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R453) "no teníamos un carnet de salud y por esto no le ponían vacunas ni le hacían controles" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R454)
	Extrema Pobreza/educación	"mis papás no terminaron de estudiar ni la primaria" (T:TF;R:V:P:1;G:F;R393)
	Extrema Pobreza/económica	"miraba el esfuerzo que hacían mis papas para comprarme algo" (T:CR4;R:V:P:1;G:F;R17) "A mi mamá le ha tocado muy duro porque a veces no hay para la comida para los servicios para el transporte, es una situación difícil" (T:CR2;R:V:P:1;G:F;R17) "veía la situación económica tan difícil que pasábamos como familia, a veces ahorrraba y compraba cosas para comer" (T:CR1;R:V:P:1;G:F;R50) "observaba la pobreza de mi familia, lo que yo hago es ahorrrar lo que más puedo para luego colaborar con comida o con ropa" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R437)
	Llegada de la sordera a la casa	Espera de un hijo normal
Sospecha de la sordera		"mi mamá a mis 8 meses se dio cuenta de mi sordera pues no atendía a los llamados" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R441) "mi mamá sospechaba de mi sordera y le insistió al médico para que ordenara más exámenes" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R510) "los médicos no dijeron nada de lo que pasaba...noté que al jugar me tocaba ponerme frente a él" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R446)
Certezas de la sordera de su hijo		"al año y medio mi mamá se da cuenta que no hablo, va al pediatra y por unos potenciales auditivos se da cuenta de mi sordera" (T:TF;R:V:P:1;G:F;R484) "me daba mucha tristeza siempre le supuraba el oído y no se curaba, hasta que ya me enteré que se trataba de una sordera" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R513)
Reacción ante la sordera		"antes de que mi abuela conociera de mi sordera cada quince días iba a visitarla y me querían mucho, luego de mis dos años nunca más me volvieron a llevar" (T:TF;R:V:P:1;G:F;R485)
La atención médica ante la sordera		La sordera y otras complicaciones en el crecimiento "el desarrollo fue demorado, gateo a los dos años no pronunciaba palabras" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R452) "me voy a vivir con mi abuela a los 2 años, no caminaba, no me movía, estaba enfermo y las comidas me caían mal" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R457) "A los tres años me administran unas vitaminas pues no caminaba aún" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R461) "sufrí una parálisis facial a los 3 años donde no podía comer, ni beber nada pues todo se regaba, terapias caseras de mi abuela logre comer" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R462)
Sin el apoyo de la medicina	"a mi mamá le toco luchar mucho porque en los controles siempre le decían que estaba bien" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R442) "en los controles nunca me dijeron que el niño era sordo" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R447) "a mi mamá le toco enfrentar todo sola, me enfermaba mucho del oído y no sabían que tenía" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R512) "a los dos meses me enfermó de los oídos y me hicieron un tratamiento que no sirvió" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R506) "otra vez se enfermó se la pasaba muy triste y no le gustaba jugar, la infección empeoró" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R527)	
Largos tratamientos y luchas médicas	"a los 3 años vuelve a enfermarse y muchos problemas económicos en la casa y en la EPS no autorizaban los exámenes" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R520) "largas jornadas de hambre, de lluvia, de ir de un lugar a otro para que nos autorizaran todo, hasta con tutela nos tocó" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R521) "con los médicos fueron largos tratamientos, traslados, viajes, ordenes que toco asumir" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R515)	
1.2 Sobreprotección que marca una inferioridad	Preocupación para que llegara a ser igual a los demás	"mi mamá estaba preocupada porque ella quería que yo estudiara, pero como si era sordo" (T:CR3;R:V:P:2;G:M;R31) "Mi mamá seguía buscando un lugar donde pudiera estudiar y aprender como los demás" (T:CR1;R:V:P:1;G:F;R6)
	Cuidados para satisfacer las necesidades básicas	"estaban pendientes de mí en cosas como comer, dormir, pero no tenía con quién hablar de otras cosas que sentía dentro de mí" (T:CR4;R:V:P:3;G:M;R209) "con mi mamá era como que ella me cuidaba, me daba de comer, pero así de hablar y esto no" (T:CR1;R:V:P:2;G:M;R85) "sentía que mis padres eran buenos conmigo y me cuidaban pero no me enseñaban las cosas, no había como comunicarse" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R447)
	Siempre bajo la protección y compañía de la mamá	"siempre salía con mi mamá a la calle, nunca me permitían estar lejos de casa solo" (T:CR3;R:V:P:3;G:M;R193) "En casa siempre, le tenía a la calle, pues de pronto me pasaba algo y yo sordo como hacía" (T:CR2;R:V:P:1;G:F;R12) "recuerdo estar mucho tiempo en casa, me cuidaban demasiado" (T:CR4;R:V:P:3;G:M;R207) "Pasaban los días y yo sigo solo en mi casa o con mi mamá" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R273)
	Otros toman las decisiones hasta en lo más básico	"mi mamá compraba mi ropa al gusto de ella, a veces me tocaba ponerme lo que no me gustaba" (T:CR3;R:V:P:3;G:M;R195) "mi mamá siempre decidió sobre la ropa que me ponía, solo ahora ya elijo lo que me gusta para mí" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R514)
	Luchas de la madre por el tratamiento	"en las fiestas familiares compartimos con todos pero me acompañaba la tristeza e impotencia de no poder hacer mucho por él" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R507) "mi mamá buscando un diagnóstico de lo que realmente tenía viajaba conmigo de meses de Popayán a Manizales" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R508)
	Esperanzas de la madre ante los obstáculos	"mi mamá se puso muy feliz porque pensó que me había curado de la otitis pues no sabía de mi sordera" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R509) "momentos muy difícil para enfrentar sola, pero no perdía la esperanza por mi hijo" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R514)
1.3 La orfandad como sinónimo de normalidad	Busqueda de lugares para terapias	"mi familia busca lugares de atención terapéuticos para mí" (T:TF;R:V:P:2;G:M;R455) "desde los tres años hasta los cinco años estuve asistiendo a terapias en una clínica de rehabilitar" (T:TF;R:V:P:1;G:F;R486) "en las terapias me enseñaban a conocer animales y objetos" (T:TF;R:V:P:1;G:F;R488)
	Largos procesos	"a los 4 años me dieron el audífono escuchaba muchos ruidos, y tenía que ir a terapias muy lejos, mi mamá caminaba conmigo" (T:TF;R:V:P:3;G:M;R524)

Anexo O. Instrumento de preguntas abiertas para implementación de la estrategia de indagación la entrevista a profundidad con otros informantes.


 Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba
 Tesis Doctoral
 

Guía de preguntas abiertas semiestructuradas:



- ¿En qué momento se dio cuenta que su hijo es sordo?
- ¿Qué pensó hacer y cómo fue la reacción cuando se enteró de la sordera de su hijo?
- ¿Qué sentimientos sintió al conocer la noticia y cómo reaccionó la familia?
- ¿Cómo fue la infancia de su hijo, que hacía, jugaba con los demás niños?
- ¿Lleba a su hijo a todos lugares?
- ¿Cómo se comunicaba con su hijo?
- ¿Qué sentimientos causaba el tener la barriers comunicative con su hijo?
- ¿Cómo le explicaba lo que debía hacer en su casa?
- ¿Cómo sabe cuando algo le dolía o estaba triste?
- ¿Podía entenderle cuando quería pedirle algo y cómo era esta comunicación?
- ¿Le pegaba? ¿Con qué? y ¿Por qué?
- ¿Quién es la autoridad en la casa, y cómo le ejerce?
- ¿Al cuidado de quien ha estado su hijo?
- ¿Qué hacía su hijo cuando no entendía lo que él quería decirle?
- ¿Hacía pataletas cuando no se le daba lo que quería, cómo era su reacción?
- ¿Le debe gusto en todo o en algunas cosas? ¿En qué?
- ¿Salen a pasear? ¿Dónde?
- ¿Cómo era la convivencia dentro de la casa con los demás miembros de la familia?
- ¿Algún miembro de la familia lo rechazó por ser sordo? ¿Quién?
- ¿Con quién prefiere estar su hijo?
- ¿Bebe cuáles son los miedos de su hijo?
- ¿A qué edad inicio el proceso de escolarización su hijo, y cómo fue?
- ¿Cómo fue esta experiencia en los distintos colegios?
- ¿Cómo le explicaba lo que pasa en la tv?
- ¿Bebe manejar la tv y el celular? ¿Quién le enseñó? ¿Qué programas prefiere?
- ¿Qué hace su hijo en la casa en las tardes?
- ¿Qué hace su hijo los fines de semana?
- ¿Cuánto tiempo usa el celular su hijo?
- ¿Cuánto tiempo ve televisión? ¿Qué programas de **TV** ve?
- ¿Quién acompaña a su hijo cuando usted no está en casa?
- ¿Qué hacen en el celular?
- ¿Juegan **ejidos**, que programas?
- ¿Con quién habla su hijo en el celular?
- ¿Conoce a sus amigos? ¿Qué hacen sus amigos?
- ¿En familia hacen paseos?
- ¿Si les dicen cosas bonitas, le quieren lo manifiestan corporalmente?
- ¿Les preguntan por los temas y de cómo les fue en el colegio?
- ¿Qué temas hablan con sus hijos?
- ¿Cuánto tiempo hablan con sus hijos en el día?
- ¿Qué reglas hay en casa?


 Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba
 Tesis Doctoral
 


- ¿De la familia quien se comunica con su hijo?
- ¿Cuándo hay algún problema como lo solucionan?
- ¿Cómo recibe los llamados de atención su hijo?
- ¿Ayuda en los oficios o tareas de la casa?
- ¿Cómo proyecta a su hijo en 5 años?
- ¿Cuál es la actitud frente al estudio? Y usted que hace.
- ¿Qué cambios o que cosas se han mantenido desde el año pasado a hoy en su hijo?
- ¿Cuándo le dedican tiempo a su hijo que hacen?
- ¿Beben si está haciendo un buen uso del celular?
- ¿De 1 a 10 cuánto cree usted que conoce a su hijo?
- ¿Cómo se comunica con su hijo?
- ¿Qué temas conversa con su hijo?
- ¿Qué nivel de profundización maneja en los temas que conversa con su hijo?
- ¿Quién lo apoya en parte de temas y cómo lo hace?
- ¿Quién pasa más tiempo con el niño y que hacen?
- ¿Qué reacción toma el niño cuando se le castiga?
- ¿Quién de la familia sabe LSC?
- ¿Cuánto tiempo pasa leyendo, haciendo alguna actividad cultural, deportiva o académica?
- ¿De lo que narra su hijo que le entiende de 1 a 10?
- ¿Cómo le demuestra afecto al niño?
- ¿En las decisiones de la familia que tanto tienen en cuenta la opinión de su hijo? Siempre, algunas veces, nunca.
- ¿En qué aspectos ha visto mejorar en sus hijos?
- ¿En qué aspectos han mejorado como familia en relación al niño?
- ¿Qué aspectos por mejorar ve en el hijo?
- ¿Qué aspectos por mejorar ve en la familia?

Anexo P. Transcripción de la información de la implementación de la estrategia de indagación la entrevista a profundidad.

<p style="text-align: center;">  Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral </p> <p style="text-align: center;">TECNICAS DE RECOLECCION DE INFORMACION – ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: Febrero y marzo de 2016 Investigadora: Luz del Sol Vega Parra Intérprete: Mauricio González y Milton Castillo Participantes: Personas significantes para la vida de los jóvenes sordos</p> <p>Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: 6 entrevistas - Duración 45 minutos aproximadamente en cada una Propósito: Indagar sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia de los jóvenes sordos respecto a los procesos de socialización en la familia, escuela y los amigos.</p> <p>Miguel Yo le preguntó si tiene tareas, y él me dice no o a veces me dice yea esto, me toca ir a buscar, busca hacer la tarea y por la tarde si tiene así la ropa de lavar yo le digo lávela porque no se puede amontonar la ropa ni que uno tenga ahí haciendo nada porque se va criando así y le gusta ese fútbol, monta un rato en bicicleta, eso nomás. Pues cuando él sube a la casa, él se la pasa en la casa, se la pasa viendo televisión, se la pasa sacando cable caudo hay canales, se la pasa viendo televisión así con el hermano, cuando sube a la casa. El día domingo siempre a mí me toca, todos los domingos yo me voy porque tengo la otra niña también que estudia entonces uno marca para cada ocho días, la tía, ella es como mandona, como estricta, entonces le dice, ella lo pone usted barre y yo trapeo y se agarra arreglar el armario y limpiar todo, el polvo, todo, dobla la ropa que se entra seca y se agarra a doblar y después coque y se baña y después almuerzo y va por la tarde coque y se va a jugar fútbol es el cuarto de él. Si. Muchas veces tiene Steven mucha <i>calabazera</i>, en ese sentido sí, pues él, coesa la abuela ella está muy al pendiente de él porque yo no puedo decir nada de eso, ella está muy pendiente pero muchas veces Steven es muy rebelde y él llega almorzar y se va para donde mi prima que queda ahí carquita pero él no le avisa yo me he dado cuenta que en menos se acuerde el sale y se va, él ni le dice a ella donde va a estar o menos se acuerde está en mi casa. El papá también le pone un horario, le dice a las seis de la tarde está aquí, me tiene que cumplir.</p> <p>Si él tiene como mucha libertad, entonces él quiere como mandarse ya el solo. Cuando él no está es que a veces quiere coger como la rutina. Pues cuando Steven está conmigo me dice que le compartía datos se la pasa mucho en el celular. Sí, pero desde que no tengo no. Sí, cuando no tiene cosa no. Cuando viene el papá que le da ese <i>güí</i> sí, sí, no. No. Ustedes saben que programas, que hacen con el celular. Yo le he mirado a Steven hasta <i>anteyar</i> que estuvo hablando con él, le estuve mirando pero él había mucho con el primo con mi sobrino y tiene un juego que se la pasa en ese, pues así que yo le haya mirado así un programa no, ah y mirando en el <i>güí</i> pues que han publicado le pone me gusta pero de ahí para allá no le he mirado nada más. Yo siempre lo veo es jugar y jugar. ¿Qué tipo de juegos, lo conocen? Tiene uno que es de fútbol según él es un jugador no sé cómo es que se llama, eso lo he mirado ese no necesita datos. No entonces cuando tienen datos que hacen. El chateo con el primo o con los familiares, yo le mire y los contactos que él tiene son familia, tiene a Juan y a una niña que él dice que es la novia, no sé que a él le gusta. El televisor. ¿Cuánto tiempo está en el televisor? El papá le ha comprado unas películas pero eso de ese cartón de fútbol cuando de esa de una película, antes él más pero pero abo.</p>	<p style="text-align: center;">  Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral </p> <p>¿Quién acompañaba a los estudiantes en la casa cuando no están ustedes? Por lo regular cuando no estoy en la casa yo cuando él sube a la casa ya sea con el hermano que es el hermano mayor Alejandro y si yo no estoy, si no hay nadie él se va para donde mi hermana o para donde mi sobrino que es donde mi papá y cuando, allá en la casa de ella si pues no se. Con la tía o con la esposa del hijo mío que vive ahí y como se comunican ellos con él, ¿ese, qué relación tienen los que se quedan con él? Él trata de explicarnos las sueñas y ellos ya medio le entienden y ellos hablan así. La tía Nayheli ella le entiende mucho porque ella estuvo en el curso, la que estuvo viniendo aquí y la nuera de ella pues ella se da las formas para entenderle. ¿Ustedes conocen a los amigos de los niños? Yo sí, los amigos de la casa es el primo de él que se llama Darwin, mi sobrino y ya cuando se va a jugar fútbol pues todos los de ahí del grupo de fútbol y acá en el colegio pues Juan, Paola. Ustedes hacen paseos, hacen actividades en familia con los niños. Cuando yo tengo disponibilidad si nos vamos. ¿Hace cuánto fue la última vez que lo hicieron? El papá hace como que un mes que lo llevo a piscina, si salimos todos cuando yo tengo tiempo pues si nos vamos para donde mi mamá que queda retirado pero así que salgamos no, no en estos días no. ¿Ustedes les dicen cosas bonitas?, es decir en señas les dicen que los quieren, en a brazos. Yo, yo le digo que yo a él lo quiero mucho, muchísimo que él es la luz de mi vida, que día estuvimos hablando con él hasta <i>anteyar</i> que le pregunté que, que había pasado acá que porque me habían llamado a reunión entonces él me dijo que el profesor le estaba hablando muy rápido que le daba la seña muy rápida y que él no entendía y que él le había dado mucha rabia que él había cogido un cuaderno lo había rayado o lo había tirado y entonces yo le dije que porque él que pasa si era que yo tenía un deseo que si yo estaba mal o el papá o que pasaba, entonces yo le dije usted se quiere ir a vivir conmigo a la casa entonces me dijo que sí, entonces yo le dije vamos entonces me dijo que no, le digo porque, que porque el papá cuando él estuviera conmigo ya no le iba a dar plata para el venir acá a estudiar entonces me dijo que esperara después que él ya se creciera y que ya terminara acá que ya cuando acabara como él me iba, que yo hiciera la casa y que le comprara una obole cama para el dormir con el hermano entonces yo le dije a bueno que yo quería dormir con él, él cuando sube a la casa yo lo abrazo yo mismo le hago pues de pronto que yo le diga a la abuela es un riesgo porque él sale por ahí, pues usted sabe que si la viente de la casa hay mucho peligro entonces yo le decía a él que pusiera mucho cuidado que la sacar cuando anduviera con el papá o con el tío, yo lo también está muy al pendiente de él, pero que solo no porque había mucho peligro que por robarse la bicicleta le chuzaban o lo mataban entonces Dios no lo quiere pasar eso, entonces yo le explico mucho que él para mí es muy importante que a pasar de que él no está conmigo, que anteriormente cuando él estaba conmigo salía mucho, mucho a pasar, pues él ahora con el papá y la abuela salen también, entonces yo le doy a entender mucho eso, que cuando necesite algo de mí pues estoy disponible.</p> <p>De su casa usted y el hermano mayor. El hermano mayor es como un poco más protegido, si a él le daba</p>
---	--

<p style="text-align: center;">  Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral </p> <p>pero pasar tiempo no es que el este viendo televisión, eso no es pasar tiempo, pasar tiempo no es que usted este arreglando la casa y el estar sentado en el celular eso no es pasar tiempo, eso realmente cuando ustedes se sientan con él y le preguntan cómo le fue hoy, empiezan hablar de algún tema, coesa realmente están con ellos cuanto tiempo en un día. Yo no más le digo que como le fue, yo le digo bien, entonces él me dice que le fue bien porque se sacó 4. Eso es cinco segundos. Si, yo siempre así le pregunto o a veces agarramos así a hacer conversa. Pero más allá de cómo le fue, bien, a mí me pueden decir cómo le fue yo bien y yo puedo haber tenido un día desastroso. Entonces les pregunto ustedes pasan tiempo con ellos. ¿De qué manera? Y ¿Cuánto tiempo? A veces es por lo que uno no, pero él trata de enseñarle a uno y él le explica pero así pasan como unos quince minutos hablando yo con el Pero más de bien. No. Yo en el momento que él sube a la casa, pues porque <u>prácticamente</u> <u>pues</u> <u>él</u> <u>está</u> <u>acá</u> <u>abajo</u> <u>con</u> <u>la</u> <u>abuela</u>.</p> <p>Pero él está con uno es preguntéle y pregunte esto porque es así. Entonces yo le pregunto en el corto momento porque él llega de entrada por salida si ve televisión bueno se acuesta a ver televisión, pero en el corto tiempo él llega y se sienta y le pregunto que como le fue acá en la Pamba, que como se está portando abajo donde la abuela, que yo le aconsejo mucho pues que tiene que obedecer a la abuela porque ella está al pendiente ahí, la que está cocinando, la que lo ayuda a sacar al colectivo pues que el papá trabaja pues sí y que de pronto no tiene lugar para eso, entonces que tiene que obedecerle a la abuela, él me cuenta cosas de la novia, cosas que le pasan acá, sí, pues no es que sea mucho el tiempo pero sí estoy como empesada de lo que hace sea acá o allá. Y eso pasa cada cuánto tiempo más o menos. Pues en la semana cada que sube digamos día de por medio o cada tres días y si estoy en la casa pues porque también trabajo poco estoy mucho en la casa, pero cuando hay lugar sí le pregunto de todo. De eso poco tiempo que comparten en casa un hora o cada 3 días que temas abordan ustedes con ellos, más allá de que si está bien o mal. ¿Qué temas de la vida de ellos? Yo le aconsejo mucho lo que es las amistades y lo que es el vicio que ahorita se ha visto mucho, entonces le rescalco mucho eso y mucho cuidado pues con las personas diferentes que sean extrañas, lo aconsejo mucho, le rescalco mucho eso y las amistades, de pronto que vaya a coger algo que no es de él, le inculco eso los peligros que hay el horario que tiene que estar en la casa, si esas cosas. Y en el caso de usted un tema que trate con él, es decir ¿Por qué?, a veces cuando el niño Sordo entonces uno le dice no, yo hablo con el mucho pero uno es el que habla. ¿Cuánto tiempo uno lo escucha a él? ¿Qué temas él habla? Yo lo escucho, sí. Él que días me estaba preguntado mucho porque que días castigue al hijo mayor, coesa él me comió algo, lo mire en algo en lo que es vicio entonces yo lo castigue, le pegue al hijo mayor, entonces él se dio cuenta porque le vio las marcas de la correa que yo le hice a mi hijo, entonces me dijo que ¿por qué?, entonces yo ya le explique porque yo había hecho eso, entonces él me dijo que eso pasaba por donde Alejandro no había querido estudiar, bueno entonces yo le explique por qué había pasado eso, después otro tema que todo es porque él me dijo que no quería estudiar más, que él le llevaba manejar que como el papá, entonces yo le dije no mi amor si es que la vida en el camino es muy dura, le digo a su papá le toca <i>trascuchar</i>, hay veces se vara, hay veces aguantan hambre le digo eso no es <i>trascuchar</i>, y le toca <i>trascuchar</i>, aguantar sueño, entonces me dijo que no, que él se despertaba que él era fuerte, entonces yo ya le explique ese pedecito, yo le dije usted tiene que terminar para que sea un doctor o alguien importante en la vida, que se agüen mejor que un conductor pues no es desmesmo el trabajo pero sí algo que, como le digo un título, que tengan un título, entonces yo le explicaba mucho eso, él hace muchas preguntas,</p>	<p style="text-align: center;">  Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral </p> <p>y le diga vea yo necesito esto y esto. A veces el papá, sí como el papá entiende más señas él papá le explica, entonces le dice que a veces está con él el trabajo. Si a veces se le sienta a uno los matos como le explico y él también cuando yo no le entiendo en el celular me escribe. Sí porque <i>anteyar</i> estuve yo sentada con él hablando y él me decía, me estaba mirando la ropa y me decía que los colores entonces me dijo que el blanco no me lo escribió como debería escribir entonces, él sabe que es blanco por la seña pero al escribirlo no, entonces yo le dije que como se escribía entonces ya me lo dijo así, que la <i>l</i> me la confundió con la <i>r</i>, entonces ahí se donde uno se da cuenta que la escritura es muy escasa para él y es muy difícil, es como un inglés, entonces él me decía a mí que él me agradecía a mí porque yo estaba viniendo a la escuela de padres y que yo había aprendido también pues algo de la lengua de señas, él me decía no sé si abra dado cuenta del programa del programa que va a ver en la alcaldía entonces me dijo que yo fuera para que yo aprendiera más y más para poder hablar, comunicarnos así, yo le dije sí que yo iba a ir</p> <p>Si, Steven me lo dijo, yo le comentaba a Ana que días, el niño subió, no sé que abra pasado abajo yo no sé si lo regañaron o algo ha pasado, no de pronto fue el día que usted lo castigó él subió a la casa, usted sabe que ellos se llenan como de rabia entonces él subió a la casa y me dijo que estaba aburrido, que estaba así triste le digo que porque, que pasa, entonces me dijo que él me decía siempre, siempre se iba a trabajar mucho que él trabaja mucho, que si no se iba a trabajar llegaba a la casa era a tomar se iba tomar y que si no era a tomar se iba era con la novia y que él no, que él siempre, siempre era <i>plata</i>, <i>plata</i>, <i>plata</i> comida así <i>plata</i>, <i>plata</i>, comida y dijo no, yo, que necesitaba cariño que él le daba gracias a la abuela, que la abuela lo llevaba si bus lo llevaba, lo miraba, lo cobraba y que si estaba pendiente de él que lavaba la ropa pero que él no, desde hace días me estaba diciendo que por favor yo haga la casa y que le compre un <i>camarote</i> para el irse para allá, entonces yo le digo mi situación, entonces yo le digo mi amor yo lo quisiera tenero acá pero a mí el trabajo es un día sí, otro día no, entonces le digo por mí yo lo tendría aquí en una cajita que mejor dicho sí me le salieran, que nadie me los toque, nada porque yo con ellos mejor dicho sea lo que sea los quiero mucho, entonces yo le dije espéreme que a mí me salió un proyecto de vivienda, espéreme que a mí me hagan la casa, yo no sé cómo hago pero yo lo subo, entonces él me decía que si pues que el papá era económicamente pero que el papá muchas veces se la pasaba era así como yo le digo en el trabajo, tomando con sus amigos pero el solo era económicamente, que él llegaba de entrada por salida porque él ya ni dormía en la casa que él dormía era por fuera, entonces yo le explicaba que el papá tenía su vida sentimental, que tenía otra persona, que tenía que rehacer su vida, entonces él decía que sí pero que primero era él, dijo primero soy yo después dijo la novia, entonces yo ya le di a explicar pues que cuando yo hiciera la casa ya yo me llevaba para allá, que yo económicamente tampoco es que yo está bien, yo trabajo por días, pues me toca difícil con él bebe, <i>Fabián</i> pues en el año rara vez me cobraba entonces yo le explicaba eso que cuando yo estuviera bien o tuviera un trabajo más estable yo me lo llevaba pues porque como bien sabe Ana, yo a <i>Fabián</i> no le explico nada, yo no voy y le pido para nada, entonces yo le explicaba eso, entonces yo le preguntaba que porque él <i>darlo</i> acá que porque se comportaba así, entonces ya me dijo entonces él ya me dijo que él se quería ir para allá pero que el papá económicamente no le iba a colaborar que él como la otra vez él estaba arriba hay veces le cobraba, hay veces no entonces él me decía así que cuando él ya terminara de estudiar él ya se iba conmigo para allá, que él quería estar ahí conmigo, entonces es como una situación, yo le comentaba a Ana que días lo que él me hablaba</p> <p>Yo asumo mi error y yo le pedí perdón a mi hijo porque yo tuve un error y yo creo que él se lo conto a</p>
--	---

Anexo Q. Codificación abierta de la información de la implementación de la estrategia de indagación la entrevista a profundidad.

	Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral	
TECNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN – ENTREVISTAS A PROFUNDIDAD CODIFICACIÓN ABIERTA		
Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: Febrero y marzo de 2018 Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra Intérpretes: Mauricio Gonzales y Milton Castillo Participantes: Personas significantes para la vida de los jóvenes sordos		
Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: 6 entrevistas - Duración 45 minutos aproximadamente en cada una. Propósito: Indagar sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia de los jóvenes sordos respecto a los procesos de socialización en la familia, escuela y los amigos.		
<u>(T:IE;R;V;P;2;G;M;R551)</u>		
Miguel "en mi casa no hay quien me ayude a hacer las tareas, me toca en el colegio con el intérprete" (T:IE;R;V;P;2;G;M;R552) Yo le pregunto si tiene tareas, y él me dice no o a veces me dice vea esto, me toca ir a buscar, buscar hacer la tarea		
"siempre me toca ayudar a lavar ropa o a hacer las cosas de la casa" (T:IE;R;V;P;2;G;M;R553) y por la tarde si tiene así la ropa de lavar yo le digo lávela porque no se puede amontonar la ropa ni que uno lo tenga ahí haciendo nada porque se va criando así		
"ahora de adolescente juego futbol, monto en bicicleta y ya no más" (T:IE;R;V;P;2;G;M;R554) y le gusta ese futbol, monta un rato en bicicleta, eso no más.		
"me la paso viendo televisión con mi hermano así no entienda es como la compañía" (T:IE;R;V;P;2;G;M;R555) Pues cuando él sube a la casa, él se la pasa en la casa, se la pasa viendo televisión, se la pasa así, como el tío coloco ese cable cauco hay canales, se la pasa viendo televisión allí con el hermano, cuando sube a la casa.		
"uno merca cada ocho días pues queda muy duro para todo el mes por lo <u>costoso</u> "(T:TF;R;V;P;2;G;M;R556) El día domingo siempre a mí me toca, todos los domingos yo merco porque tengo la otra niña también que estudia entonces uno merca para cada ocho días,		
"su tía que tienen la edad de él es la que lo manda a hacer los oficios de la casa" (T:IE;R;V;P;2;G;M;R557) la tía, ella es como mandona, como estricta, entonces le dice, ella lo pone usted barre y yo trapeo y se agarra arreglar el armario y limpia todo, el polvo, todo, dobla la ropa que se entra seca y se agarra a doblar y después coge y se baña y después almuerza y ya por la tarde coge y se va a jugar futbol es el gusto de él.		
"le gusta mucho la calle es como si no le gustara estar en la casa, a veces ni dice para donde se va" (T:IE;R;V;P;2;G;M;R558) Muchas veces tiene Steven mucha <u>callejadera</u> en ese sentido si, pues él, ósea la abuela ella está muy al pendiente de él porque yo no puedo decir nada de eso, ella está muy pendiente pero muchas veces		

Anexo R. Codificación axial de la información de la implementación de la estrategia de indagación la entrevista a profundidad.



A		B		C	
Categorías		Subcategorías		1. Proceso de Socialización en el escenario de la familia	
				Relatos	
1.1. Lazos de contexto de pobreza	Violencia familiar/padres adolorcentos	<p>"mi papá por tardarse disgustaba y agredía a mucha a mi mamá" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R435)</p> <p>"mi papá le había pegado porque no le llevaba la comida hasta dándole la tortilla" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R438)</p> <p>"por un golpe de mi papá nació promatura" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R439)</p> <p>"recuerdo pelar entre mi papá y alguna vez lazo cuatrarán y mi mamá estaba muy triste" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R473)</p> <p>"mi papá llegaba borracho y le pegaba a mi mamá, mi mamá dice que era fue la causa de mi zorra" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R391)</p> <p>"veo como mi papá trabajaba cargando bultar en la galería, carizimeo llega borracho los viernes, y en acariar lo pega a mi mamá" (T:CR3;R:V;P:1;G:F;R64)</p> <p>"mi papá eran adolorcentos que nazabán enfrentar muchas problemar" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R444)</p> <p>"mi mamá muy joven y después que se separó de mi papá hacía carar que a mí no me quitaban y para era un día" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R605)</p>			
	Poca riqueza educativa y cultural	<p>"mi papá de vez en cuando me salaba con el niño pequeño, puer también tiene otra hijar par fuera" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R605)</p> <p>"Como mi mamá era de bajar recurrar el cupo en el ICBF para poder estudiar en el Inolezo demerá dar año después de ralicarla" (T:TF;R:V;P:1;G:F;R494)</p>			
	En carar ajonar/aholar estar en otra lugar	<p>"viví un tiempo con mi abuelar, puer mi papá fue de la carar y mamá no tenía como mantener la carar económica" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R448)</p> <p>"estuvo harta lar cinco año dando mi abuelar puer papá se separa de mi mamá y ella no tiene como seguir con la abligación" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R460)</p> <p>"recibí humillación de mi zorra par la comida que nar daba, el niño lloraba mucha por azabía que el esfuerzo valía la pena" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R525)</p> <p>"zuffi toda el tiempo que estuvo en Manizalar al cuidado de otra, pero era la mejor que podía hacer par mí" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R525)</p> <p>"cuando regreso a Manizalar me encontré una demanda del icbf puer querían quedarse con el niño" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R526)</p> <p>"durante 6 meses zuffi mucha par que mi hija esta dando una madre zutituta y zala la podía ver cada ocho día, maria cuando me tocaba dejarla allá" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R537)</p> <p>"par cuatrar años económica le dieran la custodia de mi hija a mi hermana y nar regresar a Papayán" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R538)</p> <p>"mi mamá no vivía con ella, puer no me podía cuidar puer no sabía trabajar, en ero tiempo qortian un carne de salud para que me pudieran atender mi zorra" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R465)</p> <p>"para que no perdiera zorra la dejan en Manizalar puer allí no me podía zortener" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R534)</p> <p>"aholar de vivir con mi mamá por zorra me iba con ella mi papá no me valía a ayudar económica" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R574)</p> <p>"Desea vivir con mi mamá para la zituación económica er difícil par era zorra, ajala algún día la pueda hacer" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R605)</p> <p>"añaraba vivir con mi mamá y mi hermana le decían que esperara a que cumpliera 18 año" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R575)</p> <p>"par la falta de trabajo no podía vivir con mi mamá y tenía que estar en una carar que me zortía que no pertenecía" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R600)</p>			
Rebarrar de madre cabeza de haqar	<p>"na tenía amar trabajo entonces la zituación era muy difícil en mi familia" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R436)</p> <p>"el papá me dejaba con toda la abligación por azabía" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R443)</p> <p>"en ventar infarmalar trabajaba mi mamá para poderme comprar la neceraria" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R449)</p> <p>"mi mamá me llevaba al trabajo puer no tenía con quién dejarme, mi hermana que daba dando mi abuela" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R450)</p> <p>"camindamar mucha puer no había dinero para el transporte" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R451)</p>				

A		B		C	
Categorías		Subcategorías		2. Proceso de socialización en el escenario escolar	
				Relatos	
2.1 Una escuela para oyentes	El diferente a todos en un mundo de oyentes	<p>"Yo añelaba ir allá a estudiar donde habían niños...pero luego me di cuenta que no había ningún sordo" (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R20)</p> <p>"yo era el único sordo del lugar, veía como pasaba el tiempo mientras que todos a mi alrededor hablaban y hablaban, siempre lo mismo" (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R110)</p> <p>"los oyentes eran muchísimos, no sabía qué hacer" (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R112)</p> <p>"observaba que todos mis compañeros eran oyentes, no me causaba ninguna emoción" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R292)</p> <p>"todos a mi alrededor hablaban, en mi casa, en las terapias, en el colegio, yo no entendía nada y eso me entristecía, yo solía llorar" (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R113)</p>			
		Aislado y sin entender lo que sucedía, todos hablaban y hablaban	<p>"Cuando tenía 4 años ingresé a una guardería donde fue muy dura la adaptación" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R519)</p> <p>"me llevaron a estudiar pero allí no entendí absolutamente nada" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R1)</p> <p>"en clase, veía palabras, muchas personas hablando pero no entendía nada" (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R107)</p> <p>"escribía mucho en los cuadernos, pero no entendía nada" (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R110)</p> <p>"observaba a la profesora hablar y hablar, yo decía que sí, pero realmente no entendía nada" (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R111)</p> <p>"Cuando estaba con oyentes en la escuela, todos hablaban y hablaban y yo me sentí como aparte de todo puer no entendía nada" (T:TF;R:V;P:1;G:F;R327)</p>		
	El juego del no entendimiento	<p>"En el aula para oyentes todo era hablar y uno quedaba como aislado siempre por más que uno quisiera y se esforzara" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R103)</p> <p>"me gustaba a jolla" (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R103)</p> <p>"Pasaba la jornada escolar sin entender nada...yo imitaba a los demás" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R4)</p> <p>"me iba a casa sin entender nada de lo que habían dicho, ni tareas, ni lo que llevaba escrito en mis cuadernos" (T:CR1;R:V;P:3;G:M;R113)</p>			
	Desconocimiento a la diferencia sorda	<p>"La profesora me gritaba y me mandaba a hacer cosas que no entendía" (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R3)</p> <p>"Me hablaban vocalizando, con fuerza en los labios, se me acercaban y sentía como que me gritaban" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R406)</p> <p>"Me sucedían y me tocaban duro en los hombros cuando no seguía alguna instrucción como los demás" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R407)</p> <p>"Era como si yo no existiera, debía imitar a los demás para que no me regañaran o me castigaran" (T:CR4;R:V;P:2;G:M;R108)</p>			
	Buscando códigos de comunicación	<p>"Hacía esfuerzo con mis gestos y con mi cuerpo de expresar lo que quería" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R411)</p> <p>"Utilizaba algunas señas que no entendíamos con dos compañeros en el salón" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R412)</p> <p>"hacía algunos dibujos para hacerme entender en algunas cosas, pero era muy poco" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R413)</p> <p>"señalando cosas era como hacía para hacerme entender en algo en el salón" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R414)</p> <p>"Me daba rabia no poder comunicarme pero trataba de señalar o de hacer con mi cuerpo la acción a que me estaba" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R409)</p>			
	Un sistema que repela la diferencia y zuffe el diferente	<p>"nunca me sentí bien en la escuela de oyentes, pasaron muchas dificultades conmigo, con los compañeros y con los profesores, manifestaba con mi cuerpo y gestos lo inconforme que allí estaba" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R234)</p> <p>"a los 5 años también empecé en una escuela con oyentes pero tiene muchos problemas de disciplina y con sus compañeros y profesores" (T:TF;R:V;P:3;G:M;R543)</p> <p>"Transcribía todo pero no entendía, me daba como esa rabia y tiraba los cuadernos" (T:CR32;R:V;P:1;G:F;R21)</p> <p>"Yo era grosero con mis compañeros y recuerdo que los pegaba, claro que a mí también me molestaban" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R409)</p> <p>"Perdía los años y cuando íbamos por las calificaciones mi mamá me castigaba" (T:TF;R:V;P:2;G:M;R410)</p>			


Anexo S. Transcripción de la información de la narración de las historias de vida realizada por los estudiantes Sordos y la estrategia de indagación la entrevista grupal.

 <p style="text-align: center;">Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral</p>  <p style="text-align: center;">TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – ENTREVISTA GRUPAL Y NARRACIÓN DE HISTORIAS DE VIDA TRANSCRIPCIÓN</p> <p>Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: Mayo de 2018 Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra Intérpretes: Paula Angarita y Karen Lizarazo Participantes: Tres estudiantes jóvenes sordos</p> <p>Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: Narración de historias de vida y entrevista grupal. Propósito: Validar las historias de vida por los propios participantes sordos sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia respecto a los procesos de socialización en la familia, escuela y los amigos.</p> <p>Historia de vida narrada por Violeta Hola buenos días, mucho gusto, mi nombre es Paola Andrea, esta es mi seña.... Y quiero contarles las experiencias más significativas de mi vida siempre me acuerdo de mi familia que estaban pendientes de mí, pero casi no puedo compartir con ellos pues porque todo el tiempo hablar, la comunicación con ellos es muy difícil, eh, todo el tiempo me hablan y la verdad yo no entiendo, mi papa pues se va a trabajar y entonces comunicarme con él es difícil y también a veces toma mucho, eso me hace poner un poco triste. Mi familia siempre está pendiente de mí y de darme lo necesario, aunque económicamente pues no tenemos una buena situación, eh, trato</p>	
<p>como de no criticarlos, de no tener problemas con ellos y también tener una mejor relación. Principalmente me siento mejor con mi pendiente de mí y me ayuda mucho, también trato de colaborar también me regañan, es un poco grosera conmigo, entonces eso me tener problemas con ellos y de pensar que ellos siempre han estado</p> <p>Mi mamá está un poco enferma por eso trato de ayudarla con e también a veces son un poco groseros pues conmigo y eso me hac entonces trato de no estar como mucho tiempo con ellos y también fácil, me gustaría que ellos aprendieran lengua de señas para p tratado de enseñarles el abecedario para que se sientan mejor...y son un poco groseros también mi hermano, mi hermano pues con poco y no es fácil comunicarme con él por lo que él consume, hermana está más pendiente de mí, y trata como de cuidarme, hermano no afecta mucho. Con mi madrina, también la relación es pendiente de mí, de mis cumpleaños, me lleva a paseos, compar visitarla, pero pues me habla todo el tiempo porque no sabe señas,</p>	<p>Historia de vida narrada por Manuel. Hola buenos días yo soy un estudiante mi nombre es Fabián Estiben Pino, esta es mi seña y quiero contarles la historia de lo que he vivido en estos años, me acuerdo mucho de mi papá que siempre estaba pendiente de mí de darme lo necesario, pero la dificultad era que no me podía comunicar con él porque siempre me habla y él no ha querido aprender señas, me acuerdo igual que mi papá siempre de mí de la ropa de todo lo que yo necesitaba y él se iba siempre a trabajar y yo me quedaba triste porque se iba pero mi mamá siempre estaba pendiente de mí me cuidaba igual que mi papá siempre pendiente de lo que yo necesitaba y me cuidaba que yo tuviera todo lo necesario me daba la comida todo el día estaba pendiente de mí eh, mi mamá también tenía que irse a trabajar entonces me dejaban mucho tiempo con mi abuelo mi mamá me explicaba que era que ella tenía que irse a trabajar entonces yo pasaba tiempo con mi abuelo mientras mi mamá trabajaba con mi abuelo eh, estaba siempre pendiente de mí el muy gracioso y siempre me hacía reír y yo me sentía muy contento con el eh, pensaban que mi papá y mi mamá siempre me hablaban pero mi abuelo también estaba muy pendiente de mí de todo lo que yo necesitaba y él me hacía señas hacia gestos y yo le entendía un poquito más porque él siempre ha tenido pendiente que yo soy una persona sorda entonces no me hablaba si no que me hacía expresiones, me llevaba en el carro a pasear eh, dábamos pues paseos por Popayán para que yo conociera la ciudad y yo me sentía muy contento me gustaba estar con él cuando ya mi mamá llegaba yo tenía que otra vez irme con mi papá y mi mamá pero la verdad a mí me gustaba más estar con mi abuelo yo le decía a mi mamá que quería quedarme con mi abuelo pero mi mamá me decía no tú eres mi hijo tienes que estar conmigo es solamente mientras yo voy a trabajar eh entonces yo tenía que seguir compartiendo con mi mamá mi papá aunque ellos me hablaban bueno a veces me regañaban yo no me sentía bien pero mi papá y mi mamá estaban muy preocupadas porque yo pudiera estudiar para que pudiera poder pues trabajar en el futuro, entonces empezaron a buscar un lugar en donde yo pudiera estudiar entonces cerca de mi casa había un colegio entonces mi mamá me explico que era importante que yo entrara a estudiar para que en un futuro yo pudiera valerme por mí mismo, entonces me llevaron al colegio me matricularon para que empezara a estudiar yo llegue a ese colegio allí estaba sentado en</p>
	<p>el salón de clase y todos los estudiantes que habían eran oyentes y yo era el único sordo en esa institución la profesora explicaba todos los temas hablaba daba la información y yo no entendía nada escribía la profesora nos decía tienen que copiar yo veía que los demás estudiantes copiaban entonces yo hacía lo mismo muchas veces me inventaba las respuestas y se las llevaba a la profesora y la profesora siempre me calificada a esta muy bien esta excelente pero era así más como por lastima me quedaba sin entender nada la verdad no estaba aprendiendo nada cuando ya regresaba a mi casa yo veía lo que había copiado en el cuaderno pero no entendía nada y le decía a mi mamá ese colegio no me gusta mi mamá me decía pero porque es que lo único que hacemos es escribir la profesora habla todo el tiempo y yo no le entiendo mi mamá me decía no importa tienes que tener paciencia tienes que esforzarte entonces yo seguía yendo a ese colegio pero la verdad no me gustaba me iba a pie al colegio me sentaba en las clases y siempre lo mismo copiar copiar e inventaba las respuestas y la profesora a esta muy bien todo te quedo bien pero yo decía como así siempre me califica bien me tiene como lastima simplemente me califica y ya cuando ya timbraban para el descanso eh, todos los compañeros oyentes estaban allí ellos hablaban entre ellos me miraban y se decían a él es sordo no escucha nada y no jugaba con nadie yo me la pasaba solo todo el tiempo todos los oyentes estaban jugando en el descanso y yo me quedaba ahí solo cuando ya timbraban yo regresábamos a clase a hacer lo mismo copiar y yo no entendía nada en la casa yo le decía a mi mamá yo no quiero estar en ese colegio no estoy aprendiendo nada la profesora todo me dice bien bien, pero no me está enseñando nada entonces yo le dije a mi mamá que me quería salir de ese colegio mi mamá no sabía que hacer pero al final acepto que yo me retirara entonces mi familia siguió buscando un lugar donde pudiera estudiar pero mientras tanto me quede en la casa mi papa también pensaba como iban a ser para que yo pudiera estudiar entonces pensaron en que era mejor utilizar audífono entonces mi papa empezó hacer todos los arreglos siguió trabajando y consiguió el dinero para que yo fuera con mi mamá a Cali para que me adaptaran los audífonos entonces viajamos desde Popayán hasta Cali con mi mamá a hacer la maleta mi mamá me</p>


Anexo T. Codificación abierta de la información transcrita de la narración de las historias de vida realizada por los estudiantes Sordos y la estrategia de indagación de la entrevista grupal.

	Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba Tesis Doctoral	
TECNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN – ENTREVISTA GRUPAL Y NARRACIÓN DE HISTORIAS DE VIDA CODIFICACIÓN ABIERTA		
Lugar: Aula básica para Sordos – Institución Educativa la Pamba Fecha de realización: Mayo, Junio y Julio de 2018 Investigadora: Luz del Sol Vesga Parra Intérpretes: Paula Angarita y Karen Lizarazo Participantes: Tres estudiantes jóvenes sordos		
Tema: Procesos de socialización en la infancia y adolescencia de jóvenes Sordos escolarizados Estrategia: Narración de historias de vida y entrevista grupal. Propósito: Validar las historias de vida por los propios participantes sordos sobre acontecimientos e hitos importantes de la infancia y la adolescencia respecto a los procesos de socialización en la familia, escuela y los amigos.		
Historia de vida narrada por Violeta "casi no puedo compartir con mi familia pues todo el tiempo me hablan" (T:1NH; R:V; P:1;G:F;R674) Quiero contarles las experiencias más significativas de mi vida siempre me acuerdo de mi familia que estaban pendientes de mí, pero casi no puedo compartir con ellos pues porque todo el tiempo hablan, "la comunicación es muy difícil con mi familia siempre hablando y yo sin entender nada" (T:1NH; R:V; P:1;G:F;R675) la comunicación con mi familia es muy difícil, eh, todo el tiempo me hablan y la verdad yo no entiendo, "Con mi papá la comunicación es muy difícil casi nunca esta y toma mucho eso me pone triste" (T:1NH; R:V; P:1;G:F;R676) mi papa pues se va a trabajar y entonces comunicarme con él es difícil y también a veces toma mucho, eso me hace poner un poco triste. "se que mi familia me da lo necesario, aunque soy consciente que la economía en casa es difícil" (T:1NH; R:V; P:1;G:F;R677) Mi familia siempre está pendiente de mí y de darme lo necesario, aunque económicamente pues no tenemos una buena situación. "con mis padres no estoy de acuerdo con muchas cosas, pero trato de no criticarlos, o evitar problemas con ellos para tener una mejor relación"(T:1NH; R:V; P:1;G:F;R678) eh trato como de no criticarlos, de no tener problemas con ellos y también como de aconsejarlos para tener una mejor relación. "Con mi mamá me siento mejor, está pendiente de mí y me ayuda siempre" (T:1NH; R:V; P:1;G:F;R679) Principalmente me siento mejor con mi mama, porque siempre está pendiente de mí y me ayuda mucho,		

Anexo V. Codificación Selectiva del análisis de estrategias de indagación para la recolección de información.



Universidad del Cauca – Institución Educativa la Pamba
Tesis Doctoral



TECNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN – CODIFICACIÓN SELECTIVA

En este apartado se namarán las descripciones correspondientes a las categorías y subcategorías emergentes una vez culminado el proceso de análisis de la información en sus respectivas fases. De este modo las categorías centrales son tres: La incorporación de la lengua de señas en los procesos de socialización en la familia, en la escuela y con los amigos.

Procesos de Socialización en el escenario de la familia

En esta categoría se presentan los hitos significativos vividos por los jóvenes sordos al interior de su familia durante su etapa de la infancia y la adolescencia respecto a la incorporación de la lengua de señas en el escenario familiar. Como primer aspecto se puede develar la manera como los jóvenes sordos permanecen en un estado de vulnerabilidad ante un destino ineludible por las siguientes razones manifestadas en los relatos: la primera, **Sordo, pero expuesto a los gritos de la violencia intrafamiliar**, los jóvenes sordos expresan como en varias ocasiones presenciaron violencia física de sus papás a sus mamás, acrecentándose el hecho en días donde el papá se encontraba bajo los efectos del alcohol, y su mamá le hacía algún reclamo ya sea por dinero o su falta de responsabilidad con asuntos de la casa, como lo expresan los relatos:

“mi papá por todo se disgustaba y agredía mucho a mi mamá” (T:TF;R:V;P:2;G:M;R435); “mi papá llegaba borracho y le pegaba a mi mamá, mi mama dice que esa fue la causa de mi sordera” (T:TF;R:V;P:2;G:F;R391); “veo como mi papa trabajaba cargando bultos en la galería, casi siempre llega borracho los viernes, y en ocasiones le pega a mi mamá” (T:CR3;R:V;P:1;G:F;R64)”

La segunda, los jóvenes sordos cuentan como crecieron y habitaron en familias de pobreza económica, **sordas incluso a los ecos de la cultura**, pues como expresan los mismos jóvenes la prioridad no era ni el conocimiento, ni la ciencia, ni la lectura, la prioridad estaba en otras costumbres y tradiciones propias de familias de bajos recursos, como lo expresan los jóvenes:

“mi papá prefería gastar la plata en trago que llevamos a una biblioteca o compramos los libros” (T:NH; R:V; P:3;G:M; R875); “En mi casa una biblioteca o libros no **gg**, tenemos, tampoco vemos programas para aprender son como novelas o juegos” (T:NH; R:V; P:3;G:M; R878); “En mi casa nunca como de llevamos a museos o de enseñarnos cosas de la ciudad no” (T:NH; R:V; P:3;G:M; R878)”

La tercera, los jóvenes permanecían en esa **incertidumbre de la errancia**, donde muchas veces estuvieron viviendo en casas ajenas y con personas distintas a sus padres, como los abuelos, los típos y hasta las madres sustitutas, como se afirma en algunos de sus expresiones:

“estuve hasta los cinco años donde mis abuelos pues papá se separa de mi mamá y ella no tiene como seguir con la obligación”(T:TF;R:V;P:2;G:M;R460); “por cuestiones económicas le dieron la custodia de mi hijo a mi hermano y nos regresamos a Popayán” (T:TF;R:V;P:3;G:M;R538); “mi mamá no vivía conmigo, pues no me podía



cuidar pues necesitaba trabajar, en ese tiempo gestionó un carnet de salud para que me pudieran atender mi sordera”(T:TF;R:V;P:2;G:M;R465); “La persona que se quedó a mi cuidado quería quedarse conmigo y ahí hubo problemas en mi familia (T:TF;R:V;P:3;G:M;R533)”.

La cuarta, los jóvenes sordos manifestaban lo que era vivir en medio de la escasez, donde muchas veces los padres se quedaban sin trabajo, no tenían incluso para solventar sus necesidades básicas de la cotidianidad y donde la situación económica era muy difícil dentro de la familia y esta era un asunto se convertía muchas veces en un conflicto familiar, como lo manifiestan los siguientes relatos:

“no teníamos trabajo entonces la situación era muy difícil en mi familia” (T:TF;R:V;P:2;G:M;R436); “en ventas informales trabajaba mi mamá para poderme comprar lo necesario” (T:TF;R:V;P:2;G:M;R449); “A mi mamá le ha tocado muy duro porque a veces no hay para la comida para los servicios para el transporte, es una situación difícil” (T:CR2;R:V;P:1;G:F;R17); “Veía la situación económica tan difícil que pasábamos como familia, a veces ahorrraba y compraba cosas para comer” (T:CR1;R:V;P:1;G:F;R50); “Observaba la pobreza de mi familia, lo que yo hago es ahorrar lo que más puedo para luego colaborar con comida o con mi ropa” (T:CR3;R:V;P:1;G:F;R67); “Muchas veces me tengo que ir al colegio sin desayunar o almorzar” (T:NH; R:V; P:2;G:M; R883); en el lujlo, se demoró dos años después de solicitarlo” (T:TF;R:V;P:1;G:F;R494)