

Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda

Erika Paola Motta Totena
Jorge Eliécer Rivera Franco
Universidad Católica de Manizales. Colombia.
erika.motta@ucm.edu.co
jorgeriveraf33@hotmail.com



Recibido: 16/12/2023
Aceptado: 5/6/2023
Publicado: 12/7/2023

Resumen

La investigación pretendió dilucidar las representaciones sociales que se han construido en torno a la comunidad Sorda y la educación inclusiva en un colegio ubicado en el municipio de Ibagué, Colombia. Para esto se recurrió al paradigma constructivista enmarcado en el enfoque cualitativo y se acudió a la teoría fundamentada como la ruta para construir una teoría que evidenciara la realidad experimentada en el escenario de ocurrencia. El proceso de recolección de datos y el análisis posterior dio como resultado el surgimiento de tres representaciones: dos indicaron un compromiso y una responsabilidad hacia los estudiantes Sordos, y la tercera, antagónicamente, apuntó a que un grupo de estudiantes al interior de la institución invisibiliza a esta comunidad. A partir de estos hallazgos, se condensan finalmente tres macroconclusiones: primera, las representaciones sociales pueden configurar determinadamente el entorno educativo; segunda, estas son susceptibles al cambio, siempre y cuando las condiciones sean propicias, y tercera, un grupo puede enfrentar representaciones completamente opuestas, incluso estando en un mismo escenario.

Palabras clave: representaciones sociales; educación inclusiva; comunidad Sorda; derecho a la educación

Resum. *Representacions socials al voltant de l'educació inclusiva: un abordatge des de la teoria fonamentada en la comunitat Sorda*

La investigació va pretendre dilucidar les representacions socials que s'han construït al voltant de la comunitat Sorda i l'educació inclusiva en un col·legi ubicat al municipi d'Ibagué, Colòmbia. Per això es va recórrer al paradigma constructivista emmarcat en l'enfocament qualitatiu i es va acudir a la teoria fonamentada com la ruta per construir una teoria que evidencés la realitat experimentada a l'escenari d'ocurrència. El procés de recollida de dades i l'anàlisi posterior van donar com a resultat el sorgiment de tres representacions: dues van indicar un compromís i una responsabilitat cap als estudiants Sords, i la tercera, antagònicament, va apuntar que un grup d'estudiants a l'interior de la institució invisibilitza aquesta comunitat. A partir d'aquestes troballes, es condensen final-

ment tres macroconclusions: primera, les representacions socials poden configurar determinantment l'entorn educatiu; segona, aquestes són susceptibles al canvi, sempre que les condicions siguin propícies, i tercera, un grup pot enfrontar representacions completament oposades, fins i tot estant en un mateix escenari.

Paraules clau: representacions socials; educació inclusiva; comunitat Sorda; dret a l'educació

Abstract. *Social representations around inclusive education. A grounded theory approach to the Deaf community*

This study aims to analyse the social representations that exist around the Deaf community and inclusive education in a school located in the municipality of Ibagué, Colombia. To achieve this, a constructivist model was used, taking a qualitative approach and applying grounded theory to discover the situation in the environment selected. The process of data collection and subsequent analysis revealed three representations: two indicated commitment and support for Deaf students, while the third, in contrast, showed that a group of students at the school ignores this community. Based on these findings, three macro conclusions can be reached: first, social representations can decisively shape the educational environment; second, these representations can evolve, given the right conditions; and third, a group can face completely opposite representations, even in the same environment.

Keywords: social representations; inclusive education; Deaf community; right to education

Sumario

- | | |
|-----------------|-----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Discusión y conclusiones |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Resultados | |

1. Introducción

La educación inclusiva ha sido permeada por una extensa variedad de caracterizaciones que pretenden capturar su esencia, y si bien todas estas acepciones son valiosas, con motivo de este trabajo se escogió, debido a su claridad y precisión, la propuesta epistémica y ontológica encabezada por Ainscow (2020), quien afirma que se trata de un proyecto ético que apoya y acoge la diversidad de la otredad, cuyo objetivo es eliminar la exclusión y la invisibilización simbólica y física que sufren variados sujetos a causa de condiciones asociadas con la clase social, la etnia, la religión, el género y las capacidades físicas, sensoriales y/o cognitivas. Esta procura, entonces, favorecer desde los componentes curricular, logístico, político y comunicativo a *todos* los estudiantes, de aquí su pertinencia dentro de los ámbitos formativos, especialmente para aquellas colectividades históricamente vulneradas y deslegitimadas, tal es el caso de la comunidad Sorda, población nuclear de esta investigación.

La comunidad Sorda, como grupo social y cultural, ha emprendido numerosas acciones educativas en beneficio del reconocimiento internacional y nacional de su sistema lingüístico dentro de las dinámicas escolares, entre las que se destacan el cuestionamiento técnico, pedagógico y pragmático del modelo rehabilitador intervencionista, orientado durante varios decenios hacia la oralización de sus procesos comunicativos. Cabe destacar, desde los estudios poscoloniales (Slee, 2012) y los estudios culturales de la discapacidad (Barton, 2003), que existen personas sordas y Sordas, con S mayúscula. Al hablar de sordos se señala que una condición auditiva le impide a la persona escuchar, mientras que la palabra Sordos trasciende la falta de audición para convertirse en un asunto político, como explica la Confederación Estatal de Personas Sordas, citada por Palma y Escobar (2016):

Escribir Sordo con mayúscula hace referencia al punto de vista que considera que la sordera da lugar a una forma diferente de percibir y vivir el mundo que ha tenido como consecuencia el desarrollo de las lenguas de signos y la formación de comunidades de personas sordas con una historia y una cultura propias. (p. 80)

Decidir denominarse sordo o Sordo guarda un valor particular, dado que determina si la propia sordera se reconoce como carencia o como puente que permite el establecimiento de propósitos y deseos compartidos por otros que se autorreconocen con esta misma identidad. Esta puntualización es importante en el campo educativo, pues al reconocerse como Sordos hay una convicción que denota el reclamo por una educación que responda a sus singularidades identitarias. Legitimar esta identidad es preponderante para la construcción teórica y empírica de entornos educativos inclusivos, reconociendo, paralelamente, que un punto de partida radica en el papel que desempeña el profesorado y el personal directivo de una institución en torno a la política de inclusión educativa.

Así, en Colombia, el Estado ofrece dos modalidades educativas para las personas Sordas, especificadas en el decreto 1421 de 2017, en cuyo redactado se establece, en primer lugar, la oferta general, donde los estudiantes ingresan en un aula regular contando con una serie de ajustes pedagógicos, pero sin el apoyo de un intérprete de lengua de señas colombiana (LSC) o un modelo lingüístico. En segundo lugar, la normatividad presenta la oferta bilingüe-bicultural (OBB), la cual responde, según el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), a la realidad sociolingüística de la comunidad Sorda del país. Para ello, se proyectan adaptaciones curriculares que fortalezcan efectivamente la LSC como idioma natural, primero, promoviendo la adquisición del español lectoescrito como segunda lengua y, segundo, enriqueciendo las participaciones sociales dentro de la generación de políticas públicas como agentes educativos.

En esta línea, el desarrollo del concepto teórico de representaciones sociales (RRSS) juega un papel preponderante, al constituirse en «modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el

dominio del entorno social, material e ideal» (Jodelet, 1986, p. 474). A través de estas, el sujeto otorga un sentido a la realidad y a quienes la habitan, lo que influye en la manera como se relaciona con otros y con su entorno. Mediante las RRSS, los individuos atribuyen desde sus marcos conceptuales rasgos definitorios a otros, con el fin de que se ajusten a las ideas preconcebidas que se tienen de ellos, las que pueden ser positivas o negativas y que, a su vez, conllevan una fuerte carga histórica (Angulo y Quiñonez, 2020), con prevalencia al diferencialismo colectivo.

Por ejemplo, en el ámbito educativo se podría rotular a un Sordo de *diferente* o *incapaz*. Estas nociones segregadoras e intervencionistas modificarán las expectativas académicas que sus docentes tienen de él y afectará desfavorablemente a sus relaciones interpersonales, lo que repercutirá en su desempeño escolar y aumentará la posibilidad de deserción y marginación discursiva por la patologización social. De este modo, se hace visible el vínculo que existe entre la educación y las RRSS, sustentable a su vez en palabras de Jodelet (2011), quien declara que sus elementos constitutivos se revelan, entre otros aspectos, en las prácticas y los discursos de los agentes protagónicos del acto académico de la vida escolar.

Preguntarse, entonces, por las RRSS que se construyen en torno a la comunidad Sorda es de gran relevancia académica, por cuanto se puede desentrañar la lógica interna de la gramática práctica que funda la educación inclusiva a partir del binomio formado por la exclusión y la inclusión. Además, el análisis de este campo en cualquier esfera social arrojaría resultados significativos en cuanto a la visibilización y la movilización de la representación social de la comunidad Sorda en la sociedad. De los ámbitos posibles, este seleccionó el educativo, reconociéndolo como un espacio fundamental en el que los niños y los jóvenes comienzan a interiorizar las habilidades que les serán útiles a la hora de ingresar en la vida en sociedad (Turkkahraman, 2015), consolidan su autoimagen y cimentan los valores que los guiarán en el establecimiento de relaciones interpersonales. Este es el caso para cualquier estudiante.

Bajo esta óptica, el objetivo al que se quiso dar respuesta con la investigación radica en el establecimiento de las representaciones sociales que asumen los estudiantes Sordos y oyentes en cuanto a la educación inclusiva. Para alcanzarlo, se delinearon tres objetivos específicos: primero, comprender la estructura interna de los pensamientos sociales, concepto propio de las RRSS acuñado por Moscovici y Hewstone (1986); segundo, interpretar las tres dimensiones que componen toda representación: la información, la imagen y la actitud (Moscovici, 1979), viendo su influencia en la experiencia educativa del estudiantado; tercero, analizar las prácticas y los efectos que se estructuran en cuatro funciones propuestas por Abric (2001) (saber, identitaria, orientación y justificadora), que dirigen y legitiman los comportamientos ejercidos sobre el sujeto representado y moldean su realidad pedagógica.

2. Metodología

Todo el diseño se sustentó en el método de la teoría fundamentada, definida como un camino cualitativo orientado al «desarrollo de un conocimiento que se basa en datos que se recopilan y analizan sistemáticamente» (Noble y Mitchell, 2016, p. 1). Su excepcionalidad radica en que los nuevos conceptos emergen del análisis de los propios datos recolectados, por lo que el conocimiento que surge cuenta con un carácter novedoso y sin precedentes, logrado por el uso de cuatro técnicas y seis fases de desarrollo práctico.

Al mismo tiempo, se seleccionó el paradigma constructivista, que «presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real)» (Denzin y Lincoln, 2012, p. 87), preceptos a partir de los cuales se orientó el estudio. A su vez, se enmarcó en el enfoque cualitativo, buscando situar la actividad investigativa en un contexto determinado, en donde, por medio de la interpretación de las prácticas registradas, se pudiese acceder a un entendimiento riguroso e integral del fenómeno de estudio.

2.1. Participantes

La investigación se realizó en el Colegio Niño Jesús de Praga, por ser la única institución educativa de carácter oficial que maneja la modalidad inclusiva a nivel municipal para esta comunidad. Está ubicada en Ibagué, capital del departamento de Tolima, Colombia. Con un registro de matrícula de 44 Sordos, se constituye en pionera y foco para la población estudiantil de los grados sexto a onceavo de la ciudad. Como criterios de selección de la muestra poblacional se determinaron: *a)* estudiantes Sordos de sexto y séptimo grados con un mínimo de un año de transición de aulas exclusivas a aulas regulares inclusivas; *b)* tipificación de estudiantes oyentes de aulas inclusivas y regulares que

Tabla 1. Codificación de los informantes

Edad	Curso	Género	Población	Tipo de aula	Código empleado
12	601	Masculino	Sorda	Inclusiva	ES1
12	601	Masculino	Sorda	Inclusiva	ES2
14	701	Femenino	Sorda	Inclusiva	ES3
15	701	Femenino	Sorda	Inclusiva	ES4
12	602	Femenino	Oyente	Regular	EO1
13	702	Femenino	Oyente	Regular	EO2
12	601	Masculino	Oyente	Inclusiva	EO3
12	701	Masculino	Oyente	Inclusiva	EO4

Fuente: elaboración propia.

quisieran participar voluntariamente; *c*) caracterización de intérpretes y docentes de grados sexto y séptimo interesados en participar dentro de la observación participante y la revisión documental. De esto, se conformó una unidad de trabajo de ocho participantes, cuatro Sordos y cuatro oyentes, oscilantes entre los 12 y los 15 años de edad. En la tabla 1 se describen datos clave de los informantes, así como del proceso de codificación y de la relación de los instrumentos. En lo que respecta a los códigos de análisis para identificar fragmentos, EO3EP corresponde al estudiante oyente número tres, en la entrevista en profundidad; el ES2CA, al estudiante sordo número dos, en la carta asociativa, y el OP7 alude a la observación participante número siete.

2.2. Técnicas e instrumentos

En primer lugar, la observación participante se materializó, por parte de la investigadora, en el seguimiento práctico durante seis meses (de enero a junio de 2022) de 20 actividades pedagógicas que promovieran un alto grado de interrelacionamiento físico y gestual entre los educandos Sordos y oyentes, por lo cual se seleccionaron las asignaturas de Educación Física y Desarrollo Integral de Pensamiento, gracias a que apoyaban pedagógica y metodológicamente las experiencias visuales y corporales de los participantes. Las notas de campo tuvieron como pauta de observación los tres objetivos enfocados a la decantación de las RRSS a la luz de, primero, las adecuaciones curriculares y metodológicas reflejadas en cada encuentro; segundo, la presencia de la OBB a través de las acciones didácticas de profundización en LSC, y, tercero, los roles pedagógicos y los rangos de variabilidad inclusiva.

En segundo lugar, la entrevista en profundidad se realizó a ocho informantes durante los meses mencionados, usando un formato de guía de entrevista estructurado tridimensionalmente en los campos de información, imagen y actitud, por medio de preguntas de opinión, expresión de antecedentes y simulación (Mertens, 2010). Ajustadas por supuesto a la teoría fundamentada como método, este instrumento, al mismo tiempo, fue ajustado y validado institucionalmente por dos expertos nacionales y dos internacionales especializados en los ámbitos conceptuales y procedimentales de la educación inclusiva y la comunidad Sorda, quienes aprobaron su forma y contenido mediante el diligenciamiento de una rúbrica de consolidación temática apoyada en la puesta en práctica de pruebas de control a partir del método de comparación constante (MCC).

En tercer lugar, se usó el método asociativo para la recolección de representaciones sociales (Abric, 2001) mediante la creación de cartas asociativas, donde se hilan términos relacionados semánticamente.

Por último, se realizó una revisión documental de siete referentes curriculares, enumerados más adelante y analizados mediante una matriz de sistematización organizada en propiedades y dimensiones, en la que se contrastaron actualizaciones y propuestas internas asociadas con la OBB, la LSC, adaptaciones y estrategias pedagógicas, entre otros, en tres niveles: macro (1. Línea-

mientos nacionales de educación inclusiva y 2. Políticas de inclusión municipal), meso (3. Proyecto educativo institucional, 4. Sistema de evaluación, 5. Proyectos pedagógicos transversales y 6. Pacto de convivencia) y micro (7. Planes de aula), seleccionados de manera que se pudiera tener un panorama nacional, local e institucional de la educación para Sordos. Se aclara que, durante los dos períodos escolares, en los cuales se aplicaron las técnicas, se realizó paralelamente el proceso de variación, muestreo y saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002) de las categorías de análisis.

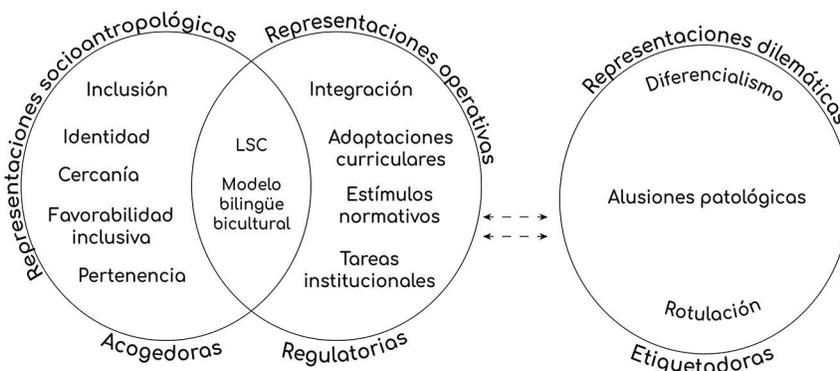
2.3. Análisis de datos

El proceso de construcción y refinación de la teoría sustantiva se estructuró en seis fases de desarrollo práctico (1. Propedéutica, 2. Diseño y validación de expertos, 3. Práctica, 4. Analítica e integradora, 5. Comparativa y relacional y 6. Devolutiva), concentrada en la apropiación social del conocimiento emergente a través de la producción académica de dos textos de revisión bibliométrica, cuatro ponencias publicadas como capítulos de libros y memorias de congresos internacionales, además de un artículo científico de sistematización de resultados avanzados. Cada una de estas se cimentó bajo el principio ético de la investigación, contando con la respectiva aprobación de la Secretaría de Educación Municipal, el Consejo Académico de la institución y los padres de familia, quienes avalaron el consentimiento informado para acceder al escenario y a los participantes.

El procesamiento de las categorías de análisis se estructuró mediante una matriz analítica con la que, posterior a un proceso de triangulación, se generó un diagrama de Sankey que evidenció altos flujos de compatibilidad entre los datos y los relatos recopilados. Una de las herramientas aprovechadas en este análisis cualitativo fue el Software ATLAS.ti, en su versión 9.1.3, con el cual se construyeron diferentes unidades hermenéuticas y redes semánticas que sintetizaron y simbolizaron gráficamente la teoría construida, contando como insumo con los resultados de los procesos de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002), a los que se sometieron las entrevistas, las cartas asociativas, la revisión documental y las observaciones, y de los cuales emergieron, bajo el MCC, una matriz paradigmática y una condicional de elementos intervinientes y contextuales asociados a las RRSS.

3. Resultados

Los hallazgos permitieron la emergencia de tres grupos de RRSS con respecto a la educación inclusiva de la comunidad Sorda, condensadas en la figura 1.

Figura 1. Tríada de RRSS emergentes

Fuente: elaboración propia.

3.1. Representaciones operativas

Estas RRSS hacen alusión a actitudes de operatividad asociadas al marco político que comprende los lineamientos trazados para el Estado, el municipio y la institución, y que emergieron discursivamente como respuesta regulatoria al proceso de la educación inclusiva, ubicando en el centro el cumplimiento de parámetros normativos. Comenzando por el nivel gubernamental, en Colombia las normatividades demandan hacer efectivo el derecho a la educación para todos los ciudadanos que se encuentran en el territorio, y se prohíbe denegar el acceso a los establecimientos por motivos de raza, condición de discapacidad y cultura, entre otros.

Diferentes acuerdos y leyes contemplan concretamente la formación para las personas Sordas, estableciendo la obligatoriedad de construir una oferta educativa que considere sus características identitarias, como la reafirmación de la LSC como su primer idioma y el castellano lectoescrito como su segunda lengua. De igual modo, se resaltan otras condiciones posibilitadoras, como la presencia del intérprete y la adaptación de los contenidos curriculares, los métodos evaluativos, las herramientas y las estrategias de enseñanza, recordando que el objetivo no es únicamente que ingresen en la institución, sino también asegurar su adecuada participación y permanencia.

Estos dictámenes se emiten a las alcaldías y gobernaciones nacionales, quienes deben ajustarlos de forma que respondan a las exigencias de sus contextos. El municipio ibaguereño ha construido diversas rutas de trabajo orientadas a movilizar recursos que contribuyan a promover el desarrollo social de la población. En estos planes se formulan diferentes procedimientos que tienen como finalidad que los habitantes consigan el bienestar y la prosperidad en la esfera de la salud, la cultura, el trabajo y la educación, haciéndose hincapié en la importancia de que las instituciones ejecuten modelos que fomenten la edu-

cación inclusiva de la población en general, pero sobre todo de aquellos grupos en riesgo de vulneración.

Se debe decir que las fallas procedimentales de un alto número de establecimientos a nivel nacional ocasionan que estudiantes en condiciones diversas sean excluidos del sistema educacional, negándoseles el derecho a un acceso equitativo y de calidad a este servicio. Pese a ello, en el contexto de ocurrencia de la investigación, existe un empeño patente por garantizar los derechos fundamentales y hacer que sus pobladores puedan disfrutar de condiciones de vida más dignas. La institución en la que se llevó a cabo la investigación es muestra de esta determinación.

El colegio, objeto del estudio, se ha encargado de diseñar un plan de acción pedagógico y didáctico que preserve, respete y potencie la LSC y la identidad Sorda, esto mediante el cuidadoso seguimiento de las pautas dispuestas por la OBB como una ruta para asegurar el acceso y la permanencia educativa adecuada para los Sordos. En las OP5 y OP7 se determinó que los docentes se preocupan por ofrecer conocimientos útiles para la vida a través de materiales y contenidos adaptados para la comunidad Sorda, recurriendo a la compaginación de guías y actividades explicadas mediante elementos visuales, el trabajo coordinado con los intérpretes y la voluntad de los profesores mismos, quienes, por medio de la expresión kinésica y proxémica, emiten los mensajes que quieren que sus estudiantes Sordos comprendan.

Hay, entonces, una serie de tareas institucionales concebidas para satisfacer las particularidades culturales de los Sordos, proceso que da como resultado que estos sean «integrados» en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Frente a la propiedad de integración, visible en la figura 1, se debe explicar que, desde una posición teórica, se comprende muy bien la diferencia entre la educación inclusiva y la integración, sin embargo, se optó por usar la segunda, porque a ella acuden los estudiantes para describir su realidad en el colegio. Por tanto, la emplean desde un sentir netamente positivo, ilustrando que la institución es representada como un espacio de acogimiento y encuentro multicultural.

3.2. Representaciones socioantropológicas

Esta representación social se dinamizó mediante siete propiedades apreciables en la figura 1, de las cuales dos se interseccionan con el conjunto contiguo. Esta caracterización revela que la totalidad de los participantes expresa un sentimiento de favorabilidad hacia la educación inclusiva y le adjudican sentimientos positivos y de afecto, como se muestra en la expresión «no puede faltar el respeto, el amor, la pasión y el reconocimiento de los compañeros, eso es la educación inclusiva» (EO1EP). Este compromiso se manifiesta en los comportamientos de solidaridad hacia sus compañeros: ofrecerles apoyo en actividades pedagógicas; acceder felizmente a trabajar en grupos que involucren a Sordos y oyentes; comprender el importante papel que cumple el intérprete de LSC en su función de transmisor de mensajes, reconociendo la pro-

funda preparación y formación que acarrea su rol; usar material adaptado, y ceñirse a los contenidos curriculares ajustados. Este pacto se hace posible puesto que los oyentes no ven a los Sordos como «abandonados o discriminados, [sino que] los ve como otros compañeros más» (EO1EP).

Asimismo, se debe resaltar la propiedad de la pertenencia hacia la institución, que integra un componente pedagógico, al cual ya se hizo alusión, y otra parte igual de valiosa: la social y emocional. Al pensar en sus compañeros, los entrevistados comentaron que: «los vemos como iguales, como nuestros compañeros con los que estudiamos y participamos en actividades, pero también con los que jugamos y nos divertimos» (EO3EP). De la suma de estas dos dimensiones se origina en los estudiantes el sentimiento que son una parte constitutiva de la institución y que un lazo de compañerismo los une como grupo, por tanto, este llamado a la convivencia disminuye una posible discriminación que podrían experimentar en otras circunstancias a causa de su diversidad.

Todo lo anterior se enmarca en la OBB, pues desde su ingreso a la institución los estudiantes Sordos y oyentes que desean formar parte de las aulas inclusivas son recibidos por una organización curricular que considera las diferentes identidades que pueden converger en un salón de clase y posiciona la LSC como un idioma legítimo que debe fortalecerse y resguardarse, al ser muestra de la cultura Sorda y reflejo de una historia, de una tradición y de unas luchas políticas compartidas por los Sordos, entre otras características. Esto también se presenció en la OP1, cuando el docente de educación física explicaba las actividades tanto de forma verbal como visogestual, y en la OP2, en donde la profesora no solo recurrió en su mayoría a material pictórico y simbólico, sino que también cuidó que este fuera atractivo a la vista y llamara la atención de los estudiantes.

Es necesario aclarar que la LSC en este colegio no solo es importante para los Sordos, sino también para los oyentes, quienes, al haber apropiado el pacto por la inclusión, la conciben como un reflejo de la identidad de sus compañeros y un puente que propicia el encuentro dialógico entre pares, lo que contribuye a fortalecer los lazos que los unen. Por consiguiente, reflexionan que es esencial la formación en esta lengua: «es fundamental que ellos [los docentes] y que nosotros tengamos una clase exclusiva de lengua de señas, que se pongan en sus zapatos [de los Sordos] y que hagan lo imposible por brindar esa educación de calidad» (E4OEP). Sumado a esto, en las OP4 y OP10 los docentes, siguiendo su compromiso con el proceso, establecieron una relación de apoyo y comunicación con los intérpretes, moviéndose armoniosamente en el aula y permitiendo ver el trabajo coordinado y organizado que se concertó entre ellos.

En consecuencia, la educación inclusiva es valorada y hay un interés en formarse en este proyecto social, político y educativo. El desconocimiento y la inexperiencia producto de la falta de interacciones con personas con diversidades provocan que aún haya algunas alusiones clínico-rehabilitadoras de la sordera como una discapacidad o limitación, pero por encima de esto brilla la

posición de los entrevistados, quienes son tajantes al aseverar que «si no estás de acuerdo y si no tienes las ganas, no puedes hacer parte total del proceso, porque siempre vas a estar con prejuicios, con rechazos» (E2OEP), declaración que permite concluir que, para ellos, la educación inclusiva es un asunto de solidaridad, compromiso y entrega.

3.3. Representaciones dilemáticas

Esta tercera representación supone una ruptura con los sentimientos y las actitudes de aprecio que se han discutido. Se ha mostrado que en la institución existe una iniciativa notoria por dar respuesta al derecho a una educación de calidad para la comunidad Sorda, lo cual se hace constar en el invaluable rol de los profesores y estudiantes de las aulas inclusivas, conjunto que de forma integral celebra la identidad de los estudiantes Sordos y busca modos de contribuir a su participación y bienestar.

No obstante, además de las aulas inclusivas, la institución cuenta con aulas regulares en donde la formación se enfoca únicamente en estudiantes oyentes. Esto modifica la experiencia educativa, porque no se cuenta con un intérprete, los contenidos no están adaptados y la presencia de los Sordos se reduce a cero, lo que repercute en las visiones de los oyentes de estas aulas sobre los Sordos. Como atañó la propiedad de diferencialismo, parece que una barrera separa a los oyentes de aulas regulares de los estudiantes Sordos, los primeros invisibilizando a los segundos, como expresó unos de los entrevistados: «no de nuestra parte, pero en estos salones [aulas regulares] sí hay algún trato así, de que no me gusta estar con los Sordos» (EO4EP).

Los efectos de esta renuencia para compartir con estudiantes no oyentes son experimentados por los Sordos, quienes, al percibir la negativa de los oyentes de aulas regulares de interactuar con ellos, sienten que son «de otro colegio» (ES1EP), lo que impacta desfavorablemente su sentido de pertenencia a la institución, y no sería desacertado proponer que esto también acarrearía consecuencias en el rendimiento académico.

Conjuntamente a la distancia que se impone entre los estudiantes de las aulas regulares y las aulas inclusivas, también se identificaron comentarios basados en la patologización y la rehabilitación de la sordera, y en un comienzo llegan a desconocer el recorrido histórico que esta cultura ha atravesado, pero estos se acompañan de un tránsito crucial. Antes de hacer parte de las aulas inclusivas, la unidad de trabajo veía a los Sordos como enfermos o personas que tenían una carencia, pero luego de interiorizar la educación que han recibido en el colegio y de compartir con sus pares, sus representaciones se transformaron, dando paso a percepciones más abiertas y humanas: «ahora no rechazamos a los niños Sordos, los vemos como un compañerito más, ya no los hacemos el feo, ahora nos gusta estar con ellos» (EO2EP).

Caso contrario es el de las aulas regulares, donde los intercambios dialógicos y relacionales con los Sordos son escasos y, por tanto, sus interacciones están marcadas por el desinterés y la indiferencia de los oyentes, ya que no es

común que se presenten ocasiones puntuales en las que se movilicen conversaciones o encuentros entre los dos grupos y que permitan modificar los esquemas cognitivos que han construido: «en un aula regular tienen un mismo contexto, la educación está pensada para que ellos se desarrollen, sin ningún tipo de integración, muchas veces cuando los de aulas regulares están con nosotros [los Sordos], se sorprenden y hacen unos gestos extraños» (ES3EP).

Bajo esta perspectiva, los Sordos aún atraviesan un procedimiento de rotulación, puesto que son tomados como «diferentes» y reciben expresiones de confusión y extrañeza de parte de algunos de los integrantes de las aulas regulares, porque en las RRSS de estos últimos, los Sordos aún son deficientes y disímiles a ellos, por lo que deben estar en espacios distintos.

4. Discusión y conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo desvelar las RRSS en relación directa con la comunidad Sorda. Ello ha permitido comprender que las realidades anexas a los escenarios inclusivos consolidan variadas posturas y pensamientos del Otro, donde precisamente la despatologización delinea el desplazamiento, la retroactividad, la apertura, la tensión y la asociación de las voces de los participantes. Este conocimiento desenmascara, además, la historia habitual de los estudiantes Sordos y oyentes, y por ende el trasegar cultural de la diversidad.

Esto lleva a valiosas claridades investigativas, primero, que las RRSS configuran determinadamente el contexto en el que las personas se encuentran. El asumir imágenes e informaciones de los Sordos como capaces, inteligentes y que pueden obtener resultados prósperos siempre y cuando cuenten con los ajustes correspondientes (material adaptado, presencia del intérprete, modalidades evaluativas que respondan a sus fortalezas), en un ambiente donde se fomente el compañerismo y la solidaridad, hace posible que los estudiantes puedan formarse en condiciones óptimas y contribuye a garantizar su permanencia y su promoción exitosa (Alasim, 2018).

Por el contrario, representarlos como personas extrañas, deficientes y que provocan que el progreso de la clase se vea ralentizado aumenta su exclusión (Pérez y Cruz, 2021) e impacta negativamente en su actuar pedagógico, lo que disminuye el sentido de pertenencia a la institución y crea obstáculos, tanto sociales como en relación con su aprendizaje, porque suscitan en esta comunidad el sentimiento de que son ajenos a las dinámicas que se entretienen y no resultan bienvenidos en ella. Los límites de aprendizaje, entonces, no se producen por el idioma o las capacidades de los Sordos, sino por las barreras que el entorno les impone (Sánchez y Flores, 2019).

De lo dicho se desprende otro hallazgo, y es que las representaciones son susceptibles de ser transformadas (Jodelet, 2011). En un inicio, los oyentes de la unidad de trabajo consideraban a los Sordos como enfermos y a la LSC como reflejo de una carencia, en lugar de lo que verdaderamente es: un idioma consolidado e igual de válido que cualquier otro. Fue la formación recibida,

inscrita en el marco de la OBB, y el forjamiento de vínculos amistosos y de aprecio los que provocaron que las representaciones pasaran de denotar sentimientos de rechazo y negación a convertirse en reconocimiento, respeto y afecto. Actualmente, la unidad de trabajo se considera una familia y sus miembros están dispuestos a defenderse los unos a los otros de segregaciones y/o exclusiones que se puedan ocasionar.

Asimismo, la investigación reveló que, a pesar de que todos comparten y aceptan una serie de postulados y reglamentos al matricularse, en un mismo colegio pueden dimanar diferentes representaciones, incluso siendo estas completamente antagónicas, como se demostró en las construcciones y actitudes de los miembros de las aulas inclusivas y las aulas regulares. Esto conduce a realizar una reflexión sobre la variabilidad de opiniones, tanto a favor como en contra, y a considerar que los estudiantes Sordos deben enfrentarse diariamente a contextos más amplios e, incluso, a nivel de la sociedad (Manchaiah et al., 2015; Nickels, 2015).

A la luz de los resultados obtenidos, se puede proponer que el estudio de las RRSS es fundamental dentro de los procesos educativos, al permitir la identificación y la posterior transformación de los pensamientos, las actitudes y las acciones con respecto a otros actores sociales, lo que determinará cómo serán los subsecuentes comportamientos que se ejercerán sobre ellos y, en este sentido, se examinará a qué estrategias se puede recurrir para modificarlos de ser necesario, por cuanto el acoplamiento de las adecuaciones pedagógicas y los intercambios marcados por la consideración y el reconocimiento entre los praguenses son fundamentales. Los integrantes de las aulas inclusivas entienden que los contenidos para Sordos deben cumplir con ciertos parámetros, a fin de que sean apropiados para ellos, y los oyentes se han adecuado a este tipo de materiales y de contenidos, percibiéndolos como parte de la metodología estructurada para todo el grupo, y no únicamente para unos pocos.

En el caso de los Sordos, tal y como sostiene la revisión de Motta y Rivera (2021), el informar a la población oyente sobre las características bilingües y biculturales de esta comunidad puede propiciar la conformación de espacios pedagógicos de interacción e incentivar la desacreditación de mitos que rodean a la sordera, lo cual puede suponer la diferencia entre la visibilización y la aceptación o el rechazo de los niños y jóvenes Sordos en las aulas, lo que contribuiría a comprender mayores detalles sobre el objeto de investigación, por lo cual no hay que dejar de lado la influencia de las autoridades educativas y familiares en las RRSS construidas por la población escolar.

Referencias bibliográficas

- ABRIC, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Coyoacán.
- AINSCOW, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16.
- <<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>>

- ALASIM, K. (2018). Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. *International Journal of Special Education*, 33(2), 493-506. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185582.pdf>>.
- ANGULO, M. y QUIÑONEZ, E. (2020). Influencia de las percepciones, estereotipos y prejuicios en la práctica docente. *Polo del Conocimiento: Revista Científico-Profesional*, 5(7), 97-114. <<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1497>>.
- BARTON, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion*. University of London.
- Decreto 1421 de 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad (29 de agosto de 2017). Ministerio de Educación Nacional.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (coords.) (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS (2014). *Educación bilingüe para sordos*. <http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/InformeEspecial_Final_sep.pdf>.
- JODELET, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. MOSCOVICI (coord.), *Psicología social* (pp. 469-494), vol. 2. Paidós Ibérica.
- (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 21, 133-154. <<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>>.
- MANCHAIH, V., DANERMARK, B., AHMADI, T., TOMÉ, D., ZHAO, F., LI, Q., KRISHNA, R. y GERMUNDSSON, P. (2015). Social representation of “hearing loss”: Cross-cultural exploratory study in India, Iran, Portugal, and the UK. *Clinical Interventions in Aging*, 10, 1857-1872. <<https://doi.org/10.2147/CIA.S91076>>
- MERTENS, D. M. (2010). *Transformative Mixed Methods Research: Qualitative Inquiry*, 16(6), 469-474. <<https://doi.org/10.1177/1077800410364612>>
- MOSCOVICI, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- MOSCOVICI, S. y HEWSTONE, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. MOSCOVICI (coord.), *Psicología social* (pp. 679-710), vol. 2. Paidós Ibérica.
- MOTTA TOTENA, E. P. y RIVERA FRANCO, J. E. (2021). Análisis bibliométrico de la producción científica: Educación inclusiva y necesidades educativas especiales como aristas investigativas. *Revista Boletín Redipe*, 10(6), 126-151. <<https://doi.org/10.36260/rbr.v10i6.1316>>
- NICKELS, L. (2015). The issue of ‘impairment’: An analysis of diverging discourses used to represent the d/Deaf population in America. *Studies in the Linguistic Sciences: Illinois Working Papers*, 1-19. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/74989/4/ILLS7_Edited_Submission_for_Publication_LCNickels.pdf>.
- NOBLE, H. y MITCHELL, G. (2016). What is grounded theory? *Evidence-Based Nursing*, 19(2), 1-3. <<http://dx.doi.org/10.1136/eb-2016-102306>>
- PALMA, A. y ESCOBAR, V. (2016). Pensar la inclusión: Resignificando a las personas sordas. *Trans-pasando Fronteras*, 10, 77-95. <<https://doi.org/10.18046/retf.i10.2384>>
- PÉREZ, J. y CRUZ, J. (2021). Experiencias de Inclusión-Exclusión de un Grupo de Sordos Usuarios de la Lengua de Señas Mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 39-54. <<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100039>>

- SÁNCHEZ, Y. y FLORES, M. (2019). Retos de la inclusión educativa: Dificultades de aprendizaje en la diversidad funcional auditiva. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 30, 1-11. <<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/treinta/>>.
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.
- STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- TURKKAHRAMAN, M. (2015). Education, teaching and school as a social organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 381-387. <<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.044>>