

MLS - EDUCATIONAL RESEARCH

<http://mlsjournals.com/Educational-Research-Journal>

ISSN: 2603-5820



Cómo citar este artículo:

Casallas Forero, E. (2022). El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente. *MLS Educational Research*, 6(1), 109-125. doi: 10.29314/mlser.v6i1.640.

EL NO LUGAR DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA INFANTIL EN LA CULTURA OYENTE

Elizabeth Casallas Forero

Universidad de los Llanos (Colombia)

ecasallas@unillanos.edu.co · <https://orcid.org/0000-0002-3590-5462>

María Aurora Arjones Fernández

Universidad de Málaga (España)

maarjones@uma.es · <https://orcid.org/0000-0003-4415-7125>

Resumen. La investigación, de la cual se deriva el presente escrito, tuvo por *objetivo* identificar las realidades culturales en las que se ha visto un grupo de 24 niños(as) con discapacidad auditiva, junto con sus progenitores, adscritos a una importante institución educativa que la ciudad de Villavicencio (Colombia). La *metodología* se desarrolló desde el paradigma cualitativo de investigación, usándose como estrategias de recolección: la entrevista, la cartografía social, y el grupo de discusión; de manera posterior al levantamiento de los datos, cada uno de los testimonios fue analizado a través del *software* ATLAS.ti 9. En el apartado de los *resultados*, se presenta una descripción de las diversas formas de rechazo, que de maneras muy similares operan en tres escenarios distintos, y se ejercen desde la cultura mayoritaria hacia la población discapacitada. Dichos escenarios son: en primera instancia, el espacio familiar, posteriormente se analiza la escuela como espacio de formación y, finalmente se da una mirada al entorno barrial. Como *conclusión* general se evidencia dentro de la presentación de resultados, la no existencia de un lugar para la niñez con discapacidad auditiva, dentro de la cultura oyente. La aseveración se hace dado que se observa en varios testimonios los cuales revelan que, en los tres contextos, se genera toda suerte de entornos adversos. De similar forma se evidencia también la existencia del fenómeno de la exclusión, la cual se ejerce desde una mayoría oyente, de la lengua castellana, hacia una minoría lingüístico cultural señante.

Palabras clave: contexto, discapacidad, escuela, formación, sordos.

THE NO PLACE OF CHILDREN'S HEARING IMPAIRMENT IN THE LISTENING CULTURE

Summary. The research, from which this writing derives, aimed to identify the cultural realities in which a group of 24 children with hearing disabilities, together with their parents, attached to an important educational institution that city of Villavicencio (Colombia). The methodology was developed from the qualitative research paradigm, using as collection strategies: the interview, social cartography, and the discussion group; After collecting the data, each of the testimonies was analyzed using the ATLAS.ti 9 software. In the results section, a description of the various forms of rejection is presented, which operate in very similar ways in three different scenarios, and are exercised from the majority culture towards the disabled population. These scenarios are: in the first instance, the family space, later the school is analyzed as a training space and, finally, a look at the neighborhood environment is given. As a general conclusion, it is evident within the presentation of results, the non-existence of a place for children with hearing disabilities, within the listening culture. The assertion is made given that it is observed in several testimonies which reveal that, in the three contexts, all kinds of adverse environments are generated. In a similar way, the existence of the phenomenon of exclusion is also evident, which is exercised from a listening majority, of the Spanish language, towards a signing cultural linguistic minority.

Key words: context, disability, school, training, deaf.

*La sordera no es sólo un diagnóstico médico,
es un fenómeno cultural en el que se interrelacionan
pautas y problemas sociales, emotivos
y lingüísticos (Oliver Sacks).*

Introducción al tema de estudio

Una de las preguntas más recurrentes en lo referente a los estudios sobre la discapacidad, es la siguiente: *¿Qué espacios se estiman como seguros para la infancia?* A partir de este interrogante se asume que la infancia requiere de espacios que potencialicen su desarrollo personal —siendo estos entornos—, espacios que pueden estar a favor o en contra, de dichos *desarrollos*. A partir de lo anterior, el rol como padres de familia (Cuervo, 2010) tiene implícita la necesidad de dimensionar los diversos espacios de desarrollo del(la) niño(a); ello en tanto que pensar la educación y la pedagogía (Bolaños, Casallas y Sabogal, 2020) para las diferentes infancias¹, determina de forma indirecta pensar el entorno de la niñez, en su propia complejidad de posibilidades. Así, la presente investigación busca exponer las realidades de un grupo de 24 niños(as) con discapacidad auditiva, junto con sus respectivas familias, adscritos todos a una de las instituciones educativas de la ciudad de Villavicencio (Colombia), institución en la que se atiende por igual a sordos y oyentes.

¹ Los progenitores de los(las) niños(as), durante buena parte del proceso investigativo, también hicieron parte de procesos educativos escolares, con ejercicios encaminados hacia el fortalecimiento de la Lengua de Señas.

En lo que respecta al contexto de la investigación es necesario hacer una aclaración general sobre el presente texto. Aunque el grupo humano, en su totalidad, hace parte de la mencionada institución educativa², los datos emergieron de tres contextos distintos: *la familia*, el *contexto escolar*, y finalmente *el barrio*. Se pensó desde un principio que los tres espacios mencionados, constituyen una triada relevante en el estudio de la infancia, por lo que se buscó ofrecer una mirada amplia a este fenómeno, observando las vivencias de una población en específico. La ampliación de la información recolectada implicó dimensionar dos grupos humanos: primero, población mayoritaria oyente y luego, la población minoritaria en situación de diversidad funcional. Como se espera desarrollar en el espacio de los resultados, los actores de investigación concuerdan en que los niños que cuentan con discapacidad auditiva, se ven excluidos de la cultura mayoritaria. Ello se debe en parte a las marcadas diferencias en el orden del lenguaje, originando un *no lugar* dentro del colectivo social al cual la población sorda, eventualmente quisiera acceder. Si bien resulta claro que uno de los propósitos de los Estados modernos (Laval y Dardot, 2013; Laval y Dardot, 2015) es posibilitar espacios seguros para la realización personal de los comunes; aunque existen espacios seguros *para algunos*, estos mismos espacios no son igualmente seguros para la población sorda. En términos de los actores con quienes se realizó la presente investigación, se analizaron un grupo de experiencias, de 24 niños y niñas con discapacidad auditiva, quienes —en sus diversos contextos—, se ven expuestos a diversas formas de exclusión.

Se estimó la necesidad de indagar sobre las necesidades de inclusión que surgen en la *familia*, dado que se estima que ésta, es la primera experiencia de vida en comunidad (Jaramillo *et al.*, 2014), para los menores en condición de diversidad funcional auditiva. De manera paralela se estima que la *escuela* es un espacio en el que acciones u omisiones, pueden ocasionar dificultades en la inclusión. Es entonces en la escuela, donde se ha de dar primordial atención a las necesidades de cada individuo [*discapacitado*] dentro las necesidades generales del estudiantado normal [u oyente]; ello en tanto que: “la inclusión presupone niveles de individualización de objetivos didácticos compatibles con cada alumno” (Souza, 2006, p. 357). El tercer contexto abordado, *el barrio*, fue indagado en el presente estudio, pues se estimó la necesidad de identificar “los factores contextuales que pueden constituirse como barreras para la participación... (evaluación, diagnóstico e intervención) de manera integral, debido a que promueve el reconocimiento del impacto del ambiente [hacia una] modificación a través de acciones particulares” (Serrano *et al.*, 2013, p. 42).

Al respecto de la relación cultural entre la población sorda y el contexto en cual interactúa —si de antecedentes se trata—, existen investigaciones a partir de temáticas como la cultura sorda (Paz y Salamanca, 2009), la minoría en condición de discapacidad auditiva como población dentro del entramado cultural (Pérez de la Fuente, 2014), la identidad (López & Llorent, 2013) y la interculturalidad en la escuela (Morales y Morales, 2018). No obstante, una vez realizado el estado del arte, se logró identificar que la literatura referente a entornos culturales, no se manifiesta igualmente satisfactoria, por cuanto se estimó la posibilidad de contribuir a este campo

² La investigación tuvo inicio con 24 personas; no obstante, hacia el año 2020 hubo padres de familia que cambiaron de locación de vivienda, o cambiaron de institución educativa, por cuanto hacia el 2020 y 2021 se cuenta sólo con 18 núcleos familiares.

de saber, a partir del presente escrito. En este orden de ideas, Marc Auge (2000) plantea la posibilidad de comprender los fenómenos de los espacios urbanos, desde la “antropología de lo cercano” (p. 15), atendiendo a aquellas personas que no poseen *un lugar* dentro de las globalizaciones. Dice Auge que los entornos urbanos son un fenómeno de una modernidad entre diferentes, originándose así, un *no lugar*, como una distancia entre el espectador y el espectáculo, siendo el espectador el sujeto y, el espectáculo, su cultura.

Se determinó que el objeto de estudio sería el fenómeno de la exclusión (López, 2008) del cual se estima que es ejercido por parte del colectivo mayoritario, hacia un grupo humano con discapacidad auditiva. Desde un primer momento del proceso, se sugirió que la pregunta de investigación sería la siguiente: *¿Qué incidencia tiene el contexto en que vive e interactúa el menor con diversidad auditiva, sobre las buenas prácticas de inclusión escolar y ciudadanía del niño con discapacidad auditiva, en Villavicencio?* Es por ello que se propuso indagar los diversos entornos culturales, sobre los procesos de inclusión o exclusión, ejercidos al interior de los colectivos humanos.

Algunos conceptos clave. Inclusión, lenguaje y cultura

El concepto de *inclusión* ha sido a lo largo de la historia de las Ciencias Sociales (Iglesias y Martín, 2019) el abanderado —y quizás responsable—, de velar por la atención a la diferencia, a los excluidos y a los rezagados en sus diversas manifestaciones. Al día de hoy es innegable la importancia del concepto de inclusión en el quehacer científico y —aunque existen nuevas perspectivas al respecto—, es innegable también que, bajo este concepto, se han ganado múltiples derechos —antiguamente negados— a *las diversas formas de diversidad funcional*. De otro lado, se dimensiona la diversidad como una riqueza que subyace en el orden de lo cultural y/o lo idiomático, toda vez que “no hay riesgo sino riqueza en la diversidad lingüística y cultural, a condición de crear contextos de comunicación entre las diferencias” (Fridman citado por Gómez, 2013, p. 95). No obstante, en muchas ocasiones —y resulta cruel incluso decirlo—, la existencia de un señante [en condición de discapacidad auditiva] en la familia, tiende a ser visto más como una calamidad *por parte del colectivo*, que, como el factor de riqueza idiomática y cultural, ya expuesto.

Luego, la inclusión llevada al plano del contexto escolar, implica dimensionar “espacios seguros para niños y niñas que proporcionan apoyo al aprendizaje, desarrollo de las competencias e intervenciones psicosociales” (UNICEF, 2008, p. 34); no obstante, la diversidad implica también conflictos en perjuicio a los “más vulnerables o desfavorecidos, por ser éstos los que están más expuestos a situaciones de exclusión” (Belén, 2009, p. 46). En este orden de ideas, se determinó abordar la inclusión desde una percepción cultural, en donde a través de la relación *cultura-lenguaje* se pudiese observar la inclusión, a través de la relación entre ambos conceptos. Es así como al indagar el concepto de lenguaje se indica que, hacer un buen uso del lenguaje “requiere además de habilidades metacognitivas, cognitivas y afectivas para hacer uso consciente y funcional del lenguaje” (Miranda, 2011, p. 163), entendiéndose por lenguaje: “un conjunto de signos, símbolos y señales... que posee un contexto de uso y ciertos principios combinatorios formales” (Pozzo y Soloviev, 2011, p. 176). Luego, estableciendo una relación lenguaje-cultura, se diría que se trata de un “conjunto de maneras de pensar y de vivir, cultivadas, que suelen designarse con el nombre de civilización” (Altieri, 2001, p. 15). Así, la noción del colectivo

nacional —o normales— puede llegar pues a excluir a las diferencias en sus diversas formas de discapacidad. En ello se establecen:

consecuencias que conciernen a las relaciones que contraen la lengua y la llamada cultura e identidad nacional. Por una parte, entraña necesariamente conflictos sociopolíticos, ya que promueve alguna de las lenguas (y sus hablantes nativos) en detrimento del resto. Además, la jerarquización resultante lleva consigo la tendencia a asociar la lengua promovida en cada país con la llamada cultura nacional (Ambadiang y García, 2006, p. 69).

Finalmente, existen múltiples conceptos dentro del presente estudio, y la complejidad de dichos contextos se ve relacionada con el dimensionamiento [a nivel muy general] de aspectos como cultura, lenguaje, e inclusión. En consecuencia, se pensó en desarrollar una: “investigación en un conglomerado urbano... [en la que fuese posible] hoy de una investigación antropológica” (Auge, 2000, p. 23). De igual manera, se pretende con el presente escrito reconocer los distintos lugares donde se manifiesta la diversidad auditiva, ello con el fin de “deconstruirlos, aunque sabiendo que es inútil ocultar sus posiciones porque por más que intente hablar desde un *no lugar* nunca logrará hacer del mundo un espectáculo aséptico” (García, 2005, p. 97), o por lo menos distanciado del investigador. Todo lo anterior, indica la necesidad de crear puentes entre las diversas competencias investigativas, como también investigaciones interdisciplinarias con similar objeto de estudio, de cara a la generación de laboratorios de inclusión, en los diversos contextos.

Metodología de investigación

La investigación aquí presentada pretendió generar una amplia interpretación de las realidades sociales (Álvarez y Jurgenson, 2009) de un grupo de padres/madres de familia, quienes se enfrentan a una cultura mayoritaria que se muestra [o se ha mostrado] adversa para con sus hijos en condición de discapacidad. El enfoque de investigación fue de tipo cualitativo (Pasek, 2008), y buscó desde su inicio describir aquellas realidades de un grupo de niños con discapacidad auditiva, en sus respectivos contextos. Así, se generaron diálogos con diversos actores de investigación, de tal forma que ellos revelaran aspectos de sus historias de vida (Huchim y Reyes, 2013; González, 2019), evidenciando sus vivencias en tres contextos distintos. Para tal fin, se dispuso la necesidad de emplear tres estrategias de recolección de investigación, actividades que serán expuestas de manera sucinta en las siguientes líneas.

1- La entrevista. En un primer momento se realizó a los progenitores de familia de los niños discapacitados y en la institución educativa. Luego hacia el mes de marzo de 2019 dichas actividades —a causa de las medidas de confinamiento— se realizaron por encuentros magnéticos por celular y computador. En estos diálogos se buscó identificar a profundidad las experiencias de vida en torno a la discapacidad de su hijo, para comprender “la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones... relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro” (Robles, 2011, p. 40).

2- La cartografía social. Se implementó al mismo tiempo con las entrevistas, en ellas se pretendió que los niños con diversidad funcional auditiva, plasmaran sus realidades de contexto.

Buena parte de esta actividad contó con el acompañamiento de los progenitores, quienes originaron nuevos y valiosos datos para el presente estudio. Así, la cartografía social buscó generar “un mapa de redes y relaciones semióticas que se construye desde la subjetividad a nivel individual y del pensamiento colectivo de las comunidades” (Bolaños, Astaiza y Jiménez, 2020, p. 13).

3- El grupo de discusión. Fue una de las últimas actividades del proceso investigativo. Se realizó con tres profesoras de la institución educativa, conocedoras de la Lengua de Señas Colombiana, quienes comunicaron las realidades de los niños con discapacidad auditiva en su institución educativa. Las entrevistas grupales se desarrollaron en la institución educativa, y con ellas se buscó encontrar toda suerte de respuestas e interpelaciones sobre un mismo cuestionario (Belén, 2003). Finalmente, en búsqueda de criterios de calidad, se gestionó un grupo de análisis, de tal forma que se pudiesen encontrar “nuevas ideas y maneras de ver las cosas y las que se han estudiado” (Flick, 2014, p. 92). Es también necesario indicar que, aunque las autoras son conscientes que se “considera que el número adecuado [para un grupo de discusión...] se da a partir de cinco personas” (Arboleda, 2008, p. 73), no fue posible contar para la sesión con un número mayor de tres personas para la investigación. De manera paralela, se pretendió que las personas invitadas a la sesión, fuesen todas igualmente idóneas, y que sus correspondientes discursos tuviesen igualdad de valor dentro del levantamiento de datos. Con lo anterior se buscó —desde diversas miradas— ampliar la concepción que se tiene sobre la atención a los problemas sociales y culturales de la niñez, en condición de discapacidad auditiva. Tiempo después, los datos recolectados, fueron categorizados y analizados a través del Software ATLAS.ti 9 (Kalpokaite y Radivojevic, 2018), originándose así, las primeras categorías y subcategorías de investigación del presente estudio (Ver Figura 1).

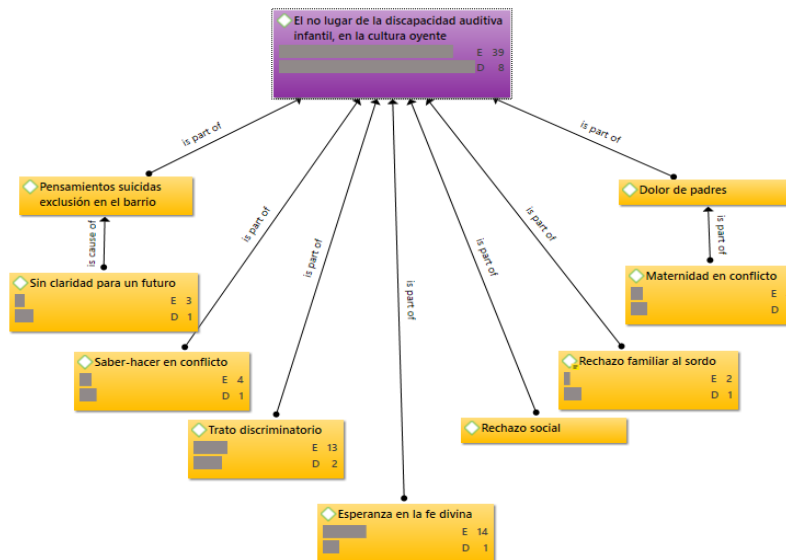


Figura 1. Diagrama realizado en ATLAS.ti
 Nota: Fuente: Elaboración propia.

La categoría: El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente, generó 39 puntos de enraizamiento en los testimonios emitidos por los actores de investigación, y 8 puntos de densidad, en relación con las subcategorías de investigación, razón por la cual se determinó que sería ésta, la categoría rectora de la presente exposición de resultados de investigación.

Resultados

A partir del proceso investigativo realizado en los años 2019, 2020 y 2021, se logró como resultado generar la categoría central del presente texto, que hace referencia a la relación *niñez sorda - personas oyentes*, y lleva por nombre: *El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente*. Categoría que se espera exponer de manera amplia en las siguientes páginas, con la ayuda de *tres* subtítulos que indican los diversos contextos culturales [ver figura 2] sobre los cuales se centraron los datos ofrecidos por la población abordada, contextos en los que se estima la no existencia de un lugar para la niñez sorda.

El no lugar de la discapacidad auditiva infantil, en la cultura oyente

La familia

Una de las características observadas en muchos de los testimonios expuestos por los padres y madres de familia, es el hecho que ellos recuerdan —*a manera de ejercicio histórico*—, la forma como descubrieron la sordera de su hijo(a). Muchos de ellos —al recordar— aseguran que al ver que su progenie no les “hacía caso”, le hablaban a su hijo(a), con voz cada vez más fuerte, y luego *le gritaban*, esperando que con esta “estrategia”, ellos les escucharan. Así, se entiende que gritar al hijo, generaría que éste “escuchara o comprendiera” su mensaje en Lengua Castellana. Al respecto, los testimonios coinciden en que:

Se le tiene que hablar muy duro, pensábamos... Le hablábamos duro y le mostrábamos las cosas que queríamos... Le hablábamos duro y le cogíamos la cara para que nos entendiera... Le gritamos duro para que nos preste el balón [contaban en forma de anécdota]... Le gritamos duro... Le señalo las cosas pues es difícil aprender lenguaje de señas le hablamos duro para que entienda y le señalo, le muestro las cosas... Yo le muestro las cosas y le hablo bien duro... Cuando viene [a intentar integrarse]... le hablamos duro y le gritamos [pero] nada... A veces nos toca hablarle duro y tocarlo para que haga caso y le señalo o le muestro las cosas (Entrevistas realizadas a diversos padres/madres de familia y vecinos oyentes de los niños y niñas con discapacidad auditiva, en sesión realizada durante el mes de abril de 2019).

De lo anterior, es de indicar que resulta apenas paradójico, que en algunas familias se acudía a los gritos, incluso a pesar de que ya sabían que su hijo(a) contaba con diversidad funcional auditiva. En este orden de ideas, podría decirse que la familia había idealizado que con esta acción lograría hacer de su hijo una persona igual a ellos, *oyente u oralizable*. Intentar traer al discapacitado auditivo, desde el “lenguaje otro” hacia el “lenguaje del nosotros” [o lengua oral], ya posee antecedentes en la historia, ya que desde la edad media existía la creencia de que

la persona con diversidad funcional auditiva era un ser “incompleto” y que necesitaba aprender a hablar para poder “completarse” (Ladd, 2011, p. 118)³.

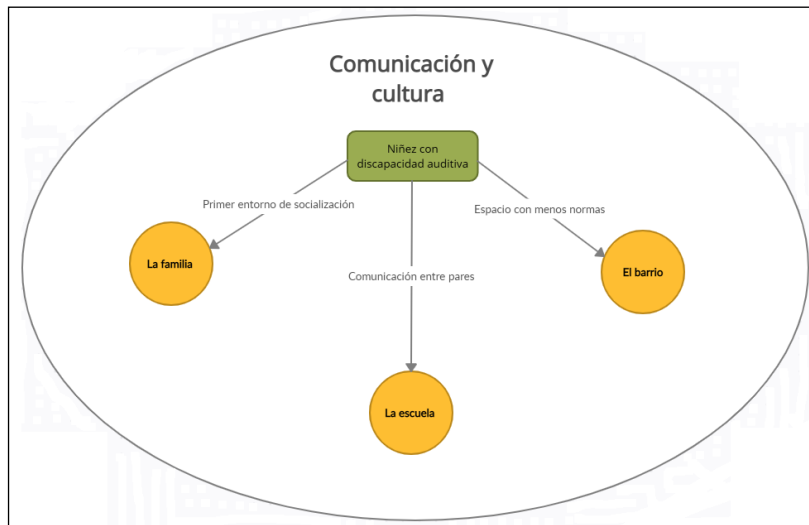


Figura 2. Figura realizada en Creately

Nota: Fuente: Elaboración propia.

Podría decirse entonces, que ha prevalecido la idea de enseñar a los niños con discapacidad auditiva, la lectura de labios, pues se cree que —deben ser ellos— quienes deben adaptarse a la *cultura oyente*, todo bajo el precepto de que “una persona sorda de nacimiento no tenía por qué ser inexorablemente muda” (Ponce de León citado por Trillos, 2016, p. 1). Abordando el asunto desde una perspectiva semántica, en términos del presente escrito, se entiende por *cultura oyente* al grupo humano cuya forma de interacción social esta mediada por la comunicación sonora y verbal. El anterior término se contrapone —en este estudio— al modelo de comunicación desarrollado por la *cultura minoritaria en condición de discapacidad auditiva* (Pérez de la Fuente, 2014), en donde la comunicación está determinada por una lengua *viso gestual*. Desde una postura crítica, indicarle al discapacitado la necesidad de aprender lectura de labios, es como decirle: “tú debes aprender a entendernos”, objetivando en el discapacitado la responsabilidad de aprender la lengua de la cultura mayoritaria⁴. En este mismo orden de ideas, siendo que la familia es el primer espacio para la práctica de la democracia y para el aprendizaje de la cultura (Martínez, 2008), se percibe que el discapacitado no tiene como tal, un lugar de ser dentro de su propia familia.

La familia es generalmente el primer escenario donde se pone en juego la inclusión social, ya que dependiendo del tipo de interacciones que se construyan entre los

³ Pero lo anterior es sólo una muestra, pues Latinoamérica entera es testigo de una extensiva campaña de Castellanzación por parte de la Corona Española. Acciones similares se implementan hoy en día con el inglés, el francés y el mandarín, que son estimadas como lenguas de poder (Niño, 2013).

⁴ Al respecto, es también necesidad del oyente aprender la lengua del sordo, por cuanto la obligación debe ser mutua y no unidireccional.

miembros de la familia, se puede favorecer o no la capacidad para involucrarse posteriormente en otros ámbitos de la vida en comunidad (Jaramillo *et al.*, 2014, p. 477).

Asumiendo lo expuesto desde una perspectiva crítica, se observa que la familia desea que sus hijos discapacitados se conviertan en sujetos *oyentes u oralizables*, y a suerte de gritos. Enseñar a la progenie no oyente, la lectura de labios equivale a traer a *los diferentes* [en diversidad auditiva] a nuestro esquema cultural, lo cual desestima la creación de un lugar —a nivel del lenguaje— para un no oyente en la familia. A lo anterior se agregan otros factores de rechazo como, por ejemplo:

Cuando mi hija nació todo era normal pero cuando vimos que no hacía caso y tocaba gritarle..., vimos que era sorda, sentimos mucha tristeza, era para toda la familia algo muy duro, el papá no la quiso ayudar... él no quería tener una hija sorda, dijo que le daba pena con su familia, y nunca quiso que la familia mirara a la niña... [a ello se agrega el rechazo de la familia]... él no tiene a nadie más en la casa, él pelea con los primos y siento que lo rechazan. (Testimonio de una madre de familia, sesión realizada durante el mes de abril de 2019)

Con lo anterior, queda claro que no se desea a un *diferente* [en diversidad auditiva] en la familia, y en lo que respecta a la cita inmediatamente anterior, no deseaban que su hija hiciese parte del grupo familiar. Con ello, se logra identificar dos culturas, una amplia y *mayoritaria*, similar entre sí, y con capacidades básicas de comunicación [*los oyentes*] que son los padres de familia, y *otra* minoritaria, normalmente marginalizada del entorno cultural [*la diversidad funcional auditiva*], pero para este caso, a ella se encuentran adscritos sus propios hijos.

Migrando de contexto, las dificultades para insertarse en los espacios establecidos culturales, no terminan en el hogar, el problema trasciende a la escuela Primaria colombiana, tema a desarrollarse a continuación.

La escuela

Desde los primeros tiempos de la etapa escolar, la niñez sorda suele verse expuesta a toda suerte de discriminaciones por parte del colectivo mayoritario oyente. Al respecto, los progenitores dicen ser conscientes de las frecuentes dificultades para generar espacios de unidad o reciprocidad, en lo que a espacios escolares se refiere. La dualidad cultural que subyace en la comunicación entre oyentes y sordos (Paz y Salamanca, 2009) se manifiesta también en el espacio escolar, más aún si el colegio no es —en naturaleza— especializado para la niñez sorda. Sobre el fenómeno anterior, algunas docentes expusieron algunas dinámicas escolares gestionadas por ellas mismas, con el objetivo de generar inclusión.

Si queremos relacionar los niños tenemos que relacionarlos con los demás, tenemos que enseñarles que ellos tienen su cultura pero que hacen parte de una [la cultura de la mayoría]... nosotras estamos contaminados de una comunidad oyente... Uno se mete en los zapatos de ellos, pero pues: no es nuestro espacio... Y cuando empiezan los talleres de Lengua de Señas, ellos son los que tienen que meter a sus papás en el cuento de qué [sus propios progenitores] son parte de su cultura (Tomado un de un taller de discusión realizado con tres docentes del campo de la discapacidad, agosto de 2019).

No obstante —y en contradicción con la propuesta formulada por los docentes, quienes conocen en buen nivel, la Lengua de Señas—, los progenitores no se observan como parte del entramado cultural (González, 2003) de sus propios hijos⁵; de hecho, se observan fuera del mismo. Aunque se destacan los esfuerzos realizados por las docentes, para generar actos de integración —o *inclusión*—, entre sordos y oyentes, se entiende también que la *obligación* no es el camino más asertivo; no obstante, se observa el interés por la existencia de la inclusión.

Si queremos relacionar los niños tenemos que relacionarnos con los demás, tenemos que enseñarles que ellos tienen su cultura, pero que hacen parte de una comunidad oyente, y que hay que aprender a relacionarse. Entonces me decía un profesor que los sordos llegaban y se hacían todos en un su grupito, entonces empezó a hacer un ejercicio donde se separaron y les *tocaba* relacionarse el compañero y el oyente [y de esta manera...] se obliga a hablar con ellos (Entrevista a tres docentes oyentes de niños sordos, en mes de grupo de discusión, mayo de 2019).

La población en condición de diversidad auditiva —*para amplios sectores*—, no ha sido reconocida como parte de una cultura distinta, lo cual ha llevado a que muchas veces las personas discapacitadas, deban buscar instituciones o crear cooperativas para ayudarse entre sí. A juicio de las maestras en ejercicio, desde la docencia se hacen esfuerzos para que la población sorda no se sienta excluida de su propio contexto escolar. Su lucha se muestra constante y a la vez entusiasta, por lo cual ellas —a través de sus propios testimonios— parecieran sentirse satisfechas.

desde la docencia se han hecho muchos esfuerzos, la gente como que adquiere la Lengua de Señas, al menos lo básico... [pero] la gente muchas veces por la ignorancia, los hacen a un lado, los señalan, entonces nosotros ponemos nuestro granito de arena para que no suceda eso (Entrevista a tres docentes oyentes de niños sordos, en mes de grupo de discusión, mayo de 2019).

A los esfuerzos realizados por la institución educativa [que intenta ser inclusiva], y en ella por las tres docentes entrevistadas, los niños no oyentes se sienten afortunados de pertenecer a una institución que los comprende, ello se refleja en afirmaciones por parte de estudiantes, como por ejemplo: “yo estoy aquí gracias a mi mamá estoy integrado en una sociedad gracias a mi papá y a mi mamá, entonces para que yo pueda lograr esta meta y todos” (Comunicación personal con estudiantes, agosto de 2019). En este mismo orden de ideas, algunos progenitores destacan el trabajo del Colegio al crear un espacio para sus hijos:

gracias a Dios en el colegio con sus compañeros con su misma discapacidad para que a comunicarse con su lengua... en la casa del niño están viviendo un mundo, aislados, donde no puede expresar sus necesidades reales sus gustos disgustos y demás... para que no sea discriminado por la sociedad (Entrevista a una madre de familia, mayo de 2019).

⁵ Dentro del estudio, se dio lugar a un trabajo de alfabetización en Lengua de Señas con padres y madres de familia; no obstante, los(as) progenitores(as) indicaron no tener tiempo para ello: “asistimos a las clases que dictan de Lengua de Señas, pero es muy difícil porque trabajamos todo el tiempo” (En comunicación personal con una madre de familia, septiembre de 2009).

Si bien es claro que las maestras pretenden generar inclusión, a través del ejercicio de la autoridad como docentes, esto deja ver que la relación entre unos y otros, no emerge espontáneamente, sino que, por el contrario, existe un rechazo previo a la diferencia. Sobre ello, aunque históricamente pueden haberse presentado casos de violencia hacia los niños sordos, el tema frecuente *no* es como tal el *bullying* sino la exclusión, y es precisamente ello lo que desemboca en la necesidad de generar actos de inclusión. Aunque la obligatoriedad no es quizás el camino más asertivo, se observa que la comunidad de estudiantes discapacitados auditivos, lo agradece⁶.

Pasando a otro espacio de la vida de los sordos, junto a la familia y la escuela existen otra multiplicidad de espacios en que operan —*quizás con menos reglas*—, las tensiones entre las diferencias culturales e idiomáticas. Se hace referencia a los entornos barriales (García, 2008) donde habitan sin preceptos y vigilancia, la cultura sorda y la cultura oyente.

El Barrio

Buena parte del desarrollo social y cultural de la niñez ocurre en los denominados entornos barriales (Barbero, 1993; Barbero, 2003), y de manera análoga, se estima que lo mismo puede ocurrir en las denominadas vecindades y los Conjuntos Residenciales. Desafortunadamente, y a partir de los datos emergidos en el presente estudio, podría decirse que es precisamente en esta clase de espacios, en donde la niñez se ve más fuertemente expuesta a toda suerte de discriminaciones y maltratos. Las anécdotas negativas son tan frecuentes, que los ejemplos aquí expuestos son sólo una muestra de la situación social de la niñez sorda en sus respectivas vecindades. Espacios comunes (Laval y Dardot, 2015) como es el caso de tiendas, parques, y espacios de juego, entre otros, son percibidos —*muy seguramente*—, por algunas personas como espacios libres de reglas, lo cual posibilita el maltrato, dado que en ellos se cuenta con menos vigilancia o autoridad moral. Al respecto, se relata:

los niños de mi barrio me le pegan mucho se burlan de él lo llaman tonto y casi no lo dejó salir a jugar prefiero que esté conmigo en el carro cuando no hay colegio... [los niños le suelen decir...] Ese niño está enfermo de las orejas y no puede oír las palabras, yo sí... Le damos duro y le mostramos el balón... Él está enfermo de los oídos... son niños enfermos y que no oyen (En entrevista un padre de familia, abril de 2019).

Los entornos barriales suelen ser tan adversos para la niñez sorda, que los testimonios pueden ser muy crudos al respecto. Dentro de los relatos, se encuentra el de un padre de familia taxista, quien expresa que debió aislar a su hijo de un contexto de barrio —*evidentemente agresivo*—, indicando no saber qué hacer con su respectiva realidad; en sus crudas palabras dice que “a veces quisiera quitarme la vida con él pues siento mucha impotencia de no saber qué hacer con él” (Entrevista a un padre de familia, abril de 2019). El entrevistado expone que le resultó complejo, seguir dejando a su hijo en la casa donde habitaba y en el barrio donde vivía, dadas las situaciones de maltrato en ambos lugares. Partiendo de la idea de que buena parte de los problemas se originan en el ámbito de la comunicación, es de notar que la comunicación gestual

⁶ No obstante, no se debe desestimar la crítica en cuanto a que pueden existir mejores estrategias de inclusión, sólo que éstas no han sido consultadas ni puestas en práctica por el profesorado.

(Vanegas y Marín, 2010) y *no sonora* —en castellano— implica muchos más problemas que los que se perciben a simple vista. La diferencia *entre lenguajes*, parece conducir a actos discriminatorios y violentos y, aunque se esperaría un enriquecimiento cultural mutuo, lastimosamente ocurre lo contrario. Para ejemplificar un poco lo expuesto:

Un día, mi niño de jugar con todos los niños del barrio, me preocupé mucho y fui a buscarlo... Mi hijo no estaba con ellos, seguí buscándolo y llegando la noche, un niño del barrio me dijo que a mi hijo lo habían enterrado en la arena, con la cabeza afuera y tapado con tablas... lo encontré y luego de atender el cuadro asmático le salvaron la vida... Uno de los niños dijo que lo habían enterrado porque era bobo ... [y al hacer el reclamo a sus padres, ellos dijeron...] mire a ver qué hace con su hijo, pues no debe estar con nuestros hijos (Relato de una madre de familia en comunicación personal, abril de 2019).

Con el anterior testimonio se puede observar que la posición adoptada por los menores está en correspondencia directa —*como mínimo*—, con una perspectiva absolutista y exclusionista, inculcada por parte de sus propios padres de familia. No obstante, todo lo anteriormente expuesto, cuenta con más ejemplos al respecto:

Una señora enfurecida insultaba a mi hijo sordo... [le decía] tarado, estúpido, bruto... su hijo empujó a mi hija... cuando le hice el reclamo, el idiota se puso hacerme monerías con las manos burlándose de mí... le ofrecí disculpas, le dije que mi hijo era sordo y estaba intentando comunicarse con ella a través de sus manos... [la señora dijo] un niño bobo no debe estar en la calle, puede lastimar otros niños (Relato de una madre de familia en comunicación personal, abril de 2019).

Y a todo lo anteriormente expuesto se añade un factor más. Se hace referencia al hecho de que, si bien es cierto que existen personas inescrupulosas [oyentes] que tratan de aprovecharse de las personas [también oyentes] con quienes hacen negocios, estas mismas personas identifican en el menor sordo, una persona indefensa, a la cual pueden robar, con mayor facilidad.

Cuando enviaba mi niño a la tienda, el señor nunca lo atendía, nosotros le escribíamos todo... muchas veces le restaba dinero de las vueltas de dinero y aseguraba habérselas dado... en ocasiones llegaba sin la compra y decía que el tendero tenía el dinero... luego de varios reclamos similares, con la ayuda de una vecina, descubrimos al tendero ladrón... acusamos a este señor en la administración de del conjunto, pero la administración nunca hizo nada... decidimos mudarnos del lugar (Relato de una madre de familia en comunicación personal, encuentro magnético en julio de 2020).

Con todo lo expuesto espera haberse dejado clara, la necesidad de situar el tema de la inclusión de la población sorda, en el ámbito de la cultura o los sistemas culturales (Cadenas, 2014), toda vez que existan nuevas dinámicas que logren trascender *lo idiomático*, hacia una comprensión más amplia y de tipo cultural. A nivel histórico los estudios sobre la discapacidad se han ubicado en la rama de la Medicina, vinculando la sordera con el concepto de enfermedad. Al respecto, sin desestimar tal o cual disciplina es necesario indicar que los estudios sobre la discapacidad deben ampliarse hacia nuevos horizontes disciplinares, no únicamente derivados de la Biología; se hace referencia a las diversas posibilidades investigativas, en el campo de las Humanidades y las Ciencias de la Educación.

Discusión y Conclusiones

Una generalización probable —que se deja como posible propuesta dentro del presente estudio—, es el hecho de que las problemáticas de contexto expuestas son replicables en otros contextos y con otros tipos de discapacidad. Una de las dificultades en el desarrollo de esta investigación fue el hecho de que existen limitaciones para encontrar a los actores tomados en cuenta en ella; se espera que los testimonios relatados en los apartados anteriores, sean suficientes para sustentar las categorías expuestas en el presente estudio. Lo anterior, con el fin último de generar una articulación de tipo cultural sobre las realidades de contexto en donde vive e interactúa la niñez sorda. De manera contraria a las realidades expuestas por algunos autores, y pasando al plano de la *discusión*, existen expresiones en el campo de la ciencia, en donde se manifiesta que: “la familia tiene como principal función, socializar sus hijos de acuerdo con la cultura dominante y contribuir al cambio social: modernidad” (Ruiz, 2004, p. 3). Dichas estrategias de socialización —en muchos casos— pretenden de forma indirecta desarrollar cualidades y capacidades en el sordo, de beneficio para las mayorías.

La lectura de labios es un claro ejemplo. El propósito de este estudio no es establecer formas de relacionamiento cultural entre unos y otros; por el contrario, busca definir la ausencia de relacionamientos, lo cual lleva al discapacitado a establecer formas de cultura entre su propia comunidad de pares, quienes también están en condición de diversidad funcional auditiva. Es por ello que el ideal de una “socialización de las... minorías étnico-lingüísticas” (Cuevas, 2013, p. 710) se entiende —en términos del presente estudio—, como un relacionamiento entre dos culturas (Castillo, Fuzga y Laguna, 2019), y no entre dos lenguas, en donde una de ellas —la minoritaria—, se inserta dentro del gran espectro cultural de: *la mayoría*.

Querer que el hijo se adapte a la lengua de la mayoría —en este caso *la familia*—, origina que sus miembros griten a su hijo para que él “escuche”, para que él entienda en Lengua Castellana, originando como resultado, un modelo de maltrato al menor. De igual forma, y dando una mirada cultural al *ambiente escolar* (Fuentes, García, Amezcua y Amezcua, 2021), las maestras se ven en la necesidad de obligar a oyentes y no oyentes, a integrarse a actividades comunitarias establecidas por la mayoría lingüístico-cultural. Así, se observa que las relaciones de comunicación no emergen espontáneamente, sino [en este caso] por coerción. De otro lado, el *entorno barrial*, al ser un espacio libre de reglas —o vigilancia institucional—, evidenció acciones crueles hacia la minoría en condición de diversidad funcional. Es de esta manera como se lograron encontrar acciones directamente relacionadas con diversas formas de maltrato, y en su propio entorno cultural. Sobre lo anterior se espera haber ejemplificado suficientemente, la peligrosidad de la intolerancia que se genera en los diversos espacios barriales. Dentro de la investigación, la exclusión se estimó o se presentó como un fenómeno cultural, radicado en tres espacios —*expuestos a manera de muestra*—, del gran contexto de la sociedad. Con ello es necesario también indicar que dichos espacios son en esencia determinantes para el desarrollo de todo ciudadano en el mundo occidental. Por todo lo anterior, es una lástima que los tres entornos coincidan precisamente en el factor *exclusión*, y no en otra forma de proceder hacia sus prójimos o pares.

Por otra parte, considerando la imposibilidad de hacer generalizaciones —dados los límites que ofrece un estudio de enfoque cualitativo— se propone que se avance en la

investigación a partir del estudio de nuevos contextos de la sociedad occidental, de manera tal que se puedan *constatar* o *contradecir*, las perspectivas abordadas en la presente investigación. La suma de estudios como éste permitirá posteriormente la detección de necesidades de la población con discapacidad auditiva, y también la planeación de alternativas de mejora a sus problemas sociales. Esa podría ser una de las metas para el presente siglo y sobre ello, es *la academia* la que debe dar el primer paso.

Referencias

- Altieri Megale, A. (2001) ¿Qué es la cultura? *La Lámpara de Diógenes*. 2(1). 15-20. <https://www.redalyc.org/pdf/844/84420403.pdf>
- Álvarez Gayou, J. & Jurgenson, G. (2009). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Ambadiang, T. & García Parejo, I. (2006). La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18(1) 61-92. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110061A>
- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69-77. <https://www.redalyc.org/pdf/120/12026111.pdf>
- Auge, M. (2000). *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Barbero, J. M. (1993). La comunicación en las transformaciones del campo cultural. *Alteridades*, 3(5) 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74745548005.pdf>
- Barbero, J. M. (2003). Los laberintos urbanos del miedo. *Universitas Humanística*, 1(56), 69-79. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/9697>
- Belén, M. B. (2003). El taller y el grupo de discusión en investigación: cuando investigar es un acto colectivo de pronunciamiento de la palabra. *Oficios Terrestres*, 13(1). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/48554>
- Bolaños Motta, J. I. & Astaiza Grande, Z. y Castellanos Jiménez, E. (2020). Hacia una descripción densa desde la cartografía social. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1-20. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3623>
- Bolaños Motta, J. I., Casallas Forero, E., & Sabogal Gamez, V. J. (2020). Del activismo docente, el saber pedagógico del maestro y su impacto en la realización profesional de sus estudiantes sordos. *Revista Colombiana de Educación*. 1(80), 153-172. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10021>
- Cadenas, H. (2014). Cultura y diferenciación de la sociedad: La cultura en la sociedad moderna. *Polis, Latinoamericana*. 13(39), 249-274. <https://journals.openedition.org/polis/10487>

- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Gedisa Editorial.
- Castillo Villalobos, A., Fuzga Hernández, M., & Laguna Acosta, A. (2019). El rol de la familia en el desarrollo de los enfoques comunicativos en las personas con discapacidad auditiva. [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1841/Castillo_Angue_Fuzga_Mar%c3%ada_Laguna_Angue_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*. 6(1), 111-121. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67916261009.pdf>
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*. 33(3) 693-713. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2013000300006>
- Belén Domínguez, A. (2009). Educación para la inclusión de alumnos sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11921/educacion_para_la_inclusion_de_alum_sordos.pdf
- Flick, U. (2014) *La Gestión de la Calidad en la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S.L.
- Fuentes Gutierrez V., García Domingo, M., Amezcua Aguilar, P., & Amezcua Aguilar, T. (2021). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. REI-CE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 91-106. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- García Sánchez, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar. *Polémicas*. 1(55), 109-124. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249006.pdf>
- Gómez Tovar, M. R. (2013). La Inclusión de la Persona Sorda a la Educación Superior. *Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 8(1), 93-108. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/art6.html>
- González, J. L. (2003). Psicología social y el entramado cultural Un camino hacia nuevas perspectivas y desarrollos. *Boletín de Psicología*. 1(77), 7-18. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N77-1.pdf>
- González Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de la formación docente. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1). [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15\(1\)_5.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana15(1)_5.pdf)
- Huchim Aguilar, D. & Reyes Chávez, R. (2013). La Investigación Biográfico-Narrativa, una Alternativa para el Estudio de los Docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 13 (3). E-ISSN: 1409-4703 <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf>

- Iglesias Rodríguez, A. & Martín González, Y. (2019). La producción científica en educación inclusiva: avances y desafíos. *Colombiana de Educación*, 1(78), 383-418. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9885>
- Jaramillo Pérez, J. M., Ruiz Cubillos, M. I., Gómez Deantonio, A. N., López Peinado, L. D. & Pérez Álvarez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 477-493. <https://doi.org/10.12804/apl32.03.2014.05>
- Kalpokaite, N. & Radivojevic, I. (2018). Teaching qualitative data analysis software online: a comparison of face-to-face and e-learning ATLAS.ti courses. New York: *International Journal of Research & Method in Education*, 43(1). <https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1687666>
- Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad*. Nacional de la Cultura y las Artes,. Impreso.
- Laval, C. & Dardot, P. (2013) *La Nueva Razón del Mundo. Ensayo Sobre la Sociedad Neoliberal*. Gedisa.
- Laval, C. & Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- López Torrijo, M. (2008). De la exclusión a la inclusión: políticas y prácticas de la universidad española respecto a los alumnos con déficit auditivo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16 (1), 1-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275020545005>
- López González. & M. & Llorent, V. (2013). Illness, disability or cultural identity? interpretation of deafness and answers from the spanish educational system. *CEFAC*. 15(6), 1664-1670. <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/5KCTY9kGWBC8ykJFCf8rt9C/?lang=en&format=pdf>
- Martínez García, B. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia. Ciencias Sociales*, 15(48), 287- 307. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504811.pdf>
- Miranda Calderón, L. A. (2011). Lenguaje: Algo más que un mecanismo para la comunicación. *Electrónica Educare*, 15(1) 161-170. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804013.pdf>
- Morales Acosta, G. V. & Morales Navarro, M. (2018). *Diversidad Sorda: educación y sensibilidad intercultural en una escuela especial de Santiago de Chile*. *Psicogente* 21(40). <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3083>
- Niño Puello, M. (2013). El inglés y su importancia en la investigación científica: algunas reflexiones. *Colombiana de Ciencia Animal*. 5(1) 43-254. <https://doi.org/10.24188/recia.v5.n1.2013.487>
- Oviedo, A. (Enero de 2015). Reseña Gascón y Storch de Gracia, 2004: “Historia de la educación de los sordos en España”. <https://cultura-sorda.org/resena-gascon-y-storch-de-gracia-2004-historia-de-la-educacion-de-los-sordos-en-espana/>
- Pasek, E. (2008). *La Construcción del problema de investigación y su discurso*. Cabudare. Cabudare. Ponencia. Universidad Fermín Toro. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70930908>

- Paz, C. M. & Salamanca Salucci, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: una base para el currículum intercultural. *REXE*, 8(15), 31-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377002>
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *DILEMATA*, 1(15) 267-287. <https://cultura-sorda.org/las-personas-sordas-como-minoria-cultural-y-linguistica/>
- Robles, B. (2011) La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo Antropofísico. *Cuicuilco*, 18 (52). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Ruiz Ordoñez, C. (2004). El papel de la familia en la transmisión sociocultural y de la salud mental *Nómadas*, 9(1). <https://www.redalyc.org/pdf/181/18100924.pdf>
- Serrano Ruiz, C. P., Ramírez Ramírez, C., Abril Miranda, M. J., Ramón Camargo L. V., Guerra Urquijo, L. Y., & Clavijo González, N. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Universidad Industrial de Santander*, 45(1) 41-51. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistasaluduis/article/view/3299>
- Souza Dos Santos, S. (2006). Inclusión, ¿para qué? *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 2(2) 351-359. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920213.pdf>
- Trillos Leal, C. (2016). *Percepciones sobre el sordo con relación al oyente a la luz de siete textos narrativos*. [Tesis de maestría, Instituto Cuervo]. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1269/1/2016-1095800987.pdf>
- UNICEF. (2008). *Guía Inclusión de los niños y niñas con discapacidad en la acción humanitaria*. Ciudad de Panamá. https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2018-06/1-General-Booklet-ES_28-04-2018_0.pdf
- Vanegas, J. & Marín, F. (2010). Comunicación Gestual y Discapacidad. *Hacia la Promoción de la Salud*, 15(2), 158-172. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1990>

Fecha de recepción: 20/04/2021

Fecha de revisión: 22/09/2021

Fecha de aceptación: 07/03/2022