



**POTENCIACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA DE ESTUDIANTES SORDOS
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL A TRAVÉS DEL CINE-FORO
COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA**

TESIS DE GRADO

Viviana Paola Ortiz Rojas

Martha Stella Pabón Gutiérrez

Omar Augusto Romero Méndez

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2014

**POTENCIACIÓN DE LA CONCIENCIA CRÍTICA DE ESTUDIANTES SORDOS
DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL A TRAVÉS DEL CINE-FORO
COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA**

Tesis de grado para optar al título de magister en desarrollo educativo y social

Viviana Paola Ortiz Rojas

Martha Stella Pabón Gutiérrez

Omar Augusto Romero Méndez

Director: Luis Fernando Escobar Cano

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

BOGOTÁ D.C.

2014

Nota de aceptación

LUIS FERNANDO ESCOBAR CANO

Asesor de tesis

Primer lector

Segundo lector

Bogotá D.C., julio de 2014

AGRADECIMIENTOS

Nuestros agradecimientos especiales van dirigidos al profesor Luis Fernando Escobar por su acompañamiento y asesoría en la ejecución de este proyecto.

De igual manera agradecemos a la comunidad sorda por permitirnos participar e interactuar con ellos en esta experiencia maravillosa de acompañarlos en su proceso de formación como maestros críticos y transformadores de su colectivo y realidad, al equipo docente de la Maestría en Desarrollo Educativo y Social del CINDE por compartir con nosotros sus conocimientos, a los intérpretes Camilo Núñez y Andrea Alvis por su generosidad, dedicación y acompañamiento durante este proceso, a nuestros compañeros de maestría y a todos aquellos que en mayor o menor proporción contribuyeron al logro de este objetivo.

Viviana Paola Ortiz Rojas

Martha Stella Pabón Gutiérrez

Gracias a Dios y la Virgen por darme la oportunidad de salir adelante. Una nueva meta de mi vida

FAMILIA: Gracias por su motivación y colaboración para llegar a ser una persona profesional.

CINDE – UPN: gracias a la Cinde por profundizar mis conocimientos para poder formarme como una persona profesional por su orientación para ser humanos y social.

ASESOR: Gracias por su apoyo, orientaciones, por todo el tiempo que nos dedicaron para corregir nuestros proyectos.

OMAR ROMERO MENDEZ

DEDICATORIA

Los ÁNGELES no son esos seres lejanos e inalcanzables que creemos, siempre nos acompañan y están en nuestras vidas como símbolos de amor, bondad, solidaridad, amistad y alegría; y no es necesario buscarlos, ellos aparecen en su justo momento, se acercan y forman parte de nuestro ser dándonos cada día una enseñanza a través de su propio existir.

Es por eso que considero oportuno dedicar este trabajo a los ÁNGELES que hacen parte de mi vida y que menciono a continuación:

- ❖ A mi Madre y a mi Padre que me acompañan todo el tiempo desde el cielo y que siempre han sido el motor de mi existencia.
- ❖ A mi familia por su presencia constante y amor permanente.
- ❖ A Diana Abello por su gran generosidad para compartir sin límite su maravillosa inteligencia y permanente asesoría.
- ❖ A mis Amigos por su ánimo y paciencia.
- ❖ A Esperanza “Mi Amiga” por su amistad incondicional y porque sin su fuerza y apoyo no habría sido posible realizar este objetivo.
- ❖ Y finalmente a Patty por su inmenso corazón dispuesto a apoyarme en cada instante de mi vida y en cada proyecto o “locura” que emprendo.

Y por supuesto a DIOS y sus “Ayudantes”, ellos son la esencia de mi ser.

Martha Stella Pabón Gutiérrez

Dedico mi trabajo primeramente a Dios por haberme permitido alcanzar nuevos horizontes y el apoyo espiritual que me brindaron la oportunidad de adquirir nuevas experiencias dentro de campo educativo, social y mi identidad dentro de la sociedad como persona con capacidades diferentes.

“Que importa la sordera del oído cuando
La mente oye; la verdadera sordera,
La incurable sordera es la de la mente”

(V́ctor Hugo)

A mis colegas de trabajo y proyecto por la voz y voz de señas de aliento en los momentos difciles (Martha Pabón y Viviana Ortiz)

“Cuando una puerta de felicidad se cierra, otra se abre. Pero con frecuencia miramos tanto a la puerta cerrada que no somos capaces de ver la puerta que se ha abierto frente a nosotros”

(Hellen Keller)

“la enseanza que deja huella no es la que se hace de cabeza a cabeza, sino de corazón a corazón “

(Howard G. Hendricks)

“un maestro es una brújula que activa los imanes de la curiosidad , el conocimiento y la sabiduría en los alumnos”.

(Ever Garrison)

OMAR ROMERO MENDEZ

A Dios,

que me ha dado todo para ser feliz,

de quien vivo profundamente enamorada,


quien me ha hecho fuerte en los momentos de adversidad,

quien con su infinito amor me ha dotado de sabiduría y fortaleza para llevar a cabo este proceso.

Y a ustedes,

Los que alguna vez estuvieron, los que están y los que estarán en mi corazón y que esperaban ver en esta sesión una dedicatoria para ustedes ¡Aquí la tienen! Muchas gracias por todo su apoyo y cariño.

Viviana

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Educadores</small>	<i>FORMATO</i>	
	<i>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE</i>	
Código:		Versión: 01
Fecha de Aprobación: 07 de julio de 2.014		Página 1 de 4

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Potenciación de la Conciencia Crítica de Estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional a través del Cine-Foro como Estrategia Pedagógica
Autor(es)	Ortiz Rojas ,Viviana Paola; Pabón Gutiérrez, Martha Stella; Romero Méndez, Omar Augusto
Director	Escobar Cano Luis Fernando
Publicación	Bogotá. Centro de investigaciones CINDE, 2014. 155 p
Unidad Patrocinante	No aplica
Palabras Claves	Persona Sorda, pedagogía crítica, conciencia crítica, cine-foro.

2. Descripción

El presente documento de tesis tuvo como objetivo principal potenciar la conciencia crítica de un grupo de docentes en formación Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a través del Cine como herramienta metodológica y didáctica. La investigación hace uso de un ciclo de 4 películas diseñado a partir de las características comunicativas y educativas del grupo, los cuales les dieron la posibilidad de discernir, analizar y discutir de forma directa diferentes problemáticas y situaciones sociales y educativas que los confrontaran con su ser y con su rol como docentes, permitiendo así hacer lectura de la realidad con miras a la transformación de sus contextos. El proyecto se realiza con un grupo de seis docentes en formación Sordos usuarios de la lengua de señas, estudiantes de diferentes licenciaturas de la UPN en el marco de la asignatura Pedagogía para sordos II.

3. Fuentes

Para el desarrollo de esta propuesta se tuvieron en cuenta los planteamientos teóricos de la pedagogía crítica, tomando principalmente los postulados de Paulo Freire y algunos aportes de Henry Giroux y Peter Mc Laren. Referente a los contextos y el desarrollo humano se retomó a Bronfenbrenner. En lo que tiene que ver con el cine, los autores que se abordaron fueron Jorge de Larrosa y Saturnino de la Torre. Para hablar de la Persona Sorda y la educación de la Persona Sorda se abordaron los autores Carlos Skliar y Massone.

La discusión metodológica giró en torno a los estudios de Jhon Elliott sobre la Investigación Acción en Educación.

4. Contenidos

CAPÍTULO 01. Introducción

Planteamiento Del Problema

Objetivos

Justificación

Antecedentes

CAPÍTULO 2. Marco Referencial

Sobre La Educación y Las Personas Sordas

Quién es la persona sorda y qué lo permea?

Respuesta a la alteridad: reconocimiento de la comunidad sorda

Pedagogía y Relaciones Sociales

Pedagogía Crítica

Conciencia Crítica

Pensando y Construyendo Otra Escuela

El Cine, La Realidad y La Conciencia Crítica

CAPÍTULO 3. Metodología

Contextualización

Universidad Pedagógica Nacional

Población y Muestra

Paradigma y método investigativo

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas de recolección de información

Instrumentos de recolección de información

Técnicas de análisis de la información

Definición de categorías

Diseño De La Investigación

CAPÍTULO 4. Análisis de resultados

CAPÍTULO 5. Conclusiones

5. Metodología

La investigación es de tipo cualitativa interpretativa, enmarcada en un paradigma socio-crítico y una metodología investigativa de Investigación Acción en Educación (IAE). Las fases de la investigación se dan como un proceso en espiral que evoluciona a partir de la intervención, la observación y el replanteamiento de la intervención, para comenzar de nuevo con el mismo proceso para cada sesión de cine. Se realizaron cuatro ciclos de cine en torno a las películas el circo de las mariposas, escritores de la libertad, los coristas y la sonrisa de la monalisa. La experiencia se analizó desde las categorías de cine, comprensión de texto, conciencia crítica y rol docente.

6. Conclusiones

Los resultados muestran que a través de la estrategia los estudiantes logran desarrollos de la conciencia desde el nivel mágico hacia el crítico, fortaleciendo así no solo la construcción de sujeto de sí mismo sino potenciar la construcción del ser maestro desde la necesidad que la sociedad tiene de contar con maestros reflexivos, críticos, creativos y transformadores de la realidad.

Elaborado por:	Omar Romero, Martha Pabón y Viviana Ortiz
Revisado por:	Fernando Escobar Cano

Fecha de elaboración del	03	07	2.014
Resumen:			

Tabla de contenido

CAPÍTULO 1. Introducción.....	16
Planteamiento Del Problema	19
Objetivos.....	30
Objetivo General	30
Objetivos Específicos	30
Antecedentes.....	36
CAPÍTULO 2. Marco Referencial	44
Sobre La Educación y Las Personas Sordas	44
Pedagogía y Relaciones Sociales	71
Pedagogía Crítica.....	74
Conciencia Crítica.....	79
Pensando y Construyendo Otra Escuela.....	83
El Cine, La Realidad y La Conciencia Crítica	87
CAPÍTULO 3. Metodología.....	92
Contextualización	92
Universidad Pedagógica Nacional.....	92
Población y Muestra.....	94
Paradigma y método investigativo	96
Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	98
Técnicas de recolección de información	98
Instrumentos de recolección de información	98
Técnicas de análisis de la información	100
Definición de categorías	101
Diseño De La Investigación	107
CAPÍTULO 4. Análisis de resultados.....	111
CAPÍTULO 5. Conclusiones	137
Anexos	151
Anexo 1	151
Referencias	153

Lista De Anexos

- Anexo 1. Escrito “Rol profesor pedagogía para Sordo” por. Participante de la experiencia.

Lista De Tablas

- Tabla 1. Fases de la conciencia transitiva crítica
- Tabla 2. Datos demográficos de la población
- Tabla 3. Instrumento categorías de observación
- Tabla 4. Análisis ciclo por ciclo
- Tabla 5. Definición de categorías

CAPÍTULO 1. Introducción

Esta monografía presenta los resultados obtenidos de una investigación cualitativa enmarcada en la metodología de Investigación Acción en Educación IAE, realizada con 6 docentes en formación Sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana estudiantes de diferentes licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, con el objetivo principal de potenciar la conciencia crítica de dichos docentes en formación, utilizando como herramienta didáctica y formativa el Cine- foro.

El siguiente trabajo de investigación es pensado desde el desarrollo humano como base para el desarrollo social que obedece a uno de los principios fundamentales de la maestría en desarrollo educativo y social que adelanta el CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Por medio de él no solo se busca contribuir al desarrollo personal y profesional de cada uno de los miembros del grupo, sino también, al desarrollo de la conciencia crítica de los estudiantes sordos en formación a través de estrategias pedagógicas acordes a sus características comunicativas y educativas.

Se inscribe dentro de la línea de investigación de pedagogía y educación, la cual pretende revisar y abordar temas de educación y pedagogía que favorezcan el desarrollo humano y social, tales como, las concepciones de educación y pedagogía, subjetividades, alteridad, currículo y prácticas educativas y pedagógicas; aportando desde el estudio de dichos temas alternativas para ajustar los procesos de enseñanza a la diversidad de los educandos en cuanto a sus formas de aprender y, en general, de relacionarse con el mundo.

Durante la investigación se llevaron a cabo 4 ciclos de cine los cuales se fueron construyendo y modificando a través de la observación participante del grupo investigador y las sugerencias del grupo de estudiantes. En las sesiones se llevaron a cabo dinámicas a partir de las cuales se brindó la posibilidad de discernir, analizar y discutir de forma directa diferentes problemáticas y situaciones sociales y educativas que los confrontaran con su ser y con su rol como docentes.

Esta monografía está compuesta por cinco capítulos: Introducción, marco teórico, metodología, análisis de resultados y conclusiones. En el primero, se hace una presentación del tema a desarrollar, la situación problemática en la que se enmarca el problema que se pretende abordar, los objetivos establecidos, la justificación que sustenta la necesidad de desarrollar esta investigación y los antecedentes investigativos que preceden este estudio.

En el segundo capítulo, se presenta los referentes teóricos que le dan soporte a este ejercicio investigativo. Se inicia haciendo un recorrido histórico sobre la subjetividad de la Persona Sorda y los diferentes procesos por los cuales ha atravesado la educación de la persona Sorda hasta llegar a los supuestos que actualmente permiten hablar de la Cultura Sorda y que da las bases para lo que hoy se constituye en su lucha. Seguidamente, se da paso a hablar de la pedagogía entendida como el espacio en el que se elucidan relaciones sociales, en donde los sujetos se constituyen y construyen su mundo en relación con el otro. Lo anterior, como punto de partida para abordar la pedagogía crítica como práctica que posibilita al sujeto ser en sí mismo, por medio de ella se producirán procesos de desarrollo de la conciencia crítica en donde el saber pedagógico permitirá la construcción de subjetividad y rechazará las prácticas de homogenización y posibilitará seres libres y autónomos.

En el tercer capítulo se describe la metodología implementada en la investigación desde un enfoque socio crítico, enmarcada en investigación acción en educación y desarrollada a partir de la construcción y el análisis de 4 ciclos de cine.

El cuarto apartado, muestra los resultados obtenidos en el proceso a la luz de cuatro macro-categorías de análisis: comprensión de texto, cine, conciencia crítica y rol docente y el quinto y último capítulo se encarga de recoger las conclusiones del proceso en donde se evidencia que a través de la estrategia los estudiantes logran desarrollos de la conciencia desde el nivel mágico hacia el crítico, fortaleciendo así no solo la construcción de sujeto de sí mismo sino potenciar la construcción del ser maestro desde la necesidad que la sociedad tiene de contar con maestros reflexivos, críticos, creativos y transformadores de la realidad.

Planteamiento Del Problema

La educación ha asumido por mucho tiempo la responsabilidad de formar a los sujetos desde la perspectiva humana, cultural y social así como de la enseñanza de los contenidos temáticos relacionados con diferentes áreas de conocimiento los cuales se consideran como fundamentales para acercarse precisamente a la configuración del sujeto deseado en pro del desarrollo de la sociedad y del momento histórico particular en el cual se esté viviendo.

Sin embargo existen grupos que por mucho tiempo han estado excluidos del sistema educativo por diferentes razones, como son la estigmatización negativa, la falta de reconocimiento y respeto de su cultura, su lengua y de sus condiciones particulares; es en esta situación en la que se encuentra la población con discapacidad, y en particular la comunidad de Personas Sordas.

Se observa que las representaciones hegemónicas que la población oyente ha construido sobre los Sordos han sido desde el déficit o la incapacidad para oír y comunicarse oralmente, generando un impacto social coercitivo, uniforme, homogenizante, siguiendo el planteamiento de Medina (2005) que también considera que esta categorización lo que hace es "ingresar a los otros en una taxonomía cerrada, donde los saberes, culturas, las organizaciones comunitarias, las cosmovisiones y lenguas quedan restringidas a lo que los profesionales y las autoridades estatales dicen, limitando sus espacialidades y temporalidades" dejando notar estas caracterizaciones que aún prevalece una perspectiva médica cuyas acciones y objetivos se orientan a la curación y asimilación de los otros hacia él nos-otros, en palabras de Skliar (1988) "el otro sordo es visto como un

anormal, uno que salido de los parámetros de normalidad, debe ser vuelto a ella a través de la educación”

Estas representaciones sobre las Personas Sordas trajeron como consecuencia la implementación de modelos educativos enmarcados desde perspectivas médicas donde el objeto de enseñanza es transformado y la pedagogía es subsumida en un discurso rehabilitador correctivo y normalizador en la búsqueda del desarrollo de la lengua oral; lo que impacta no solo el aprendizaje de contenidos académicos de las diferentes áreas sino que lo más importante, impacta negativamente en el desarrollo personal-humano de la persona sorda en términos de la autoestima, efectividad, habilidades sociales, comprensión del mundo, comprensión de la realidad, capacidad de crítica y autocrítica entre otros, ya que la persona siente que todo su ser y su realidad giran en torno al oído, como órgano receptor del lenguaje y a la boca, como único órgano fono articulador válido para la producción de lenguaje comprensible dejando de lado sus habilidades y potencialidades.

Estas prácticas logran su mayor auge a finales del siglo XIX y principio del XX donde para poder lograr la recuperación se implementan prácticas segregacionistas excluyentes de tal forma que a los sordos idiotas se les encerraba en hospicios, asilos, manicomios, cárceles, o casas, adicional dichas prácticas tenían un alto grado de paternalismo como lo evidencia Famularo y Masone (1999) en razón a que se consideraba que las personas sordas eran cuantitativamente minoritarias y cualitativamente como portadoras de una deficiencia, por esta razón fueron sometidos, y aun se evidencia, a tratamientos institucionales donde en lugar de propender por lo educativo se buscaba lo terapéutico, en palabras de Foucault (2002) "pedagogía de la ortopedia".

Desde esta perspectiva la escuela y sus dinámicas cambian de tal manera que las prácticas, las instituciones y los saberes configuran un tipo de educación para sordos donde

el estudiante sordo se convierte en paciente, por lo tanto el maestro en terapeuta, la escuela en un centro de atención clínica y en consecuencia las prácticas educativas tienen como principal objetivo “desmutizar al mudo, sacarlo de la mudez es decir devolverle la voz, a través de la enseñanza del lenguaje, usando métodos sistemáticos de repetición e imitación de tal manera que se parezcan a la mayoría, a los que oyen” (Ramirez,1999).

En palabras de Skliar (1999) "se medicaliza la sordera, se patologiza al sujeto sordo, se realizan adaptaciones curriculares negando un currículo sordo y particularmente se aplican prácticas y políticas logocéntricas y etnocéntricas", logocéntricas, porque la lengua oral es el centro de la enseñanza, negando rotundamente una lengua natural, como lo es la lengua de señas y etnocéntricas, porque la cultura de la comunidad mayoritaria es la que permea la enseñanza y se desconocen, de la comunidad sorda, maneras y modos propios de relacionarse, invisibilizando sus manifestaciones culturales.

Finalizando la década de los sesenta se empieza a evidenciar una transformación en el ámbito internacional, en la concepción de las Personas Sordas, gracias a el posicionamiento y visibilización que ellas mismas empiezan a hacer desde sus propios movimientos políticos y sociales, como también a las diferentes investigaciones que se desarrollan desde disciplinas como la lingüística, la antropología y la psicología, en las cuales se afirma y se evidencia que las Personas Sordas son parte constituyente de comunidades culturales, usuarios de una lengua natural: la lengua de señas. (Skliar, Veinberg y Massone, 1995).

Como consecuencia de esta situación y de los bajos resultados obtenidos luego de aplicar por tantos años estrategias y métodos de carácter médico-rehabilitatorio bajo el enfoque oral, los cuales no lograron dar respuestas a las necesidades culturales, educativas, sociales y políticas de la población sorda negándoles las posibilidades de ascenso en la

escala educativa y de moverse con autonomía en su propia cultura, surge la perspectiva socio-antropológica de la sordera, la cual se fundamenta no sólo en las investigaciones sino también en que a pesar de que los Sordos han sido reprimidos por la sociedad y por la escuela, conforman comunidades donde el factor aglutinante es la lengua de señas, de igual forma se corrobora que los hijos Sordos de padres Sordos presentan mejores niveles académicos, mejores habilidades para el aprendizaje de la lengua escrita, niveles de lectura semejantes a los de los oyentes, una identidad construida y equilibrada y no presentan problemas socio-afectivos propios de los hijos Sordos de padres oyentes. Es así, que se empieza en esta década a perfilar una visión del Sordo como ser socio-lingüístico lo que lleva a una nueva concepción filosófica y que obviamente, deriva en pensar en alternativas educativas distintas.

La perspectiva socio-antropológica implica asumir la lengua de señas como lengua natural de un grupo poblacional cuya condición de vida se caracteriza por la presencia de una pérdida auditiva y por lo tanto recurre a esta lengua de carácter visual, quinético y espacial, lo que lo ubica necesariamente en una posición de bilingüismo, es decir su lengua propia y la lengua que circula en el contexto en el que se encuentra. Por la importancia y el impacto de la lengua en el acercamiento, comprensión y manejo de la realidad, se plantea que constituyen una comunidad lingüística minoritaria bilingüe y bicultural.

La perspectiva socio-antropológica, su planteamiento lingüístico, social y político, coadyuda para que los sujetos sordos sean vistos también como un sujeto con derechos, lo cual impacta no solo en la oferta educativa que se le hace a esta población, ya que no se le puede seguir obligando a oralizar, sino que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se deben implementar desde un enfoque bilingüe, que para el caso colombiano se asume como

primera lengua la lengua de señas colombiana y como segunda la modalidad lecto-escrita del castellano.

Esta transformación tan profunda en la concepción del sujeto sordo y en la comprensión de lo que se le debe ofertar educativamente, en Colombia se puede relacionar temporalmente con la transformación de la Constitución Política de 1991, en tanto el inicio de la formulación de políticas y leyes a la luz de esa nueva perspectiva del derecho, así como del inicio del denominado proceso de integración escolar, por el cual “todos los niños y niñas” debían llegar a la escuela regular, tradicional, permitió que los niños, niñas y jóvenes sordos, así como de otros grupos minoritarios llegaran a la escuela, siendo ellos quienes debían asumir los cambios, retos, adaptaciones necesarias para asegurar su permanencia en el sistema.

La comprensión de las diferencias humanas como propias de la diversidad, así como un valor que enriquece y potencia la construcción social, plantea para la escuela la necesidad de un nuevo cambio, ya que es ella, la escuela como institución y el sistema educativo los que deben transformarse para responder con una educación de calidad a todos los niños y jóvenes bajo los principios de igualdad de oportunidades, equidad y educación como un derecho, que es lo que desde hace algunos años, década del dos mil, más o menos en Colombia, se le conoce como inclusión educativa.

No se pueden negar las bondades de la integración y de la inclusión educativa para la comunidad sorda, sin embargo tanto la una como la otra han olvidado varias realidades que siguen impactando a esta población, tales como:

La lengua de señas fue negada, reprimida y prohibida en espacios públicos, como la escuela, la iglesia, el médico y otros, por lo tanto solo se usaba en espacios escondidos de encuentro familiar o social de personas sordas.

Las personas sordas que eran sorprendidas usando lengua de señas eran castigadas verbal y físicamente colocándolas en escarnio público para que los demás rechazaran el uso de las señas.

La lengua de señas colombiana se había originado por el encuentro de personas sordas en las instituciones educativas que ofrecían modalidad de internado, pero como era prohibida solo se usaba a escondidas y se enriquecía con las señas que llegaban al país a través de video-cartas provenientes en su mayoría de Estados Unidos, país al cual eran enviados a educarse los niños sordos de altos niveles económicos. La difusión de la lengua de señas colombiana se dio gracias al regreso de los jóvenes a sus lugares de origen al concluir la escolaridad ofrecida en ese momento en los internados, como lo describe Oviedo (2001).

En consecuencia, la lengua de señas colombiana no había sido de interés investigativo para reconocer sus posibilidades lingüísticas, comunicativas, el acervo lingüístico acumulado, las reglas de uso o de construcción sintáctica, las reglas de creación, entre otros.

Lo anterior ha influido en dos sentidos, por un lado la creación de señas de manera natural pero desde diferentes posiciones teóricas de la lengua, lo que ha generado confusión, del otro lado, impacta en la calidad de la mediación comunicativa que hace el intérprete de lengua de señas o el mediador comunicativo en general, ya que debe recurrir de manera permanente al deletreo, a la explicación subjetiva de términos, a la expansión de los mismos y en muchos casos a omitir información.

La lengua de señas como cualquier otra lengua viva se enriquece en los actos comunicativos que sus usuarios realicen en diferentes contextos y con diferentes necesidades, de allí que aun hoy sea necesario crear nuevas señas; la situación de

bilingüismo exige la presencia del intérprete o del mediador comunicativo pero la ausencia de estudios sobre la lengua, incrementa el riesgo de la influencia de la subjetividad del intérprete en la construcción discursiva y por lo tanto influye en la comprensión que el sujeto hace de la realidad.

Tanto las situaciones de poco desarrollo investigativo e insuficiente enriquecimiento lingüístico de la lengua de señas, como la mínima oferta de formación de intérpretes afectan el acercamiento, comprensión y construcción de la realidad de los niños, jóvenes y adultos sordos de cualquier edad, lo que a su vez impacta en el desarrollo de su capacidad crítica, necesaria para la construcción social y política, que de igual manera atraviesa e influye en la construcción de conocimiento que hacen los sujetos a lo largo de su formación académica.

A continuación se hará una breve contextualización de la experiencia de inclusión a la educación superior de la Universidad Pedagógica Nacional, para luego evidenciar la relación entre desarrollo de la lengua, mediación comunicativa y la experiencia misma.

La Universidad Pedagógica Nacional desde el año 2003 viene desarrollando el proyecto “Manos y Pensamiento: inclusión de personas sordas a la vida universitaria”, el cual incluye dentro de los ajustes de flexibilización curricular, el ofrecimiento del eje de pedagogía conformado por tres espacios académicos denominados: “Introducción a la Pedagogía” que se ofrece en el semestre que los estudiantes Sordos inician su vida universitaria y “Pedagogía para Sordos I y II”, los cuales no se ofertan en un momento particular de la formación, sino que corresponde a la necesidad por cupos.

El objetivo de las asignaturas de pedagogía para sordos es convertirse en espacios de reflexión y discusión sobre cómo debe ser una propuesta educativa que responde a las diferencias culturales, comunicativas y sociales de la comunidad sorda, ya que la propuesta

del proyecto Manos y Pensamiento se sustenta en la idea que serán fundamentalmente maestros sordos para la comunidad sorda.

Al iniciar el segundo semestre del año 2013, una de las integrantes del grupo investigador tiene bajo su responsabilidad el espacio académico denominado “Pedagogía para Sordos II”, y como es su costumbre, al iniciar las primeras sesiones dialoga con los estudiantes sobre sus expectativas frente a la materia, cómo querían que se desarrollara el espacio, qué temáticas querían que se abordaran, qué acciones harían para transformar la educación de la persona sorda, entre otras.

Con sorpresa lo que encuentra en las respuestas es ambigüedad, confusión, falta de postura sobre lo que configura el rol docente, dejando notar estas respuestas que la atención de los estudiantes Sordos se centra en el desempeño lingüístico del niño, dejan de lado la familia, la sociedad, el entorno y las múltiples dimensiones de desarrollo del niño, pareciera que ahora desde la lectura del sordo sobre el mismo sordo el problema o centro de la problemática no fuera la discapacidad (limitación auditiva) sino el desarrollo lingüístico más que el desarrollo humano y académico, es decir se están centrando en el estigma, en la falta, en lo que no tienen, dejando de lado el ser docente desde la perspectiva inclusiva, de reconocimiento del sujeto, del reconocimiento de la diversidad de la diferencia como un valor.

Pareciera que la comunidad sorda transfiera su carga histórica de opresión sin darse cuenta que están pasando de un modelo opresor deficitario centrado en la búsqueda de la normalización, de la oralidad, a otro centrado en el desarrollo lingüístico en lengua de señas, es decir no logran desligarse de la lengua.

Las respuestas evidencian que si el niño sordo no alcanza los resultados académicos esperados en el tiempo previsto como adecuado, las únicas razones posibles son que no es competente en lengua de señas o que es muy desobediente y en esa perspectiva el maestro lo que debe hacer es castigarlo; cuando se indaga sobre cómo sería el castigo, los estudiantes Sordos dudan y sus respuestas evidencian una repetición de la relación oprimido-opresor, solo que ya no los castigan amarrándoles las manos para que no hagan lengua de señas sino que les quitan las galletas, o el juguete preferido, por citar algunas de las afirmaciones que expresan.

Algunos de los estudiantes Sordos que se encontraban en la clase ya habían iniciado el espacio académico de práctica pedagógica, uno de ellos menciona que está desarrollando un proyecto sustentado en las relaciones entre arte y desarrollo lingüístico; cuando se le pide que profundice un poco su presentación, no logra establecer plenamente o a profundidad las relaciones teórico-prácticas desde su propia área del saber.

Una situación similar ocurre en otros jóvenes del grupo quienes no plantean respuestas desde aspectos teóricos o argumentaciones claras sino que se centran en anécdotas, narración de experiencias y relaciones entre ellas, solo uno de los estudiantes Sordos logra dar respuestas un poco más reflexivas y críticas.

En ese marco, los estudiantes plantean la posibilidad que este espacio académico se desarrolle a partir de películas de cine que muestren situaciones educativas que sirvan de pretexto para que entre ellos reflexionen, discutan y analicen, cuál debe ser el rol del maestro.

Se vive la experiencia con la película “Cadena de Favores”, la cual confirma lo que se había ya observado en las charlas iniciales, las respuestas de los estudiantes Sordos están centradas en la trasmisión de conocimientos, son poco profundas, justifican y focalizan el papel del maestro sordo en la lengua, no definen estrategias pedagógicas ni para sordos ni para oyentes.

La situación ya descrita, la experiencia de una integrante del grupo investigador en su rol de docente, la preocupación e interés de los estudiantes Sordos por mejorar o ampliar su capacidad de reconocimiento y análisis de la realidad, así como la presencia dentro del grupo de investigación de una persona sorda usuaria nativa de lengua de señas titulada como licenciado y en su rol de docente, los lleva a cuestionarse sobre la necesidad de que el maestro sordo potencie su conciencia para su futura labor docente.

Si se quiere lograr la convivencia pacífica dejando de lado los estigmas sociales, la inequidad y el aislamiento social, es necesario que todos y en este caso la población sorda se reconozca a si misma desde las realidades individuales de sus integrantes, desde las características o historias comunes a partir de las experiencias de exclusión y rechazo social producto de las relaciones oprimido-opresor, para luego si lograr configurar elementos identitarios que los fortalezca como comunidad lingüística minoritaria.

En la medida en que esto se vaya logrando podrán relacionarse de manera más tranquila, más natural, más humana con ese otro que denominan oyente, al cual siguen viendo como opresor, ya que como ellos mismos lo dicen “ahora quieren obligarnos a leer y a escribir”, y los oyentes irán transformando esos imaginarios en torno a la persona sorda para ver si algún día, en palabras de Skliar “les permitimos ser solo eso, ser sordos”.

Todo esto hace que la pregunta de investigación a desarrollar sea:

¿Cómo potenciar la conciencia crítica en los estudiantes Sordos de la Universidad Pedagógica Nacional, a través del cine-foro como estrategia pedagógica?

Objetivos

Objetivo General

Potenciar la conciencia crítica de los estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional, a través del cine-foro como estrategia pedagógica.

Objetivos Específicos

1. Diseñar la estrategia pedagógica cine-foro a partir de las características lingüísticas y educativas de los estudiantes sordos de la Universidad Pedagógica Nacional.
2. Promover la reflexión crítica de los estudiantes Sordos para su futura labor docente.
3. Contribuir a la constitución de los estudiantes Sordos como sujetos políticos y sociales.

Justificación

El presente proyecto se desarrolla en el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional, (UPN) entidad pública estatal y autónoma, que busca aportar al desarrollo educativo de la nación formando maestros críticos, investigadores, reflexivos, autónomos, capaces de responder a la diversidad de la sociedad colombiana. (UPN, 2010,pg 4).

Así mismo la UPN plantea en su proyecto educativo institucional, la diversidad de manera transversal, que de acuerdo con su misión debe evidenciar en cada escenario de formación y participación, la inclusión educativa en pro de la formación de profesionales integrales.

La Universidad se ve como una entidad educadora de educadores con “capacidad de comprender y transformar sus contextos” (PEI 2010,pg 13) encaminados a la investigación y producción de conocimiento profesional educativo, pedagógico y didáctico.

Teniendo en cuenta estos planteamientos, desde las diferentes Facultades se diseñan e implementan proyectos que posibilitan llevar a cabo estos propósitos, ejemplo de ello es el proyecto *Manos y Pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*, el cual es un proyecto institucional adscrito a la Facultad de Educación que nace como respuesta social a las necesidades de educación, formación y profesionalización de la comunidad sorda colombiana; propende por el reconocimiento de sus diferencias y la potenciación de sus capacidades lingüísticas, cognitivas y humanas y por la formulación de políticas, lineamientos, determinaciones y acciones pedagógicas en el ámbito educativo.

El Proyecto ya citado tiene como base el reconocimiento de la educación como derecho fundamental que debe garantizar la equiparación de oportunidades, la no discriminación, la autodeterminación, el reconocimiento de la diversidad en los procesos formativos y sociales, que redunden en una mejor calidad de vida de las Personas Sordas (Rodríguez, 2009) el cual además está sustentado desde un enfoque de educación inclusiva (Ballard, 1997, Booth, 1996, Echeíta, 2007 y otros) y desde el enfoque comunicativo bilingüe (Cummins, 1996, Skliar, 2000).

Durante el desarrollo del Proyecto Manos y Pensamiento se han puesto en marcha acciones en diferentes vías con el propósito de promover transformaciones en varios aspectos de orden pedagógico, académico-administrativo y en la cultura institucional, estructurándose en cinco dimensiones que lo organizan y dan cuenta del proceso investigativo y de implementación por el cual ha pasado, estas son: académico-administrativa, investigativa, vida universitaria, proyección social y la dimensión pedagógica que está estructurada en dos ejes de trabajo: el *eje pedagógico* que ofrece los espacios académicos de “Pedagogía para Sordos I y II” y el *eje comunicativo*, el cual se establece a partir del reconocimiento de la condición bilingüe de las Personas Sordas y está conformado por dos espacios académicos: “Fortalecimiento de Lengua de Señas Colombiana LSC” y “Fortalecimiento del español como segunda lengua”. (Rodríguez 2009).

Esta investigación se centrará en el espacio académico “Pedagogía para Sordos II” del *eje pedagógico*, cuyo propósito central es fortalecer la identidad del educador Sordo y avanzar en la reflexión de teorías y prácticas pedagógicas y didácticas que han orientado la educación de su comunidad.

Teniendo en cuenta lo planteado desde la UPN y el proyecto Manos y Pensamiento se hace necesario contar con una propuesta que coadyuve a la profundización en la reflexión sobre el sujeto como un sujeto Sordo, la función de la escuela, el quehacer del educador Sordo, el rol del estudiante sordo, entre muchos otros aspectos a tener en cuenta en la reflexión, de tal manera que se logre nutrir esta asignatura como una oportunidad para el encuentro, la reflexión, el análisis, la discusión y la reafirmación de su identidad como maestros de la población Sorda Colombiana, en la perspectiva de lograr una transformación individual y colectiva desde su propia realidad, que dinamice no solo su acción individual como docentes sino la de su colectivo a través del diálogo y la reflexión permanente como un elemento de transformación social.

La investigación plantea así un aporte desde su enfoque pues su énfasis no es la lengua, sino que ésta pasa a un segundo plano siendo vista como medio y no como fin, privilegiando la comprensión del ser como un sujeto cultural, temporal e histórico. Esto se da, ya que el énfasis está puesto en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos pertenecientes a la comunidad sorda y la identificación de esta última como una minoría que al igual que otras, ha atravesado una serie de luchas por el reconocimiento de sus derechos y sus individualidades.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación espera darle un mayor valor al cine-foro como herramienta pedagógica para el trabajo con la comunidad sorda. Esta estrategia no ha sido muy desarrollada con esta comunidad que al igual que la oyente muchas veces no tiene una educación específica que le permita conocer cómo acercarse al séptimo arte de una forma más profunda, de tal manera que la idea no es solo que los estudiantes vean películas sino que aprovechen más el cine para identificar, reconocer, aprender, analizar las

realidades de diferentes comunidades por las cuales han pasado en momentos históricos específicos y cómo la escuela ha sido un actor de una determinada manera respondiendo a las características del momento.

El empleo del cine–foro como estrategia, posibilita en los estudiantes la comprensión de las realidades de otras comunidades. El estudio de películas que presentan comunidades minoritarias y sus luchas, facilita el proceso de empatía con las comunidades y así mismo la comprensión de las luchas y retos que éstas tuvieron que vivir. El cine permite una integración de información desde lo visual y lo textual favoreciendo el acercamiento a temas antes lejanos para los estudiantes y facilita la comprensión de la información y la conexión temática propuesta a los estudiantes Sordos.

Las personas sordas reciben información prioritariamente de tipo visual desarrollando la habilidad de la lectura de los espacios y contextos a partir de esta información. Trabajar con los estudiantes las películas desde la comprensión del momento temporal e histórico, logra que ellos llenen de sentido los elementos visuales del film y puedan relacionar esta información con la trama, así cobran sentido las prendas de vestir, la arquitectura, la distribución de los espacios, las formas de hablar y de relacionarse, entre otras cosas, para finalmente poder anudar esto con los desarrollos educativos que se presentan en el film.

Comprender al otro dentro de un momento temporal e histórico y reconocer la cultura propia en la que se desenvuelven los personajes, facilita el reconocimiento del otro partiendo de la diferencia como valor alejándose así de la concepción del otro como raro o especial. El otro a la vista de nuestros ojos siempre será diferente, más el ejercicio de

reconocer primero en el otro sus características y valores como sujeto, como también de similitudes con la propia historia, favorece la comprensión de la diversidad como valor.

El desarrollo de este proyecto enriquecerá los espacios académicos de la UPN en especial los que lidera el Proyecto Manos y Pensamiento, pues abre la posibilidad del empleo de otras estrategias pedagógicas y didácticas en el aula que buscan lograr un mayor acercamiento de los estudiantes a las temáticas planteadas. El cine-foro como estrategia pedagógica puede ser empleado en diversos espacios académicos teniendo como hilo conductor la discusión y reflexión crítica de las temáticas propias de cada film.

Trabajar el cine-foro como espacio de discusión, busca reconocer las voces de todos y cada uno de los estudiantes, fomentando una comunicación abierta y respetuosa. El pasar de la crítica y la anécdota a la reflexión crítica, implica no solo cambiar la forma de comprender la información y el cómo se dice, sino que además implica el generar una postura respetuosa frente a lo que el otro dice. Desarrollar el cine-foro con una estructura clara, logrará alcanzar la escucha empática, pues el objetivo del dialogo es el compartir y no el sobresalir.

En palabras de Freire (1990), el papel del maestro es ser un sujeto dialogante que no impone su contenido sino que busca junto con sus estudiantes temas de interés que los lleven a un aprendizaje mutuo por el camino de una educación crítica frente al mundo que viven y las situaciones que se les presentan, convirtiéndolos en seres humanos pensantes y reflexivos.

Antecedentes

El presente capítulo, revisa algunos documentos relevantes que permiten identificar a grosso modo el interés y los avances investigativos que se han realizado en los últimos 7 años a nivel nacional e internacional en los temas de desarrollo social y educativo de Personas Sordas y la estrategia educativa cine-foro. Teniendo en cuenta que no se encontró ninguna tesis ni documento que hable del cine-foro como estrategia para potenciar la conciencia crítica en Personas Sordas, abordaremos estos temas por separado.

Para iniciar expondremos el argumento de una de las tesis de grado realizadas para obtener el título de magister en educación y desarrollo humano por parte de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE en el año 2.012, esta lleva el nombre de *“Señas de identidad: Un estudio sobre la configuración de la identidad en sordos y sordas a partir de las experiencias de reconocimiento y menosprecio”*. En esta, las autoras tratan de comprender como se configuran los procesos de identidad de las Personas Sordas; encontrando que la identidad de los sordos está relacionada con las experiencias de valoración y reconocimiento que se les ha dado en los diferentes espacios sociales. Algunas de ellas, mediadas por relaciones de apoyo y afecto, otras, por las representaciones sociales de anormalidad e incompletud, lo que afecta positiva o negativamente su auto estima y autorespeto.

Otra de las tesis de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE que aborda la identidad y cultura sorda se titula *“Resignificar para Re-existir: Narrativas corporales de los sordos usuarios de Lengua de Señas Colombiana LSC, como práctica de resistencia al biopoder”*. El eje central de esta tesis, escrita por Xiomara Garay es la discusión tejida con Personas Sordas de la Universidad Pedagógica

Nacional en virtud de la resignificación de su cuerpo, posibilitando a partir de ella el reconocimiento de ejercicios de poder, y con ellos, de las formas de resistencia que emergen desde el colectivo Sordo. Esta, busca “Indagar sobre los sentidos de resistencia al ideal de sujeto impuesto por las instituciones disciplinarias o de control, que construyen los sordos en sus narrativas visuales acerca de su experiencia corporal”

En estas dos investigaciones realizadas en CINDE respecto a los procesos educativos y sociales de las Personas Sordas, se evidencia como uno de sus objetivos, la reconstrucción de identidades y representaciones sociales, que busque desmontar la idea de Persona Sorda como sinónimo de incompletud, limitación y discapacidad. En medio de estas se logra captar el proceso de configuración del colectivo Sordo como comunidad con una diversidad lingüística que debe ser reconocida, aceptada y tenida en cuenta en los diferentes contextos sociales y educativos. Por esta razón se hace necesario plantear y desarrollar estrategias que permitan que esta población reciba servicios educativos conforme a sus necesidades y capacidades.

Por otra parte, en lo revisado respecto al cine encontramos que este puede ser utilizado como una estrategia didáctica que permite visibilizar realidades locales y globalizadas. Por medio de él se pueden ver las características, necesidades e intereses de diferentes grupos poblacionales. Del mismo modo, permite recoger narrativas de los sujetos que tal vez alguna vez fueron invisibilizados, silenciados, castigados u oprimidos por diferentes circunstancias. Este acercamiento a la realidad no solo permite reconstruir hechos sino también realizar enjuiciamientos de las situaciones allí expuestas que posiblemente llevarán a los espectadores a realizar cambios individuales y colectivos para las transformaciones de su contexto partiendo de procesos de interiorización.

Seguidamente expondremos algunas experiencias del cine en educación.

Iniciaremos con el artículo de la doctora en ciencias sociales de la FLACSO Argentina, Maria Silvia Serra, publicado en la edición número 35 de la Revista Educação de Porto Alegre, titulado *Atrápame si puedes: el cine como objeto de la escena pedagógica*. En este, la autora hace un pequeño recorrido por la relación entre pedagogía y cine, analizándola desde las nuevas pedagogías y los alcances y limitaciones de la pedagogía crítica.

Empieza el artículo señalando la aparición de la industria cinematográfica y la preocupación de los docentes de incorporarla al ámbito pedagógico en el siglo XX, en un principio como modo de incluir al cine a la tecnología de la enseñanza, es decir, el cine entra como objeto de dinamización y renovación de las prácticas docentes y de entretenimiento ligado a un círculo comercial. Sin embargo, desde sus principios es reclamada la dimensión formadora del cine, como estrategia para producir cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes de quienes los ven. Seguidamente, la autora habla del grupo de planteamientos que permiten mirar frontalmente al cine desde la pedagogía y destaca el trabajo realizado por Henry Giroux, quien sitúa la importancia de este y de otras manifestaciones de cultura como promotores de las identidades individuales y nacionales. La autora finalmente señala al cine como un insumo más de pensamiento que debe ser incluido en la formación docente.

Siguiendo la línea de la tesis anteriormente expuesta, en donde se muestra el cine desde su dimensión formadora y como herramienta innovadora para la enseñanza, encontramos el artículo que presenta los resultados de una tesis doctoral de los docentes José Antonio Ortega Carrillo y Álvaro Pérez García de la Universidad de Jaén en la cual se implementa un programa complementario de alfabetización audiovisual digital, con el fin de desarrollar competencias docentes desde el uso didáctico del cine digital, dicha

investigación se titula *El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada*. En este trabajo lo que observan los investigadores es que el análisis de películas de cine, acompañadas de técnicas de foro es una estrategia que se puede adaptar al currículo y que favorece la capacidad de análisis, síntesis, enjuiciamiento, pensamiento divergente y otras competencias para la ciudadanía digital. “Las competencias y conocimientos que el profesorado ha de adquirir para desarrollar con eficacia tales prácticas y estrategias, han de formar parte obligatoria de los programas de formación inicial del profesorado enmarcados en los estándares UNESCO de competencias TIC para docentes”. Este artículo además de resaltar las ventajas que para los educandos representa la incorporación de las TIC y el cine acompañadas de didácticas formativas, hace un llamado a los docentes a la utilización de esas herramientas enmarcados además en los estándares de la UNESCO.

La academia se ha vinculado al ejercicio de llevar al aula el cine como parte del currículo. Los docentes en formación también contribuyen a la construcción de conocimiento desde esta área “*El cine foro como metodología de enseñanza en el aula para la identificación y acercamiento a las competencias ciudadanas en un grupo de grado cuarto de la Institución Educativa San Fernando*” es el proyecto de tesis que elaboraron Evelyn Buitrago Pérez y Natalia Camacho Henao para obtener el título de Licenciadas en educación infantil de la Universidad Tecnológica De Pereira en el año 2.008. En este, las docentes en formación utilizan la metodología cine-foro para destacar la importancia del área de competencias ciudadanas dentro del currículo, considerando el cine-foro como la estrategia que permitirá enfrentar a los estudiantes a diferentes situaciones y contextos con el fin de que los estudiantes empiecen a realizar una reflexión crítica y una posición frente a diferentes aspectos expuestos en las películas, mediante los cuales se pretende también

generar en los niños y niñas una conciencia de apropiación de habilidades y actitudes que contribuyan al mejoramiento de la convivencia en la sociedad. En esta investigación las estudiantes pudieron observar como el cine-foro constituyó una herramienta viable para dialogar sobre situaciones de la vida diaria de una forma más atractiva y fácil. Como una de las conclusiones señalan que “los estudiantes progresaron en cuanto a sus competencias ciudadanas, reflejándose esto en el cambio de actitud comunicativa, cognitiva y emocional”

Estas experiencias del cine como herramienta en espacios formativos no se ha implementado únicamente en espacios de educación formal. El cine se ha implementado como estrategia de intervención con diferentes grupos y movimientos sociales por su cualidad de sensibilizador y facilitador de exteriorización de diferentes aspectos intra e interpersonales que conllevan al cambio de ideologías, intereses, actitudes, hábitos y relaciones y que facilita los procesos de reflexión, producción de ideas y preparación para introducirse en nuevas teorías y en la creación de conocimiento en diferentes áreas. Así el artículo “*Cine interactivo como estrategia de intervención grupal*” escrito por Paola Lauretti, Lesbia González Cubillán y Yubelkis Flores, localizado en Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento 6 (2) 57-69, expone la experiencia con un grupo de adultos, en donde se busca dar valor al cine como herramienta útil para la intervención grupal. Proponen el concepto de “cine interactivo” “para referirse a la posición de una persona frente a una secuencia de imágenes buscando e indagando en sí mismo aquellos elementos que guardan relación con su situación vital del momento” y de allí rescatar aspectos que los lleven al cambio de ideologías, intereses, actitudes, hábitos y relaciones. En dicha intervención los autores encuentran que el cine facilita las relaciones inter e intrapersonales; en cuanto los participantes mejoran su autonomía y autocontrol y de

esta forma mejoran sus relaciones personales y familiares y encuentran en este espacio facilidades para la discusión, análisis y reflexión de temas de interés común proyectados en las películas. *El cine y la generación de conocimiento en la educación empresarial: estudio de caso con la película Los Coristas*. Es otra de las experiencias en donde el cine es utilizado en contextos de formación esta vez en formación para el emprendimiento. En él se describe la experiencia de la implementación de la película “los coristas” como estrategia didáctica para la enseñanza de conductas de liderazgo y facilitador de la comprensión de un modelo de competencias de liderazgo. En esta intervención se entregaban cuestionarios después del largometraje para analizar a través de ellas si efectivamente se observaron conductas de liderazgo en los personajes. El autor concluye describiendo el cine-foro como una estrategia didáctica que facilita los procesos de reflexión, producción de ideas y preparación para introducirse en nuevas teorías y en la creación de conocimiento en el área organizacional “A través de la presentación de este estudio de caso hemos intentado mostrar que el cine como recurso didáctico tiene sus efectos de integración de los conocimientos, donde se ponen en juego procesos inductivos, deductivos y emocionales”

En lo que tiene que ver con la construcción de la conciencia crítica, los artículos revisados dejan claro que esta es fundamental para la creación de pensamientos divergentes y críticos que hagan posible imaginar otros mundos, donde se desmonten también muchos modelos de dominación y menosprecio del otro diferente, de poblaciones marginadas y en condición de vulnerabilidad. *“Pensando desde la diferencia: fundamentos para la construcción de una teoría crítica emancipadora en el ámbito del desarrollo”* de los autores Antonio Sianes y Jesús Abellán (2013). Es un artículo de tesis publicado en la revista Utopía y Praxis Latinoamericana 62, 53 – 64, en el cual los autores hablan de la necesidad de la construcción de una conciencia crítica que dé paso a las teorías críticas y

emancipadoras que permitan pensar desde la alteridad, donde haya una separación de los sistemas hegemónicos que han existido a través de la historia. Para ello es necesario entonces, encontrar otra forma de ver e interpretar la realidad y de esta forma encontrar teorías que aclaren la posibilidad de otros mundos posibles. La conciencia crítica a la que ellos aluden debe reconocerse como antisistémica y resistente a las concepciones impuras de la realidad. En este artículo se revisan los conceptos de crisis y de criterio como precursores de la conciencia crítica en donde ella detectará y tratará de resolver los momentos de crisis con un criterio emancipador que lleve a la construcción de nuevos marcos teóricos que contribuyan a la solución de problemáticas reales.

Cerramos nuestro recorrido por los antecedentes de nuestra tesis con el artículo de Marcela Gaete Vergara y Abelardo Castro Hidalgo, disponible en la edición 38(2) de la Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, el cual se titula “*Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente*” con el fin de resaltar la importancia del desarrollo de la conciencia crítica en los programas de formación docente. En este artículo se exponen los resultados de un estudio cualitativo realizado a docentes de educación básica con el fin de comprender e interpretar sus experiencias como parte del desarrollo de la conciencia crítica en su quehacer pedagógico. Para hacer este estudio los investigadores acuden a los planteamientos de concienciación de Paulo Freire.

Los investigadores identificaron cinco categorías interpretativas que corresponden a temas predominantes del discurso y que actúan como ejes que relacionan el proceso de concientización y el quehacer pedagógico.

Estos ejes son:

- 1) Autocrítica y reconocimiento de fortalezas y debilidades de la práctica docente.
- 2) Comprensión crítica de la complejidad epistémica del contenido de enseñanza.
- 3) Apropiación epistémico-pedagógica y su potencial de relectura de la praxis.
- 4) Empoderamiento epistemológico.
- 5) Empoderamiento social.

En este proceso de interpretación se encontró que hacer investigación de la práctica docente es un ejercicio necesario para el desarrollo de una conciencia crítica, pero para ello, debe hacerse un entrecruzamiento por distintos ejes que lo hagan posible, el paso por estos ejes permitirá independencia epistemológica y social, que “redunda en una toma de decisiones pedagógicas a partir de un razonamiento científico fenomenológico y que se evidencia en un discurso más complejo y profundo del fenómeno educativo”

De cada uno de los documentos revisados se rescatan aspectos bastante valiosos y enriquecedores para la presente tesis. Sin embargo, es fácil notar que en el campo de la educación para Personas Sordas y en general en la academia poco se ha trabajado en la formación desde el desarrollo de la conciencia crítica, ni se encuentran estrategias que la posibiliten; así como tampoco, se encuentran experiencias sistematizadas del cine-foro como estrategia para la atención pedagógica de Personas Sordas. Es por ello, que el presente trabajo pretende exponer la estrategia de cine-foro llevada a la enseñanza de Personas Sordas con el objetivo de desarrollar la conciencia crítica para la emancipación de sus pensamientos y sus acciones.

CAPÍTULO 2. Marco Referencial

Sobre La Educación y Las Personas Sordas

Quién es la persona sorda y qué lo permea?

La presente investigación se desarrolla asumiendo a la comunidad sorda y a las personas que la conforman desde el enfoque socio-antropológico, el cual como lo afirma Clavijo. S (2007) “ya no se encuentra fundamentado en la falta o en la deficiencia sino en los aportes que hacen las ciencias sociales como la antropología y la sociolingüística, por tanto se destaca en este su enfoque cultural, en el que se les identifica como miembros de una comunidad con características que los aglutina (visuales, simbólicas, culturales...) y que poseen una lengua propia, la lengua de señas”.

Este enfoque ha ido enriqueciendo su discurso a través del tiempo, a partir de los aportes de las discusiones en torno a la diversidad propia de la especie humana, al reconocimiento del otro como un ser válido, capaz y diferente a mí, (yo), lo cual no lo hace malo o inadecuado, sino por el contrario esa diferencia se reconoce como un valor, como una posibilidad de crecimiento de los dos (yo y otro) en la convivencia cotidiana.

En esta perspectiva responder al cuestionamiento ¿quién es la persona sorda? solo tiene una respuesta posible, es una Persona. Es una persona que como tal está atravesada y permeada por realidades sociales, culturales, económicas, políticas, educativas que estén vigentes en el momento histórico que le corresponda vivir. Como persona es un ser diverso, lo que implica que puede ser visto desde diferentes perspectivas de género, raza, nivel socio-económico, ubicación geográfica, nivel educativo, las cuales no se relacionan con la

pérdida auditiva que presenta, por ejemplo, no por ser sordo es mujer y no por ser mujer es sorda.

Como ser diverso presenta diferencias con los demás seres las cuales pueden estar referidas al sujeto mismo en el componente físico, comunicativo, sensorial, psico-afectivo y social como diferencias referidas al contexto en el cual se va a desarrollar. A continuación se tratará de explicitar cómo esas diferencias individuales se presentan en la comunidad sorda y el impacto que pueden generar.

El componente físico se puede ver desde la corporalidad en sentido muy grueso, encontramos personas sordas altas, bajas, gordas, flacas, blancas, negras, amarillas..., desde el desarrollo de habilidades motrices hay personas sordas muy hábiles en ejercicios que requieren equilibrio y otros que no lo son tanto. El desarrollo de la corporalidad y de las habilidades motoras no depende directamente de la condición de sordo.

En el componente comunicativo se encuentra la mayor diferencia como valor, en tanto utilizan una lengua que les es propia en razón de sus características visuales, quinestésicas y espaciales, que le permite ser recibida y emitida por la población sorda, la lengua de señas, es por ello que se dice que la lengua es el elemento que les aglutina y al mismo tiempo les identifica, en la medida en que esa condición de usar una lengua visual, quinética y espacial les permite acercarse, conocer y conceptualizar la realidad de manera diferente a la del otro, que puede ser oyente y/o ciego, con movilidad restringida, afro descendiente, población nativa...

La persona sorda es miembro de varias comunidades, de la comunidad lingüística minoritaria conformada por la comunidad sorda cuyos integrantes se han identificado como

sordos y son usuarios de la lengua de señas y de la comunidad lingüística mayoritaria conformada por la comunidad de oyentes quienes son usuarios de una lengua oral, en nuestro contexto el español; si bien es cierto que no posee la lengua oral, no se puede negar que comparte con ella rasgos fundamentales como las manifestaciones culturales, religiosas, políticas, educativas, pero además, como cualquier sujeto, en el momento actual es miembro de la comunidad cibernauta y en ese sentido puede conocer, asumir e identificarse con manifestaciones culturales de otros países y culturas; en esa perspectiva, como cualquier otro sujeto es un ciudadano que vive en una realidad intercultural.

Esta realidad deja notar entonces que la diferencia comunicativa se centra en el uso de la lengua de señas como lengua propia fundamental para la comunicación y la construcción identitaria-cultural, pero de igual manera genera que la forma escrita de la lengua oral de la comunidad mayoritaria sea la segunda lengua, en nuestro caso el español.

Por lo anterior, el enfoque socio-antropológico plantea que la comunidad sorda es bilingüe, manejan dos lenguas, la lengua de señas como lengua propia en muchos casos primera lengua y la modalidad escrita de la lengua oral como segunda lengua mas no la modalidad oral que es eminentemente auditivo-vocal; como cualquier condición bilingüe es posible que hayan diferentes niveles de proficiencia en el manejo de la segunda lengua de acuerdo a la motivación del sujeto y las exigencias del medio, pero también la ubica como comunidad bicultural, es decir que esta inmersa en dos culturas, la de la comunidad mayoritaria así como la generada dentro de la comunidad sorda.

El grupo investigador considera que esta es una mirada un poco reduccionista del concepto de cultura, ya que en la realidad los sujetos estamos en permanente intercambio

cultural con otros que pueden estar presentes de manera física, o a través de los avances tecnológicos, lo que hace posible que sujetos ubicados en una ciudad en particular se comuniquen con otros que se encuentra a miles de kilómetros de distancia, quien con toda seguridad estará influenciado por rasgos culturales muy disimiles a él, y en la medida en que ese intercambio comunicativo se desarrolle y solidarice se harán intercambios de esas manifestaciones, lo cual generará procesos interculturales en tanto se respetan las dos culturas pero se encuentran y conviven en estos sujetos que se comunican y que a su vez interactúan con otros sujetos en sus propios contextos, es decir transfieren a otros lo que el otro -amigo a distancia- le ha comunicado, compartido, influenciado de manera consciente e inconsciente. Es por esto que el asunto intercultural se encuentra presente en todas las relaciones humanas como lo expone Albó. X. (1999) “pareciera que podemos hablar de alguna forma de interculturalidad donde quiera que ocurra cualquier relación entre dos culturas”.

Luego de todo lo expuesto se puede concluir que la mayor diferencia como valor entre los miembros de la comunidad sorda y el otro, que son los miembros de la comunidad oyente, es la diferencia comunicativa, sin embargo esta afirmación también es cuestionable ya que es una diferencia que se origina en el uso de una lengua diferente a la de la comunidad mayoritaria del lugar donde se encuentra, y en esa perspectiva sería una diferencia que cobija igualmente a las personas oyentes y/o ciegas, con movilidad restringida, afrodescendientes... que son extranjeros y manejan una lengua diferente a la del país a la cual llegan en un momento determinado. En ese sentido es una diferencia que no solo se aplicaría a la población sorda sino a toda la población en razón de la baja proficiencia en una lengua que circula en el contexto en un momento particular.

El componente sensorial hace referencia a la posibilidad que tenemos los sujetos de percibir, procesar y responder a la información sensorial (visual, auditiva, táctil, vestibular, propioceptiva, gustativa, olfativa) de diferentes maneras a partir de la preponderancia sensorial, de la velocidad de procesamiento de la información y de los contextos en los cuales el sujeto se desarrolla. No se puede negar un hecho concreto y evidente, y es que las personas sordas no oyen, es decir presentan una pérdida auditiva que puede variar de lo leve a lo profundo y en esa medida les confiere características auditivas que a su vez les permite adquirir y desarrollar habilidades orales las cuales dependen fundamentalmente de los contextos.

Desde el enfoque socio-antropológico todas las personas que tienen pérdida auditiva son sordos independientemente del grado o momento de aparición de la misma, sin embargo la comunidad mayoritaria sigue haciendo una diferencia nominal entre sordos e hipoacúsicos, la cual se centra en la capacidad auditiva y en el uso de la lengua oral, evidentemente esta división es propia del enfoque médico-rehabilitador a la luz del cual fueron concebidas las personas sordas durante muchos siglos, de hecho esa influencia generó prácticas excluyentes dentro de la misma comunidad sorda en la cual se rechazaba a los hipoacúsicos porque “hablaban” y eran iguales o al menos aceptados por los oyentes, cabe anotar que si bien esa tensión aun hoy se mantiene, ha disminuido un poco la presión en razón de que la comunidad sorda ha sido permeada por los discursos de la diversidad, la diferencia y la alteridad.

Las diferencias cognitivas, es tal vez uno de los puntos mas complejos de abordar en cualquier investigación que involucre personas sordas precisamente por la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento y las posturas desde las cuales se puede abordar dicha

relación, las cuales van desde los planteamientos piagetianos en los cuales el pensamiento requiere del lenguaje para su desarrollo a los planteamientos Vygotskianos en los cuales el lenguaje es un dinamizador del pensamiento pero se requieren e influyen mutuamente, en palabras de Vygotsky en Bermejo (1990) “la relación entre pensamiento y lenguaje no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (Bermejo 1.990 p. 435)

En esa perspectiva la relación lenguaje-pensamiento no se da por sí sola sino mediada por las relaciones sociales en las cuales se desarrollan las interacciones sociales, las intenciones comunicativas, las transformaciones de realidad, y en ese sentido cabe la posibilidad de hablar de las diferencias generadas en las diadas de hijos sordos - padres sordos, hijos sordos - padres oyentes, ya que es allí en esa relación donde se adquiere y potencia el lenguaje como medio de acercamiento a la realidad externa al sujeto, pero a la vez al lenguaje interno como regulador del proceso conductual y social de sí mismo.

En síntesis las diferencias cognitivas no solo se establecen por la condición de persona sorda y oyente, sino que están mediadas por la riqueza de los microcontextos en los cuales se desarrolló el niño desde su primera infancia, en términos de intercambios comunicativos, interacciones sociales, es decir, espacios de construcción simbólica.

Con relación al componente psico-afectivo, hablar de desarrollo implica una relación entre las diferentes dimensiones que conforman el ser humano, como lo plantea Campos, Denham, Bon Salisch, Olthof, Kochanoff y Caberly, 2002 citados por Simón

Marina (2008) “muestra la influencia de lo emocional en la regulación de las interacciones sociales en la infancia mientras que las relaciones sociales, particularmente el apego, influyen en el desarrollo emocional, se evidencia entonces una interdependencia entre el desarrollo social y emocional de tal manera que una dificultad en lo emocional en términos de comprensión regulación y expresión que se reflejan en lo social en violencia, rechazo y aislamiento”.

En ese sentido y articulándolo con el lenguaje desde los planteamientos Vigotskianos se puede relacionar con el desarrollo del lenguaje interno que va construyendo el sujeto y que le sirve para comprender y autorregular su emocionalidad, de allí que las interacciones padre-hijos son la base para el desarrollo de la estabilidad emocional.

Dado que un gran número de población sorda proviene de familias de padres oyentes, la interacción se ve limitada por dos razones fundamentales, el proceso de aceptación de la pérdida auditiva de su hijo y en consecuencia la falta de adaptación comunicativa de acuerdo a las características visuales del niño lo que impacta en el desarrollo no solo comunicativo sino también afectivo y social en tanto el niño no comprende muchos comportamientos, actitudes o acciones del adulto, ni podrá expresar sus necesidades de manera satisfactoria, de allí que encuentre en mecanismos socialmente rechazados (pataleta) una manera comunicativa para que el adulto le satisfaga sus necesidades, comportamientos que se pueden mantener a lo largo de la vida manifestados en términos de aislamiento, retraimiento, agresión o violencia.

Las diferencias socio-afectivas no dependen directamente de la pérdida auditiva, sino de la falta de entornos y mediadores comunicativos que les permitan comprender e interactuar de manera adecuada para lograr procesos adaptativos satisfactorios y acordes a la edad y al contexto, en tanto no se reconocen las diferencias lingüísticas y comunicativas para generar adaptaciones comunicativas que le permitan al niño construir mecanismos de solución a los problemas que la cotidianidad le plantea.

Las dificultades en el desarrollo socio-afectivo pueden convertirse en un riesgo en tanto se pueden desencadenar dificultades escolares, comportamentales o sociales no solo en la infancia sino a lo largo de la vida, que se traducen en bajo rendimiento académico, problemas de adaptación a la escuela, al trabajo, a los grupos de interacción humana, lo que se presenta en toda la población independientemente de sus diferencias o condiciones.

Las diferencias en el desarrollo socio-afectivo están sustentadas en las relaciones e interacciones que el niño realiza con su micro y mesosistema, las cuales evidentemente están mediadas por la presencia y dominio de una lengua, sea oral o signada, permitiendo que el sujeto niño construya su propia sensación de confort, de control y regulación del medio, así como de autocontrol y autorregulación, pero es claro que la comunicación es necesaria ya que si el intercambio comunicativo no es suficiente y adecuado para generar conductas adaptativas, el niño puede asumir la conducta de dejarse llevar, de no volver a intentar, de no buscar mecanismos de interacción, asumiendo por lo tanto roles pasivos en los cuales la característica fundamental puede ser la falta de lectura de la realidad por negación o desconocimiento a cómo actuar para transformarla; en ese sentido perderá la posibilidad de generar propuestas de solución, plantear alternativas de acción, de configurar

esa posibilidad de ser creativo, líder, promotor, protagonista de cambios o transformaciones de la realidad.

Las diferencias individuales que se presentaron anteriormente permiten concluir que ninguna de ellas es propia o inherente al grado de la pérdida auditiva, al momento de aparición de la misma o al lugar de la lesión, como por mucho tiempo esto se argumentaba en el discurso médico, por el contrario, todas esas diferencias se hacen evidentes en la cotidianidad, en la interacción con el otro, interacción que esta mediada por un código comunicativo que si se reconoce, respeta y asume, la lengua de señas, no generará aislamiento o exclusión sino enriquecimiento de todos en tanto se aprenderá otra lengua y en esa perspectiva se contará con el principal medio comunicativo, mas no el único medio para acercarse a una cultura diferente, la cultura sorda.

Como se dijo inicialmente la diversidad es una condición propia del ser humano, las diferencias son una realidad que deben ser reconocidas y valoradas para el enriquecimiento conjunto y la convivencia en paz y en igualdad; el reconocimiento del yo como un ser diferente e igual en mi relación con el otro, otro que es igual a mi y diferente por sí mismo, otro tan válido y capaz como yo.

Con relación a las diferencias referidas al contexto se van a desarrollar fundamentalmente las que están en relación con el impacto cultural y al sector educativo como agente de trasmisión y transformación cultural en tanto educa y forma sujetos en contextos particulares enmarcados en realidades propias del macro y exosistema a lo largo del cronosistema, y en ese sentido la educación se asume como un acto político de

configuración humana. En palabras de Freire, (1990) la educación es el terreno donde el poder y la política adquieren significado.

Se observa que antes del siglo XX las personas que presentaban características físicas, sensoriales, motoras o cognitivas diferentes a las de la mayoría de las personas se les consideraba como seres infrahumanos, malvados y dañados, eran vistos como pobres, mendigos e incluso, eran objeto de entretenimiento, eran percibidos como seres improductivos y sin valor para la sociedad, por lo que el Estado y la sociedad misma no propendía por su desarrollo personal, social o educativo, pasando a otra tendencia en la cual se les respetaba la vida cubriendo solo sus necesidades básicas para subsistir.

Estas percepciones y explicaciones de las excepcionalidades o patologías, se plantea así porque aún no se utilizaba el término discapacidad, lo que derivó entonces en acciones de intolerancia mayoritariamente, pero a su vez algunos grupos (principalmente religiosos) asumían su cuidado como una tarea de compasión y caridad la cual solía darse en lugares de reclusión y aislamiento.

En esta época se trataba de explicar la excepcionalidad o patología principalmente desde teorías astrológicas, creencias, mitos y concepciones religiosas que circundaban dentro de las prácticas culturales de ese momento.

Durante el siglo XX especialmente a partir de las secuelas que deja la segunda guerra mundial, se realiza un trabajo muy fuerte en la identificación y explicación de trastornos físicos (biomédicos) psíquicos y sociales. Se empieza a utilizar los términos deficiencia, limitación, discapacidad, minusvalía, lo que hace que la concepción de las personas que presenta la deficiencia, por lo tanto la discapacidad y que en su interacción con el entorno presentan minusvalía, empieza a sufrir algunos cambios ya que si bien se les sigue considerando enfermos, pobres, necesitados, se hace necesario y obligatorio que se

inicie la intervención por parte del Estado a través de la creación de centros de educación especial, que si bien eran considerados centros educativos sus objetivos no se centraban en el proceso de enseñanza sino en la rehabilitación del sujeto para que alcanzara los niveles mínimos de normalidad que le permitieran desempeñarse en la sociedad.

El sector que centra la atención en estos grupos poblacionales fue el sector salud, lo que trajo consigo muchos beneficios en términos de la atención ofrecida, sin embargo tuvo un efecto negativo que fue la estigmatización de los sujetos desde miradas paternalistas en las que el Estado o la sociedad deben proveer todo lo necesario salud, educación, inserción laboral, inserción social, pero a la luz de la presencia de la discapacidad y por lo tanto de la minusvalía, lo que repercutió en nuevas formas de discriminación educativa, laboral y social.

La situación en Colombia para las personas sordas no se escapa de ser tratada de la misma manera antes descrita, donde la atención estuvo por mucho tiempo orientada desde el enfoque médico asistencialista y rehabilitador excluyéndolos de la mayoría de los espacios de interacción para ser primordialmente atendidos por el sector salud como se creía que debería ser y al que el Estado le dio principalmente la responsabilidad de este trabajo durante mucho tiempo, en ese sentido la educación de la población sorda fue asumida por instituciones, centros o fundaciones educativas lideradas por fonoaudiólogas como representantes del sector salud a las cuales les correspondía directamente la responsabilidad del desarrollo de la oralidad, esto hacía que los objetivos pedagógicos fueran secundarios al desarrollo de la oralidad y de la lectoescritura como elemento fundamental para la comunicación y la inserción laboral y social.

La búsqueda de la oralidad se desarrolla dentro de lo que se ha denominado enfoque

oralista en el cual se promovía la articulación entre el trabajo terapéutico (fonoaudiológico) y el educativo, para ello surgen diferentes metodologías como son: las multisensoriales, acupédicos, verbotonales y de comunicación total.

Se considera importante presentar brevemente la comunicación total entendiéndola como “La comunicación total se fundamenta en estrategias como la mímica, la lengua de señas, el deletreo manual, la lengua oral signada, la articulación, la lectura labio facial, el entrenamiento auditivo, la lectura y la escritura, con los objetivos de eliminar el aislamiento comunicativo del sujeto sordo y de integrarlo a la sociedad y la cultura”. INSOR (1996), ya que se constituye en la metodología de transición entre el enfoque médico y el enfoque socio-antropológico, sin embargo cabe anotar que el método de comunicación total mantiene una forma de opresión y exclusión muy fuerte hacia la comunidad sorda ya que no se permitía la lengua de señas en su manifestación natural como tal, sino la forma signada de la lengua oral, lo que se constituye en un código artificial.

Galvis y Jutinico (2009) reportan que Valmaseda en 1995 plantea que “a nivel internacional la educación de carácter oralista, adoptada para los procesos de desarrollo comunicativo, cognitivo y educativo de la persona sorda, se encuentra en crisis” lo cual refleja que a pesar de los esfuerzos de los equipos interdisciplinarios, el rendimiento académico al finalizar la escolaridad no alcanza los niveles esperados, lo cual de acuerdo con Skliar (1997) se relaciona directamente con “la aplicación indiscriminada de los métodos oralistas a la población sorda profunda”

En 1960 William Stokoe presenta el estudio sobre las señas que configuran el código lingüístico que utilizan las personas sordas americanas y afirmó que se puede considerar lengua en tanto se puede analizar en rasgos mínimos sin significado, este aporte

lingüístico sienta la bases para luchas políticas y sociales que la comunidad sorda realiza en Estados Unidos y países europeos como Suecia, Dinamarca, España, en aras de ser reconocidos como comunidad lingüística minoritaria en tanto poseen una lengua propia.

Esta lucha de reivindicación de derechos trae consigo una tensión con los sectores salud y educación, ya que si la comunidad sorda se asume como comunidad lingüística sale del grupo denominado población con discapacidad y por lo tanto no serían objeto de estudio de la educación especial, ya que aprenden si se utiliza la lengua de señas como medio de instrucción, lo cual se sustenta en lo planteado por la ONU (1992), en el artículo 4.3. “Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno”, que es posible gracias a lo planteado en el artículo 2.1¹ “las personas que pertenecen a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüística (en adelante llamadas personas que pertenecen a minorías) tienen el derecho a disfrutar su propia cultura, a profesar y practicar su propia religión y a usar su propio lenguaje, en privado y en público libremente y sin interferencia o algún tipo de discriminación”.

En Colombia la posibilidad de que la comunidad sorda reciba instrucción en su lengua propia unido al impacto que tuvo la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación permite que hacia el año 1996, se inicie la inserción de los niños y jóvenes sordos a la escuela regular, fundamentalmente de carácter oficial por las condiciones

¹ Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y Aprobada por la Asamblea General en su resolución 47/135 del 18 de diciembre de 1992.

económicas de las familias, este proceso de integración escolar se desarrolla desde dos propuestas educativas diferentes, la primera que es la integración escolar de los niños y jóvenes con limitación auditiva usuarios del castellano oral y la segunda es la integración escolar de estudiantes sordos con mediación comunicativa del intérprete de lengua de señas a la educación secundaria y media.

Estas dos propuestas educativas propenden por la integración escolar de la población sorda y evidencian respeto por la diferencia comunicativa que se presenta a partir de las clasificaciones audiológicas como son el momento de aparición de la pérdida auditiva y lugar de la lesión así como el grado de pérdida, sin embargo siguen mostrando la dificultad que existe para asumir plenamente lo propuesto por el enfoque socio-antropológico ya que mantiene la división entre persona con hipoacusia y Persona con sordera.

La propuesta de integración si bien fue exitosa en cuanto a que le permitió a la población sorda llegar a la escuela regular, no logró generar en los estamentos que componen la escuela los cambios administrativos, logísticos, de Proyecto Educativo Institucional PEI, pedagógicos y didácticos requeridos para que el proceso educativo fuera realmente satisfactorio y exitoso independientemente de la condición comunicativa y lingüística de los niños y jóvenes sordos ya que se dejaba bajo responsabilidad plena del educando y sus familias, realizar las adaptaciones necesarias para el aprendizaje y la adaptación al medio, quitándole a la escuela el papel protagónico que debería asumir.

Con los niños y jóvenes sordos ya en la escuela regular se hace evidente que el problema educativo de la comunidad sorda no se solucionaba solamente con su llegada a la escuela o con la presencia del mediador comunicativo, sino que era necesario una propuesta

inclusiva que reconociera la condición bilingüe-bicultural, en la cual la lengua de señas no fuera solamente para la trasmisión de los contenidos curriculares sino que realmente traspasara e impactara en la institución a partir de la comprensión de la lengua de señas como lengua viva en crecimiento, de la sordera como una condición de vida y de la necesidad de contar con un espacio académico con una planeación curricular clara que permitiera a la comunidad sorda conocer, aprender sobre su lengua, que les permitiría desarrollar habilidades metalingüísticas que hiciera posible ese lenguaje interno de autorregulación en el uso mismo de la lengua; de igual manera se hace énfasis en la necesidad de que el español como segunda lengua fuera enseñado por un maestro de segunda lengua que pueda comprender las implicaciones que tiene estar aprendiendo una lengua auditivo-vocal cuando su condición sensorial es visual-quinésica, y en esa perspectiva se requieren propuestas pedagógicas específicas a esa condición.

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 y de la Ley 324 de 1996 se permite y promueve el uso de la lengua de señas colombiana en contextos escolares, sociales, culturales, políticos, entre otros, debido a que fue reconocida como lengua propia de la comunidad sorda, sin embargo ya en el implementación de las propuestas educativas o sociales con mediación comunicativa del intérprete de lengua de señas o en lengua de señas, se olvidó algo fundamental, y fue la condición de prohibición y restricción que la lengua de señas Colombiana, había vivido por décadas y que en consecuencia esta no tenía el desarrollo lingüístico necesario para permitir los intercambios comunicativos enriquecidos y de calidad que se esperaban, lo cual era lógico si se tiene en cuenta que ni la lengua, ni las personas sordas, ni los oyentes que se desempeñaban como mediadores comunicativos conocían o tenían todos los gestemas, toda el manejo discursivo requerido, solo con el paso del tiempo, la llegada de la población sorda a diferentes contextos

educativos, sociales, culturales, médicos, laborales, legales, religiosos por citar algunos, es lo que permite que a través de la necesidad surjan señas con las cuales pueden nominar y estructurar sus discursos.

Sumado a lo anterior cuando se acepta y promueve el uso de la lengua de señas, Colombia no contaba con estudios lingüísticos sobre esta lengua y no tenía un vocabulario propio recopilado que permitiera la difusión y estandarización de la lengua, lo cual no solamente impacta en la lingüística de la lengua de señas, en la educación de la comunidad sorda, sino también en la dificultad de evaluar la efectividad, idoneidad y veracidad del mediador comunicativo.

La formación de los intérpretes de lengua de señas colombiana afecta la participación de la comunidad sorda en todos y cada uno de los ámbitos de desarrollo humano, ya que es él quien trasmite la información que circula en la sociedad y en esa perspectiva le permite a la persona sorda asumir posturas individuales a partir de su propio análisis de la realidad lo que repercute en la formación del niño, del joven y la postura política-social del adulto sordo.

Independientemente de cómo se desarrolla la propuesta educativa integración o inclusión, castellano como primera lengua o mediación comunicativa del intérprete de lengua de señas, lo real es que los jóvenes sordos empezaron a obtener el título de bachiller y, como cualquier otro joven, aspiraba a continuar su formación académica y personal, e iniciar su formación profesional con la aspiración de mejorar sus condiciones de vida e impactar a la comunidad sorda.

En Bogotá hacia la mitad de la década de los 90, algunos jóvenes bachilleres logran vincularse a programas de formación profesional a distancia contando con mediación comunicativa del intérprete de LSC para las sesiones o encuentros presenciales así como

para algunos virtuales de acuerdo con la necesidad sentida. Mientras esto ocurría otros jóvenes tocan la puerta de instituciones universitarias pero encuentran tres situaciones de rechazo, la primera era que se les negaba la posibilidad de intentar ingresar por su condición de sordo, que desde el imaginario colectivo era equiparable a discapacitado, enfermo o deficiente mental; la segunda, la institución esgrime falta de preparación para atender sus necesidades educativas, lo cual en últimas es un argumento vacío, ya que lo que no existe es voluntad de cambio, no se acepta ni se asume al sujeto en su realidad sino que se mantienen acciones de rechazo e intolerancia; la tercera, la institución universitaria le exige a la población sorda niveles de castellano lecto-escrito iguales a los de la comunidad oyente bajo el argumento de que los discursos que circulan en la universidad son de alta complejidad y profundidad, ignorando la historia socio-educativa de ésta comunidad, así como la diferencia comunicativa propia de su condición de persona sorda bilingüe.

Sin embargo, algunas instituciones de educación superior aceptan y asumen el reto de incluir personas sordas a diferentes programas de formación técnica, técnica profesional, tecnológica o profesional con diferentes formas de asumir el asunto de la mediación comunicativa del intérprete de lengua de señas colombiana-castellano (LSC-C), es así como se encuentran instituciones que cubren el pago salarial del intérprete, otras donde becan al estudiante para que él pueda costear el pago del intérprete, otras donde la institución asume un rol totalmente pasivo, es decir le dan el cupo pero la persona debe cubrir todos los gastos y por lo tanto asignar el rol y supervisar el cumplimiento de sus funciones.

Si bien todo lo anterior con relación al enfoque socio-antropológico se encuentra sustentado teóricamente para la población sorda, en Colombia la educación así como otros servicios y bienes sociales de las personas sordas se encuentran cobijados por las políticas

para las poblaciones con discapacidad o con necesidades educativas especiales como se les denomina, teniendo en cuenta esto es necesario retomar la Ley Estatutaria 1618 de 2013, por la cual el Congreso decreta que sea el Ministerio de Educación Nacional quien plantee y garantice un esquema de atención educativo con calidad bajo un enfoque de inclusión, en ese sentido, se busca que en la escuela se promueva el reconocimiento del respeto a la diversidad en la cual cada persona es sujeto de derecho. De igual manera busca garantizar la designación de recursos para atender las necesidades educativas de todos los niños y jóvenes.

El artículo 11. Derecho a la educación, ítem K² de la Ley Estatutaria dice que se debe "...garantizar la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de la educación secundaria, así como asegurar que los jóvenes y adultos con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos, la educación para el trabajo y el aprendizaje durante toda la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones que las demás; en todo caso las personas con discapacidad que ingresen a una universidad pública pagaran el valor de matrícula mínimo establecido por la institución de educación superior".

De acuerdo a lo anterior la educación de la persona sorda se plantea desde un enfoque de inclusión bajo dos propuestas comunicativas, el castellano oral como primera lengua y la mediación comunicativa del intérprete de lengua de señas colombiana, lo cual necesariamente coloca a la comunidad sorda en un momento coyuntural muy importante, ya que si asumen plenamente la posición como comunidad lingüística minoritaria perderían su posición y por lo tanto los beneficios económicos, políticos, sociales, educativos, de salud que les cubre por pertenecer políticamente al grupo humano

² Ley Estatutaria, artículo 11. Derecho a la educación, ítem K. p. 8

denominado personas con discapacidad o con necesidades educativas especiales y deberían ser cubiertos por las políticas de lenguas y grupos minoritarios, asumiendo que pertenecer políticamente a uno u otro grupo, genera beneficios así como también manejos diferenciales que solo la comunidad va a sentir y reconocer con el paso del tiempo.

De otra parte Egler (2009) plantea como en Brasil se asume el término “Persona con Sordera” el cual a juicio de este grupo investigador recoge elementos constitutivos del enfoque socio-antropológico, como son, primero: la condición de Persona, con aquello que le es constitutivo como ser político, cultural, social, espiritual, ético, comunicativo, sexual...., segundo: que asume relaciones de manera singular por la sordera que presenta, definida ésta como una condición de vida particular, tercero: la condición bilingüe asumiendo como primera lengua, la lengua de señas y segunda la modalidad escrita de la lengua oral de Colombia, en este caso; y lo más importante para la presente investigación, deja abierta la discusión del componente cultural ya que considera a la población con sordera inmersa en una sociedad plural y dinámica, por lo tanto en todas las formas de manifestación cultural que allí se desarrollen, a las cuales puede acceder no desde la perspectiva de persona sorda, sino con los apoyos y ajustes razonables³ requeridos por la condición de sordera y bilingüismo.

Asumir el término “Persona con sordera” le confiere, o mejor, le debe hacer consiente a la escuela de la responsabilidad enorme como institución reflexiva, creativa, dialógica, emancipadora, libertaria..., no solo para las personas X,Y,Z, con cualquier etiqueta impuesta por los grupos opresores a lo largo de la historia, sino para todos, ya que

³ Según la convención de Naciones Unidas de 2006 se definen como las “modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada e indebida, cuando se requiere en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales”

como lo plantea Egler “lo importante son las capacidades de cada uno de los alumnos con sordera o sin ella, para entender el mundo que los rodea; no se divide a las personas en oyentes y sordas, y lo que se promueve en las escuelas es el intercambio de aprendizaje entre los alumnos por el que el conocimiento va construyéndose”.

A juicio del grupo investigador y desde la perspectiva de Egler si bien se reconoce la importancia del enfoque socio-antropológico, también se deja abierta la necesidad de profundizar en el tema de la diferencia cultural, ya sea para ratificar la postura bicultural o por el contrario plantear la posibilidad de lo intercultural e incluso de la aculturalidad. Solo el tiempo y las luchas políticas que los integrantes de la comunidad sorda y de las personas oyentes que les acompañan, definirán cuál es o debe ser el término más apropiado, y por lo tanto la postura más conveniente.

Entendiendo que este apartado se denominó quién es la persona sorda, a lo largo de este escrito se ha tratado de demostrar que antes que cualquier otra cosa, es una Persona, y al reconocer su diferencia individual de carácter comunicativa hablaremos de: Persona con sordera en condición bilingüe, en consecuencia al igual que el otro, los otros -personas- se encuentran en la búsqueda del desarrollo tanto individual como colectivo con equidad y justicia social, de acuerdo a lo planteado por Max Neef (1998) desde el desarrollo humano integral.⁴

Para llegar a la inclusión, la sociedad necesita reconocer al otro, desde la condición diversa, desde la diferencia como un valor, como un pretexto para el enriquecimiento colectivo. En esa perspectiva el sordo debe promover su identificación individual y

⁴ “Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación organiza de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado. Necesidades humanas, auto dependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana” (Max Neef ,1998, p. 16).

colectiva como comunidad sorda, promover el reconocimiento de un yo sordo a un otro sordo, para lograr unas comprensiones culturales, comunitarias, identitarias y posteriormente, poder que yo sordo me comprenda y me relacione con el otro oyente y en esa medida se rompa la historia de opresión que han vivido.

Respuesta a la alteridad: reconocimiento de la comunidad sorda

Aunque en los discursos actuales el concepto de alteridad se incluye en la comprensión de la persona sorda, esta investigación considero los conceptos de manera separada y por tanto su comprensión se realizó de forma independiente pero complementaria para la comprensión del sujeto sordo, por tanto en este apartado se van a presentar algunas de las reflexiones y comprensiones realizadas por el grupo en relación con la persona sorda.

“Cuando hablamos de las diferencias, de la diversidad, de la discapacidad,... incluso de la educación inclusiva, demasiadas veces nos referimos a las personas discapacitadas como ‘las otras’” (Moriña, 2004, p. 3)

Para la población Sorda es importante hablar de inclusión. Para ello, es necesario tener claro el concepto de inclusión y diversidad, eliminar concepciones e ideas de que las personas sordas no son capaces de desenvolverse en lo cotidiano o que asociado a esto presentan problemas mentales o físicos. Cuando nos situamos en nuestra realidad a la cual nos enfrentamos en el día a día en un contexto de educación pública y como miembros activos de una comunidad de personas con limitación auditiva, nuestro rol más que ser docentes, es ser parte esencial de una estrategia para conseguir una sociedad en la que existan unos principios fundamentales de igualdad y en la cual la configuración y concepción de discapacidad cambie de connotación en nuestro medio y nos permita una mayor interacción entre las personas y el contexto, además de tener un diseño ideológico si,

así lo pudieramos llamar, que nos lleve a una verdadera inclusión donde los protagonistas no sean ni los capacitados ni los incapacitados, si no que se rompan dichas barreras. Al respecto Moraña (2.004) habla de las dicotomías que suelen aparecer en los discursos donde se sigue hablando de “nosotros” las personas sin discapacidad y los “otros” los discapacitados.

Y decimos cosas como que ‘nosotros debemos trabajar para que las personas discapacitadas se sientan incluidas’ o que ‘debemos reflexionar sobre cómo miramos a las personas discapacitadas’,...

Todo eso lo tenemos que hacer nosotros, los ¿capacitados para todo?, los ¿normales? El nosotros o nosotras diferente de la discapacidad, de la especialidad o de cualquier otro término que inventemos, plantea una relación dual que nos sitúa a los que lo utilizamos frente a la diversidad, fuera, ajenos a ella.

De esta forma volvemos a la vieja dicotomía de lo normal y lo anormal, ubicándonos nosotros, por supuesto, en el bando de los normales. ¿No será mejor posicionarnos en el grupo de los seres humanos; de los seres humanos diversos? (Moriña, 2.004)

Hablar de educación para sordos, desde una mirada inclusiva se refiere a educación en general. Es incluir entre los discursos y las discusiones de los ministerios de educación, de las secretarías de educación, de los movimientos sindicales, entre otros, la educación de las personas sordas. Esto es, dejar de pensar la educación para sordos como se ha venido pensando: desde la educación diferencial, o la educación especial; sino, compartir los planteamientos de la educación en general. Como lo expone Skliar:

Esta aparente redundancia en el uso del término educación, no significa otra cosa que poner de relieve una necesidad específica y, sobre todo, impostergable: la de incluir el análisis de los hechos que gobiernan la educación de los sordos dentro de los procesos educativos generales y no, como se hace habitualmente, fuera de ellos y cuanto más lejos mejor. La educación de los sordos dentro del contexto de la problemática general de la educación. (Skliar, 2.003)

Actualmente cuando hablamos de la educación de personas sordas nos insertamos en un contexto de características culturales, demográficas, sociológicas afectadas por la pobreza, en las cuales el nivel de desempleo de las familias y de la comunidad sorda en general, entre otros factores, impide su participación y accesibilidad a diferentes espacios entre ellos a los espacios educativos. La historia de la educación de sordos en Colombia ha ido cambiando paso a paso, gracias al mismo interés de personas de la comunidad y su familias logrando así una cultura y unas configuraciones lingüísticas específicas, que han permitido una comunicación adecuada con la sociedad, autonomía de los jóvenes en sus ideas, gustos y preferencias. Tal vez un camino que no ha sido fácil pero que, poco a poco, se ha ido forjando.

Nuestras relaciones también impactan la alteridad, y se constituye en un problema de educación pública enmarcada en las diferentes culturas y poblaciones, pues los sordos tienen su cultura, lengua y es necesario que la educación los reconozca como sujetos entre la diversidad humana.

Y la educación para los sordos es un problema educativo, como lo son también los problemas educativos relacionados con la educación rural, la educación de las clases

populares, los niños de la calle, los indígenas, los inmigrantes, las minorías raciales, religiosas, las diferencias de género, los adultos, los presos, la tercera edad, los que están en proceso de alfabetización, los que son analfabetos, etc. Es cierto que en todos los grupos que menciono existe un conjunto de especificidades que los diferencia; pero también hay entre ellos un elemento común: se trata de aquellos grupos que con cierta displicencia cuantitativa tendemos a llamar grupos minoritarios o, directamente, minorías; minorías que sufren una misma exclusión, o una exclusión parecida, en los procesos educativos culturalmente significativos. (Skliar, 2.003, p. 1)

El oyentismo es una forma, en nuestro punto de vista, de excluir a las personas y permitir que las formas de educación y comunicación tradicional se unifiquen y sigan vigentes por muchos años. Considerando que al día de hoy como comunidad sorda queremos crecer y le apuntamos a una inclusión en la que tengamos la posibilidad de crecer y educarnos con una lengua propia que genere calidad de vida, mejore nuestras oportunidades de empleo, nuestras capacidades productivas y de integración social.

Consideramos que como comunidad activa podemos exigir nuestros derechos como ciudadanos, abriendo las perspectivas y esperanzas de una inclusión desde y para la comunidad sorda con características propias de una lengua que nos permita la libre elección sobre nuestra comunicación y nuestro entorno que supongan bienestar de toda la comunidad sorda y fortalezca los canales para crecer como personas y como profesionales. Desde actividades comunes como compartir nuestra lengua con oyentes, abrir espacios de incorporación al mundo laboral de personas con limitación auditiva, la implementación de intérpretes para procesos de recreación, salud y entretenimientos en todas las zonas del

país, atención a la primera infancia de sordos en estratos bajos, cursos libres y de bajo costo de señas para los familiares.

Lulkin (1.998) critica al “oyentismo”, en tanto considera que algunos oyentes establecen una comparación considerando que las únicas diferencias son lingüísticas, sin considerar que el problema es educativo y que se debe reflexionar y transformar el contexto para dar origen a un contexto pedagógico que trate la cultura de los sordos y los reconozca como comunidad. Así mismo, estas propuestas pueden ayudar a eliminar la discriminación y el colonialismo con los cuales se han reconocido socialmente.

Los estudios sordos en educación se plantean, entre otras intenciones, aquella de desenmascarar las relaciones de poder existentes en la educación de los sordos. Hemos utilizado en otros trabajos (Skliar; 1997, 1998) el término “oyentismo” para describir practicas discursivas y dispositivos pedagógicos colonialistas, donde el ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de la cual todo es medido y juzgado. El “oyentismo”, entre otros mecanismos, traduce una pedagogía delimitada, entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y la burocratización de la lengua de señas, la separación entre escuela y la comunidad sorda. La subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela (Lulkin, 1998, p. 1).

Cuando hablamos de igualdad y más en la comunidad de personas sordas existe un fundamento básico y es que la lengua no es solo una gramática o una sintaxis en la comunidad, es realmente una estructura que tiene una carga social y comunicativa que está dirigida a promover un desarrollo pleno de unas experiencias de vida y ciertos valores. En

el siguiente fragmento Skliar (2.007) de la manera que caracteriza sus escritos, trae algunas de las preguntas que suelen cuestionar la humanidad de ese extraño sordo por el impacto sobre las personas sordas, cuestionando si desarrollan el lenguaje, si la lengua de señas es una lengua y si realmente esta sirve para expresar emociones, sensaciones y pensamientos.

... aparecía la sospecha acerca de la “humanidad” de ese otro sordo: ¿Será que esa forma de comunicarse constituye una lengua? ¿Será que esas expresiones pueden recibir el nombre de cultura? ¿Será que esa inteligencia le permitirá acceder al pensamiento abstracto? Bajo el mandato cienticista esas preguntas lo que quedaba explícito era una duda acerca de si los sordos son como “nosotros” o al menos “equivalentes” a nosotros. El pensamiento de la diferencia era insoportable. Y lo es todavía (Skliar, 2007, p. 2)

Cuando hablamos de la comunidad sorda partimos, contemplamos y tomamos posiciones de carácter antropológico y en la cual vemos la comunidad como un grupo de personas con una lengua propia, actitudes, valores y estructuras sociales. Partiendo de ello nos vemos inmersos en el debate del bilingüismo de los sordos en su proceso de aprendizaje y análisis en la comunidad sorda y hemos hallado que el proceso de bilingüismo incorporado en la etapa universitaria ha tenido varios impases, entre ellos la dificultad en la comprensión y expresión del español.

Una de las primeras propuestas parte desde el ámbito social, la intervención educativa no debe contemplar el bilingüismo como la enseñanza del habla, por lo cual las personas involucradas en el proceso como docentes, cuidadoras, familiares deben integrar a su formación cultural y educativa la idea que no se debe reparar la falta de habla si no que se debe integrar un proceso alternativo al aprendizaje y lo es el bilingüismo.

Por otra parte, los contextos socioculturales en nuestro país son muy variables, la educación para la comunidad sorda se centra en las ciudades principales y en las zonas rurales no existe una cobertura de atención a la comunidad lo cual evidencia un déficit de políticas en pro de la educación, en la que se deben hacer programas de extensión desde las universidades que lideran los programas a dichas zonas. Al respecto en su artículo, diversidad, bilingüismo social y personas sordas, Juan Ramón Jiménez expone:

La educación bilingüe de las personas sordas se ha enfocado desde la perspectiva lingüística, y ubicándose dentro de la educación formal. Sin embargo, la sordera es una realidad que nos pone al alcance de contextos sociales ricos, diversos y variados, por lo que debemos ampliar el concepto mismo de bilingüismo a una consideración más social en sí mismo. En este sentido, el bilingüismo es una realidad que favorece la proyección de la diversidad social desde la participación de minorías lingüísticas (Jiménez, 2.007, p. 2)

Otro factor es la participación activa de padres de familia en el proceso de bilingüismo y en el cual se establezca de forma voluntaria, que sea una herramienta que forje el proceso educativo y el desarrollo del estudiante desde los primeros años de escolaridad.

Desde hace mucho tiempo se ha debatido sobre la diversidad y el bilingüismo porque las personas sordas tienen dificultades para integrarse socialmente, así como para comunicarse en forma escrita. En Colombia se necesita reconocimiento lingüístico, a la diversidad y al enfoque antropológico. Grandes retos le corresponden a la Universidad Pedagógica Nacional, pues al titular licenciados sordos ellos proyectan interacción y participación de la ciudadanía y de la educación.

Pedagogía y Relaciones Sociales

“El cómplice, que antes fue extraño, es hoy fuerza, impulso, arrebató. La existencia cobra desde ahora sentido. El cómplice es la esperanza, la utopía de la educación en la vida cotidiana” Joan – Carles Mélich

La pedagogía, como ámbito de lo educativo donde se elucidan problemas relativos al saber, la práctica y las relaciones del sujeto con la cultura exige cada vez más hacer un estudio reflexivo cotidiano de su epistemología, en el cual es menester destacar la importancia de la humanización y socialización que la constituyen. Entre este estudio ha debido estar lo que concierne con la estructura compleja del saber hacer educativo, lo cual se logra articulando tres polos en la relación educativa: el sujeto, la cultura y la sociedad, ya que el ser humano y la pedagogía no podrán llegar a ser estudiados en su complejidad fuera de las relaciones sociales y culturales.

En este sentido lo que está en juego no es solo la transmisión, conservación e interiorización de ideologías que pertenecen a la diversidad de cada cultura, las demandas del orden político, institucional, profesional y económico que constituyen lo social y las expectativas del sujeto en formación sino la conciencia que se tome de la realidad y los procesos de transformación social que se emprendan “Se trata, en este caso, de la personal tensión hacia la plena optimización de sus recursos cognitivos, afectivos, comunicativos y relacionales: hacia un formar-se en tanto persona libre, capaz de re- vivir autónomamente la cultura y los saberes que comparte, de moverse críticamente dentro de la red social en la que está inmerso y capaz, también, de desarrollar un enfoque original, divergente y

transformativo respecto a la realidad social y cultural de pertenencia” (Frabboni, 2.006, p. 165)

Con lo anterior se quiere introducir la idea de que las situaciones y categorías que se estudian para la comprensión de la acción educativa no pueden mantenerse al margen del mundo de la vida, de la vida cotidiana.

El mundo de lo cotidiano es básico desde el momento en que se pretende alcanzar lo propio del modo de ser del hombre en tanto que social. Joan Carles Mélich licenciado en filosofía y doctor en ciencias de la educación de la Universidad de Barcelona expone en su libro *Del extraño al cómplice* la tesis de que la educación, en el ámbito de la cotidianidad, es una acción social dotada del *eidos* moral, en donde irrumpe el respeto moral como valor, básico, universal y necesario, en donde la alteridad pertenece a la esencia que la constituye.

En este sentido la educación como se señaló anteriormente, no puede separarse de los procesos de socialización e implica la práctica moral, si esta cae, señala Melich, la acción educativa pierde también lo genuinamente propio dentro del conjunto de acciones pedagógicas y se siente amenazada por el adoctrinamiento y la domesticación. “Las acciones sociales se convierten en acciones pedagógicas en virtud de las intencionalidades y finalidades que posee. Una acción es acción pedagógica siempre y cuando se construya el alter- ego en relación con el otro, es decir en la dialogicidad intersubjetiva, en relación social de alteridad” (Mélich, 1.997, p. 111)

En este punto es necesario hablar de la educación como acción social y moral, en cuanto al otro como sujeto que me construye, se construye y con el cual construyo un

mundo en actos de respeto y otros valores. Las acciones que cada sujeto establezca estarán limitadas al espacio y tiempo del otro, espacio que es compartido y que resulta siendo el mismo mío, pero que no me pertenece. En palabras de Mélich la alteridad no es una característica que se añade a lo moral, sino que pertenece a su misma esencia constituyente.

“Educar es un acto de construcción del otro, construir educativamente la corporeidad ajena es comprometerse con ella al modo de complicidad” “El otro es prójimo, cómplice, rostro y como tal me es accesible. Es un acceso inmediato sin intermediarios ni conceptos. Es un acceso directo: tú y yo, solos” (Mélich, 1.997, p. 153)

El autor utiliza el término cómplice, para referirse al otro con el que coexisto y comparto la vida diaria, para referirse a ese otro que está fuera de los alcances del lenguaje, es decir, que simplemente, está, que es esencia, que es más que un objeto el cual definir, el cual completar; el cómplice es la persona en sí, no un concepto por construir, es la persona con la que construyo un mundo utópico de emancipación del ser en donde es posible pensar la realidad y repensarse como transformador de ella a partir de la conciencia de sus problemáticas.

La relación de compartir la existencia y la construcción de un mundo nos lleva a hablar del hombre en tanto sujeto comunitario responsable de sus actos y de sus realidades “La educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la

capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible” (Cortina, 1.996, p. 120)

Pedagogía Crítica

“La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una “cultura del silencio”” Paulo Freire

A lo largo de la historia las Personas Sordas han vivido la transformación de los escenarios educativos y sociales que podríamos decir que hoy son un poco más accesibles, pero que sin embargo, requieren muchas más modificaciones que permitan su desarrollo integral en equidad de oportunidades. Este grupo que actualmente se constituye como comunidad, ha sido por muchos años silenciado por prácticas opresoras que a menudo buscan la “completud” y la “normalidad” en discursos médicos que se esfuerzan en conocer para controlar, dominar y limitar, en palabras de Freire:

Los oprimidos son las patologías de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos” “como marginados” “seres fuera de” o “al margen de” la solución para ellos sería la de que fuesen integrados, incorporados a la sociedad sana, sin embargo los llamados marginados que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron fuera de. Siempre estuvieron dentro de. Dentro de la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su solución pues no está en el hecho de integrarse, de incorporarse a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí” (Freire, 1.970, p. 76).

Estos postulados de la pedagogía crítica, entre otros, permiten validar y fortalecer los procesos de reconocimiento y transformación de realidades por los que la comunidad Sorda lucha hoy. La pedagogía crítica es la propuesta en educación que pretende hacer de los estudiantes sujetos que cuestionen la realidad social en la que están inmersos, y situaciones y poderes que los colocan en un estado de opresión y poca participación. Por medio de la pedagogía crítica se espera que los estudiantes alcancen una conciencia crítica que les permita emancipar y tener condiciones más dignas de vida y mayores posibilidades de participación y desarrollo económico y social.

En este proceso el estudiante debe iniciar por sentirse, identificarse y cuestionarse como miembro de un grupo social y ver las formas de incidencia de diferentes dinámicas políticas, económicas y sociales sobre el grupo en el cual se inscribe, para a partir de esto intentar cambiar las dinámicas y formas de opresión de la sociedad en la que se encuentra inmerso.

Paulo Freire educador brasileño, reconocido por sus grandes aportes en el campo de la educación y alfabetización como crítica emancipadora, posibilitadora de la libertad y de la lucha por la igualdad de derechos de los oprimidos por la clase dominante, es uno de los autores más influyentes en el campo de la pedagogía crítica latinoamericana. Uno de sus planteamientos más conocidos es el de la *pedagogía de la liberación*.

En este proceso Freire reconoce la educación libertaria en contraposición de la educación bancaria que fomenta la reproducción de conocimientos para la producción de capital, limitando así el análisis y la comprensión de la realidad y de los temas que en la escuela se imparten. “La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que

es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (Freire, 1.970, p. 88)

La lucha del hombre por superar dichos factores que lo hacen un ser mecanizado y controlado, lleva a Freire a plantear la integración entre el hombre y la realidad como una tarea humanizadora en donde “A partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que él mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con los hombres, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que no permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura” (Freire, 1.968, p. 32)

La educación para la liberación implica procesos de dialogicidad en los diferentes procesos de contacto con la realidad y la reflexión con ellos. Esta pedagogía se inscribe en la utopía de un mundo diferente en donde los estudiantes son sujetos activos de su propia historia y de su propia realidad, en la reflexión con su medio y los otros. “Entendemos que, para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está *en* el mundo sino *con* el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar *con* el mundo” (Freire, 1.968, p. 28)

En esta relación y reflexión con el mundo el hombre busca discernir sobre aquellos factores que inciden en el no desarrollo de las culturas y de las personas, así como los métodos de manipulación y adoctrinamiento al cual se ha estado sometido, para así poder trascender en su pensar, actuar y ser en relación con y para su mundo. Freire lo enunció de la siguiente manera:

Existir es más que vivir porque es más que estar en el mundo. Es estar en él y con él. Y esa capacidad de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo, contenida en la propia etimología de la palabra, da al existir el sentido de la crítica que no hay en el simple vivir. Trascender, discernir, dialogar (comunicar y participar) son exclusividades del existir. El existir es individual; con todo, sólo se da en relación con otros seres, en comunicación con ellos. (Freire, 1.968, pp. 29-30)

En los procesos de relación con la realidad la alfabetización es concebida como un acto de conocimiento, como acto creativo y como acto político, que constituye un esfuerzo por leer la realidad y la palabra, por comprender el texto en el contexto. Así “la alfabetización se convierte en una construcción significativa en la medida en que es concebida como un conjunto de prácticas que funciona tanto para habilitar como para inhabilitar a las persona... sirva para reproducir las formaciones sociales existentes o como conjunto de prácticas sociales que promueven el cambio democrático y emancipador” (Freire, 1.989, p. 63)

Paulo Freire en su libro *pedagogía del oprimido* insiste en la importancia de la facultad humana de “pronunciar el mundo”, pronunciarlo entonces permite darle existencia, visibilizarlo, reconocerlo y guiar las praxis que favorecerán su transformación:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. El pronunciamiento de la realidad, en tanto praxis de transformación del mundo es un derecho de todos los hombre y no un privilegio de unos pocos (Freire, 1.970, p. 100)

Por ello es necesario que los hombres tomen conciencia del acto de decir la palabra como acto humanizador que no es un privilegio, sino un derecho que posibilita, para ello los hombres deberán renunciar al miedo y a las voluntades que les han negado dicho derecho. “el lenguaje proporciona las autodeterminaciones que la gente toma como punto de partida para actuar, negociar diversas posturas sobre un asunto y emprender el proceso de nombrar y renombrar las relaciones entre sí, con los otros y con el mundo” (Giroux, 1.998, p. 17)

Los conocidos mundialmente como creadores de la pedagogía crítica, Henry Giroux y Peter Mc. Laren, alertan también sobre la forma en como es ordenado y controlado el lenguaje, dando privilegios a ciertos grupos y discursos con diferentes intereses políticos, económicos y socioculturales, para ellos los discursos y la alfabetización convencional son sumergidos bajo el peso de la ideología operacional que da forma y legitima a la lógica de la sociedad capitalista dominante: “Un exceso de lenguaje nos alerta a cerca de las maneras como el discurso se encuentra inevitablemente vinculado no sólo a la abundancia de significados, sino también a la generación de identidades individuales y sociales en condición de desigualdad” (Giroux, 1.998, p. 16)

Para ellos la investigación en educación necesita una nueva teoría que de importancia a la intersección del lenguaje y la subjetividad con la historia, el poder y la autoridad, ya que:

“la teoría educativa es una de las facetas discursivas de la instrucción, la pedagogía y la política cultural. Dentro de la teoría y su interés en las prohibiciones, exclusiones y vigilancia del lenguaje, y en la clasificación, el ordenamiento y la difusión del discurso, es donde el conocimiento se vuelve manifiesto, se forman o deforman identidades, surgen agentes colectivos y se le ofrece al ejercicio de la crítica las condiciones necesarias para que haga su aparición” (Giroux, 1.998, p. 17)

Es por ello que lo que se debe proponer es una teoría a través de la práctica que haga posible que los estudiantes alcancen una conciencia crítica, mediada por una reflexión consciente y responsable en relación a la sociedad y sus problemas actuales.

Conciencia Crítica

“El objetivo de la educación tiene que ser crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir” Paulo Freire

La importancia de la construcción de conciencia crítica que aporta Freire a las prácticas educativas ha influido no solo en América Latina sino en gran parte del mundo.

A partir de este postulado hoy se movilizan organizaciones de aquellos grupos que por diferentes condiciones de clase, de género, de raza, de discapacidad, entre otras, han estado oprimidos, escondidos, silenciados, durante muchos años. La conciencia crítica busca desafiar todas aquellas creencias y prácticas opresoras para proponer una conciencia que potencie el desarrollo de habilidades reflexivas que permitan analizar, discernir y

actuar en determinados contextos y situaciones posibilitando la autonomía, la democracia y la libertad con el fin de transformar la sociedad. La reflexión de su propia vida en relación con el mundo y las dinámicas que en él operan es la primera reflexión que se da en la toma de conciencia crítica.

Este proceso de creación de conciencia crítica se da en medio de un trabajo humanizante en el cual la dialogicidad exige la desmitificación de la realidad para su conocimiento “El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la desmitificación. Por eso mismo la concientización es la mirada más crítica de la realidad y que la desvela para conocerla y para conocer los mitos que engañan y ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante” (Freire, 1.968, p. 39)

El proceso de concientización supone un conocimiento cada vez más complejo de la realidad, lo cual implica pasar por procesos de transformación de la conciencia en un acto permanente de reflexión y acción para la emancipación lo cual según Freire (1.968) implica que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica.

Para Freire la educación debe ser estudiada no desde los alcances intelectuales sino desde la actualidad social e histórica que se esté atravesando en comunidades locales y a nivel nacional, asumiendo una responsabilidad política con las problemáticas nacionales, las causas y las consecuencias de la cual resulte una conciencia cada vez más crítica

“En realidad, no es posible realizar siquiera un planteamiento correcto de nuestros problemas, con miras a soluciones inmediatas o a largo plazo, si no nos colocamos

en relación de organicidad con nuestro contexto histórico-cultural... Sólo en la medida en que logremos intimar con nuestros problemas, y sobre todo con sus causas y efectos –que no siempre son iguales a los de otros espacios y tiempos, sino por el contrario, casi siempre diferentes– podremos proponer soluciones para ellos” (Freire, 1.959, p. 9)

Para Paulo Freire la conciencia transitiva crítica pasa por tres fases; la primera nominada como conciencia mágica, la segunda conciencia ingenua y la tercera que sería la fase final y objetivo, conciencia crítica. El siguiente cuadro resume los aspectos de cada fase del proceso de concienciación.

Tabla 1.

Fases de la conciencia transitiva crítica

CONCIENCIA MÁGICA	CONCIENCIA INGENUA	CONCIENCIA CRÍTICA
Límitada esfera de comprensión.	Reconoce problemas individuales.	Profundidad en la interpretación de los problemas.
Capta los hechos de un modo pasivo y los acepta.	Solo logra entender medias causas.	Acepta viejo y nuevo en razón de su validez.
Decisión en manos de las élites.	No entiende acciones del opresor y sistema opresivo.	Seriedad en la argumentación.
No se esfuerza por resolver problemas.	Al accionar, adopta comportamientos opresores.	Admite censura y crítica.
Sentimiento de impotencia ante fuerzas y situaciones opresoras.	Apetencia de cultura. Se cree superior a los hechos. No dialogante. Libre para entender hechos según su conveniencia.	Conoce preocupaciones actuales. Se compromete con la formación del futuro desde una conciencia histórica real.

Potenciar la conciencia crítica en los docentes en formación es tal vez uno de los asuntos más importantes a trabajar en la academia. Esto con el fin de hacer de la utopía de una educación para todos, una realidad. Poner en tela de juicio las miradas sesgadas y opresoras de la normalidad, la anormalidad, la completud, la incompletud, el marginado y el incluido es fomentar el desarrollo de la conciencia crítica que permita la desmitificación del otro, procure su reconocimiento y que haga visible lo invisible.

Utilizar el fortalecimiento de la conciencia crítica como táctica para explorar una vez más la cultura Sorda, sus entornos y sus diferentes dinámicas, la educación y los retos de ella, permitirá a esta población participar cada vez más en la sociedad y velar porque que esta tenga en cuenta sus características y necesidades académicas, sociales y culturales y en donde se valoren las diferencias para la construcción de una sociedad y una cultura incluyente.

Hacer de este grupo minoritario un precursor de procesos de emancipación y agenciamiento que permita el reconocimiento de su diversidad lingüística y de sus exigencias para alcanzar una educación de calidad, menos excluyente y opresora en donde los sujetos sordos son sujetos activos que pasan de la conciencia mágica a la conciencia crítica que permite una interpretación cada vez más globalizada y profunda de sus

problemas y que se compromete con el cambio en sus contextos históricos culturales es el objetivo de este estudio.

Pensando y Construyendo Otra Escuela

“El educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” Paulo Freire.

Vivimos en una sociedad cambiante y por ello la escuela también debe cambiar. Para que estos cambios se posibiliten basta con entender que el docente al igual que los estudiantes son seres inacabados, en constante cambio y con la posibilidad infinita de aprender. “Quien forma se forma y re forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado...quién enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender...enseñar no existe sin aprender y viceversa” (Freire, 1.997, p. 27)

Ser docente exige una relación de comprensión e interpretación constante con los sujetos y los contextos en los que desarrolla su labor. El docente que se muestra sordo a los demás saberes y a los conocimientos suministrados por la cultura con los que llega cada estudiante a la escuela puede ser entendido como un sujeto al cual le interesa más la economía de las relaciones y menos la diversidad.

La docencia es un acto de discencia, de construcción de relaciones y saberes que articulan práctica y teoría. En este proceso de aprehensión es de gran importancia hacer un estudio epistémico de la educación y en entender la educación como el proceso que posibilita que el ser humano se desarrolle en sus capacidades y habilidades, haciendo así ineludible el diálogo con los saberes de sí y con el otro.

En este sentido la educación permitirá el desarrollo del ser en sus capacidades no solo para entrar en el juego de la competencia y del mercado sino que también desglosa un imperativo ético en donde la autonomía y saberes conseguidos por medio de ella desencadenarán la sensación de los educandos de estar alcanzando sus sueños y también su libertad. “El inacabamiento del que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a otros” (Freire, 1.997, p. 58). En donde no solo el educando alcanza su libertad aprendiendo sino en donde el educador cuida de sí y adquiere libertad.

...De la autoridad y el poder

Si bien es cierto que el docente es quien está a cargo de su clase y su grupo se suele caer en el error de hacer entender que el docente es el único dueño del conocimiento y de la verdad y que es el conocimiento científico lo más importante que debe enseñar la escuela y por ello el educando debe ser sometido a estos. Esto sin hablar del carácter de obligatoriedad de la escolarización “que se hace efectiva mediante la existencia de unas normas y unas prácticas que hacen imperativo que las personas pasen por la escuela para poder insertarse en casi todos los campos de la actividad productiva. Si no, no se obtiene el título y sin éste, no se puede pasar la hoja de vida”⁵

Esta relación mercantil nos lleva a afirmar que los niños y jóvenes van a la escuela a aprender competencias que los lleven a incorporarse en el mundo de la producción y el mercado y así obtener una especie de poder que le llevará no solo a saciar sus necesidades sociales, económicas y culturales a la persona propia y a la nación. Sin embargo no

⁵ Luis Fernando Escobar Cano. *Módulo pedagogía de la alteridad*. CINDE

podemos desconocer que estamos insertos en una sociedad de consumo en donde hay unos cada vez más doblegados y dominados por otros, podríamos llamar “otros” a los grandes empresarios que nos llevan a sentir la necesidad de desear cada día tener más, más de lo que está dentro de nuestras posibilidades y con ello adquirimos la necesidad de atarnos a fuentes de recursos que nos quitan libertad.

Esto nos lleva a concluir diciendo que tanto en el aula de clase como en la vida social el docente lo que le debe enseñar al educando es a hacer crítica de nuestras realidades sociales y económicas, como lo aludía Freire (1.997) “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que se confunda con la práctica” constituyéndose así en sujetos políticos, que busquen alternativas para la solución de sus problemas de la vida diaria, creando espacios de equilibrio en donde el currículo oculto haga por sí solo del docente un guía en este proceso más que un impositor. “Como profesor crítico, yo soy un “aventurero” responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente” (Freire, 1.997, p. 49)

... De las diferencias

El hecho de reconocer un mundo cambiante, una educación que está en cambio y los aspectos que debemos cambiar, nos lleva a pensar el ¿para quién hacerlo? Las diferencias, vistas como propias de la condición humana es lo que hoy nos mueve al cambio. Salir del paradigma de una educación homogenizante es hoy el reto.

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o

profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. “Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la “otredad” del “yo no” o del *tú*, la que me hace asumir el radicalismo de mi *yo*” (Freire, 1.997, p. 42)

Poder concebir la diferencia, lo diferente lo diverso como una oportunidad para aprender del otro y con el otro es nuestro deber como educadores, dejar de percibir la diversidad como lo extranjero, lo extraño y la amenaza cambiará no solo nuestras prácticas educativas sino la vida propia.

“La educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible”

El Cine, La Realidad y La Conciencia Crítica

“Todo cuanto perciben nuestros sentidos puede convertirse en alimento del pensamiento y de la imaginación; tan sólo depende de lo que hagamos con ello” Saturnino de la Torre

El cine desde sus principios se ha considerado como un documento de vida de cada época, una expresión artística, un medio de comunicación y de expresión de sentimientos, un mecanismo de diversión y espectáculo y una conexión entre una realidad social, cultural y política; por medio de él no solo cobra sentido su lenguaje en lo que tiene que ver con las imágenes, los sonidos, los movimientos, la realidad y el montaje sino la esencia histórico cultural que lo constituye

El cine está hecho con imágenes en movimiento en las que a veces, se incrustan palabras y sonidos. Con esas imágenes móviles a las que se incorporan las palabras y sonidos en el cine, a veces cuenta una historia. Digamos que el cine es un arte de lo visible que, gracias al movimiento, se habría dado la capacidad del relato. (Larrosa, 2.006, p. 2)

El cine hace parte de los medios de comunicación que a partir de la mirada nos ponen en contacto con la cultura. Por medio de él las historias recobran vida y transmiten significados que recobran sentido en la confrontación con la vida propia que contribuyen a cambiar nuestras ideas, conocimientos, creencias, relaciones y motivaciones. Por medio del cine educamos la mirada para entender la imagen en movimiento “ El cine de lo que se trata es de la mirada, de la educación de la mirada. De precisarla y de ajustarla, de ampliarla y de multiplicarla, de inquietarla y de ponerla a pensar. El cine nos abre los ojos, los coloca a la distancia justa y los pone en movimiento” (Larrosa, 2.006, p. 2)

Contextualizar históricamente a los estudiantes para que puedan ser sujetos conscientes y protagonistas de su realidad es una de las tareas de las ciencias sociales y el cine, como estrategia didáctica, contribuye a este objetivo. Según el docente Acosta (2.000) el cine contribuye a este objetivo desde cuatro dimensiones: el cine como herramienta ilustradora, el cine como herramienta de modelación, el cine como herramienta sensibilizadora y el cine como herramienta cuestionadora.

El cine como herramienta ilustradora, ayudará a la aprehensión de conceptos a partir de referentes concretos suministrados sensorialmente; como herramienta de modelación, contribuirá a la ejemplificación que dará grandes luces a los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que caracterizan la historia; como herramienta sensibilizadora, facilitará la sensibilización ante problemas contemporáneos, logrando impresionar y facilitar aprendizajes y como herramienta cuestionadora contribuye a la visión crítica que llevará a la comprensión de la realidad del individuo “ Existen serios problemas sociales de intolerancia, discriminación, injusticia, explotación que no son percibidos como tales pues son tratados por los medios como mercancías a las cuales se les procesa, envuelve y distribuye sin crítica alguna sobre ellos, es aquí cuando el trabajo crítico sobre el cine y otros medios masivos contribuye en gran forma a la comprensión de la realidad del individuo” (Acosta, 2.000, p. 50)

El grupo de docentes de didáctica de la Universidad de Barcelona, Saturdino de la Torre, Maria Antonia Pujol y Núria Rajadell en su libro “El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine” atribuye también al cine varias cualidades para su aplicación desde el punto de vista de educativo “ El cine como recurso audiovisual tiene el gran poder motivador y de atracción, como estrategia didáctica ayuda a pensar y sentir,

consolida conocimientos y genera actitudes, como estrategia educativa despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana” (De la Torre, Pujol, & Rajadell, 2.005)

En el mundo de las ciencias y de los saberes cotidianos se participa con la idea de que crear es recrear la realidad con nuevos significados. Una de estas ideas para recrear la realidad es lo que Saturnino de la Torre llama el *cine formativo*. El cine formativo es la nueva forma de entender el cine en la perspectiva educativa. Esta idea se inserta en la visión de aprender del medio y de las realizaciones humanas. Para este autor el cine es un vehículo para emitir mensajes que impacten, por ello es necesario su uso con propósito formativo, para ello en primer lugar se debe tomar conciencia de su utilidad y luego planear su utilización para definidos objetivos y contenidos. “Entendemos el cine formativo como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores” (De la Torre, 1.997, p. 17)

Para que el cine sea utilizado como recurso formativo debe poseer valores humanos, encontrando en él un medio que refleja la asimilación, reflexión, conciencia e interiorización de temas, situaciones y planteamientos más que una simple apropiación de contenidos. El profesor aquí cumplirá con el rol de guía para desglosar la diversidad de significados que se dan alrededor de los personajes, las escenas, las acciones y los planteamientos que pueden surgir en torno a la realidad social, la educación y la pedagogía. El profesor es el mago de las palabras y de los significados, pero sobre todo de la conciencia. Él hace que las palabras, los hechos, las cosas, la vida misma, cobre significados; que se amplíe en el campo de nuestra conciencia sobre nosotros mismos y

sobre los demás. “La conciencia, es el vehículo para hacer presente lo ausente, visible lo invisible, posible lo imaginario” (De la Torre, 1.997)

No existen obras que no reflejen parte del ser que las elabora y de los contextos históricos y sociales en los que surgen. Las obras vienen impregnadas de valores o antivalores que han sido creados por la cultura; de valores compartidos por la sociedad en su origen, evolución y consolidación. Para Edgar Morin, por ejemplo, el cine constituye un medio para convocar y generar diálogos reflexivos: En primer lugar, el cine tiene un uso didáctico en áreas o cursos temáticos. En este caso, se usa el cine en relación con temáticas (saberes) para avanzar en su comprensión. Es decir, es un medio didáctico para el logro de objetivos educativos: conceptuales, actitudinales o reflexivos siendo posible emplearlo para enseñar el arte (tendencias, movimientos), la formación ciudadana, los idiomas, las matemáticas entre otros. En segundo lugar, el cine presenta formas de ver, de concebir, de vivenciar el mundo en espacios y contextos particulares, ampliando la concepción que los espectadores tienen de sus vidas. En este sentido, una tercera razón, la posibilidad que ofrece la confrontación de la imagen con las experiencias vividas de las personas y la construcción, re-configuración o consolidación de sentidos y significados que influyen en sus prácticas cotidianas.

En la medida en que se identifican las imágenes de la pantalla con la vida real, se ponen en movimiento nuestras identificaciones y proyecciones. En el presente trabajo se sugiere el manejo didáctico del cine como una estrategia que permite un acercamiento a las tendencias educativas relacionadas con la búsqueda de una escuela incluyente "una escuela para todos", con la educación para la paz, el desarrollo y la interculturalidad, así como con la construcción de una cultura de aceptación, de reconocimiento y de respeto hacia la

diversidad humana. Para el presente trabajo investigativo utilizamos obras que como expresión artística del cine social recuperan diferentes aspectos de las sociedades y de las manifestaciones estéticas, los valores, de las características y situación de los grupos en riesgo de ser vulnerados y de la presencia de actitudes discriminatorias relacionadas con las dinámicas de los diferentes contextos.

CAPÍTULO 3. Metodología

Contextualización

Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional de Colombia ha tenido un recorrido histórico importante, y esto le ha dado la posibilidad de ser reconocida actualmente como una entidad pública estatal y autónoma, que busca aportar al desarrollo educativo de la nación preparando maestros críticos, investigadores, capaces de responder a la diversidad de la sociedad colombiana (Universidad Pedagógica Nacional, 2010).

Es así que el proyecto Educativo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional (Universidad Pedagógica Nacional, 2010) describe su naturaleza en las siguientes características:

- **Universidad:** porque genera conocimiento en todas las áreas del saber teniendo como base el enfoque pedagógico.
- **Autónoma:** ya que es un actor social que busca asesorar la creación de política pública en educación; además de tener una postura propia y crítica frente a la realidad política y social de la nación.
- **Pedagógica:** porque este es su objeto de estudio, desde el cual investiga, reflexiona y genera estrategias para mejorar los procesos educativos en los diferentes ambientes.
- **Incluyente:** ya que comprende que hay diferentes maneras de existir y socializar dependiendo de las características sociales, culturales, físicas o psicológicas. Por esta razón, la universidad tiene el deber de hacer valer el derecho a la educación de cualquier sujeto y generar espacios en los que se respete y acepte las diferencias en el marco de una sociedad democrática.

- Nacional con proyección internacional: es nacional ya que es la cabeza de una red de instituciones normalistas y facultades de educación.
- Pública y estatal: ya que los recursos provienen del Estado y además se encarga de hacer valer el derecho a la educación y de cumplir las políticas públicas creadas por el estado.

La Universidad Pedagógica Nacional plantea de manera transversal la diversidad, de acuerdo con la misión se debe evidenciar en cada escenario de formación y participación la inclusión educativa, se busca formar personas como docentes profesionales íntegros en niveles y modalidades. Dentro de la visión, se ve la universidad como entidad formadora de educadores y actores educativos con capacidad de comprender y transformar sus contextos, encaminados en la investigación y producción de conocimiento profesional educativo, pedagógico y didáctico.

Proyecto Manos y Pensamiento.

Nace como respuesta a la necesidad educativa de la formación y profesionalización de la población sorda colombiana y propende por la formación de políticas, lineamientos y determinación de acciones pedagógicas. Se estructura en torno a tres proyectos concebidos como ejes dinamizadores para responder a las necesidades comunicacionales, de adaptación social, de desarrollo intelectual, personal y emocional, estos son: Inclusión de personas sordas a la vida universitaria; formación de intérpretes en contexto pedagógico; formación de maestros desde una perspectiva bilingüe y bicultural para entender la comunidad sorda.

El proyecto se encuentra dividido en cinco dimensiones que lo organizan y dan cuenta del proceso investigativo y aplicativo por el cual ha debido pasar.

La primera es la DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: la cual se encarga de ofrecer un servicio educativo de calidad, reconociendo las diferencias individuales sin caer en rupturas y tratamientos inequitativos, esta dimensión genera opciones que permiten adecuar

acciones educativas a la diversidad de los estudiantes y garantiza su permanencia, para esto se ha definido en varias líneas de acción: conformación del equipo académico, organización del servicio de interpretación, semestre cero, diseño del ambiente de formación comunicativo y pedagógico, sensibilización y capacitación de la comunidad universitaria, seguimiento y acompañamiento académico, entre otros.

Población y Muestra

Desde la dimensión pedagógica que propone manos y pensamiento: inclusión de personas sordas a la educación superior se crea el eje Pedagógico en el cual se ofrecen los espacios académicos de: Pedagogía para sordos I el cual se ofrece a todos los estudiantes sordos que estén cursando cuarto semestre y posteriormente se ofrece Pedagogía para sordos II. El espacio busca formar profesionales reflexivos, críticos y transformadores de la educación, lo cual enriquecerá su quehacer pedagógico y contribuirá al proceso de enseñanza a aprendizaje de la educación de las Personas Sordas.

La población objetivo de esta investigación son los estudiantes de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional sede Bogotá. Directamente en el estudio participaron los estudiantes de la asignatura *Pedagogía para sordos II*, la cual es ofertada a estudiantes sordos que cursan diferentes licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional sede Bogotá. Se trabajó con el grupo natural, es decir se tomaron todos los participantes que en ese semestre matricularon la materia sin realizar elección de ningún tipo de los mismos.

Es importante anunciar las razones por las cuales se realiza el trabajo en esta asignatura; la primera razón es porque son los estudiantes de este espacio académico los que manifestaron el interés por que se implementara el cine foro, ya que consideraban, que

este les ofrecía muchas posibilidades de análisis y discusión como grupo y la segunda razón es porque este espacio académico tiene como objetivo que los estudiantes Sordos, a través del encuentro logren analizar y reflexionar sobre diferentes aspectos de la educación, de tal manera que se conviertan en seres críticos, reflexivos, propositivos y comprometidos con el cambio educativo lo cual se visibilizará en su labor docente

A continuación se presentan los datos demográficos de la población

Tabla 2.
Datos demográficos de la población

NOMBRES	SEXO	EDAD	LICENCIATURA	SEMESTRE	INICIÓ USO DE LENGUA DE SEÑAS
Sujeto 1	FEMENINO	22	ED. FÍSICA	5	2 AÑOS
Sujeto 2	FEMENINO	21	ARTES VISUALES	8	1 AÑO DE EDAD
Sujeto 3	MASCULINO	21	DISEÑO TECNOLÓGICO	5	2 AÑOS DE EDAD
Sujeto 4	MASCULINO	23	DISEÑO TECNOLÓGICO	5	1 AÑO DE EDAD
Sujeto 5	MASCULINO	30	BIOLOGÍA	8	5 AÑOS DE EDAD
Sujeto 6	MASCULINO	23	DISEÑO TECNOLÓGICO	5	2 AÑOS Y MEDIO DE EDAD

Todos los estudiantes de este grupo son usuarios de Lengua de Señas Colombiana LSC. Es importante resaltar que en su mayoría los estudiantes vivieron los diferentes momentos de cambio en la educación del sordo es decir iniciaron su proceso escolar desde el enfoque oralista: modelo verbo total, bimodal y la comunicación total; y posteriormente fueron atendidos desde el enfoque socio-antropológico: desde una propuesta bilingüe – bicultural

Paradigma y método investigativo

La investigación se ubica desde un paradigma de investigación socio crítico en tanto este introduce de forma explícita la ideología de la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento. Tiene como finalidad la transformación de la estructura de las relaciones sociales a partir de los siguientes principios:

- *Conocer y comprender la realidad como praxis.
- *Unir la teoría y práctica, es decir el conocimiento, la acción y los valores.
- *Orientar el conocimiento a emancipar y liberar al hombre.
- *Implicar al docente a partir de la autorreflexión.

Se enmarca dentro de la metodología investigativa Investigación Acción en Educación IAE; ya que a partir de ella se logran analizar acciones humanas y situaciones sociales inaceptables, susceptibles de cambio y que requieren de una respuesta práctica, experimentadas en entornos pedagógicos. En su libro *“Investigación acción en educación”* John Elliott (2.000) expone las características de la investigación-acción en educación afirmando que ella se relaciona con los problemas cotidianos, "lo que ocurre" experimentados desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en lugar de regirse a los problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber, es decir este tipo de investigación es desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen.

Uno de los propósitos de la IAE consiste en profundizar en los docentes la comprensión de las problemáticas y lo que sucede en las instituciones educativas, las cuales darán pista para su accionar. “Al explicar "lo que sucede", la investigación-acción construye un "guión" sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás” (Elliott, 2.000, p. 25)

Como la investigación-acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuantos compañeros activos en la investigación. Ubicar esta investigación desde la IAE permitió que el proceso se desarrollara en colaboración entre los estudiantes sordos y los maestros investigadores, de tal manera que durante todo el proceso los estudiantes sordos fueron actores activos; la IAE ofrece la posibilidad que las personas con capacidades diversas logren a través de su propia acción el restablecimiento de su poder y el control sobre sus propias vidas.

En este caso, la acción transformadora que se viene realizando es el logro de la conciencia crítica en los estudiantes sordos en formación utilizando como herramienta pedagógica y de reflexión el cine a partir del cual se reconocen las particularidades comunicativas y el ejercicio de la participación como derecho de cada uno de los ciudadanos.

Así se persigue una descripción e interpretación de los desarrollos ocurridos a lo largo del periodo académico durante el cual se implementó la estrategia; de forma tal que sea posible visibilizar a lo largo de las sesiones de clase el desarrollo de la metodología y

las reflexiones de los estudiantes. Según Elliot (2.000), la validez de las teorías e hipótesis que genera una investigación acción no depende tanto de pruebas científicas, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. Se validan "a través" de la práctica, no independientemente de ella. Se realiza entonces un ejercicio de interpretación no solo de los procesos de los estudiantes en relación a su conciencia crítica sino que se analiza el desarrollo de la metodología y su incidencia dentro del contexto en la cual esta se desarrolla.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas de recolección de información

Observación participante. Esta fue la principal técnica empleada ya que los docentes de la asignatura hacen parte del grupo investigador.

Grabación en video. Adicional a la observación participante la cual es llevada a cabo insitu por dos de los investigadores se grabaron las sesiones en video de forma tal que estas pudieran ser vistas nuevamente y analizadas permitiendo un elemento adicional dentro del proceso de discusión del grupo investigador sobre cada ciclo.

Instrumentos de recolección de información

Fichas de recolección de información: Durante todo el proceso se recolecto la información en una ficha de observación diseñada por el grupo para tal fin. En esta ficha se establecieron las categorías de observación deductivas las cuales se derivan del análisis teórico inicial (Ver Tabla 3) En cada ficha de observación se dejó un espacio para las observaciones que el investigador consideraba relevantes que no estuvieran determinadas

Técnicas de análisis de la información

El análisis de la información se realizó a través de matrices de doble entrada en la cual se analizaron las categorías deductivas e inductivas en cada uno de los ciclos. La información consignada y analizada mediante la matriz fue nutrida por las grabaciones de las sesiones y los trabajos extraclase que desarrollaron los estudiantes.

Se emplearon dos matrices, la primera contempla los aspectos metodológicos y del cine foro y los aspectos didácticos de las sesiones de clase entorno al mismo que hacen parte de la macro categoría Cine Foro. En esta matriz se realiza el análisis ciclo por ciclo. (Tabla 4)

En la segunda matriz se realiza el análisis de los elementos relacionados con la macrocategoría conciencia crítica y rol del maestro (Tabla 5)

La información consignada en la matriz final surge de la triangulación de las percepciones de los tres investigadores, a partir de la cual se lleva a cabo un análisis conjunto. El triangular la información permite mejorar la confiabilidad interna de la investigación favoreciendo el equilibrio del análisis derivado de las observaciones más aun teniendo en cuenta que dos de ellos son docentes de la asignatura y uno de ellos es una persona sorda, elementos que brindan mayor espectro de observación y diversidad en los puntos de vista.

Tabla 4.

Análisis ciclo por ciclo

CICLO	NARRACION PELICULA	IDENTIFICACION DE PROBLEMATICAS	COMUNICACIÓN	OBJETIVACION	TRANSFORMACION	
CIRCO DE LAS MARIPOSAS						ANALISIS CRUZADO CICLO
ESCRITORES DE LA LIBERTAD						ANALISIS CRUZADO CICLO
LOS CORISTAS						ANALISIS CRUZADO CICLO
LA SONRISA DE LA MONALISA						ANALISIS CRUZADO CICLO
	Análisis general categoria	Análisis general categoria	Análisis general categoria	Análisis general categoria	Análisis general categoria	GRAN ANALISIS

Definición de categorías

A partir de la realización de la revisión teórica se plantearon las siguientes categorías y macro categorías, las cuales fueron el hilo conductor del proceso de investigación.

- ✓ *Cine foro*: Aspectos metodológicos
 - Proyección de la película
 - Sesión
- ✓ *Comprensión de texto*
 - Características de la lengua: se identifican la suficiencia en el manejo de la LSC en los siguientes aspectos:
 - Espacio signico
 - marco de referencia
 - matriz articulatoria
 - componente no manual

- Narración de la película: se identifica la comprensión de la película a través de la narración de la misma en los siguientes niveles.
 - Nivel literal: Describe la película.
 - Nivel inferencial: Resume la película identificando los elementos, momentos y personajes más importantes.
 - Nivel crítico: Identifica la situación problemática en contexto.

- ✓ *Conciencia crítica*: se retomaron los tres niveles propuestos por Freire: mágico, ingenuo y crítico cruzando esto a su vez con la propuesta de Bronerbrener frente a la lectura y comprensión de los contextos quedando así planteados las siguientes categorías de análisis con sus correspondientes niveles.
 - Identificación de problemáticas
 - Nivel literal: Identifica acciones positivas y negativas
 - Nivel ingenuo: Identifica problemas en situaciones individuales, Solo identifica causas inmediatas o evidentes, Solo identifica causas ligadas al contexto inmediato de la situación
 - Nivel Crítico: Problematiza la situación, identifica un sistema opresor, identifica el rol del oprimido y el opresor para perpetuar el sistema opresor
 - Objetivación:
 - Nivel literal: No se reconoce ni se involucra en la historia, no me puedo ver por fuera de mí (hablar en tercera persona)

- Nivel ingenuo: Se piensa a sí mismo en la situación de la película o similar, se descentra de su propio contexto
 - Nivel crítico: Reconoce puntos de coincidencia entre la comunidad del otro y la suya propia, se distancia del mundo para ver la realidad sin ser consciente de estar en él. Se comprende como autor responsable de su propia historia.
- ✓ *Construcción de la concepción de ser maestro:* Constituida por cuatro categorías las cuales se analizan a la luz de los tres niveles de conciencia, es decir, mágica, ingenua y crítica.
- Categoría Observar:
 - Conciencia mágica: Observación de la realidad sin tomar postura o perspectiva de la observación que realiza.
 - Conciencia ingenua: Observa la realidad y logra verla desde diferentes perspectivas pero no profundiza las relaciones que existen entre ellas.
 - Conciencia crítica: Observa la realidad desde diferentes perspectivas.
 - Categoría Analizar
 - Conciencia mágica: Sin postura individual, obedece las reglas independientemente de donde provenga, fácilmente manipulable.
 - Conciencia ingenua: La observación realizada le permite sentir y pensar sobre la realidad emitiendo juicios de valor.
 - Conciencia crítica: La observación ampliada le permite analizar la realidad desde diferentes perspectivas para encontrar elementos de juicio argumentado desde la razón y no solo desde el sentir.

- Categoría Discernir
 - Conciencia mágica: Establece una relación social y humana vertical caracterizada por la sumisión. Se sabe miembro de un grupo pero no cuestiona la ideología y su papel dentro de él. Se centra en su sentir sobre la realidad pero no profundiza en pensar acciones de cambio o decidir cómo debe actuar.
 - Conciencia ingenua: Puede reflexionar el impacto de contenidos teóricos en contextos cercanos que le llevan a tomar posturas pero no logra decidir para actuar de manera transformadora por sí o para los otros.
 - Conciencia crítica: Dialoga sobre discursos creados por otros sujetos con una mirada crítica del contenido relacionándolo con la realidad social, comunicativa, política, histórica, cultural y económica a partir de los cuales puede decidir actuar de manera individual y colectivo.
- Categoría Actuar transformadoramente
 - Conciencia mágica: Emite discursos creados por otros pero no logra establecer diálogos. Su preocupación es la trasmisión de contenidos aislados entre sí, con una mirada superficial de la realidad socio-histórica del momento. Se basa en el sentir individual. Se centra en la enseñanza.
 - Conciencia ingenua: Genera polémica a partir de discursos creados por otros sujetos, se preocupa por la trasmisión de contenidos relacionados entre sí, con una mirada de realidad socio-histórica.
 - Conciencia crítica: Escuchar y dialoga para la generación de postura crítica de manera colectiva entre él y el grupo de estudiantes. Potencia la capacidad reflexiva creativa de los estudiantes en torno a las diferentes relaciones de

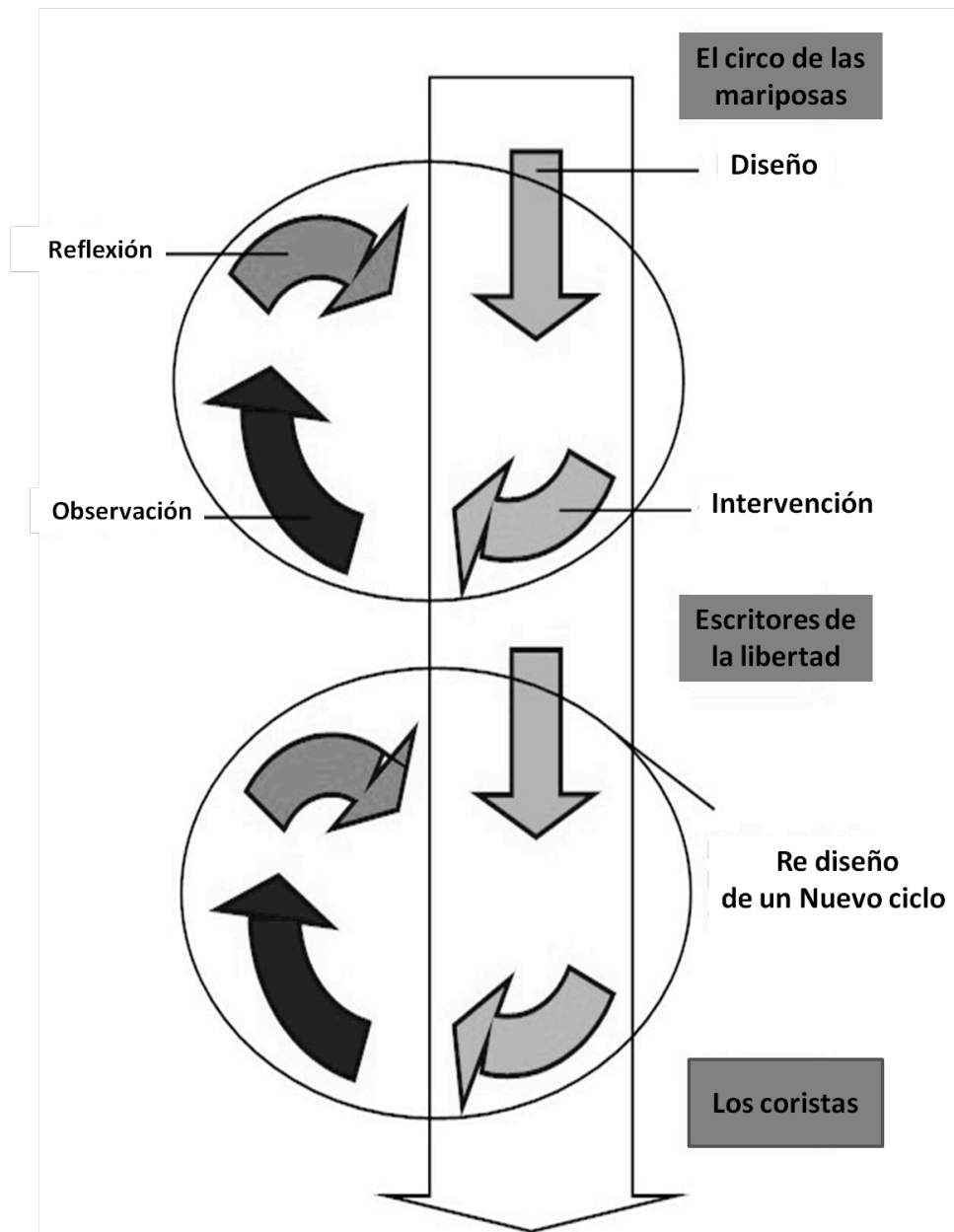
poder (poder-conocimiento; poder-saber; poder-cultura; poder-participación). Alimenta el deseo por conocer- aprender –investigar. Se interesa en formar.

Tabla 5. Definición de categorías

MacroCategorías	CATEGORIAS	NIVEL		
		Desempeño observable		
CINE-FORO	Contextualización de la película			
	Proyección			
	Preguntas de comprensión			
	Sinopsis individual			
	Discusión grupal			
	Conclusiones individuales			
	Conclusiones grupales			
	Reflexiones y sugerencias a la metodología			
		LITERAL	INFERENCIAL	CRÍTICO
COMPRENSIÓN DE TEXTO	NARRACIÓN PELÍCULA	Describe la película	Resume la película identificando los elementos, momentos y personajes mas importantes	Identifica el la situación problemica en contexto
		MAGICA	INGENUA	CRITICA
CONCIENCIA	IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMATICAS	Identifica acciones positivas y negativas, Reconoce los microsistemas en los cuales se desenvuelve el protagonista de la película y plantea un nivel relacional muy superficial entre ellos, no logra relacionarlos con la realidad de él observador .	Identifica problemas en situaciones individuales, Solo identifica causas inmediatas o evidentes, Solo identifica causas ligadas al contexto inmediato de la situación, Identifica los diferentes microsistemas en los que se desenvuelve el protagonista, reconoce relaciones entre ellos, y transfiere situaciones o relaciones a algunas cercanas a él como observador.	Problematisa la situación, identifica un sistema opresor, identifica el rol del oprimido y el opresor para perpetuar el sistema opresor . El sujeto es capaz de establecer las relaciones entre el macro, exo y el cronosistemas con el micro y meso sistemas del protagonista y lo transfiere a su realidad lo que le permite problematizar la situación.
	COMUNICACIÓN	Expresa lo observado sin enriquecer el discurso.	Se genera polémica entre iguales y no diálogo.	Emplea el diálogo como herramienta de colaboración con su comunidad
	OBJETIVACIÓN	No se reconoce ni se involucra en la historia, no me puedo ver por fuera de mi (hablar en tercera persona)	Se piensa a sí mismo en la situación de la película o similar, se descentra de su propio contexto	Reconoce puntos de coincidencia entre la comunidad del otro y la suya propia, se distancia del mundo para ver la realidad sin mi siendo consiente que estoy en él. Se comprende como autor responsable de su propia historia
	TRANSFORMACIÓN	No plantea acciones de solución, plantea acciones de reacción (castigarlo, matarlo, saquenlo), las soluciones esta puestas en el otro (no se involucra)	Plantea acciones de solución individuales a los problemas, la solución solo es aplicable al contexto particular, la solución es solo para un individuo singular o para si mismo	Plantea soluciones colectivas a los problemas, plantea soluciones construidas entre todos, lleva la voz de todos los implicados en la solución planteada. Plantea soluciones desde y para cada nivel de relaciones entre los sistemas.
Construcción de la concepción de ser maestro	Observar	Observación de la realidad sin tomar postura o perspectiva de la observación que realiza.	Observa la realidad y logra verla desde algunas perspectivas pero no profundiza relaciones que existen entre ellas.	Observa desde diferentes perspectivas la realidad.
	Analizar	Sin postura individual, obedece las reglas independientemente de donde provengan. Facilmente manipulable.	La observación relalizada le permite sentir y pensar sobre la realidad emitiendo juicios de valor. Establece acuerdo con los otros desde su propio punto de vista.	La observación ampliada le permite analizar la realidad desde diferentes perspectivas para encontrar elementos de juicio argumentado.
	Discernir	Establece una relación social y humana vertical caracterizada por la sumisión. Se sabe miembro de un grupo pero no cuestiona la ideología del mismo y su papel dentro del grupo. Se centra en su sentir sobre la realidad pero no profundiza en pensar acciones de cambio o decidir como debe actuar.	Puede reflexionar el impacto de contenidos teóricos en contextos cercanos que le llevan a tomar posturas pero no logra decidir para actuar de manera transformadora para sí y para los otros.	Dialoga sobre discursos creados por otros sujetos con un mirada crítica del contenido relacionandola con la realidad social,linguística, política, historica, cultural y economica a partir de los cuales puede decidir actuar de manera individual y colectiva.
	Actuar transformadoramente	Emita discursos creados por otros pero no logra establecer diálogos. Su preocupación es la trasmisión de contenidos aislados entre sí, con una mirada superficial de la realidad sociohistórica del momento. Se basa en el sentir. Se centra en la enseñanza.	Genera polémica apartir de discursos creados por otros sujetos, se preocupa por la trasmisión de contenidos relacionados entre sí, con una mirada de realidad sociohistórica del momento que le permite decidir y actuar para sí mismo pero no para el colectivo. Permanece en la crítica por la crítica. Se centra en educar.	Escucha y dialoga para la generación de posturas criticas de manera colectiva entre él y el grupo de estudiantes. Potencia la capacidad reflexiva-creativa de los estudiantes en torno a las difetrentes relaciones de poder (poder-conocimiento, poder-saber, poder-cultura, poder-participación). Alimenta el deseo por conocer- aprender-investigar Se interesa en formar.

Diseño De La Investigación

Las fases de la investigación se desarrollan a partir del ciclo de Kemmis el cual es ampliamente empleado en la investigación acción. El ciclo presenta las fases de la investigación como un proceso en espiral que evoluciona a partir de la intervención, la observación y el replanteamiento de la intervención, para comenzar de nuevo.

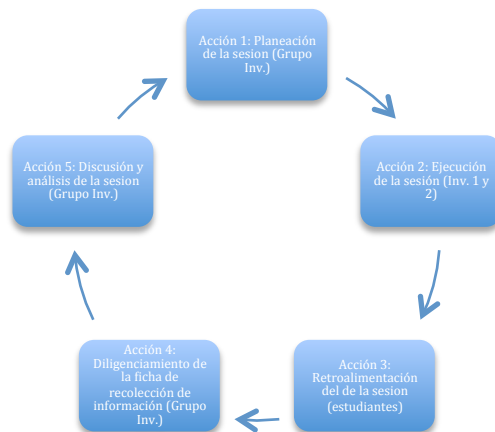


Es a partir de este proceso que se desarrolla la presente investigación, pues es a partir de la implementación de un diseño de intervención inicial que se da inicio al trabajo conjunto con los estudiantes y contando con sus observaciones, intervenciones y sugerencias así como de la reflexión del equipo investigador que se plantearon los cambios que a lo largo del proceso se dan en la metodología de intervención pedagógica a través del cine foro.

Fase I: Fundamentación y alistamiento

- Documentación teórica
- Diseño inicial de la estrategia Cine foro

Fase II: Implementación



Fase III: Sistematización y análisis

Fase IV: Reestructuración de la estrategia Cine Foro para su futura utilización

Estructura general del cine foro

Momento 1: Presentación de la ficha técnica de la película con la siguiente estructura.

- Nombre de la película
- Año
- Lugar en el que transcurre la película
- Breve reseña del director
- Breve reseña de los actores principales
- Sinopsis oficial de la película

Aspectos de la lengua: La ficha técnica se presenta en LSC por parte del docente sordo.

Momento 2: Explicación de la metodología a desarrollar

Aspectos de la lengua: Se presenta en LSC por parte del docente sordo.

Momento 3: Presentación de la película

Aspectos de la lengua: Se presenta en español con subtítulos en español. No se emplea intérprete.

Momento 4: Preguntas de los estudiantes sobre vocabulario en la película. Para resolver las dudas se proyecta el segmento que no ha sido comprendido y los docentes apoyan la comprensión desde la lengua.

Momento 5: Sinopsis individual de la película. Se le solicita a cada estudiante que en 5 minutos estructure mentalmente una narración breve sobre la película para luego ser presentada al resto de la clase. Esto permite unificar la información que se tiene sobre el

desarrollo de la película y permite a los docentes corroborar la comprensión de la misma en un nivel literal.

Momento 6: Discusión de la temática de la película guiada por preguntas reflexivas dadas por los docentes.

Momento 7: Conclusiones sobre la discusión.

Momento 8: Reflexión y sugerencias a la metodología.

Momento 9: Explicación del trabajo extraclase..

Momento 10: Proyección de los trabajos extraclase y retroalimentación frente a ellos.

Momento 11: Conclusiones finales sobre la película.

CAPÍTULO 4. Análisis de resultados

El análisis de resultados se realizó a partir de tres macrocategorías: El cine, la comprensión del texto, la conciencia y el rol docente.

El Cine - foro

Con relación al cine-foro como medio de comunicación audiovisual, dentro de la observación realizada durante la proyección de cada una de las películas seleccionadas se pueden presentar los siguientes resultados:

La limitación auditiva hace que el niño sordo perciba, se relacione y construya la realidad a través de información visual, táctil, olfativa, gustativa, vestibular y propioceptiva fundamentalmente, ya que son los sentidos que se encuentran en desarrollo gracias a la interacción con el medio físico y humano que le rodea, de allí que la estrategia del cine foro evidencia una vez vivido el primer ciclo, que las personas sordas requieran de un protocolo u orientaciones de los componentes físicos- ambientales como distribución de las mesas de tal forma que todos se puedan ver, la ubicación de los maestros-investigadores al mismo nivel espacial que ellos y uno separado del otro para evitar la diferencia simbólica en el momento de desarrollo del ciclo. Era necesario que el salón se oscureciera y no permitir que se abriera la puerta en el momento de rodaje del film por considerarse un distractor muy fuerte para mantener la atención y lograr la comprensión de las escenas, algo que no ocurría para los momentos de las discusiones en los cuales las interrupciones no eran consideradas importantes para el proceso de reflexión o debate, esto se constituye en una controversia frente al imaginario de la población oyente respecto a que el momento más importante y que requeriría no ser interrumpido es el del debate para facilitar la deconstrucción y construcción de nuevos planteamientos.

Así mismo consideraron que era importante establecer acuerdos para la participación, por ejemplo: definir tiempos precisos para la intervención de cada sujeto en los momentos de narración, preguntas, discusión y conclusiones; en aras de no ser reiterativos en el momento de la narración decidieron dividir la película de acuerdo a eventos que consideraban importantes o impactantes. Hacia la tercera sesión se hace necesaria la designación de un relator que recopile y socialice las inquietudes, los aspectos que desean profundizar en la discusión, los puntos de acuerdo y desacuerdo en la discusión, y lo que se observó es que cada uno de ellos utilizó la forma escrita del lenguaje como medio de anotación.

De igual forma se establecieron los siguientes criterios para la selección de la película: ser de interés general, no haber sido vista por la mayoría de los integrantes y, el que se consideró de mayor relevancia y es, que motivara de una manera fuerte a los estudiantes sin la influencia de los investigadores por su condición de persona sorda u oyente. Cabe resaltar que las películas que desde su portada mostraran que se desarrollaban en épocas o periodos históricos de antaño ya fuera por las prendas de vestir, automóviles, sombreros u otros, eran pasadas rápidamente y no se les daba importancia ya que el comentario era “debe ser aburrido.” Otro criterio importante fue que la película contara con subtítulos.

El grupo de personas sordas era consciente de las limitaciones técnicas de la investigación relacionadas con los recursos disponibles en el marco institucional, de allí que plantearon como sugerencias: contar con telón adecuado, con un sistema de sonido potente, y un espacio más acogedor para el ejercicio de encuentro e intercambio de saberes.

Sugirieron que la letra de los subtítulos fuera de mayor tamaño para asegurar adecuada percepción visual.

En cuanto a la pertinencia de la presentación de la ficha técnica de las películas cabe resaltar que la población sorda al igual que mucha de la población oyente, no posee una cultura cinematográfica que dé valor a elementos técnicos que a su vez contribuyen en la construcción de sentido de la película misma, por lo que la apreciación sobre la calidad se limita a la moda o al género al cual pertenece.

Implementar dentro de la estrategia de cine-foro la presentación de la ficha técnica permitió que las personas sordas hagan una lectura del cronosistema en dos perspectivas, de un lado el momento de la realización de la película en la relación que establece con los avances técnicos-tecnológicos existentes, y por otro lado, el marco socio-histórico en el cual se desenvuelve la trama con las implicaciones del exosistema y del macrosistema en la resolución de los conflictos sociales y humanos que se querían mostrar. Lo que se observó apunta igualmente en dos direcciones, enriquecieron su bagaje cultural frente a elementos puntuales de las películas sin embargo no logran abstraer, solo con la ficha, las implicaciones contextuales, relacionales y técnicas tanto del momento de ejecución, como de las tensiones existentes en el periodo en el cual se desarrolló la trama.

En cuanto a la información de las escenas y el subtítulo de los diálogos presentados se observa que el grupo de personas sordas centran su atención en la lectura de las imágenes, de las escenas, de los acontecimientos que aparecen en la pantalla, pareciera que ignoran los textos del subtítulo, solo centran su atención cuando aparece un término de

manera reiterada, aparecen palabras consideradas como soeces, o pertenecen a una escena agresiva física o verbal-gestual.

El grupo no acepta la sugerencia de los investigadores de parar la película para asegurar comprensión de algunos discursos presentados a través de los subtítulos considerados por los investigadores como relevantes, ya que lo asumían como una forma de distracción, generador de desmotivación, y una manera de insistir en la importancia del español lecto-escrito, el cual es considerado por la comunidad sorda como una nueva forma de opresión de los oyentes, en tanto ya se aceptó que no pueden desarrollar las habilidades de escuchar y hablar pero se le quiere imponer la lectura y la escritura de la lengua dominante.

Si bien la estrategia del cine-foro está constituida por momentos específicos, en el trabajo investigativo con la comunidad sorda se consideró importante:

1. Definir un momento particular, claro y prolongado para presentar y analizar la ficha técnica por los elementos antes expuestos;
2. Dividir cada uno de los momentos de proyección, narración, discusión y conclusiones del film en dos sesiones, atendiendo a que desde lo pedagógico el ejercicio debía ser pausado, contando con el tiempo apropiado para un desarrollo adecuado y desde lo logístico, se quería evitar la fatiga visual en la población sorda ya que el ejercicio se llevaba a cabo comenzando la noche;
3. Crear un momento específico para la aclaración de vocabulario desconocido y comprobar la comprensión que se había dado a los términos en el contexto

particular en el cual fue utilizado, por ejemplo discriminación, trasgresión, diario de Ana Frank.

4. Realizar un trabajo previo e individual en el cual se recogía un video en lengua de señas con la narración individual y las reflexiones personales en torno a la película vista. Si bien la presentación del material era obligatoria, la selección de aquellos trabajos que se iban a analizar fue aleatoria para optimizar el tiempo grupal.
5. Para el momento de las conclusiones individuales y grupales cada participante debía llevar de manera escrita aquellas afirmaciones o inquietudes que enriquecieran el proceso, las cuales eran colocadas en un buzón buscando mantener oculta la identidad del autor y en esa perspectiva evitar la corrección lecto-escrita. Cada ciclo tenía un color diferente con el fin de que si algún participante faltaba a una sesión de encuentro pudiera contextualizarse sobre lo ocurrido.
6. Al terminar cada ciclo de cine-foro y con el fin de dar continuidad al siguiente, los maestros investigadores presentaban de manera física seis películas con el fin de que las personas sordas pudieran explorar dicho elemento a partir de la lectura del texto escrito o gráfico presente en la carátula. Inicialmente las personas sordas solicitaban la apreciación de los maestros investigadores quienes para evitar influir en la decisión, anticipaban algunos elementos de la ficha técnica de la película.
7. La definición del film que se iba a abordar en el siguiente ciclo era responsabilidad del grupo y en muchas ocasiones debían recurrir al internet para ver los avances presentados.

El cine-foro tiene implícito un ejercicio crítico de la realidad presentada a través de este recurso audiovisual, para ello es necesario que la película genere motivación, identificación positiva o negativa frente a las situaciones o los personajes, lo que en últimas le permite al sujeto asumir posturas de análisis ya sea para presentar argumentos a favor del consenso o del disenso; en el ejercicio investigativo se logró cumplir con este objetivo.

Comprensión del Texto

En esta macro-categoría se incluye la categoría narración integrada por dos momentos dentro de la metodología del cine-foro, uno la narración individual y dos la discusión en grupo, encontrando lo siguiente:

En la narración individual hay dos tendencias claramente diferenciadas, la primera, una narración literal de los escenarios, acontecimientos, diálogos y escenas fundamentales de la película y la segunda, una síntesis de información de la película para resaltar elementos que han causado impacto los cuales son relacionados con experiencias personales como argumento valorativo o forma de aclaración de la situación. La discusión grupal se basa en opiniones, posturas o comprensiones personales por lo cual muchas veces no avanzaba hacia el diálogo para la presentación argumentada o la construcción de puntos de acuerdo o desacuerdo.

Para el tercer ciclo “Los coristas”, el grupo consideró que escuchar el relato de cada uno de los integrantes era muy dispendioso por lo cual se decide fraccionar la película de tal manera que cada persona pudiera dar cuenta de uno de los apartados, así:

1. Desde el inicio hasta cuando el maestro castiga al niño.
2. De allí hasta cuando los castigan a todos en el patio por algo que hicieron.
3. De allí hasta llegada del joven malo.
4. De allí hasta la quema del reformatorio.
5. De allí hasta el final.

Para el cuarto ciclo “La sonrisa de la monalisa”, se fracciona la presentación en cuatro partes así:

1. Desde el inicio hasta cuando la protagonista lleva las estudiantes a la bodega donde están las obras de arte.
2. De allí hasta cuando la protagonista confronta a la estudiante-periodista.
3. De allí hasta cuando la protagonista se entera de que el profesor pretendiente le mintió sobre su vida.
4. De allí hasta el final.

La escena en la que se fracciona fue impactante para ellos y en esa perspectiva les posibilitaba evocar la información estableciendo relaciones de causa – efecto para mantener la secuencia de la película. Las escenas eran fuertes en cuanto a la abundancia de discurso escrito y por lo tanto de diálogo, las frases son más largas, su aparición es continua, visualmente había mucho movimiento en el ambiente, así como expresiones emotivas y afectivas. Les llama la atención las frases donde hay groserías y se acompañan de acciones fuertes como golpes físicos (cachetada, escupitajo).

En la narración como categoría de análisis es importante resaltar el incremento en el número de palabras que aparecen como vocabulario desconocido, máxime teniendo en cuenta que no había intérprete de lengua de señas, lo cual permite hacer varias hipótesis:

1. El corpus lingüístico a nivel lecto-escrito es muy amplio.
2. La lectura global es muy buena.
3. Omiten la información escrita y centran la comprensión en los aspectos escénicos de carácter visual.
4. Hacen lectura de los aspectos escénicos y visuales complementados con algunas palabras del texto escrito y respuesta a los interrogantes sobre vocabulario presentado con mayor frecuencia.

El conocimiento que tienen los maestros investigadores sobre el desempeño académico del grupo en lectoescritura a lo largo de los dos últimos años y la dinámica del cine-foro en cuanto a la necesidad de asegurar la comprensión de la película como elemento de la realidad a ser analizada desde la perspectiva planteada por Freire, permite concluir que la cuarta hipótesis es la que aplica a este grupo de personas sordas en particular.

De hecho cuando la película se enmarca en una época particular expresada en elementos culturales, sociales, educativos, económicos, entre otros, surgen mayor número de preguntas en torno al vocabulario e incluso frente a esos aspectos socio-históricos particulares, es decir, cuestionan la aprobación, desaprobación, pertinencia, eficiencia, secuencia de acontecimientos específicos a la luz de normas o convenciones histórico-temporales.

A lo largo de las sesiones en las que se realiza el cine foro, se evidencia que mejora la competencia metalingüística de su discurso y el de los compañeros en la medida en que piden claridad, concreción, análisis y síntesis, disminuir la velocidad en lengua de señas, utilizar el espacio sígnico para evidenciar la información de lo que se habla, evitando así el discurso narrativo-descriptivo literal acerca de la película.

La categoría narración influye directamente en la identificación de problemas, ya que si bien se puede inferir que las personas sordas pierden información debido a que no pueden hacer recepción del mensaje oral través de lectura labio facial y porque no completan la lectura de los subtítulos por el nivel de competencia en castellano como segunda lengua, en el momento de la discusión grupal logran completar la información para hacer análisis de lo observado de acuerdo al nivel de cada sujeto.

Los contextos presentados en la película a través del vestuario, los medios de comunicación, de transporte, el vocabulario empleado, las manifestaciones culturales, las formas y características de las relaciones humanas son fácilmente percibidos, reconocidos a una época o período histórico particular, sin embargo, no poseen suficiente bagaje de cultura general que les permita evocar información a partir de lo observado, ya sea para profundizar en el análisis de la película misma o extraer información para relacionarla con sucesos posteriores e incluso actuales de la vida educativa, social, política o económica de los sujetos ya sea en el rol de opresor u oprimido.

De igual forma la actitud de los protagonistas les indica que están utilizando vocabulario no conocido, o no comprensible para el grupo de estudiantes sordos, pero muchas veces no preguntan su significado, el mejor ejemplo de ello es la caracterización de

grupos humanos negros y latinos a través del peinado afro, la conformación de pandillas, la forma de caminar, palabras que utilizan y el uso de bandas en la cabeza, entre otros, evidenciando que si bien no comprenden las palabras si logran hacer un cierre global de la información visual expresada en la afirmación “las historias de vida influyen en la convivencia educativa”.

Con anterioridad al momento de discusión grupal, los estudiantes discuten las inquietudes e interrogantes las cuales son presentadas por una sola persona escogida en consenso. En el primer ciclo se observó que la persona seleccionada para tal labor es una persona sorda hijo de padres sordos (CG), usuario nativo de la LSC, cuyos discursos evidencian mayor capacidad de análisis y síntesis de la información, uso de los parámetros de la lengua, capaz de enunciar la inquietud explicitando el origen de la misma ya sea por opinión o experiencia actual.

En el segundo ciclo el relator de inquietudes escogido se limita a decir lo acordado, no le aporta ningún elemento discursivo, explicativo o contextual y permanentemente buscaba aprobación visual o gestual del grupo sobre lo que estaba diciendo.

Conciencia

A partir de la actividad de narración de la película se puede afirmar que el grupo de estudiantes se divide en tres grupos:

Primer grupo conformado por un solo sujeto el cual se ubica en el nivel de conciencia mágica lo cual corresponde con el nivel literal de la narración de la película evidenciando gran riqueza descriptiva y narrativa de las diferentes escenas, no se observa síntesis de la información para llegar a los momentos centrales o relevantes de la película,

parece una copia fiel de lo que ocurre. Requiere del apoyo del moderador e incluso de los compañeros para desligarse de lo narrativo literal y llegar a la narración sintética o incluso a la posibilidad de presentar una opinión sobre lo visto.

En el uso del lenguaje se observa que repite permanentemente información, afectando la comprensión de los receptores porque no utiliza el espacio sígnico o lo usa de manera desordenada, por lo que establecer en dicho espacio los elementos de cohesión y coherencia propios de la lengua de señas es imposible o difícilmente perceptible para el receptor. La repetición de información genera también que el estudiante se centre en detalles que no son relevantes para el desarrollo de la trama.

Aún con el acompañamiento o modelamiento del maestro investigador o de los compañeros del grupo, el sujeto persiste en ese nivel de competencia discursivo descriptivo-narrativo en el cual reconoce los microsistemas en los que interactúa el protagonista pero no logra establecer relaciones profundas entre ellos, familia-escuela, familia-reformatorio, escuela-barrio, escuela-pueblo, protagonista-pares, ni mucho menos analizarlos teniéndose a sí mismo como referente o transferirlo al contexto actual.

De otra parte se observó que en el momento de ver la película recurre a realizar comentarios con un marco de referencia reducido, lo cual se puede asimilar al uso de voz susurrada en los oyentes, con los compañeros cercanos no por ubicación espacial sino por grado de identificación o lazo afectivo-comunicativo sobre lo que están observando, pero no en la perspectiva de valorar lo visto sino de corroborar comprensión, esperando que si no fue adecuada el otro sujeto lo redireccione.

En cuanto a elementos que contribuyen en la constitución del sujeto que se ubican en este grupo de conciencia mágica, se evidencia que se encuentra permeado por su condición comunicativa y lingüística, caracterizada por sordera de nacimiento, atravesando en su escolaridad por propuestas de formación oral por poco tiempo ya que sus habilidades auditivas y comunicativas no corresponden a lo requerido para el desarrollo de la lengua oral, sin embargo en casa la exigencia siempre tiende al uso de la oralidad, lo que permite inferir que la comunicación con los miembros de familia es reducida a estructuras del lenguaje básico sobre el bienestar o satisfacción de necesidades básicas, mas no de lo que ocurre en los microsistemas de familia, escuela, barrio, localidad y menos de las relaciones que se establecen entre ellos o el impacto de las condiciones económicas, sociales y culturales en las dinámicas familiares.

El acceso tardío a la LSC y no contar con el apoyo familiar para utilizarla con diferentes intenciones o en diferentes contextos, hace que su uso se restrinja a las relaciones humanas que establece con adultos y con pares comunicativos en la escuela, de allí que el nivel de competencia en lengua de señas si bien es rico en cuanto al corpus lingüístico no es adecuado precisamente en la creación del espacio sígnico y uso del mismo para establecer las relaciones de cohesión y coherencia discursiva como son la ubicación espacial, la direccionalidad de la seña y la orientación de la mano.

En la medida en que hace lecturas superficiales de los microsistemas, sus comportamientos o búsqueda de salidas a las problemáticas se basan en la experiencia vivida a lo largo de su historia personal, en este caso centrada en el modelo causa-efecto en la cual el buen comportamiento se premia y el malo se castiga a través de violencia física, verbal o simbólica, repitiendo así el esquema opresor-oprimido.

El segundo grupo conformado por dos sujetos, se encuentra ubicado en el nivel de conciencia ingenua el cual se relaciona con el discurso inferencial es decir, logran establecer relaciones de causa-efecto entre diferentes eventos, son capaces de identificar aspectos o situaciones problemáticas explícitas en la escena a partir de elementos visuales de las situaciones presentadas como la iluminación, el desplazamiento, la expresión facial y corporal de los actores y los elementos escenográficos. Logran hacer organización y jerarquización de la información de acuerdo al grado de importancia para el desarrollo de la historia colectiva e individual que se desarrolló en cada película, siendo más profundo el análisis a nivel individual que colectivo ya que es allí donde intervienen elementos del exo, macro y cronosistema.

Este grupo retoma información que consideran importante y que fue suministrada por otro compañero que a su juicio es un interlocutor válido para enriquecer su opinión, sus argumentos o aclarar el contexto general. El nivel de competencia discursiva hace que esa información que han retomado sea pertinente y relevante dentro del discurso creado.

Analizan las situaciones presentadas en las películas a partir del reconocimiento de elementos contextuales, personales y algunos sociales, evidentes para reconocer o generar posibles soluciones a las problemáticas planteadas. La tensión surge en la postura que asumen en el momento de la narración y de la discusión grupal sus discursos son presentados desde posturas individuales consideradas como verdades absolutas, generando polémica entre el grupo, les cuesta mucho trabajo moverse de ese lugar de confrontación ya que consideran que modificar su opinión es muestra de debilidad comprensiva, discursiva e incluso grupal, para ellos imponer su posición es un logro no en el contexto de la discusión temática sino en términos de la ganancia intangible personal-social.

La postura rígida que asumen se hace evidente en el discurso en lengua de señas a través de la ampliación del marco de referencia, asimilable a subir la intensidad de la voz de los oyentes, el incremento en el tono articulatorio, asimilable a subir el tono de la voz, el incremento en la velocidad de la emisión, la rigidez y la falta de expresión facial corporal, todo esto aleja al receptor e influye negativamente en la comprensión del mensaje.

El tercer grupo conformado por tres sujetos, avanza hacia la construcción de la conciencia crítica, no se puede afirmar que estén allí ubicados plenamente, su narración está caracterizada por el establecimiento de relaciones entre imágenes, texto y elementos implícitos en las escenas lo que les permite establecer en algunas oportunidades aspectos de la problemática que la película desarrolla a partir de la relación entre los micro, meso, exo, macro y cronosistemas, sin embargo el grupo investigador considera que si bien las personas sordas tienen la posibilidad de lograr dicho nivel de análisis y de conciencia, no siempre es posible debido a la falta de información contextual o a la manipulación de la misma de parte no solo de los medios de comunicación sino de las personas oyentes que manejan la lengua de señas y que les transmiten información ya permeada por su propia subjetividad, por esta razón se afirma que están en proceso de construcción de la conciencia crítica.

Su discurso narrativo es más organizado presentando ideas principales y secundarias con claridad discursiva y relacional de allí que logren presentar las situaciones problemáticas con claridad de relaciones de causalidad y establecer algunas acciones de consecuencias presentes en la película e incluso hipotéticas sobre acciones de los actores.

En la conciencia crítica el discurso tiende a ser más academicista lo que en lengua de señas implica señas cuyas configuraciones son las creadas para el discurso académico articuladas con señas de uso cotidiano para generar discursos expositivos-argumentativos, se evidencia mayor riqueza en el corpus lingüístico, la tensión que surge es que la persona puede hacer aprendizaje memorísticos de frases académicamente correctas pero que ellos mismos no han logrado llenar de sentido y en esa perspectiva no son capaces de enunciarlas en sus propias palabras o de reconocer las situaciones contextuales.

En los sujetos que forman parte de este grupo se observan contextos comunes que han aportado a su construcción como sujetos sordos, ser hablantes nativos de lengua de señas o haber accedido a muy temprana edad a ella. Desde temprana edad se encuentran en contacto con adultos y pares comunicativos usuarios de lengua de señas en diferentes contextos.

La familia apoya o por lo menos no niega el uso de la lengua de señas y trata de que alguno de sus miembros la utilice para generar intercambios comunicativos que trasciendan lo instruccional, operativo o de satisfacción de necesidades.

El contexto educativo en el cual se formaron en la infancia era especializado en atención a población sorda, lo que lo constituye como un espacio protegido, segregador de la comunidad oyente o por lo menos estimulante a que los sordos tiendan a la conformación de grupos aislados tipo guetos.

Las relaciones políticas o las luchas políticas que la comunidad sorda ha dado para el reconocimiento de su lengua como lengua natural y propia así como de su condición de minoría lingüística, las luchas por el acceso a la educación, a la vivencia de muchos

derechos y la restitución de los mismos, se ha dado desde el lugar del discurso de la discapacidad, de allí que en muchos de ellos se evidencie que aun fluctúan entre el discurso de derechos y el de discapacidad generando ambivalencia en la comunidad oyente y en ellos mismos.

Concepción de Maestro

La relevancia de esta categoría en palabras de Freire, (1990) se debe a que los “maestros son intelectuales, críticos y transformadores, los cuales deben propender por lograr insertar los procesos de enseñanza aprendizaje en las esferas políticas, en tanto se comprende que la enseñanza es una lucha por el significado y una pugna por las relaciones de poder, en consecuencia la educación es el terreno donde el poder y la política adquieren su significado”.

En este orden de ideas las discusiones realizadas en los ciclos de cine-foro se centró en tres ejes temáticos acordados con la comunidad sorda que son: concepción de sujeto, rol del educador y estrategias para la transformación académica, educativa y social, en los cuales se recoge la posibilidad de enseñar, educar y formar del maestro, así como la posibilidad de reconocer, identificar, discernir y actuar de los estudiantes sordos frente a las relaciones de poder que de una manera u otra buscan mantener o romper las relaciones oprimido-opresor presentes en las diferentes películas analizadas y el cine foro como recurso audiovisual permite reconocer, identificar, discernir a la luz de los elementos históricos, culturales y lingüísticos que se expresan en las relaciones que establecen los actores principales y secundarios en las diferentes películas.

El rol del maestro, de acuerdo a los niveles de análisis de la conciencia, se analiza a través de la narración individual de la película, la presentación de conclusiones individuales y grupales y los momentos de debate. Se observa que en cuanto a la conciencia mágica, el informante 1 reconoce el rol del maestro como fundamental e importante en la educación, centrandó esta importancia en los contenidos que este agente debe transmitir y poco en la autorreflexión de la práctica docente, no se reconoce aun como actor del ejercicio docente, delegando su responsabilidad a los otros agentes que intervienen en el proceso educativo (padres, funcionarios educativos, sociedad); de igual manera, como no logra establecer con claridad las causas de las relaciones de poder, se queda con lo evidente.

Dentro de su historia de vida es capaz de señalar al opresor y las acciones de opresión que vivió, no logra justificarlas de manera argumentativa ya que se basan en lo evidente que enmarca la relación de poder y en la emisión de juicios de valor como “profesor malo”, “profesor no sabe”. En las películas no logra relacionar las acciones de poder si no son absolutamente evidentes, esto debido a que le otorga la responsabilidad a los otros, “esa situación se presenta porque el sistema, la familia, los otros”, pero nunca el maestro; “el maestro no cambia sus prácticas porque no lo dejan”, siempre responsabiliza a otros de las acciones del maestro, pareciera no darle valor o considerar la reflexión, la autocrítica, la autoevaluación de la práctica docente como algo permanente, ya que si bien hay agentes que condicionan la acción del maestro él les otorga toda la responsabilidad a ellos, y le retira toda responsabilidad al maestro quien se convierte en un personaje sumiso víctima del sistema opresor. El informante 1 que se ubica en conciencia mágica se centra en que la acción primordial del docente es enseñar, es decir, transmitir contenidos del área particular de saber, justificándolo desde su experiencia así: “porque los maestros que me

formaron a lo largo de la vida no me enseñaron suficientes contenidos, por eso es que no sé muchas cosas y cometo errores”. Al indagar sobre su función como maestro sordo de la comunidad sorda responde que “en la medida en que ellos son sordos usuarios de LSC que van a trabajar con personas sordas usuarias de la misma lengua le podrán transmitir todos los contenidos necesarios sin preocuparse por las relaciones con los elementos de la realidad”.

En los momentos de discusión grupal se relaciona con los compañeros a través de preguntas enmarcadas en los contenidos, solicitando respuestas memorísticas casi exactas sin promover la relación entre contenidos o el análisis de realidad a partir de ellos.

Todo esto es tomado de las narraciones que hizo de las películas observadas en las cuales él lograba identificar acciones positivas o negativas de los profesores, relacionándolas con su experiencia educativa desde la perspectiva de copiar o reproducir el comportamiento más no para el análisis y el discernimiento a la luz de la situación actual del mundo, de la educación, de la comunidad sorda. No lograba ver los ejercicios de reflexión y auto-reflexión de los sujetos llamados docentes dentro de la película, y en esa perspectiva pues no logra ver lo realmente importante que es la relación auto-reflexión-acción dentro de la práctica docente para la transformación del sujeto mismo y de los jóvenes con los que se están relacionando. En los momentos de discusión y conclusión grupal logra reconocer o considerar importante la autorreflexión como elemento para la transformación individual, colectiva y social, sin embargo, en su discurso no se evidencia interiorización de dicha acción en tanto no logra transferirlo para sí mismo o en el momento de debate de otras películas.

En los discursos que emite el informante 1 ubicado dentro de la conciencia mágica se observa cierto grado de contradicción, ya que de una parte relaciona la transformación de los jóvenes dentro de la película a características más de orden protectoras del maestro, y en esa perspectiva se puede decir que no hay argumentación como tal en tanto se centra en opiniones netamente subjetivas, como por ejemplo “no hace perder al estudiante”; “no regaña”, “tiene mucha paciencia”, “es permisivo”, “protege al estudiante”, “no le pone problemas al estudiante”. De otra parte, justifica la existencia de reglas o normas que indiquen qué es bueno o malo y qué debe hacer el maestro para cumplir con su objetivo de enseñar, lo cual es contradictorio porque en las películas analizadas lo que el maestro hacía era ir contra el sistema para poder proteger, cuidar o formar a su estudiante. Otra contradicción que vale la pena resaltar es que si bien justifica el cambio del estudiante por acciones de protección del maestro, en sus discursos se muestra a sí mismo como un maestro dogmático, centrado en la existencia de normas, reglas o similares a partir de las cuales justifica la acción del opresor independientemente del grado o forma de violencia, física, verbal o simbólica; el mal comportamiento de los otros y el infringir las normas justifica el castigo como una opción disciplinar.

De otra parte, se ubica a los informantes 2 y 3 dentro de la conciencia ingenua quienes reconocen al maestro como agente importante en los procesos de enseñanza y de educación, son capaces de caracterizarlo y de identificar las acciones transformadoras que el sujeto hace para sí y para los otros, de valorar dichas acciones según el contexto, reconocen que el maestro debe tener habilidades y características particulares que le permitan hacer lectura de la realidad para actuar de acuerdo a sus principios e intereses formativos; con apoyos de los aportes de los compañeros, los informantes logran incluso

proponer algunas acciones más allá de las presentadas, sin embargo no logran plantear como lo llevarían a cabo ya que consideran que la fuerza externa del sistema opresor es mayor. En ese sentido cuando sienten que la discusión plantea argumentos válidos con los cuales ellos mismos pueden o no estar de acuerdo pero no desean asumir una postura definida, la línea de fuga que encuentran es tomar distancia de la situación presentada respondiendo “yo no sé, decisión suya”. Establecen dialogo con los compañeros desde discursos egocéntricos “yo pienso”, “yo creo” cuando se le pide argumentos para tales juicios las respuestas giran en torno a sus experiencias relacionándolas con aspectos teóricos (conocimientos previos) y otros que la película convoca.

Cuando estos informantes argumentan a partir de sus experiencias, asumen posturas contestatarias en contra de la acción del opresor, muchas veces referidas a hacer pública (con la familia) la acción de la que estaba siendo víctima, y la respuesta que obtenían era “no se deje, no sea boba”, esta situación arraigada en el pasado puede ser lo que hoy lleva a estos jóvenes a asumir posturas más de pelea, de confrontación sin argumentos pero a la luz de no sentir que pierden su posición de poder o de opinión, a no sentir que pierden el poco o mucho control que tienen sobre la situación, de hecho hoy en día mantienen dentro de sus costumbres el hacer pública su dificultad buscando que otros le solucionen o apoyen su acción contestataria. La condición de egocentrismo de estos dos informantes hace que consideren en algunos momentos dispendioso o innecesario el dialogo entre todos los miembros del grupo ya que implica escuchar diferentes posiciones, argumentaciones y llegar a consensos en búsqueda del bienestar colectivo.

En el caso del informante sordo cuya primera lengua es la lengua oral, se observa que esto lo llevó a desarrollar su vida académica y formativa con la comunidad oyente en la

cual se encontraba en desventaja y por ello vivió experiencias negativas de rechazo, aprendió a que la mejor respuesta adaptativa era asumir como propia la opinión del colectivo que representara mayor fuerza o poder para evitar conflictos, de allí que hoy en día mantenga prácticas adaptables sin posturas claras, rescatando que en la medida en que el contexto universitario le ha permitido encontrarse con sus iguales sordos e ir generando elementos y prácticas identitarias ha ido transformando ese comportamiento pero no de manera permanente.

Retomando el comportamiento contestatario, característica más sobresaliente en este grupo y variable que hace que cuando estos jóvenes inician el diálogo con el grupo presenten su opinión e inicien la discusión, pero no logran avanzar en ella, se centran en la búsqueda de alianzas, de convencimiento para lograr aprobación y aceptación del grupo, es decir, ellos se saben parte del grupo denominado comunidad sorda, además de un grupo más pequeño, sus amigos sordos, pero necesitan ya sea desde la confrontación o desde la aceptación pelearse esos pequeños espacios de poder y de aprobación para no sentir en riesgo la pertenencia a estos.

Reconocerse como miembro de la comunidad sorda hace que hoy en su formación como maestros de las futuras generaciones de niños sordos, una de las informantes considere que ella debe desarrollar o adquirir habilidades, actitudes, destrezas diferentes a sus maestros actuales, para que la comunidad sorda futura, no se sienta oprimida por las actitudes del maestro y la comunidad oyente, como en algunos momentos se ha sentido ella.

Estos dos informantes caracterizados por discursos ubicados dentro de la conciencia ingenua se encuentran explorando su propia capacidad de liderazgo en la perspectiva de

lograr control sobre el grupo, más que para el bien del colectivo sordo, de hecho se encuentran propuestas que evidencian búsqueda de represalias contra la comunidad oyente por ejemplo “chévere que algún día el presidente⁶ fuera sordo porque nosotros podríamos mandar a los oyentes”. En estos chicos en particular es clara la división entre comunidad sorda y oyente, reconociendo a esta última como el opresor por excelencia del cual deben cuidarse, protegerse, y en lo posible generar estrategias de retaliación, mientras que con la comunidad sorda deben encontrar elementos de unión, de fortaleza, de empoderamiento para luchar contra la opresión de la que han sido víctimas por tantos años.

Como maestro en formación se proyectan a sí mismos como unos maestros que muestran a los niños y jóvenes sordos, nuevas formas de comprender y relacionarse con el mundo dejando de lado el rol de oprimido, en tanto les inculcan la necesidad de ser líderes, de ser y de aprender a dominar para no seguir siendo dominado por la cultura oyente, es decir, si bien desean ser maestros que educan a los niños sordos como seres capaces, su interés no es formar un agente crítico transformador desde la razón sino desde el manejo del poder.

Dentro del grupo que se ubica en el nivel de conciencia crítica se encuentran tres informantes, los cuales tienen algunas características que han ido construyendo como personas sordas y como maestros en formación, en esa perspectiva leen la realidad más allá de las causas evidentes logrando hipotetizar sobre las razones que llevan a los sujetos a actuar de una u otra manera.

⁶ Presidente para el contexto comunicativo se refiere a cualquier cargo de poder sobre otros, oyentes en este caso, por ejemplo rector de colegio, gerente, dueño de empresa...

Los argumentos que esgrimen para justificar o criticar el comportamiento de los opresores que tuvieron en el periodo de su formación están relacionados con elementos teóricos o de evolución de las teorías educativas que influyeron en la educación de la comunidad sorda, logrando evolucionar en las relaciones causa-efecto en tanto sus argumentos son más sólidos alejándose de lo netamente experiencial para lograr analizar elementos del contexto político, económico y social en su relación con el hacer de la escuela y del maestro.

El proceso formativo y académico que vivieron, dejó huellas claras en cada uno de ellos tanto positivas como negativas, de tal forma que si bien en el caso del tercer informante inicia su formación como maestra sin tener un interés claramente definido, hoy a través de la experiencia construida en la universidad en estos años, reconoce la importancia del maestro y tiene construido un imaginario de lo que quiere ser para sí misma y para la comunidad sorda con la que proyecta trabajar.

Logran incluso establecer relaciones en la línea del tiempo, encontrando que en la época actual siguen presentándose preocupaciones de tiempo atrás, que si bien han sido manejadas de diferentes maneras, siguen en proceso de búsqueda de nuevas propuestas en tanto aún no está solucionada la situación en particular de manera satisfactoria para la comunidad, desde allí logran verse a sí mismos como sujetos y futuros maestros de cambio.

Sus participaciones se identificaban por ser de carácter propositivo para aprovechar cada momento de discusión en beneficio general del grupo presente. Indagan permanentemente sobre la aceptación o rechazo de sus propuestas lo cual si bien es bueno en un primer momento, aun se presentan situaciones o momentos en los cuales asumen

posturas radicales sustentadas en experiencias y planteamientos teóricos (conocimientos previos). Dos de los informantes manejan y transitan la situación más rápido en tanto escuchan de manera más tranquila la retroalimentación de cualquiera de los integrantes del grupo, el tercer informante por el contrario requería un gran esfuerzo en términos de autocontrol, reflexión y análisis para aceptar posturas diferentes, no asume con facilidad la retroalimentación de los compañeros especialmente si no los considera interlocutores válidos.

Este grupo se caracteriza por presentar un permanente interés por indagar, por ir más allá, por investigar frente a lo que se les propone, lo que les enriquece con posturas o perspectivas diferentes, tienen claro que su aporte primordial a la comunidad sorda es “ser Sordo” lo que les permite elementos identitarios desde la lengua y desde las particularidades que ésta les exige para comprender el mundo desde elementos visuales, pero también desde la propuesta de una nueva forma de relacionarse con el español lecto-escrito como medio de acceder al conocimiento, de allí que si bien fluctúan en la comprensión y reconocimiento de la sordera desde la perspectiva de “discapacidad” o de “diferencia como valor”, les permite asumir el rol de maestro como un constructor de posibilidades de lectura del mundo y de generador de cambio, y de igual manera son conscientes de que para lograrlo es necesario vivir en constante aprendizaje, formación y búsqueda de nuevas comprensiones que enriquezcan aun desde la confrontación el conocimiento que han adquirido hasta el momento.

Si bien es evidente que este grupo ha hecho avances hacia la construcción de una lectura y comprensión crítica de la realidad, también es cierto que aún se encuentran momentos y situaciones de dispersión, de confusión, de fluctuación entre la conciencia

crítica y la conciencia ingenua, los cuales se originan por las diferentes relaciones humanas que establecen, intereses de cualquier orden, espacios de confrontación o situaciones nuevas que como persona sorda deben enfrentar en las etapas de la vida y en los ámbitos de desarrollo social y humano, en los cuales el punto de inicio para retomar el camino de la crítica es y será la acción de reflexión, de auto-reconocimiento y recreación de su posición como persona sorda miembro de una comunidad lingüística minoritaria, ya que es desde allí donde encontrará las ideas esenciales de su historia de vida enmarcada en las relaciones que establece entre los microsistemas entre sí, de ellos con el exosistema y con el macro sistema en un contexto socio-histórico particular.

Proyectan el rol del maestro como un ser responsable del proceso de transformación de los estudiantes, quienes a su vez impactan en los sujetos con los que se relacionan en los microsistemas, en ese orden de ideas invita a la búsqueda de estrategias construidas y definidas por el colectivo de manera corresponsable, que sean acordes a la materia, al grupo de estudiantes, a la escuela, al momento en el que viven, a las exigencias y cambios sociales, a las luchas que se estén presentando en el ámbito social y educativo, todo ello en aras de su compromiso con la formación de sujetos críticos de sí mismos y de la transformación de su realidad. Consideran que sí bien el maestro debe ser riguroso desde lo procedimental (cumplir las responsabilidades propias del ejercicio docente, llegar temprano, salir a tiempo ...) ese debe ser el espacio para flexibilizar en razón de las circunstancias del momento, pero en donde deben ser totalmente observadores, analíticos, juiciosos, acuciosos, es en la argumentación por parte de los estudiantes con los cuales se relaciona, de tal manera que puedan coadyuvar para que estos también se conviertan en individuos críticos y transformadores de su propia realidad.

Reconocen que su acción docente es fundamental no solo al interior de las aulas, sino en los diferentes contextos en los que participan, es decir que trasciende su acción docente a lo social, cultural y político, porque logran identificar que su acción transformadora debe estar vinculada a la acción política que como colectivo les permitirá construir otro tipo de relaciones a las del oprimido-opresor.

CAPÍTULO 5. Conclusiones

La característica que Freire plantea de ser maestros investigadores preocupados por el conocimiento debe hacerse visible en la práctica docente, hay maestros que son más prácticos desde el hacer en aula pero deben buscar el equilibrio con el conocimiento, pero un conocimiento al servicio de la construcción del sujeto, del mejoramiento de las problemáticas dentro del aula, en la escuela, en el barrio, en la localidad, en la ciudad. El ejercicio de la autorreflexión, de la autocrítica, le debe permitir articular la acción docente con el conocimiento para que no se encuentren en las escuelas los desequilibrios que hoy son evidentes, docentes tan disímiles que confunden a los estudiantes, caer en los contenidos por los contenidos, el activismo por el activismo, en la reflexión por la reflexión o en la reflexión por la crítica, dejando de lado el difícil ejercicio de escuchar, dialogar, debatir, disentir, consensuar, es decir aprender en la construcción conjunta de la condición de sujeto transformador dentro de cada microsistema en el que se encuentra y desde allí hacia el exosistema.

Los maestros críticos deben hacer ejercicios reflexivos de manera permanente permitiendo el dialogo, la escucha, el consenso, el disenso independientemente del rol del sujeto que tenga al interior del grupo, es decir sin que para ello medien relaciones de poder evidentes, explícitas e incluso implícitas. Con los estudiantes esto aún no ocurre, muchas veces ellos requieren tener claro la relación jerárquica o los roles que cada uno tiene, docente - estudiante - intérprete, para poder desde allí asumir una forma de discurso, una posición de obediencia, una forma de crítica o una condición de aceptación en tanto asumen que el profesor es el que tiene el conocimiento y en esa óptica deben darle la razón.

En esa perspectiva la presente investigación enmarcada en la Maestría de Desarrollo Educativo y Social, pretende potenciar la conciencia crítica de un grupo de docentes sordos en formación de la Universidad Pedagógica Nacional a través del cine como herramienta metodológica y didáctica implementada en cuatro ciclos de películas que permitieran analizar y discernir de forma directa diferentes problemáticas educativas en marcos sociales y culturales que los confrontaran con la construcción de sujeto sordo que han hecho a lo largo de su vida y con la construcción de rol de maestro que han logrado en estos años de formación académica dentro de la universidad.

Si bien es cierto que la investigación asume la comprensión del sujeto sordo desde la perspectiva socio-antropológica y en ese sentido la sordera como una condición de vida caracterizada por el uso de una lengua de carácter visual-espacial-gestual que les permite el acercamiento y construcción de la realidad con rasgos particulares que les identifica como comunidad lingüística minoritaria, es necesario aclarar que la investigación no aborda como preocupación fundamental la lectura, comprensión e impacto de la imagen en movimiento como elemento sobre el cual se va a potenciar la conciencia crítica, sino que se centra en la discusión generada a partir de las diferentes situaciones problemáticas que se plantean en cada película en el marco de las relaciones de poder que se generan a nivel del exosistema, macrosistema y microsistema, las cuales impactan directamente en la formación de sujetos particulares.

Otros argumentos que justifican la preocupación de la investigación es que la experiencia investigativa se desarrolla dentro del espacio académico de *Pedagogía para sordos II* y que para este grupo de maestros en formación sordos era su primera experiencia educativa y pedagógica a través de la estrategia de cine-foro. Se consideró que es más

enriquecedor profundizar en la construcción del rol de maestro sordo para la comunidad sorda, como es el propósito del Proyecto Manos y Pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria.

La estrategia de cine-foro desde su referente teórico plantea la necesidad de que los sujetos que participan en ella sean movilizados emocional, cognitiva y humanamente para poder identificar en la estrategia audiovisual elementos que permitan reconocer diferentes situaciones y personajes con los cuales se va a generar un proceso inconsciente de identificación positiva o negativa, que en últimas se convierten en referentes de comportamiento, en este caso investigativo, modelos de comportamiento sobre cómo ser profesor y de la responsabilidad que ello tiene en la construcción de sujetos en el hoy con trascendencia al mañana.

El cine-foro permitió que las personas sordas que participaron hicieran un reconocimiento mutuo entre el otro, que puede ser de la película o del grupo de discusión, y el yo como agente comunicativo con la posibilidad de generar controversia y confrontación, o de llegar al diálogo, a la disertación para deconstruir sus propios argumentos, para construir “unos otros” basados en una comprensión enriquecida de la realidad en la cual se recogen de manera articulada las voces de los diferentes sujetos. Todo esto en el presente, transforma la lectura y comprensión de la realidad, su actuación en los diferentes microsistemas en los cuales se desenvuelven los estudiantes sordos que participaron en la investigación, y para el futuro busca su aporte en la construcción de una sociedad más justa sustentada en la concertación a partir del diálogo.

En ese sentido cabe preguntarse cuál ha sido el papel o la importancia que las nuevas generaciones en general y en particular de la población sorda, por las barreras de comunicación y participación, le dan a la historia regional, nacional y mundial en la comprensión de las relaciones de poder entre los sectores que confluyen en la sociedad, que por ende, impactan en la educación como macrosistema , en la escuela como microsistema, así como en la familia y en los sujetos que la componen, más aun teniendo en cuenta que desde los planteamientos de Freire las luchas de poder se replican en los escenarios educativos.

En ese orden de ideas consideramos importante cuestionar la influencia que el modelo médico tiene aún sobre la educación de la comunidad sorda y sobre los temas investigativos de quienes se interesan en ella, ya que siguen centrados en los procesos de enseñanza - aprendizaje del castellano como segunda lengua, dejando de lado la matemática como proceso de lectura de otro sistema simbólico de comunicación, y la historia como elemento que influye en la construcción de realidad, de sociedad, de comunidad, de sujetos desde perspectivas críticas, liberadoras, dignificantes o por el contrario de sujetos que repitan de manera sumisa el ciclo opresor-oprimido con la subsiguiente pérdida de libertad y dignidad humana, solo por citar algunos ejemplos.

La persona que analiza, discierne y critica, requiere procesos de autorreflexión en los cuales el sujeto se encuentre con sus propias preguntas y respuestas para luego poder socializarlas con los otros y desde allí generar procesos de escucha, de diálogo que le permitan enriquecerse aprendiendo de la construcción conjunta, en este sentido se puede concluir que el trabajo individual, extraclase que se motivó a los estudiantes a realizar para lograr la narración de la película, se convertía en ese momento de encuentro consigo mismo

para reflexionar sobre lo que había visto encontrando relaciones o incertidumbres con sus experiencias de vida y sus conocimientos previos, esto a su vez les permitía tomar decisiones sobre qué, cómo y en qué momento hacer su presentación, lo cual si bien se convierte en un ejercicio a pequeña escala les convocaba a la autonomía y la autodeterminación.

El análisis de resultados permitió afirmar que un grupo de personas sordas se encontraba en procesos de construcción de la conciencia crítica, sin embargo el grupo investigador considera que difícilmente lograrían un desarrollo pleno, ya que la información contextual que reciben esta mediada por la comunidad oyente ya sea bajo la figura de un medio de comunicación (televisión, periódico, internet...) o de un intérprete, lo que deja de manifiesto la condición de vulnerabilidad comunicativa en tanto la población sorda siempre será oprimida por los oyentes, en la medida en que requieren de ellos como mediadores comunicativos, pero de igual manera cabe preguntar hasta qué punto la comunidad sorda ha buscado estrategias de solución a esta situación problemática, como por ejemplo el recurso de grabación audiovisual que permita retomar los discursos ya sea para verificarla o simplemente retomarla, evocarla, re-elaborarla.

Pero también cabe preguntar a la comunidad oyente que de una u otra manera se relaciona con ellos, hasta qué punto es consciente del impacto positivo o negativo de la calidad de su mediación comunicativa, la cual se reflejará en las acciones que el sujeto ejecuta hoy, pero fundamentalmente en las lecturas y análisis críticos que hace de la realidad en su relación socio-histórica, y a los dos grupos comunitarios sordos y oyentes preguntar por igual, hasta qué punto han generado estrategias de coadyuva para beneficio mutuo que rompan la relación oprimido-opresor y se conviertan en elementos liberadores y

dignificantes para los dos, en tanto los unos logran mayor comunicación, participación, autonomía, autodeterminación y, los otros, los oyentes adquieren mayor competencia comunicativa, conocimiento de la cultura sorda, y vivenciar el respeto a la persona sorda en tanto evita la presencia e influencia de la subjetividad en el momento del encuentro y mediación comunicativa. Las dos comunidades se reconocerían desde las condiciones humanas dignas, autónomas, libertarias y no en las relaciones sustentadas en el poder que la lengua le confiere al oyente. En palabras de Freire “nadie se educa a sí mismo, nadie educa a nadie, todos nos educamos”.

La relación opresor-oprimido que genera la diferencia comunicativa y por ende el manejo de la lengua de señas, se hace evidente cuando el emisor del discurso es la persona sorda ya que no puede verificar auditivamente la veracidad del discurso oral que se está emitiendo a voz y en aras de ser lo más claro posible debe recurrir a adecuaciones discursivas como la disminución en la velocidad del discurso, creación del espacio sígnico de manera muy ordenada de tal forma que lo pueda utilizar como elemento de coherencia y cohesión, hacer anticipaciones lingüísticas de tal forma que si va a utilizar señas cuya connotación semántica varía de acuerdo al contexto trate de verificar el término utilizado a voz, y manejar la expresión facial y corporal para hacer evidente la intencionalidad y emocionalidad del discurso; es necesario señalar que esta relación opresor-oprimido por el manejo de la lengua se presenta también de la comunidad sorda hacia la oyente porque a partir de sus intencionalidades o de sus comprensiones sobre el tema hacen adecuaciones en el uso de la lengua que buscan confundir al receptor oyente para que sea el quien sienta la mayor responsabilidad sobre la construcción del sentido del discurso de tal manera que no pongan en tela de juicio su competencia comunicativa.

En esta perspectiva comunicativa es necesario trascender de una educación bancaria en la cual el estudiante sordo u oyente asume un papel de receptor pasivo y el maestro de trasmisor de una planeación diacrónica y sincrónica de contenidos, hacia una comprensión de la educación como proceso de construcción dialógica, conjunta en la cual tanto maestro como estudiantes aprenden de manera corresponsable en beneficios de sí mismos como seres individuales pero también como colectivo que convive en una sociedad que anhela ser justa y equitativa.

La afirmación que hacen los oyentes de que el único medio de independencia para la comunidad sorda es el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura, es una evidencia más de las relaciones opresor- oprimido ya que si bien desde el discurso se reconoce que la lengua de señas es lengua, no se ha investigado la posibilidad de desarrollar grafía de la lengua, ni se ha pactado otra forma de dejar evidencia de la información.

Las reflexiones y cuestionamientos anteriores se centran en el componente comunicativo por considerar fundamental el aporte que la lengua hace en la construcción de identidad, de cultura, de sociedad, de historia, de marcos relacionales en los cuales el sujeto actúa asumiendo el papel de opresor o de oprimido de acuerdo a la situación, y en este caso en particular, porque hablar de maestros con conciencia crítica implica hablar de maestros capaces de reconocer la realidad no solo desde los elementos evidentes, sino relacionándolos con aspectos históricos desde diferentes perspectivas políticas, económicas, sociales ya que todas ellas se encuentran inmersas en el acto educativo e influyen en la construcción de sujetos en tanto afectan las relaciones entre los microsistemas, el macro y exosistema a lo largo del cronosistema.

Para potenciar la conciencia crítica en el sentido de transformación de la realidad educativa y social de la comunidad sorda actual y futura a partir de los resultados obtenidos en esta investigación, consideramos importante sugerirle al “Proyecto Manos y Pensamiento: inclusión de estudiante sordos a la vida universitaria”, revisar la propuesta en el eje de pedagogía, ya que en el espacio que corresponde a semestre cero denominado “Introducción a la Pedagogía” y en primer nivel de “Pedagogía para Sordos”, el objetivo se ha centrado en la presentación de la perspectiva histórica y evolutiva de la pedagogía en general, lo cual a primera vista se puede considerar como algo positivo en tanto hace referencia a la relación escuela-sociedad, escuela-Estado, escuela-concepción de sujeto, pero en la realidad lo que los estudiantes reportan es que el análisis se limita a presentar los modelos pedagógicos y relacionarlos con los modelos de comprensión de discapacidad a la luz de las cuales se ha abordado en la atención educativa de la población sorda. Adicional a lo anterior, el espacio de “Pedagogía para Sordos 2”, es un tiempo muy limitado si se busca una transformación que arranque desde el sujeto mismo para lograr trascender al acto educativo de transformación política y social.

En este sentido es necesario revisar los criterios que hacen posible que se oferte el espacio académico de “Pedagogía para Sordos 1 y 2” ya que no puede estar limitado a la cobertura, es decir a que haya un número de estudiantes sordos dispuestos a desarrollar el curso, debería estar ligado a los ciclos de formación de tal manera que se pueda retomar aspectos teóricos abordados en los espacios académicos relacionados con pedagogía que desde las diferentes licenciaturas han cursado las personas sordas.

Las sugerencias a tener en cuenta en la revisión del eje de pedagogía giran en torno a que el docente que acompaña el espacio, conozca y maneje los planteamientos teóricos de lo que hoy se conoce como pedagogías críticas en las cuales la construcción de sujeto reflexivo, crítico, emancipador, transformador, activo, sean el eje central en las discusiones que se suscitan a partir de un texto pedagógico que sirve de pretexto para la lectura relacional con aspectos políticos, económicos, culturales, sociales, educativos de tal manera que la escucha y el dialogo de saberes permita encontrar los puntos de consenso y disenso entre los sujetos presentes y las teorías expuestas.

Otra sugerencia es mantener la estrategia pedagógica de cine-foro ya que las imágenes permiten a las personas que participan en él, encontrar elementos vivenciales concretos que presentan situaciones actuales, pasadas o futuras las cuales pueden ser analizadas e interpretadas de manera aislada o aún mejor de manera conjunta con las realidades sociales.

Para que la estrategia avance es necesario explotar aún más la capacidad creativa de los estudiantes a través de las habilidades en lectura y escritura que han desarrollado a lo largo de su formación, generando momentos de revisión de elementos teóricos sobre educación presentados en forma escrita y la construcción de textos que recojan sus cuestionamientos y construcciones tanto para la reflexión individual como para la puesta en debate del grupo, esto con el ánimo de ser coherente con el desarrollo de maestros críticos capaces de plasmar en un texto escrito sus planteamientos reflexivos en torno a la realidad que está analizando aportando en la comprensión de lo que se denomina “educación de la comunidad sorda”.

Como consecuencia a lo observado frente al vacío que tiene la comunidad sorda en la historia mundial y el bajo bagaje cultural, es necesario que el espacio “Introducción a la Pedagogía” permita hacer un trabajo más riguroso en torno a la influencia de las relaciones entre lo político, económico, social, cultural, incluso religioso y médico con la comprensión de sujeto, de educación, de maestro, de educando y cómo esto a su vez generó acciones de reivindicación de lucha por la transformación de esa misma realidad.

En “Pedagogía para Sordos 1” se puede abordar el tema de corrientes pedagógicas a profundidad estableciendo las relaciones entre ellas y promoviendo la articulación con discursos y prácticas educativas actuales a través de los espacios de práctica docente, en los cuales si bien se explicita que se asume la educación del sordo desde la concepción socioantropológica, en la cotidianidad del aula se hace evidente que aún se asume a la persona desde el déficit y se manejan relaciones de poder comunicativo que oprimen la persona sorda en tanto no le permiten autonomía o autodeterminación por falta de información; en esa perspectiva el espacio de pedagogía le brindará a los maestros en formación, herramientas teóricas y prácticas que le permitan hacer lectura crítica de eso que observan para generar propuestas de cambio.

En “Pedagogía 2” se puede profundizar en la generación de estrategias transformadoras desde lo educativo, comunicativo y social de la comunidad sorda con la que se encuentran a través de los espacios de práctica pedagógica o proyecto investigativo dentro de cada licenciatura.

Si bien nos estamos centrando en los espacios creados dentro del eje de pedagogía para sordos, no podemos negar que la preocupación de las estrategias pedagógicas, de la

calidad de la educación, no es una preocupación puntual o aislada para los sordos en tanto confluyen allí aspectos lingüísticos, psicológicos, antropológicos, educativos sociológicos, es un problema de la educación en general, pero dado que hasta ahora se están formando licenciados en diferentes áreas del saber, el espacio de pedagogía para sordos se constituye en este momento en el espacio por excelencia para el encuentro dialógico, el debate en torno a las necesidades, particularidades y propuestas de transformación que están implementando cada uno de estos maestros en formación de manera aislada en diferentes instituciones, logrando en algún momento identificar dentro de los modelos pedagógicos existentes aquellos que les son más afines o, por el contrario crear un nuevo modelo que recoja los planteamientos de la educación bilingüe y las particularidades de las dos lenguas en contacto, en el marco del reconocimiento de la diferencia comunicativa y por ende sin buscar nada más allá que la formación de sujetos críticos, autónomos, independientes que busquen una vida digna, como lo plantea Skliar, (1999) “... quienes añoran una solución rápida a los supuestos problemas educativos de los sordos y quienes no resisten la tentación de verlos, algún día, ser como los oyentes, no encontraran en la educación bilingüe una tabla de salvación- pues la educación bilingüe quiere que los sordos sean, en el futuro, simplemente sordos.”

La lengua como elemento de construcción individual y colectiva debe ser fortalecida, máxime cuando la lengua de señas colombiana es una lengua joven con la cual las personas sordas empiezan a incursionar en diferentes ámbitos de desarrollo humano y social, y en este caso en particular se hace aún más evidente las relaciones de poder que a través de su uso y competencia adquiere tanto la comunidad sorda como oyente; es en esta perspectiva que el “Proyecto Manos y Pensamiento: inclusión de personas sordas a la vida

universitaria” ha diseñado e implementado el espacio académico de fortalecimiento de LSC.

Si bien ese argumento sigue estando vigente, es necesario que tras el reconocimiento de la diversidad comunicativa, cultural, social, humana y por lo tanto de la diversidad de sujetos y posturas de lecturas de la realidad, el espacio de fortalecimiento de LSC se articule con el objetivo de la formación de un maestro con perspectiva crítica y en ese sentido aborde en el ciclo inicial la lectura de realidades para lograr la narración de la misma, el reconocimiento de los microsistemas, de los intereses tanto individuales como colectivos y porque no, de algunos elementos de relación entre esos elementos. Todo esto con el ánimo de promover que el ciclo inicial logre desarrollar competencias comunicativas que les permitan desarrollar la conciencia crítica y cimentar de alguna manera el paso a los siguientes niveles de análisis y discernimiento.

El ciclo intermedio en tanto aborda a profundidad los discursos informativo y expositivo deberá promover el diálogo argumentado en elementos experienciales y teóricos con el propósito de lograr trascender del egocentrismo discursivo a la escucha, al encuentro de disensos y consensos para el planteamiento de conclusiones grupales.

En el ciclo avanzado se aborda el discurso argumentativo en la perspectiva de que sea sustentado desde diferentes planteamientos teóricos, lo que guarda relación directa con la responsabilidad de elaboración de su trabajo de grado a la luz de la experiencia que han implementado desde su práctica pedagógica, en esa perspectiva la conciencia crítica se ha venido enriqueciendo desde el fortalecimiento de la lengua, de los espacios de encuentro, debate, reflexión análisis, discernimiento y socialización de sus propuestas de

transformación pedagógica con la comunidad sorda con la que adelanta su proyecto investigativo.

La educación bilingüe para sordos ha avanzado rápidamente en cuanto a cobertura, sin embargo no ha logrado superar las expectativas que se tenían frente a los niveles de desarrollo y rendimiento académico que podían alcanzar, especialmente en lo referente al castellano como segunda lengua, pero se podría inferir que esto se debe a diferentes causas pedagógicas, sociales, comunicativas, laborales, psicológicas, sin embargo a partir de los resultados y discusiones de esta investigación, se puede pensar que estos bajos resultados se deben también en alguna medida a que aun ni sordos ni oyentes somos plenamente conscientes del impacto de una comunicación de calidad en la formación de sujeto, y en esa perspectiva del impacto que tiene en la educación primaria, secundaria, universitaria y por ende en el ejercicio laboral; ahora bien, como lo ha planteado el profesor Skliar, hasta qué punto los oyentes que participan en las propuestas de educación bilingüe para sordos siguen, inconscientemente, esperando y exigiéndoles un desempeño igual al del oyente, a lo cual sin duda subyace una mirada excluyente y mucho más incapacitante de lo que se podría pensar y actuar si fuera un hecho consciente.

Como último punto y dado que esta investigación no tenía en su alcance abordarlo, nos permitimos sugerir para próximas investigaciones, se indague en torno a la lectura e impacto de la imagen en movimiento desde la “semántica y la semiótica de la imagen”, para poder esclarecer argumentativamente el lugar que ocupa en la construcción de la realidad, precisamente por su condición de plasticidad evidenciada a través de experiencias sensoriales de color, forma, trazo, entre otros, y su régimen de lo imaginario, es decir la relación que se establece entre la imagen y la significación que se haga de ella a partir de

diferentes ángulos de observación; todo esto llevaría a develar cómo el hecho de tener una lengua visual-gestual-espacial le permite a la comunidad sorda acercarse y construir realidad de una manera diferente a la del oyente, pero teniendo ya algunas aproximaciones a esa construcción de lo diferente en el qué, por qué, cómo, qué es lo que les impacta, obtenidas a partir de la presente investigación, lo que contribuiría a comprender la relación entre el mundo de la imagen y del silencio que viven las personas sordas.

Anexos

Anexo 1

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

NOMBRE DEL ESPACIO ACADÉMICO: PEDAGOGÍA PARA SORDO II

Presentado por: Sujeto 2.

Rol profesor pedagogía para sordo

Hacer tiempo admitir que no se sabe es la pedagogía, ante no sabía nada que significado, después cada vez aprender con observación, por mi carrera de artes visuales desde principio 1 semestres y 2 semestres tal vez, con la materia de la pedagogía general en mi carrera, me enseñado de cada tipo diferente modelo de la pedagogía, modelo pedagógico, modelo pedagógico constructivista, modelo pedagógico tradicional, modelo pedagógico romántica, modelo pedagógico didáctica y estrategia y metodología etc. En toda la teoría, con muchas autores y disciplina en general para los oyentes, después entro en mi material de 1 nivel de pedagogía, me explico la teoría de que es educación y la didáctica y lo admitir lo sirve enfoque para los sordos, le sirve para futuro de mi carrera para los sordos, y luego entro a 2 nivel de la pedagoga para los sordos, y empiezo con la profesora Martha me enseña sobre el cine foro, para mí las películas que me sirve para mi futuro, hay los cuatros de la película son el circo de la mariposa, escritora de la libertad, los coristas y la sonrisa de mona lisa, participa al clase y con eso me sirve mucho con el foro de cine por la razón que en la general oyente debate y que opinión pero al contrario diferente más enfoque a los sordos con mucha forma le sirve cine foro para futuro de cómo le sirve maneja didáctica a los sordos, en la relaciones de las 4 películas, a los sordos tienen mucha problema, con mi compromiso para futuro después de mi grado, maneja a los niños sordos con mi didáctica para desarrolla de mismo manera el anterior repetir no vamos a cambiar nueva moderna que puede sordos desarrolla tiene mucho concepto, por la gracia en mi clase con los compañeros tienen diferente dar su opinión de cual la razón con su moderno no somos iguales pero me sirve mucho para aprender de cada diferencia moderno le sirve para futuro enseña a los sordos que pueden desarrollar a conseguir el trabajo y las universidades que puedan hacer, con mi compromiso exigir a los sordos para mejorar, con mi mucho amo a ser profesora por la gracia a cine foro me sirve mucho, porque la pedagogía para los oyentes y los sordos son muy distintas no son iguales, porque los oyentes tienen desarrolla a construir de como la pedagogía y a cambio falta la pedagogía para los sordos podemos nosotros construimos para los sordos, con las 4 películas que me sirve para reflexión de como solución error, para desarrolla con mi nuevo moderno, puedo enseñar con las 4 películas a los sordos para pueden desarrollar de cada su opinión y compartimos como la mayoría los sordos más usaban visuales a ver las películas esos le sirven muchas para los sordos que pueden cada su opinión de la vida. Con mi rol de ser profesora para sordos, mi reflexión es debo responsable para ser la profesora a los estudiantes sordos, enseñan con mi carrera de artes cuando los niños

tienen problema a eso le sirve mucho porque puedo solución como decía las 4 películas relación eso la razón gracia por mi clase pedagogía para sordos II, yo puedo enseñar a los oyentes por la gracia la materia que está en mi carrera pero lo único a los oyentes sino también para los sordos que le sirve mucho para construir por la sociedad, discapacidad, hay mucha cosa por la sociedad tiene que está entre los oyentes y los sordos, con eso me sirven mucho para futuro a solo único enseña a los sordos sino también manejo a los oyentes con su respecto la sociedad que tenemos buena solución y además la solución es lo único en Bogotá sino también importante entre toda la nacional de mi país, con toda la oportunidad que sirve toda la nacional que pueden desarrollar, te espero mi destino quiero ser la profesora de otro pueblo en cada parte de la nacional, puedo manejar con diferencia con mi admitir con mis pedagogías con sola única calidad Bogotá sino también toda la nacional apoya todo.

Referencias

Referencias bibliográficas.

- Acosta, W. V. (2.000). *Las ciencias sociales a través del cine. El cine como herramienta en la construcción del conocimiento de las ciencias sociales en la básica secundaria*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bronfenbrenner, U. (2.002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Castorina, J.A.(2.003) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa
- Cortina, A. (1.996). *El que hacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid: Santillana.
- De la Torre, S. (1.997). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO.
- De la Torre, S., Pujol, M. A., & Rajadell, N. (2.005). *El cine, un entorno educativo. Diez años de experiencias a través del cine*. Madrid: Narcia S.A.
- Elliott, J. (2.000). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Foucault, M. (1.970). *El oden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2.002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frabboni, F. (2.006). *Introducción a la pedagogía General*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1.959). *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1.968). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1.970). *La pedagogía del oprimido*. Barcelona: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1.989). *Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1.990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. México: Paidos.
- Freire, P. (1.997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- Elliott, J. (2.000). *La investigación- acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

MaxNeef, M. (1.998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad Editorial.

Mélich, J. -C. (1.997). *Del extraño al complice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

Oviedo, A. (2.001). *Apuntes a la gramática de la lengua de señas colombiana*. Cali:INSOR.

Secciones de libros

Egler, M. Y. (2.009). Educación escolar de personas con sordera: ¿ambientes restrictivos o desafiantes en el aprendizaje? En ITAE. UPN, *Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia*. Bogotá: Fondo editorial UPN.

Giroux, P. M. (1.998). Escritos desde los márgenes: Geografías de identidad, pedagogía y poder. En P. M. Laren, *Multiculturalismo revolucionario*. México D.F.: Siglo XXI editores.

Rodriguez, N. Teorías y estrategias que orientan la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua a las personas sordas de 1970-2003. En ITAE. UPN, *Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia*. Bogotá: Fondo editorial UPN.

Artículos de revistas electrónicas

Bermejo, V. S. (1990). Teoría del lenguaje: implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 1(3), 435.

Clavijo, S. Y, Franco L. M, Gonzales J. *Las personas sordas en la Universidad de antioquia: una ausencia que se cuestiona*. AGO.USB Medellín-Colombia (7) N° 2 pp. 199-385 Julio – diciembre 2007 ISSN: 1657-8031

Famularo, R. y Massone, M. (1999) Interpretación en lengua de señas: la lengua de la comunidad minoritaria sorda. *Desde Adentro*, 2, pp. 17-23.

Gallaudet University Y Universidad Autónoma De Entre Ríos (2.008) "Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos". *Ethos educativo*, 41, pp.125-138.

Jiménez, J. R. (2.007). Diversidad, bilingüismo social y personas sordas. *Theoria*, 16 (1), 7-14.

Ramírez, P. (1.995) Comunicación y lenguaje de la persona sorda. *Enfoques y métodos". El bilingüismo de los sordos*, 1, pp. 8-12.

Skliar, C; Veinberg, S. Y Massone, M, (1.995)"El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturismo", *Revista Infancia y Aprendizaje*, 69-70, pp. 85-99.

Documentos on line

Larrosa, J. (2.006). *Infancia hoy*. Recuperado el 13 de Agosto de 2.013, de infanciahoy.wikispaces.com

Skliar, C. (2.003). *La educación de los sordos*. Recuperado el 17 de Octubre de 2.013, de Cultura sorda: www.cultura-sorda.eu

Conferencias

SKLIAR, Carlos. Nucleo de Investigaciones en Politicas Educativas para Sordos. NUPPES. Universidad Federal de Rio Grande Do Sol, Puerto Alegre. (Brasil) :Un análisis preliminar de las variables que intervienen en el proyecto de Educación Bilingüe para Sordos. Sección de Educacion de DiFu Sor.Barcelona. Diciembre 1989

Tesis no publicadas

MEDINA, Eliana, 2005, "Aproximaciones y propuestas para una educación de sordos en Medellín", Tesis de maestría no publicada, Medellín, Universidad de Antioquia