



El arte visual vernacular como estrategia pedagógica: una apuesta por la imagen
sensible del Sordo en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Trabajo para optar al título de:

Licenciada en Artes visuales

Modalidad: Trabajo monográfico

Línea de profundización: Pedagogías de lo artístico visual

Presentado por:

Diana María Rubio Rincón

Cód. 2017172033

Director:

John Alexander Alonso Junca

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Artes

Licenciatura en Artes visuales

Bogotá D.C., 2022

Resumen

El presente trabajo de grado es el resultado del proceso pedagógico realizado en la institución Santa Isabel II, con los niños y niñas Sordos de 4° y 5° de primaria en el año 2021. Teniendo como propósito crear una estrategia pedagógica que permita nuevos caminos de enseñanza y aprendizaje a través del arte visual vernacular como medio de aprendizaje que permite la construcción de la imagen sensible, posibilitando así, un espacio de reconocimiento y resignificación de la identidad de los niños Sordos en el espacio educativo. Permitiendo además generar un nuevo puente de diálogo entre la comunidad Sorda y los oyentes. Esta reflexión pedagógica toma como metodología la sistematización de experiencias que se dio a partir de un taller exploratorio, “el arte visual vernacular, el lugar donde habitan los niños y niñas Sordos” junto con un la creación de un documental como dispositivo pedagógico; en esa medida, la propuesta pedagógica tiene como fin determinar los elementos significativos de la experiencia en la construcción de imagen sensible desde el arte visual vernacular para lograr entender y comprender un nuevo procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez Sorda.

Palabras clave: Arte visual vernacular, estrategia pedagógica, imagen sensible, niñez sorda, resignificación de identidad.

.

Abstract

This degree work is the result of the pedagogical process carried out in the institution Santa Isabel II, with deaf children of 4th and 5th grade of primary school in the year 2021. Its purpose is to create a pedagogical strategy that allows new ways of teaching and learning through vernacular visual art as a means of learning that allows the construction of the sensitive image, thus enabling a space for recognition and resignification of the identity of deaf children in the educational space. It also allows generating a new bridge of dialogue between the Deaf community and the hearing community. This pedagogical reflection takes as methodology the systematization of experiences that was given from an exploratory workshop, "the vernacular visual art, the place where Deaf children live" along with the creation of a documentary as a pedagogical device; to that extent, the pedagogical proposal aims to determine the significant elements of the experience in the construction of sensitive image from the vernacular visual art to understand and comprehend a new teaching and learning processes in Deaf children.

Keywords: Deaf childhood, identity redefinition, pedagogical strategy, sensitive image, vernacular visual art.

Tabla de contenido

Introducción. El arte de contar historias con las manos.....	1
1. La llegada, evocando la seña	7
Provocando la seña veo una vocecita	14
1.1.1. Objetivo general.....	19
1.1.2. Objetivos específicos.....	19
2. Antecedentes. Narrando historias, las manos de la niñez	20
2.1. Estado del arte. Arte visual vernacular como escenario para la construcción de imagen sensible	20
2.2. La clase de arte: una aproximación a las estrategias pedagógicas tejidas con los niños Sordos en distintos espacios.....	21
2.3. La identidad del niño Sordo: entendiendo la importancia de la diferencia y la otredad en modos de enseñanza y aprendizaje	27
2.4. La imagen sensible y el niño Sordo: apreciación desde otras miradas....	31
2.5. El lenguaje visual para los Sordos: entendiendo el arte visual vernacular entre la visualidad y su condición de sordo	32
3. Referentes teóricos. Teorías entre las señas y el gesto	37
Un viaje en señas: hacia la aproximación a la Cultura Sorda	39
La imagen sensible como lenguaje visogestual para la niñez Sorda: entendiendo el arte visual vernacular, embelleciendo la lengua de señas	65

Estrategias pedagógicas desde la alteridad y diferencia: una ecología de saberes.....	72
4. Metodología. La historia comienza; el lugar donde habitan los niños y niñas Sordos	83
4.1. Enfoque hermenéutico	83
4.2. Sistematizando la experiencia: el taller exploratorio, el arte visual vernacular donde habitan los niños y niñas Sordos.	87
4.3. Fases de la sistematización	93
4.3.1. Primer tiempo. Vivir la experiencia de la sistematización en la práctica educativa del taller el lugar donde habitan los niños y las niñas, Colegio Santa Isabel II (agosto – noviembre del 2021).	94
4.3.2. Segundo tiempo: ¿Qué, para qué y cuál experiencia quiero sistematizar?	98
4.3.3. Tercer tiempo. Narrativas de la reconstrucción de la experiencia..	100
4.3.4. Cuarto tiempo. Sistematización de la experiencia.	103
4.3.5. Quinto Tiempo. El análisis.....	104
Desde la expresión y la seña; resignificación de la identidad de los niños y niñas sordas por medio del arte visual vernacular.....	113
La imagen sensible en el cortometraje; sinergias entre el arte visual vernacular, la lengua de señas y los saberes de los niños y niñas.....	155
4. Conclusiones.....	1

Referencias	1
5. Anexos	25

Tabla de imágenes

Ilustración 1. El arte visual vernacular	0
Ilustración 2 El juego del teléfono roto en señas.....	6
Ilustración 3 Entre señas y gestos - reconociendo al otro.....	6
Ilustración 4 La caja de las expresiones	6
Ilustración 5 Nuestro nombre, nuestra historia.....	6
Ilustración 6 Recreando identidades.....	6
Ilustración 7 La historia comienza. Gelacio, Marlon (2021).....	6
Ilustración 8 Aprendiendo de los niños y niñas. Gelacio, Marlon (2021).....	20
Ilustración 9 Metodología. Diario de campo	20
Ilustración 10 Ficha de aprendizaje. Organización y codificación.....	35
Ilustración 11 Metodología. Cronograma de actividades.....	35
Ilustración 12 Estrategia pedagógica- Proceso espiral	35
Ilustración 13 Objeto 1. Globos - Evocando la memoria	36
Ilustración 14 Objeto 2. Cubo mágico.....	36
Ilustración 15 Construyendo el arte visual vernacular. Gelacio, Marlon (2021)	36
Ilustración 16 Sensibilizando el cuerpo. Gelacio,Marlon (2021).....	64
Ilustración 17 Cadáver exquisito	64
Ilustración 18 Objeto 3. Desde el marco, creando, jugando y grabando	83

Ilustración 19 Expresiones desde el cuerpo. Gelacio, Marlon (2021).....	83
Ilustración 20 Ejercicios a la izquierda dibujos del grupo 1 y a derecha grupo 2....	83
Ilustración 21 Creando imágenes sensibles. Gelacio, Marlon (2021)	87
Ilustración 22 Objeto 4. Interviniendo la imagen	87
Ilustración 23 Sensaciones - transformando la imagen. Gelacio,Marlon (2021).....	87
Ilustración 24 Objeto 5. Los guantes: mejor que se vean mis manos.....	101
Ilustración 25 La escenografía - el muro de la galería	101
Ilustración 26 Alejandra y Yair, construyendo el arte VV.Gelacio Marlon (2021.)	101
Ilustración 27 Ahora tú, cuéntanos tu historia. Gelacio,Marlon (2021).....	101
Ilustración 28 Objeto 6. Se cierra la caja de expresiones	101
Ilustración 29 Compartiendo lo aprendido	102
Ilustración 30. Trueque de saberes. Mostrando a la institución todo el proceso....	102

Dedicatoria

Quiero dedicar este trabajo:

A mis estudiantes sordos, quienes me acompañaron y enseñaron en esta obra llena de saberes y experiencias significativas, una nueva forma de ser y estar en el mundo.

A mis padres que siempre me han brindado su apoyo incondicional a lo largo de mi vida.

Ellos son los que con su cariño me han llevado a esta hermosa profesión de ser docente.

A mis abuelitas que también han sido el hilo de este gran telar de experiencia lleno de colores claros y oscuros.

A mis hermanos y a mi compañero de vida por estar ahí siempre conmigo.

Agradecimientos

Agradezco a la Universidad pedagógica nacional, por permitirme aprender esta labor de vida. Además, agradezco a mi tutor por su gran paciencia y dedicación, pues sin su apoyo constante no hubiera podido lograr esta investigación. no solo fue un guía, sino que también se convirtió en mi amigo a lo largo del camino. Agradezco a los profesores de la universidad por guiarme y permitirme entender la labor docente como acción transformadora, cargada de sensibilidades que nos llevan a pensar en otros mundos posibles.

Agradezco también a los niños y niñas sordas que hicieron posible este camino, llenando de señas mi vida, y a la Institución Santa Isabel II, por permitirme ser parte de su comunidad. Agradezco los aportes y ayudas que me brindaron los profesores, intérpretes y todo aquel que hizo parte del proceso.

Finalmente Agradezco a mi amigo e interprete Boris, quien, con su entrega y dedicación, me mostro lo que pensaban los niños y niñas, además a mi amigo Marlon Gelacio un cineasta, gracia a él, fue posible capturar la esencia de todo el camino recorrido.

Ilustración 1
El arte visual vernacular



Introducción. El arte de contar historias con las manos

«Mi dibujo representa un lugar en donde las personas que estén en el colegio sean libres (...) Me imagino, quisiera estar en un lugar así donde hubiese mucha tranquilidad.» (Kevin (niño sordo), 2021, ficha de aprendizajes).

«Mi dibujo representa un lugar en donde las personas que estén en el colegio sean libres», esto lo dijo Kevin en lengua de señas, imaginaba estar en un lugar lleno de tranquilidad. Este epígrafe lo enfatizó puesto que imaginar mundos posibles permite pensar en una transformación de la realidad; y es, precisamente, una realidad que debe ser contada y transformada desde las manos de los niños y niñas Sordos. Para entender la cultura Sorda, partamos por la palabra Sordo con S mayúscula, que será utilizada en toda esta investigación situando la propuesta de distinción entre sordera y cultura Sorda, usar sordo (sordo, escrito con minúsculas) para referirse al estado físico de la sordera y Sordo (Sordo, escrito con mayúscula) para referirse a la cultura de los Sordos. (Woodward, 1972). Entendiendo, además, que la Ley 982 de 2005 legitima a los “sordos” como una comunidad determinándolos como “Grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes a la comunidad sorda” (República de Colombia, 2005) En relación a lo anterior, no profundizaré este tema y solo dejo claro el porqué del uso de la S mayúscula.

La investigación propone una estrategia pedagógica, en la que la construcción de la imagen sensible a partir del arte visual vernacular como medio de aprendizaje; permite generar procesos de expresión corporal, creatividad, construcción del saber, de resignificación y reconocimiento de la identidad de los niños y niñas Sordos en los procesos de enseñanza y de

aprendizaje. Este estudio se sitúa en un ejercicio de investigación educativo, cuya estrategia pedagógica propuesta es implementada en el colegio Santa Isabel II con los niños y niñas de 4° y 5° de primaria, una población que se determina entre las edades de 9 a 11 años; dicho ejercicio se ejecutó durante los meses de agosto a noviembre del año 2021.

La investigación toma como objeto de estudio la experiencia significativa de los niños y niñas Sordos que se logró dar en la construcción de imagen sensible desde el Arte visual vernacular. Este estudio permitirá ampliar las posibilidades para trabajar con la niñez Sorda en espacios educativos, aportando a la línea de investigación *Pedagogías de lo artístico visual* una estrategia pedagógica que permite nuevos caminos de enseñanza y aprendizaje a través del arte visual vernacular como medio de aprendizaje para la construcción de la imagen sensible; ya que, el arte visual vernacular posibilita sensibilidades, resignificación de la identidad, reconocimiento del otro y, además, permite desde unas lógicas del pensamiento generar espacios de encuentro a partir de un diálogo de saberes. El arte visual vernacular permite encontrarse con el arte teatral, esto genera un encuentro entre la vida cotidiana y una puesta en escena que implica un artista y un público. A pesar que el arte visual vernacular no es propiamente teatro; esta toma elementos muy característicos e importantes; como la mímica, la corporalidad, la gestualidad o la creación de guion para el caso del cortometraje. Por ende, este arte lo situó desde la mirada de la cultura sorda, puesto que es desde allí, que empieza a emerger una nueva y propia construcción identitaria, con posturas, sociales, culturales y políticas como práctica artística de la comunidad Sorda. No desconozco que han utilizado el arte visual vernacular desde el teatro, pero en esta investigación el gesto, la mímica y las expresiones corporales toman un rumbo en el cual, se toma como un medio de aprendizaje que permite una

apuesta pedagógica a los procesos de identidad, sensibilización, alteridad y de libertad para la niñez Sorda en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo de investigación toma como diseño metodológico la sistematización de experiencias desde un paradigma cualitativo, con el fin de recuperar la experiencia vivida de una manera crítica, reflexiva; es decir, en un sentido transformador. Esta recopilación experiencial permite reconstruir la acción pedagógica para comprenderla mejor y lograr así: transformar la realidad que nos rodea y la de nosotros mismos como personas. Por lo tanto, se hace necesario como arte-educadora el estar en los procesos de aprender y desaprender continuos, como si se tratase de un yoyo que se mueve en el ir y venir constantes dentro de los procesos educativos. La sistematización se ubicó en los cinco tiempos de Oscar Jara propuestos en 2018 en su libro “*La sistematización de experiencias*”, postula en un *primer tiempo*, el punto de partida, en este momento es esencial que el investigador haya sido participe de la experiencia que pretende sistematizar se debe tener registros sobre lo vivido, de lo sentido y lo que hacemos. En el *segundo tiempo*, se tiene que definir el objetivo principal para sistematizar; es decir su propósito, sentido; así mismo, delimitar el objeto por sistematizar; lo cual significa qué experiencia quiero sistematizar y qué me interesa de la experiencia, logrando así la creación de un eje principal. En el *tercer tiempo*, se reconstruye el proceso vivido; ordenando y clasificando la información recolectada. En el *cuarto tiempo* se inicia con la reflexión de fondo, en el cual se analiza, sintetiza e interpreta críticamente el proceso. Finalmente, *quinto tiempo*, se formulan conclusiones, recomendaciones y se plantean estrategias para comunicar los aprendizajes logrados. Esto permitirá evidenciar el riguroso trabajo de sistematizar la experiencia vivida para hallar los saberes significativos de los niños y niñas que hacen posible la construcción de imagen sensible desde el arte visual vernacular como estrategia de enseñanza y de aprendizaje.

Menciona Jara (2018):

La sistematización es una provocación a pensar y a debatir; es una verdad por indagar, y no un dogma definitivo; es pista para seguir buscando. Pero, ¿a dónde nos lleva esa búsqueda? Pues, de nuevo a la experiencia para verificar, ahora críticamente, su sentido. (p.101).

En ese sentido, la sistematización de experiencias cumple un papel indispensable, pues es la forma de tomar el rumbo del trabajo, de comprender y reconocer los aprendizajes que se dieron a lo largo del taller; para lograr evidenciar vacíos, desequilibrios, apuestas, aciertos, entre otros que surgen de la experiencia. Así será posible descubrir los aprendizajes más significativos que permitirán poner en evidencia que la estrategia pedagógica se construye desde el arte visual vernacular como una apuesta pedagógica identitaria, dignificante, que reconoce al otro y que se ubica desde la diferencia. Para así lograr un diálogo de saberes cargado de sentido desde las voces propias de los niños y niñas Sordos en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

La sistematización se construye desde una reflexión propia, tomando como base fundamental la vivencia o experiencia que se evidencia en un documental creado a partir del archivo visual recolectado de cada sesión, y que permite mostrar realmente las voces de los niños y niñas en el taller exploratorio.

A continuación, el manuscrito se organiza de tal manera que permite una mejor lectura del proceso realizado a lo largo de la investigación y de la mano con el documental como dispositivo de la estrategia pedagógica que visibiliza los aprendizajes significativos del proceso. En un primer momento, en *La llegada, evocando la seña* se encuentra el planteamiento del problema, la justificación y los objetivos de la investigación. En un segundo momento, en

Narrando historias, las manos de la niñez se hace un rastro de antecedentes como apoyo a mi investigación, basándome en estudios realizados en torno al arte visual vernacular, a la metodología y a las estrategias utilizadas en la clase de artes con la niñez sorda; así como, a la configuración de imagen sensible.

En un tercer momento, en *Teorías entre las señas y el gesto* se encuentran los referentes teóricos que soportan mi investigación, haciendo un rastreo cuidadoso por entender: primeramente, a la cultura sorda; luego, en pensar cómo se entiende la imagen sensible desde las cotidianidades, articulando el lenguaje visogestual de la lengua de señas; y, finalmente, el cómo se construye una estrategia pedagógica pensada desde la alteridad y la diferencia.

En un cuarto y último momento, en *La historia comienza; el lugar donde habitan los niños y niñas Sordas* se encuentra la metodología, la cual contiene el enfoque de investigación, la sistematización de experiencias organizadas por capítulos; estos van en diálogo con el documental, además se aborda el análisis, la interpretación y las conclusiones de la investigación.

Finalmente, esta investigación educativa es una invitación a seguir caminando y transformando esos mundos posibles que los niños y niñas Sordos imaginan. Espero que este estudio sea de gran ayuda para los procesos de enseñanza y aprendizaje en espacios educativos con la niñez sorda. Señalando que la sistematización la abordó como persona oyente, entendiendo que no hago parte de la comunidad sorda, pero con toda la ética del cuidado, propongo construir una estrategia pedagógica con y para la niñez Sorda. Poniendo en claro que hay unas complejidades de trabajar desde un rol en el cual se entiende y se reflexiona sobre una comunidad a la cual no se pertenece. Pero, a la largo de esta investigación, se logra evidenciar que es posible lograr un diálogo de saberes que posibilita un espacio de encuentro entre la

comunidad Sorda y los oyentes en el espacio educativo. Así mismo, aún queda mucho por recorrer, se debe seguir trabajando y fortaleciendo estos procesos de creación y reconocimiento de los niños y niñas Sordos en las aulas, haciendo uso de las estrategias pedagógicas a partir de prácticas culturales propias de la comunidad sorda, como lo es el arte visual vernacular. En definitiva, es esencial pensarse una educación de calidad que respalde los derechos de la niñez Sorda, respetando su cultura, su lengua, su identidad; y, por ende, permitir la aplicación de esta estrategia en las primeras etapas de escolarización.

Ilustración 2

El juego del teléfono roto en señas



1. La llegada, evocando la seña

(...) es tan importante tejer nuestras historias y desbaratar los nudos en la garganta que nos impiden hablar, para que nuestras voces sean escuchadas, ya que esa idea tan generalizada en la actualidad, acerca de que hay que darles voz a los que no tienen voz, es una idea equivocada, puesto que todas las personas, grandes y chicas, negras, indígenas, mestizas y blancas, pobres o ricas, analfabetas o estudiadas, tenemos nuestra propia voz, y podemos hacernos escuchar, reconstruyendo nuestras memorias y narrando nuestras historias. (Ortega et it, 2015, p. 11).

Cuando tenía 16 años conocí a Jineth, una joven que soñaba con ser modelo; nos encontramos por primera vez afuera de un taller en el Centro de Bogotá. Allí aprendimos el arte de crear piezas de joyería, ella se encontraba junto a su padre y como en una obra de teatro con movimientos tan sutiles y llenos de expresión se comunicaba con él en lengua de señas. Ese día, nos volvimos amigas y al pasar el tiempo me enseñó el abecedario, algunas palabras y frases más estructuradas. Cuando no nos podíamos comunicar, realizamos gestos o hacíamos mímicas con el cuerpo, entendiéndonos de alguna manera la una con la otra.

Es así como todo comienza, Jineth construye mi nombre dándome una identidad simbólica en la comunidad Sorda. Me enseñó desde las señas un mundo que no estaba en silencio sino, por el contrario, estaba tan vivo, lleno de sensibilidades y apreciaciones que yo no percibía. Esto me llevó a pensar en cómo los niños y niñas cuentan historias con sus manos y sus gestos; pues, al igual que con Jineth intentábamos comunicarnos, los niños también tendrían un medio para explorar estos procesos de reconocimiento. En definitiva, Jineth le dio un empujón a esta investigación, pero fueron los niños y niñas los que me inspiraron a realizarla.

El anterior fragmento de mi vida lo sitúo como el origen de una problemática que surge en relación a las posibilidades de reconocimiento de la identidad de los niños y niñas Sordos. En la presente investigación, ésta es propiciada a través del arte visual vernacular en espacios educativos, teniendo en cuenta que —muchas veces— ese acto del reconocer a los estudiantes se deja de lado en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La lengua de señas transita en actos de creación constante, y está sujeta a influencias de múltiples elementos; por añadidura, en ese andar propongo al arte visual vernacular como espacio educativo que posibilita procesos de sensibilidad, identidad, diálogos, reconocimiento y de expresión permitiendo que la niñez Sorda se sienta libre en sus procesos de aprendizaje.

El visual vernacular es muy importante también para expresar la libertad, ejemplo cuando los sordos están con su familia se sienten un poco deprimidos entonces este visual vernacular hace que ellos se liberen, se desahoguen y puedan expresarse. (Daniel Luque - persona Sorda, entrevista No 1,2021, p.4)

Esta práctica artística me permitió entenderme con Jineth, comprendí que el arte visual vernacular podría articularse en la estrategia pedagógica como elemento potencial para la construcción de nuevos saberes; no obstante, si esta práctica artística de la comunidad Sorda permite un encuentro relacional, sensible, identitario y pedagógico ¿por qué no ha sido utilizada en los distintos espacios educativos? El profesor de la universidad Pedagógica Daniel Luque, comenta:

«Aquí en Colombia, no hay muchas personas que sepan del visual vernacular ,no se usa mucho es algo muy nuevo, muy reciente estamos como un bebe en pañales en ese aspecto ,los que usan más esto es en Medellín (...) el campo de la gesticulación de las expresiones artísticas ahí es donde más se ve este arte visual vernacular, entonces ya hablando más acerca de este visual vernacular, esto va más enfocado a transmitir mensajes, ya sean por ejemplo instrucciones, ideas, contexto académico, contexto comunicativo. hay muchas formas que se puede usar este arte y el como persona sorda lo usa también como una forma de expresión depende del contexto que se encuentre,

entonces este visual vernacular es muy útil a la hora de expresarse, es la manera principal de expresión, la manera de entender y comprender» (Entrevista No.1 ,2021, p.2).

En el ámbito educativo, la comunidad Sorda comúnmente es evidenciada como un grupo minoritario y ha sido estereotipada históricamente en los distintos contextos de la vida. A pesar de que se hayan aprobado políticas públicas de Inclusión social y discapacidad dentro en los años 2013-2022, es importante posibilitar nuevas estrategias pedagógicas que reivindicuen al sujeto Sordo a partir del reconocimiento de su cultura, su lengua de señas como lengua materna, sus necesidades que emergen en los espacios educativos, apropiando así, prácticas culturales de la comunidad Sorda para que se generen aprendizajes significativos desde sus formas de entender el mundo, aplicando la idea de la alteridad y la diferencia como pilares para el aprendizaje y en los que se permite un empoderamiento como sus sujetos Sordos en el aula.

Se podría afirmar que es responsabilidad del Estado, pero también, desde cada uno de nosotros, se requiere el pensar la manera en la que nos relacionamos con el otro para construir mundos posibles. Cabe señalar que lo educativo no es ajeno a esta situación. Por ejemplo, la diferencia de acceso a la educación entre niños con discapacidad y niños sin discapacidad es evidente; así se indica conforme los datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV 2012) mencionada por el Ministerio de Salud y Protección Social (2014):

(...) El 80% del total de personas de entre 5 y 9 años con alguna discapacidad no ha alcanzado ningún nivel educativo, mientras que el 13,2% había cursado solo preescolar. Del grupo de 10 a 17 años, el 47,1% de las Personas con discapacidad (PCD) no había aprobado ningún nivel educativo y el 33,9% había aprobado básica primaria (p.15).

Esto demuestra la necesidad de una articulación que garantice un acceso a la educación de calidad, de igualdades y de políticas públicas que aseguren este derecho. Al respecto, a nivel local existen hoy en día espacios de participación para los niños y niñas Sordos en la ciudad de Bogotá, como el Instituto Nacional Para Sordos (INSOR); allí se trabaja a partir de cuentos la enseñanza de las señas, también se dictan clases de matemáticas, sociales, biología y estas se encuentran disponibles en la página oficial de INSOR. Adicionalmente existen colegios en Bogotá como El *Colegio Filadelfia para sordos*, un colegio cristiano, bilingüe y bicultural, que forma niños, niñas y jóvenes sordos, sordociegos y oyentes desde preescolar a once. En la historia de la institución la reivindicación por el aprendizaje del niño Sordo se hace presente, puesto que el colegio asume la búsqueda de profesores que enseñen la lengua de señas y que tuvieran estudios en docencia, puesto que la mayoría se especializaba en saberes específicos de un área, pero no tenían conocimientos de pedagogía, esto con el fin de lograr que los niños sordos tuviesen una educación formal, puesto que los niños que ingresaban no se les otorgaba un título de bachiller, sino que solo trabajan para hacer manualidades, a partir de allí la institución tomó un apostura en la cual el niño sordo era capaz de lograr no solo el bachillerato sino la educación superior. Otro espacio de participación es el colegio San Francisco, ubicado en ciudad Bolívar, con su *programa de inclusión de escolares sordos al aula regular*, permiten que no solo los niños Sordos y oyentes aprendan juntos, sino que también la familia oyente descubra la lengua de señas permitiéndole acercarse y comprender más a sus hijos e hijas. Esto se da con la ayuda de profesores sordos, mediadoras pedagógicas, docentes de apoyo e intérpretes. Por lo tanto, el acceso a la educación de calidad, de igualdad y de políticas públicas que aseguren este derecho se ha venido transformando poco a poco, no solo dentro de las instituciones educativas, sino en otros ámbitos de la vida.

Es clave mencionar, como la red cultural del Banco de la república, con el apoyo de la Biblioteca Luis ángel Arango (BLAA) e INSOR, hicieron posible, la primera adaptación a la lengua de señas colombiana en el país, de la novela del escritor huilense Gerardo Meneses *La luna en los almendros* que cuenta la historia del conflicto armado en el sur del país. De esta manera, este proyecto no solo a través de la imagen y la lengua de señas garantiza un espacio de participación a la comunidad Sorda, sino que, además Banredcultural (2022):

Busca acercar la literatura a la población sorda y ofrecer herramientas pedagógicas para que esta población tenga un referente sobre la violencia originada por el conflicto armado e indudablemente, marcará un hito en la producción de contenidos accesibles y de promoción de derechos para la población sorda colombiana.

En esta idea, los espacios culturales también han garantizado a la comunidad Sorda espacios de inclusión, además del acercamiento a la literatura también se dio una proximidad al arte visual vernacular por parte del grupo de artistas sordos *La rueda flotante*, invitados por la BLAA en él 2022, en la cual se invitó a un encuentro presencial, para conocer alrededor del arte sordo, el arte visual vernacular como lenguaje corporal para contar historias al estilo cinematográfico.

Por consiguiente, la necesidad por seguir buscando espacios y estrategias que posibiliten una mirada más amplia de los procesos de aprendizaje en la niñez Sorda son cada vez mayores. Me situó en esta búsqueda, desde mi formación como arte educadora, en la enseñanza-aprendizaje entendiéndolo que es importante pensar el lugar del arte, reflexionar en cómo posibilitar espacios de conocimiento y reivindicación; incluso, se hace oportuno que el arte pueda salir de la idea de las manualidades, es decir, es relevante el enseñar a ver tanto con la cabeza como con las manos, y no sólo enseñar a hacer con las manos. Además, se deben

proponer alternativas concretas para cambiar la forma de acometer la acción educativa (Acaso, 2009).

La tarea aquí es lograr que los niños y niñas reconozcan y apropien el arte visual vernacular como un medio de aprendizaje que permita resignificar el aula en torno a ellos y que logre que el niño o niña Sordo se haga consciente de su proceso de formación y le permita apropiarse elementos de su cultura a la hora de aprender.

«En el marco de la identidad, por ejemplo, en la inclusión, este arte visual vernacular lo que trata es de insistir, trabajar y trabajar para que haya una inclusión de las personas sordas. Las personas que tienen implantes, luchan para poder acercarse a todas esas comunidades, entonces en el tema de la identidad, a veces es muy difícil porque va a depender de la educación, del contexto familiar. (...) porque en la mayoría de los casos las personas sordas están confundidas en cuanto a esa identidad, ellos saben que son sordos, pero ¿cuál es su identidad?, si se identifican como oyentes puede haber algo contrario» (Daniel Luque, entrevista No.1, 2021 p.11).

Por ende, la estrategia se ubica en comprender esos vacíos que quizás los niños y niñas tengan, y que permita desde las experiencias significativas una búsqueda que transforme la mirada como sujetos Sordos. Soy consciente que como arte educadora oyente no voy a crear un fortalecimiento completo con los estudiantes Sordos, pues no hago parte de su comunidad Sorda, reflexiono y me aproximo de la mejor manera posible con todo el respeto que merece la cultura Sorda, a partir de mi forma de enseñanza; permitiendo así comprender su lengua y una práctica artística de su cultura que permite potenciar y fortalecer su identidad.

Si bien, en muchos espacios de formación se deja de lado los saberes e identidades de los niños, es necesario empezar por reconocer a los estudiantes y su contexto, en vista de que

de que a partir de sus gustos y saberes se va creando la estrategia pedagógica con un sentido significativo en la vida de los estudiantes y en la del docente, planteó así, la construcción de la imagen sensible desde la propia estética de las cotidianidades del estudiante, ya que es desde allí, que se debe empezar a problematizar lo que sucede en la vida de los niños y niñas y cómo repercute esto en la construcción del pensamiento dentro del aula. Todo ello entendido como el resultado de un ejercicio de producción de la didáctica que —en conjunto de acciones organizadas, programadas e intencionadas y con unas herramientas implementadas— logra crear el espacio para la enseñanza y el aprendizaje.

En definitiva, el interés de este trabajo es el de proponer un estrategia pedagógica que permita la construcción de imagen sensible por medio del arte visual vernacular como un espacio educativo que media el reconocimiento identitario, dotando de libertad y autonomía a los niños y niñas, dando legitimidad a las capacidades y saberes que nos brindan las personas Sordas para entender el mundo; esto, a través de la exploración y el análisis de las percepciones visual–gestual, por las que el arte visual vernacular como estrategia de enseñanza y aprendizaje facilita nuevas comprensiones y potencialidades en los aprendizajes que hacen posibles las posturas de identidad, los diálogos de saberes, la generación de alteridades y la construcción de esas miradas exploratorias y maravillosas de la imagen Sorda como una gran apuesta para conocer y evidenciar cómo se están construyendo los procesos educativos. En síntesis, surge como pregunta de investigación:

¿Cómo la construcción de imagen sensible desde el Arte visual vernacular posibilita la estrategia pedagógica con un grupo de estudiantes Sordos de primaria en el Colegio Santa Isabel II?

Provocando la seña veo una vocecita

El arte de contar historias con las manos fue el detonante para iniciar un recorrido en la estrategia pedagógica con los niños y niñas de los cursos 4° y 5° de primaria del Colegio Santa Isabel II, se hace necesario hallar lugares de enunciación, entendiendo que las posibilidades que permea la concepción del sujeto sordo hacen posible un vínculo entre la imagen sensible y los saberes propios de los niños y niñas Sordos con una práctica cultural de su comunidad, basada en la visualidad, la imagen, la corporalidad, las señas y en toda un serie de elementos que emergen del niño al contar historias.

«La personas oyentes cuando están leyendo un libro de cuentos, mitos de lo que sea, pueden adquirir conocimiento a partir de la lectura, entonces el arte visual vernacular es como si fuera un libro porque está leyendo la expresión de alguien, por ejemplo, la persona organiza el tema que va realizar, los gestos que va a transmitir, luego de organizar eso, hace la presentación usa los gestos y es como si estuviera leyéndose a él, es como tener un libro, entonces así sirve el visual vernacular y la experiencia de los gestos, el uso de la imagen y la adquisición de conocimiento» (Daniel Luque, entrevista No.1, 2021 p.12).

Esto garantiza una experiencia sensible cargada de sentido y aprendizajes que construye conocimientos significativos a la hora de aprender, y que están mediados por las dinámicas que posibilitan el espacio.

Para el caso de la Institución se habían abordado elementos del visual vernacular, pero no tenían conocimientos que era una práctica propia de la cultura Sorda, el profesor de primaria de la Institución Santa Isabel II, Germán Gonzáles nos comenta:

«Años atrás, no se habían implementado estos procesos, se viene realizando hace unos meses, se ha venido implementado en algunas clases donde estamos motivando a los estudiantes a que usen su creatividad, un tema nuevo para ellos, entonces hasta ahorita lo estamos hemos empezando a implementar esto con los niños y niñas» (Entrevista No.3, 2022 p.23).

Por lo tanto, la investigación busca también que al final del proceso, los docentes apropien la estrategia permitiendo un mejor aprendizaje en los niños, abarcando así, procesos que resignifique y reconozcan las identidades de los estudiantes.

En esta idea, me centro en la estrategia pedagógica, aportando a la línea pedagógica de lo artístico-visual; el acto poético de enseñar entendiendo, que la imagen sensible desde las experiencias significativas a partir de las cotidianidades contadas en el aula por los niños y niñas Sordos, evocan y posibilitan un reconocimiento propio y colectivo desde un diálogo de saberes que permiten un nuevo medio de aprendizaje desde una práctica cultural Sorda, hallando así lugares de enunciación y apropiación en el espacio educativo.

Consecuentemente, la imagen sensible toma un papel fundamental, pues es a partir de la estética, no desde una mirada de lo bello, sino una estética de las cotidianidades de los estudiantes que emergen sensibilidades de lo vivido como producto de una sinergia entre saberes propios, la seña y el arte visual vernacular. Dicho en palabras de Campello (2008):

(...) la pedagogía visual como una pedagogía que se ubica sobre los pilares de la visualidad, o sea, que tiene en el signo visual a su mayor aliado en el proceso de enseñar y aprender. Entonces, no podemos desligar los procesos propios de los sujetos Sordos, de su modo de ser y estar en el mundo en relación con las experiencias visuales que los representan (p. 200).

Ahora bien, entiendo el arte visual vernacular desde dos posturas; por un lado, es una práctica artística de la cultura sorda en la cual las historias son contadas a través de características poéticas, técnicas cinematográficas, mímicas, gestos, expresiones faciales y signos icónicos; sin el uso de las señas, y por otro lado, como una práctica cotidiana en la cual permite ser un medio de expresión y comunicación que se sitúa y transforma los modos como nos relacionamos con los otros, es decir es situarlo a la vida real, por ejemplo, si nos encontramos con una persona sorda y no sabemos lengua de señas, empezamos a realizar una construcción de movimientos y gestos que nos permiten crear un diálogo, desde las expresiones corporales que emergen de las historias contadas; dejando de lado la seña y la oralidad.

En esa idea tomó elementos de las dos, para encontrar un mejor espacio de aprendizaje, en relación a los sujetos quienes dan vida a la historia, dotándola de movimientos, gestos, subjetividades e identidades que confieren en la acción creadora el reconocerse para poder encontrar al otro y así poder empezar a construir el aprendizaje.

El sujeto como creador de experiencias sensibles es un factor clave, ya que es a partir de este que cobra sentido el acto pedagógico. Además la apropiación de este arte depende de las habilidades y de la forma de ser de la persona “hay por ejemplo niños que se expresan mucho , pero hay otros que son más penosos, retraídos no quieren parecer como payasos entonces les da mucha pena expresarse” (Luque, entrevista 3, p.10) En ese sentido, el papel del arte visual vernacular se ubica no sólo como espacio de comunicación en el que se empiezan a generar unos diálogos de saberes que fortalecen los espacios educativos sino que, además, establece un lugar situacional entre los sordos y los oyentes.

Es preciso aclarar que el arte visual vernacular es algo más de los sordos, es parte de su vida, en la cual se involucra su cultura, la identidad, su lengua y el lenguaje.

Por lo tanto, si las escuelas empiezan a aplicar este arte como medio de aprendizaje, esto permitirá un reconocimiento de esta práctica artística como factor importante, de igual manera facilita en el niño una mejor expresión a partir del reconocimiento de su cultura como elemento transformador de su realidad, también posibilitará la creación de grupos que hagan arte visual vernacular en el colegio y que se interesen a profundidad en el tema. La propuesta también nos muestra una reflexión en los docentes, nos dice Germán Gonzales:

«Viendo este tipo de proyectos, podemos identificar la importancia de enseñar a niños y jóvenes de los diferentes institutos, cómo conocerse a sí mismo, como expresarse por medio de su cuerpo, la importancia de ser 100% visual, tener una comprensión al momento de visualizar, captar una imagen, de desarrollar la habilidad de buscar el significado de lo que vemos, no utilizando la lengua de señas sino utilizando los gestos faciales. Con esto, podemos mostrar un buen desarrollo en cuanto a las actividades que pueden desarrollar estos estudiantes, la libre expresión, por ejemplo un estudiante oyente que le gusta la poesía que le gusta escribir, cantar todas esas disciplinas, entonces para un sordo podemos expresar esto por medio de nuestro cuerpo por medio del arte visual vernacular, también es más fácil, para que nuestro compañero oyente o la comunidad oyente vean que se están implementando, esta clase de proyectos donde también muestran, cual es la imagen y la identidad de la persona sorda» (Entrevista No.3, 2022, p.23).

Esto permite una nueva mirada de los modos de aprender y adquirir conocimiento —no sólo en la clase de artes sino, desde cualquier campo del saber—. Se intenta la posibilidad de apropiaciones de los saberes situados de los niños; es decir, que el propio niño nos narra su

experiencia de vida, sus gustos o miedos mediante esta práctica artística como medio de reflexión educativa.

Después de todo, la propuesta busca documentar el proceso y crear un cortometraje que permita mostrar la imagen sensible que emerge de los niños y niñas. Es relevante para el proceso entender sus modos de ver y estar en el mundo; se trata de articular el cómo se relacionan con sus amigos, compañeros, profesores, de sumergirse en lo que pasa cuando el lente de la cámara los está grabando o cuando son ellos mismos los que graban. Esta es la partida con la que toma sentido mi investigación, pese a que la comunidad Sorda muchas veces no quiere realizar procesos con oyentes, aquí me ubico desde la experiencia del profesor Sordo Daniel Luque cuando dice:

«Hace mucho tiempo atrás las personas oyentes se han intentado ir adueñando de ese tipo de cultura de las personas sordas y sienten que les están dando como en el cuello (hace una representación), por eso ellas son muy retraídas, porque creen que los oyentes quieren aprovecharse de su identidad cultural, entonces por eso son muy retraídos, (...) En muchos años atrás las personas sordas han sido como conejillos de indias para experimentar, por eso están a la defensiva, personalmente creo que deben ir de la mano un oyente y un sordo para enseñar este tipo de técnicas, el trabajo mutuo es muy importante entonces que se pueda lograr eso, a pesar de que esté visual vernacular es un tema muy profundo y puede tener dificultades para explicarlo» (Entrevista No.1,2021 p.10).

Desde esa postura, es posible un trabajo en conjunto que involucre al Sordo y al oyente desde una horizontalidad, en este caso se hace necesaria utilizarla en el espacio educativo, a

partir de ese intercambio de experiencias, entre el educando y el educador, siendo así, diría Freire (1976):

Una relación horizontal de A con B (...) Y cuando los dos polos del diálogo se ligan así, con amor, con esperanza, con fe en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo y se produce una relación de "empatía" entre ambos. Sólo allí hay comunicación. (p.25)

Esto genera un diálogo desde el estar juntos, y como arte educadora, este estudio permite evidenciar la importancia de reconocer y compartir —cómo es estar dentro de la comunidad, conocerla, entenderla y saber cómo es su mundo—.

Es en ese andar, la investigación hace un llamado a nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje para la niñez Sorda, por lo cual, invito al lector a que por medio de esta experiencia, recorra los momentos cargados de sensibilidades y saberes que se vivieron con los niños y niñas Sordos del Colegio Santa Isabel II.

1.1.1. *Objetivo general.*

Determinar los elementos significativos de la experiencia en la construcción de imagen sensible desde el arte visual vernacular como estrategia pedagógica con estudiantes Sordos de cuarto y quinto de primaria en el Colegio Santa Isabel II.

1.1.2. *Objetivos específicos.*

- ✓ Evidenciar cómo los estudiantes participantes de los ejercicios exploratorios para la construcción de imagen sensible resignifican su identidad como sujetos Sordos desde el arte visual vernacular.
- ✓ Comprender los modos cómo los estudiantes articulan elementos del arte visual vernacular con su lengua de señas y saberes previos.

- ✓ Identificar las interacciones sociales que surgieron del taller exploratorio a través de las apropiaciones del arte visual vernacular en la construcción de la imagen sensible.

Ilustración 3

Entre señas y gestos- reconociendo al otro.



2. Antecedentes. Narrando historias, las manos de la niñez

2.1. Estado del arte. Arte visual vernacular como escenario para la construcción de imagen sensible

Nos cuestionamos, aprendemos y desaprendemos constantemente; en base a ello, me permito decir que somos caminos infinitos en metamorfosis. De ahí que, fue imprescindible en mi estudio revisar a quienes les ha interesado el uso del arte visual vernacular, además de investigaciones en relación con la imagen sensible, junto con propuestas que encaminan a conocer estrategias pedagógicas desde una comprensión de la otredad y la diferencia con la comunidad Sorda; y, más específicamente, con la niñez Sorda. Para lograr esto, encontré siete

investigaciones que permiten situarme en estudios acerca de lo mencionado anteriormente, entre estas están tres monografías de Colombia y una de Países bajos, una tesis doctoral de Venezuela, una maestría y un documento avalado por el ministerio de educación Nacional y el Instituto Nacional para Sordos en Colombia. Decidí escoger estos países porque me dieron una aproximación a las temáticas que abordó en los referentes, entiendo que es muy complejo hallar teoría o escritos de la visual vernacular.

En un primer instante, busqué estrategias pedagógicas utilizadas en clases de Artes para la niñez Sorda. En un segundo tiempo, me enfoqué en la identidad del niño Sordo, entendiendo la importancia de la diferencia y la otredad en los modos de enseñanza y aprendizaje. En tercer lugar, tomé algunos referentes que me situaron en las reflexiones y experiencias en torno a la imagen sensible para hallar las distintas configuraciones que facilita la imagen y el cómo esta se articula con lo sensible, logrando apropiarse a mi trabajo desde una estética de la cotidianidad. Al final, en un cuarto lugar, me situé en algunas de las pocas investigaciones vinculadas al arte visual vernacular, dado que al ser muy reciente esta práctica los documentos e investigaciones son muy pocos.

2.2. La clase de arte: una aproximación a las estrategias pedagógicas tejidas con los niños Sordos en distintos espacios

El siguiente referente me instala en las búsquedas del reconocimiento y el desarrollo de estrategias pedagógicas para hallar espacios de igualdad y de derecho en la educación de los niños y niñas desde las artes escénicas. Así como en el trabajo de pregrado titulado *En escena Cuerpo Que En-Señas: estado del Arte en Relación al proceso de enseñanza aprendizaje en artes escénicas para personas sordas*, realizado por Sonia Acero y otros (2016) de la Universidad Pedagógica Nacional —licenciados en Educación con Énfasis en Educación

especial—, quienes buscaron reconocer, desarrollar y potenciar las habilidades cognitivas de los sujetos a través de la elaboración e implementación de propuestas pedagógicas, fortaleciendo el proceso formativo y social, respondiendo al derecho de la educación para todos, en condiciones de calidad e igualdad.

En su metodología se puede comprender que la construcción del estado del arte estuvo definida desde el paradigma hermenéutico y el enfoque cualitativo, favoreciendo así la multiplicidad de interpretaciones de la realidad de manera amplia y en consideración a diversos elementos que los constituyen como sistema (Hernández y otros, 2010). La metodología del estado del arte conlleva una serie de etapas para su ejecución, las cuales fueron retomadas desde los postulados de Londoño, y otros (2014). En primer lugar, entre las etapas iniciales se encontraba la Heurística, referida a la búsqueda y compilación de las fuentes de información requeridas para el análisis; esta se divide en seis sub fases: 1) preparación; 2) exploración; 3) descripción; 4) formulación; 5) recolección; 6) selección. Posterior a esto, se desarrolló una interpretación de los datos que comprendió tres fases: 1) interpretación; 2) construcción teórica, 3) publicación. Igualmente, los autores aclararon que las sub fases no se dan de forma lineal o secuencialmente, ya que se constituyen como un sistema dinámico y transversal.

Sucintamente, se definió que se debe impulsar el aprendizaje y el desarrollo de la lengua de señas a través de los elementos de la expresión corporal, además de fomentar iniciativas en las que por medio de las artes escénicas se trabaje el fortalecimiento del castellano escrito como segunda lengua. Mencionan, también, incluir el arte escénico como herramienta que ayuda a los docentes a desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas; asimismo, trabajar la educación artística para personas sordas, promulgando programas que fortalezcan el sentido de pertenencia e identidad cultural.

Dicho lo anterior, se trata de entender el valor de la Educación artística al reconocerla como un elemento que acoge la globalidad de las formas de comunicación pues hacen parte de las expresiones que se utilizan a diario y, por ende, no deben considerarse superfluas o innecesarias. La documentación consultada por los autores en mención converge en identificar la expresión y la corporalidad como partes de un pensarse al sujeto en su integralidad; en este sentido, todo proceso formador debe concebir el cuerpo como herramienta y contenido de aprendizaje que permite favorecer el desarrollo. Entonces, la tarea pedagógica debe gestarse desde la comprensión del cuerpo como un actor principal de aprendizaje de determinados contenidos para interactuar con los significados que éste expresa; ciertamente, como lo concluye Gallo (2012): “El cuerpo es uno de los instrumentos expresivos más poderosos en el ámbito del desarrollo integral de todas las personas incluidas aquellas con diversidad” (p. 256).

Elegí este último referente porque permite en mi investigación comprender el cuerpo como aquel componente en el que se esculpen diversas expresiones que promueven un mundo de posibilidades simbólicas, así mismo, permite nuevos espacios de encuentro. Es importante situarnos desde una perspectiva socio-cultural desde la persona Sorda, ya que esto promueve una relación apropiada con la cultura, que es en donde convergen aspectos históricos, lingüísticos, culturales y de identidad.

Pese a que la investigación partió desde las artes escénicas, se hizo cardinal destacar la comprensión del arte escénico como una facultad propia del ser humano y señalarle como lenguaje integral compuesto por elementos de expresión, de creatividad y emoción que favorece el desarrollo y la inclusión, articulando las dimensiones (personal social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva) y aportando a la eliminación de barreras que pueden ser transformadas por medio del arte y del rol del educador. Por ello, en mi estudio el espacio para

la construcción de la imagen sensible empieza a generarse en esas sensibilidades que abarca el cuerpo y la identidad, fortaleciendo el ejercicio significativo de las experiencias sensoriales, visuales, y espaciales que cobijan al sujeto.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez Sorda se centran principalmente en la enseñanza de su lengua materna, es decir, la lengua de señas; por lo que se torna útil entender qué procesos pedagógicos se han construido con la niñez Sorda en relación a la educación, en la que la educación artística puede llegar a ser un medio para el desarrollo del conocimiento.

Por lo tanto, una segunda indagación me lleva a entender la relación de los procesos para el desarrollo de la habilidades de la niñez Sorda desde la experiencia trabajada en el *Proceso de investigación: estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias*, escrito por el Grupo de investigación y desarrollo pedagógico conformado por: Alejandro Márquez y Lilly Portilla (2012); además, de la participación de docentes del PEBBI (Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural para Sordos) y Modelos lingüísticos (2015) del Instituto Nacional para Sordos (INSOR).

Estos investigadores proponen un escenario de diálogo e interlocución frente a los lineamientos dados para la población general, de modo tal que se llegase a comprender por parte de las diferentes instancias educativas que los niños y jóvenes Sordos cuentan con todo el potencial para alcanzar los estándares esperados para la educación. El objetivo del proyecto era el de identificar los componentes conceptuales, pedagógicos y didácticos para la estructuración de un conjunto de estrategias dirigidas a los actores educativos (directivos, docentes, intérpretes de LSC, padres y estudiantes). Desde la política educativa nacional se han orientado esfuerzos importantes para elevar la calidad educativa de todos los niños y niñas colombianos, se

promueven acciones pedagógicas significativas de alto nivel académico para que los estudiantes del país sean competentes a fin de que puedan desempeñarse efectivamente en todos los campos de la vida personal y social. Bajo esta mirada se determina el Proyecto Educativo Bilingüe y Bicultural del INSOR – PEBBI como centro piloto de investigación educativa aplicada para la generación de orientaciones pedagógicas en el marco de la Educación Bilingüe Bicultural para Sordos.

El proceso se construyó durante cuatro años con docentes, intérpretes de LSC, padres y estudiantes sordos de preescolar y básica primaria, logrando identificar un conjunto de estrategias con todos sus componentes que abordan de manera integral y articulada las competencias del lenguaje, científicas, y ciudadanas-laborales en este nivel educativo. Dichas estrategias fueron diseñadas, implementadas y evaluadas en el escenario real de la escuela por parte de los mismos actores educativos en asocio con el grupo de investigadores principales, obteniendo procesos de altísima calidad en el grupo de niños y jóvenes que participaron en esta experiencia educativa e investigativa. Metodológicamente este proyecto se enmarca como una investigación educativa de corte cualitativo bajo la confluencia de componentes del enfoque etnográfico y de investigación acción participativa; para el desarrollo de este se establecieron cuatro etapas.

La primera se denomina como *Línea base*, en esta se desarrolló un proceso etnográfico con el propósito de determinar el estado inicial de la propuesta educativa bilingüe para sordos con relación al funcionamiento de cada uno de los ejes de trabajo que se articulaban en el currículo de la propuesta (eje organizativo, académico, lenguas, padres de familia y comunidad Sorda); particularmente, se intentó identificar cómo los docentes y modelos lingüísticos

comprenden el asunto de las competencias básicas y cuáles estrategias pedagógicas se estaban implementando durante la práctica cotidiana en la formación de los estudiantes.

En la segunda etapa, *La Formación y el reto de los diseños* se enfatizó en la formación requerida para el diseño e implementación de estrategias para la promoción de competencias del lenguaje abordadas en mesas de trabajos y seminarios. En esta etapa se consolidaron las estrategias. Para la última etapa: *Implementación y validación*, el procedimiento consistió en seleccionar un conjunto de actividades en el marco de cada estrategia, con objeto de ser piloteadas, analizadas y ajustadas en lo que respecta a su potencial para la promoción y el desarrollo de las competencias del lenguaje, científicas y ciudadanas-laborales en estudiantes sordos. El proceso de pilotaje se realizó a partir de la aplicación y sistematización de las estrategias por parte de docentes, modelos lingüísticos y observadores externos en el marco de los escenarios del trabajo y para la cuarta etapa la socialización.

Como resultados se consolidó una estrategia pedagógica para la promoción y el desarrollo de competencias, a fin de impulsar la articulación coherente del lenguaje frente a lo científico, ciudadano y laboral en consonancia con la diversidad de procesos de los estudiantes sordos. Si bien el presupuesto inicial era diseñar un conjunto de estrategias desde cada uno de los campos de conocimiento que sustentan las competencias básicas, sucedió que se demandó que las estrategias didácticas fueran construidas de forma integral y contextualizada. Esto significa que una misma estrategia pedagógica promueve de manera simultánea desarrollos del lenguaje, de habilidades científicas, ciudadanas y laborales, ya que a medida que se adquiere la lengua las situaciones y experiencias propuestas permiten accesos y avances en los diversos campos de conocimiento; por lo que se puede concluir la generación de las estrategias que abarcan la formación de la comunidad, la fundamentación conceptual en las competencias, el

fortalecimiento de entornos académicos y familiares y, por último, la configuración de escenarios para el desarrollo del lenguaje.

Para mi investigación, este texto de la experiencia en el PEBBI permite tener una apropiación sobre lo que se ha venido trabajando en cuanto al desarrollo de habilidades, no solamente cognitivas; puesto que, también, es necesario entender que existen unos actores que intervienen en los procesos de aprendizaje —como lo son: la familia, la comunidad y los maestros— y esto debe comprenderse situado en las cotidianidades de los sujetos. Por este motivo, este estudio se amplía un abanico de posibilidades y guías para la creación de la estrategia pedagógica.

2.3. La identidad del niño Sordo: entendiendo la importancia de la diferencia y la otredad en modos de enseñanza y aprendizaje

En primer lugar, la Tesis doctoral en Educación titulada: *La comunidad sorda de caracas: una narrativa sobre su mundo*, escrita por Ana María Morales G. (2008) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, nos lleva a entender desde otra mirada al sujeto sordo, quien es el portador de una lengua minoritaria y de una cultura propia.

Desde allí, decido profundizar y entender la cultura Sorda desde las narrativas a partir de sus testimonios como Sordos en torno a la vida misma, desde distintos ángulos y temáticas que abarcaron un complejo entramado de sentidos; es algo que se extrae de esta narrativa por medio de la metáfora del viaje, de un viaje hacia la diferencia y el reconocimiento. En este aspecto, y como aporte significativo a la presente investigación que se enmarca en una filosofía de la diferencia, Ana Morales (2008) hace referencia a la necesidad de una pedagogía asumida desde la horizontalidad que permite accionar mecanismos educativos, lingüísticos y antropológicos para favorecer el acceso al mundo Sordo por medio de su lengua y su cultura,

dando lugar a una educación de nosotros en la que se haga presente la responsabilidad por el otro, la amorosidad, la acogida, la hospitalidad y el respeto.

La metodología en esta investigación se basó en las teorías de la cultura, entendida desde el Interaccionismo simbólico y la etnografía; esta última era fundamental en tanto que permitió un acercamiento y comprensión sobre los modos de simbolizar la realidad y las interacciones que establecen los Sordos con esta. Dicha perspectiva nos lleva a entender que se debe generar una ciudadanía desde la diferencia, además de lograr una pedagogía del nosotros que intente no ponerse en el lugar del otro sino al lado del otro. Una pedagogía que no pretenda cambiar, reparar, compensar o normalizar; por lo que, puede afirmarse que es una educación vista desde la diferencia reconociendo a la comunidad Sorda. Como técnicas para la recolección de los datos utilizó la entrevista y la observación participativa; y su estudio se desarrolló en tres fases: etnográfica, interpretativa y teórica. Producto de los hallazgos más relevantes de investigación que da cuenta de la realidad que acoge a los Sordos se evidencian las siguientes categorías — las enunció tal como ella las utilizó—: 1) Ser Sordo: Las miradas sobre una diferencia; 2) Cultura Sorda: Universo simbólico de un colectivo; 3) Comunidad Sorda: Comunidad de espacio y de tiempo; 4) La Lengua de Señas como puente semiótico en la construcción de la cultura Sorda; 5) La ciudadanía desde la diferencia; 6) la Pedagogía del nosotros: La diferencia como derecho educativo.

A modo de conclusión, señala la autora que debe existir una pedagogía asumida desde la horizontalidad que permite accionar mecanismos educativos, lingüísticos y antropológicos para favorecer el acceso al mundo Sordo a través de su lengua y su cultura. Por lo tanto, ese estudio presenta lineamientos esenciales para la presente investigación dado que nos lleva a comprender las narraciones de la identidad de los niños y niñas Sordos para lograr entender y

dar camino a la creación de la estrategia pedagógica, desde aquellas narrativas que nos brindan los niños y la relación que se teje con la educación artística visual como elemento transformador y constructor de identidad de sujetos, dentro de una pedagogía del nosotros (Morales, 2008); igualmente, esta mirada debe colocarse desde la configuración de universo simbólico de un colectivo que lleva consigo la lengua de señas y unas prácticas culturales identitarias que deben ser reconocidas para hacer posible la investigación.

Otra exploración respecto a las prácticas discursivas-identitarias que refieren a una tensión constante entre las representaciones de sordos y oyentes y que se ha venido configurando frente a la diferencia cultural de ser Sordo es la realizada por Claudia Cristina Saldarriaga (2014), en su investigación de maestría en Estudios Culturales de la Universidad Nacional de Colombia titulada: *Persona Sorda y diferencia cultural, representaciones hegemónicas y críticas de la sordera*. Nos dice que actualmente existen en Colombia pocas investigaciones que abordan el tema de la sordera desde perspectivas diferentes al campo de la salud, la educación o la comunicación; en contraste, caso contrario al estudio de Claudia Saldarriaga, quien lo realiza desde la perspectiva cultural.

Dicha propuesta investigativa, planteada desde una mirada distante de la discapacidad, parte de la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué prácticas discursivas identitarias construyen los miembros de la Fundación Árbol de Vida FUNDARVID frente a la diferencia cultural de ser Sordos? Busca entender las representaciones sobre la idea de sordos que se da como concepto general y que abarca rasgos constitutivos de esta colectividad que han configurado los miembros de FUNDARVID.

En cuanto a su proceder metodológico, desarrolló un método cualitativo de enfoque etnográfico. El enfoque permitió generar situaciones de interacción como modalidad de debate

desde el diálogo y la confrontación de las producciones académicas sobre los Sordos, realizadas principalmente por personas oyentes. Por otra parte, la observación participativa permitió la conformación para los debates, a partir de diarios de campo, grabación de reflexiones al final de cada debate, videograbaciones, fotografías y uso de escritos. De los debates se concluyó que la comunidad Sorda posee una mirada distinta a la que los oyentes tienen en relación al concepto de sordedad, se presenta una hegemonía de poder sobre los sordos por la que los oyentes ya no son opresores que dominan sus cuerpos, sino dictadores que determinan sus acciones y manipulan sus ideas.

La autora Claudia Cristina Saldarriaga destaca la influencia tan grande que ejercen los oyentes sobre el discurso que tienen los sordos frente a los temas, afirma el autor que se debe realizar estudios a profundidad en la relación al mensaje propio del sujeto sordo que quiere contar —en esa idea de la traducción, el interpretar, de las señas a lo escrito—; además, del fortalecimiento de la creación de colectivos Sordos, de producciones y reproducciones culturales y de una política pública más detallada a favor de las personas sordas.

Por lo tanto, la investigación de Saldarriaga (2014) presenta una idea esencial que —quizás— permee mi práctica pedagógica, ya que la intervención de los oyentes en los procesos pedagógicos puede facilitar o dificultar el aprendizaje, en un sentido literal; puesto que el intérprete captura un mensaje y lo interpreta conforme a sus subjetividades. Lo que me impulsa a pensar que el mensaje sustancial nunca se llega a generar, siempre está interceptado por el oyente (en el caso de que haya un intérprete o se esté generando una conversación entre oyente y sordo). Esto me encamina a entender aquellas dinámicas discursivas entre los oyentes y sordos para poder desarrollar espacios de diálogo reflexivos de manera horizontal a partir de los

distintos espacios que se pueden crear para el diálogo, a pesar de que este diálogo sea interpelado por el oyente.

2.4. La imagen sensible y el niño Sordo: apreciación desde otras miradas

Un referente que permite entender la imagen sensible en la comunidad Sorda es el trabajo de grado titulado: *La lengua de Señas: ¿está prohibido el arte en movimiento?*, realizado en 2009 por Federico Sykes (persona sorda), en la Universidad de Palermo, Argentina. Sykes (2009) nos invita a considerar la falta de difusión de los medios para la mayoría de las personas con problemas auditivos. El trabajo de Federico Sykes busca, desde la creación de un medio visual, posibles soluciones para mejorar la calidad de vida de las personas que poseen una dificultad para comunicarse —es decir, una la falta de audición—.

Esta empresa logra crear un archivo visual con la corriente artística del Pop Art, con el objetivo de producir imágenes nítidas y coloridas a través de la utilización de las herramientas incorporadas a lo largo de la carrera de Diseño de imagen y sonido, generando así una nueva alternativa para la comunidad sorda. Para la construcción del documental Sykes tuvo que entrevistar a personas sordas y profesionales dedicados a los problemas auditivos, tales como: maestros de sordos, fonoaudiólogos, audiólogos, psicólogos —en definitiva, especializados en personas sordas— y padres de chicos sordos.

Federico a través de su documental nos permite ver que la Lengua de señas Argentina tiene status comprobado de Lengua, los sordos se comunican a través de ella y es importante demostrar la excelencia educativa bilingüe-bicultural que posee; es decir que, lo que él halló en su investigación es la amplia riqueza que la Lengua de señas tiene y por lo que se hace necesario comprenderla como factor imprescindible para el proyecto. Adicionalmente, argumenta que esta herramienta permitirá promover en todos los aspectos a las personas con limitaciones

físicas; así pues, ve a la educación como cimiento de suma importancia, logrando la plena integración de los miembros de esta sociedad basada fundamentalmente en el respeto hacia el otro y no anteponiendo al mismo sus diferencias físicas o intelectuales.

Este trabajo de Federico Sykes permea una mayor apreciación de la expresión de la imagen en la comunidad Sorda desde la corriente artística del pop Art , nutriendo en mi investigación las relaciones existentes entre la sensibilidad y la imagen como postura en la inclusión de la comunidad Sorda, tomando desde referentes sensibles, el gesto y el lenguaje de señas como espacio de identidad dentro de la sociedad en relación a la imagen y las relaciones que se entretajan en los distintos discursos que configuran a la comunidad Sorda.

2.5. El lenguaje visual-gestual para los Sordos: entendiendo el arte visual vernacular entre la visualidad y su condición de sordo

El arte visual vernacular es un tema muy reciente, por este motivo se hace necesario explorar desde varios campos el uso de esta práctica. Centrándonos en la construcción de imágenes y tratando escasamente al arte visual vernacular, podemos considerar el trabajo de posgrado titulado: *El lenguaje audiovisual del silencio*, escrito por Beiby Yesenia Montoya (2020) de la Universidad Autónoma del Occidente en Colombia. Es una investigación inspirada en la tesis de María Inés Rey (2008) titulada: *El cuerpo como lugar de identidad de los sordos*; la indagación de Montoya (2020) es de las pocas investigaciones que nos referencia el Arte visual vernacular. Allí, el concepto de identidad se entabla como el primer principio de inclusión.

Desde un paradigma cualitativo, con un enfoque descriptivo y exploratorio, realizando un análisis de los estudios de percepciones visuales y sonoras de los sordos a partir de la IAP (Investigación acción participativa), este análisis le permitió a la autora comprender las

realidades de la comunidad Sorda, sus necesidades, recursos y capacidades para dar respuesta al cuestionamiento: ¿Cómo la percepción visual y sonora de los sordos puede contribuir a la inclusión en la experiencia cinematográfica?

Toda vez que encontramos una comunidad discriminada por su condición del análisis de la interpretación, la propuesta cinematográfica sonorizada y subtitulada refleja que la cognitiva de los sordos difiere de la de los oyentes a raíz de la adquisición reducida del lenguaje; también, se evidencia una reducción en los procesos de construcción emocional y visual que ocurre por la falta de escucha y los contextos sociolingüísticos. Por ello, establece la autora que se hace necesario comprender la comunicación en la Lengua de señas para su posible inclusión en la experiencia cinematográfica contada desde su propia historia.

En sus resultados propone un nuevo método de inclusión cinematográfica para personas con discapacidad auditiva aplicando la experiencia Sorda como primer principio de adaptación, además de la composición visual-gestual-espacial Sorda. Por otro lado, recalca una necesidad de hacer una investigación cualitativa para averiguar a fondo cómo se lleva a cabo la subjetividad visual en la interpretación del cine subtitulado por parte de los sordos, debido a que la investigación bibliográfica cualitativa sólo compensa parte de la indagación.

En mi investigación este trabajo alienta la búsqueda del lenguaje visual-gestual-espacial como medio de inclusión para las personas sordas a partir de la subjetividad visual sensible desde la propia comunidad Sorda, vinculando todo un proceso de reflexión y exploración de la imagen en lo visual —como lo es el arte visual vernacular— para el desarrollo de nuevas estrategias para la formación educativa.

Dirigiéndonos concretamente hacia el arte visual vernacular, podemos rastrear su posible origen en el trabajo de grado titulado *Visual vernacular una poesía en lengua de señas*

inter e intra Comparación de género de Marieke van Brandwijk (2017), de la universidad de Leiden en Países bajos, el cual puede apreciarse como una alternativa para entender las historias visuales vermiculares clasificatorias que logran encajar al lenguaje visual vernacular en las categorías de la literatura del lenguaje de signos; allí, se mencionan aquellas diferencias de la visual vernacular y la pantomima.

En su metodología Marieke van Brandwijk (2017) analizó las siguientes actuaciones de la lengua visual vernacular: Giuseppe Giuranna - *el sheriff y el caballo*; Ian Sanborn - *el gallo Ace Mahbaz - game over*; Giuseppe Giuranna - *el coche Amina*; Jamila Ouahid - *momento inesperado*; Ian Sanborn - *el semental negro súper sordo*; Bernard Bragg - *piscine au clair de lune* Ian Sanborn - *la oruga*. Estas visualidades dieron paso a reconocer los diferentes estilos dentro del género, así como su diferencia —siendo, de cualquier forma, un arte que puede parecerse a la lengua vernacular—. Así, se brinda una visión general de dónde comenzó la lengua visual vernacular y quién dio un nombre y un escenario; esto, seguido por las definiciones dadas a la imagen vernacular y sus aspectos, técnicas y usos.

No hay duda de que este proyecto aportó distintas miradas relacionadas al arte de la lengua de señas, mostrando que la actuación icónica se puede ver desde la poesía en la que emerge el arte visual vernacular; siendo esta una verdadera forma de arte para sordos a pesar de que no se basa en la audición, debido a que la naturaleza icónica de las señas usadas en la representación le hace accesible —es decir, tanto para los oyentes como para los sordos es comprendida— e, incluso, cruza las fronteras de diferentes lenguajes de signos. Sobre el origen, cabe decir que Bernard Bragg fue el artista que dio a la lengua vernácula visual un nombre y un escenario, aunque él no la creó puesto que este arte ha sido transmitido a través de generaciones; entonces, sólo pudo otorgarle un reconocimiento.

Este trabajo de Marieke van Brandwijk (2017) es fundamental en mi investigación, pues me permite comprender el Arte visual vernacular como una posibilidad de inclusión de la comunidad Sorda en los espacios de formación, en relación con el cuerpo, la imagen y los sentidos sensitivos. Entendiendo, así, lo sorprendente qué es el Arte visual vernacular en el mundo de los signos, de la poesía del lenguaje y de las nuevas posturas y técnicas visuales que convergen con la imagen.

Ilustración 4

La caja de las expresiones



Ilustración 5
Nuestro nombre, nuestra historia



3. Referentes teóricos. Teorías entre las señas y el gesto

La comunicación abarca una parte fundamental de la existencia y a través de la historia se ha venido transformando. El lenguaje corporal y las sensibilidades que pueden ser generados por el cuerpo nos relata tantas experiencias; incluso, aquellas en las que no se emiten sonidos del habla como expresión verbal del lenguaje. Por ejemplo: al estar viendo una obra de teatro emergen una cantidad de expresiones o gestualidades, o cuando dos personas sordas están contando una película de acción; en todo caso, logramos entenderlos sin tener que hablar lengua de señas. Ahora bien, la comunidad Sorda se relaciona de distintas maneras con su entorno para lograr comunicarse y tejer todo un discurso desde sus prácticas culturales, sociales, políticas, educativas y cotidianas, en las que se hace evidente que no sólo se trata del ver puesto que en el sentir se halla el secreto de la lengua de señas (en su modalidad viso-espacial-gestual).

En este capítulo hago un rastreo teórico de la búsqueda de referentes que me permitan sustentar o aproximarse a entender cómo la construcción de imagen sensible a partir del arte visual vernacular posibilita estrategias pedagógicas para la niñez Sorda. Entendiendo a la imagen sensible desde una perspectiva sensitiva de las experiencias estéticas cotidianas en el aula, además de aproximarse al origen y estudios del Arte visual vernacular, un arte tan reciente y poco estudiado que ha estado presente entre sordos y oyentes; asimismo, en ese andar busco teóricos que reivindican la pedagogía de la alteridad y la diferencia para la niñez Sorda.

Es así, que la apuesta por el arte visual vernacular no es ajena a estos modos de comunicarse y son muy pocas las investigaciones que envuelven esta práctica en lo educativo, se hace necesaria la propuesta de este arte como generador de enseñanza y aprendizaje que dota de sentido la construcción de imagen sensible en la niñez Sorda, pensada desde el reconocimiento y la sensibilización de aquellas experiencias generadas desde la identidad y

alteridad en el aula que hacen posible la comprensión de espacios de creación, saberes y una legitimidad en la propia construcción de sus subjetividades en el campo de las artes visuales.

En base a esa motivación, en este capítulo se aborda primeramente la sección *un viaje en señas: hacia la aproximación a la Cultura Sorda*, con la intención de propender el reconocimiento de los Sordos como cultura Sorda y reflexionar en cómo se ha venido gestado una construcción de identidades contadas desde las manos. Seguidamente, en el apartado *la imagen sensible: una apreciación desde otras miradas* busco comprender la imagen sensible desde una perspectiva sensitiva de las experiencias estéticas cotidianas para poder articularla con los procesos de aprendizaje con la niñez Sorda; después, hago un rastreo del lenguaje visual-gestual- espacial para los Sordos (entendiendo el Arte visual vernacular), en donde se evidencian estudios recientes que apropian esta práctica a pesar de ser tan poco investigada, estos logran dar a entender su origen y su importancia en la vida del Sordo. Allí se procede a articular aspectos de la identidad del niño/a en relación a lo visual, espacial y gestual en cuanto a sus procesos de creación y desarrollo del pensamiento.

Como sección última, presento el apartado *Estrategias pedagógicas desde la alteridad y diferencia: una ecología de saberes* con el objeto de realizar una recopilación teórica del trabajo de quienes han desarrollado este tipo de estrategias; es decir, apuestas en el aula que permitan el reconociendo del otro y su legitimidad en los espacios educativos de enseñanza y aprendizaje para la niñez Sorda. El abordaje de estos asuntos teóricos se constituye como un soporte para analizar e interpretar los ejercicios exploratorios elaborados con los niños/as Sordos en el Colegio Santa Isabel II.

Un viaje en señas: hacia la aproximación a la Cultura Sorda

Reencontrar el mundo de los sordos es un alivio. No hacer más esfuerzos. No fatigarse más en expresarse oralmente. Reencontrar las manos, su comodidad, los signos que vuelan, que dicen sin esfuerzo, sin coacción. El cuerpo que se mueve, los ojos que hablan. Las frustraciones que desaparecen de golpe. (Emmanuelle Laborit, 2001).

Partamos por entender que cada uno de nosotras/tros posee una comprensión de sí mismo; entonces, ¿por qué se cae en el error de tomar concepciones históricas y estigmatizadas de la discapacidad al referirnos a la persona Sorda? Considero que como oyentes nos alejamos y no buscamos relacionarnos con las nociones y saberes de la comunidad Sorda, a no ser que realmente algo trascienda en nuestra vida con relación a ellos, cayendo en el error de pensar que no son una cultura, tomando como criterio además la concepción clínica y hegemónica que culturalmente nos han inculcado en los distintos contextos de la vida, en el que por nacer sordo se considera a la persona como especial o discapacitada. Es así, que tomé distancia de estas nociones de “discapacidad” y parto por una mirada más amplia que reconoce a una cultura Sorda; aquella que logra rescatar las capacidades, en vez de acentuar las “discapacidades”. Se resalta aquí que los Sordos/das también pretenden el logro de una sociedad que reconozca la diferencia y la diversidad, pensada y diseñada para hacer frente a las necesidades de todos y todas con igualdad de oportunidades (Montoya, 2020).

En consecuencia, cabe preguntarse: ¿qué es la cultura? Sobre ello, Raymond Williams (fundador de los Estudios Culturales Británicos) realizó un recuento histórico-conceptual del concepto de ‘cultura’ desde su definición de cultivo, hasta llegar a una categorización final de las posibles formas de asumir el concepto: 1) como procesos de desarrollo intelectual, espiritual y estético —es decir, procesos culturales—; 2) en los modos de vida de un pueblo, un período, un grupo o la humanidad; 3) en obras y prácticas de la actividad intelectual y artística.

Al respecto, Saliché (2018) nos dice: “la cultura es movimiento: signos que mutan, se renuevan y alborotan como burbujas en ebullición”; lo que nos invita a pensar que estamos en un mundo social que es compartido, relacionado y que como seres humanos desplegamos una diversidad de formas de ser y estar en el mundo. Por lo que son acertadas las palabras de Giménez (2005), cuando señala: “la cultura es la acción y el efecto de “cultivar” simbólicamente la naturaleza interior y exterior a la especie humana, haciéndola fructificar en complejos sistemas de signos que organizan, modelan y confieren sentido a la totalidad de las prácticas sociales” (p.68).

La vida social no sólo incluye objetos y acontecimientos en un espacio tiempo, sino que contiene acciones y manifestaciones significativas a partir de símbolos, lenguas o artefactos que hacen posible la comprensión con el otro y consigo mismo. Esto ha permitido constituir un lenguaje que apertura una reciprocidad de expresiones sustanciales; y estas, a su vez, pueden tener una importante estructura lingüística o ser dotadas de significados en medio de construcciones no lingüísticas —por ejemplo: las obras de arte, acciones o actitudes sociales—. Así, esto se vincula ampliamente con las representaciones sociales como expresiones simbólicas de las relaciones sociales (Cfr. Gimenez, 2005, p. 135); en otras palabras, la sociedad circula en un río cultural que es compartido por creencias, valores, referencias culturales que conforman la memoria colectiva que va tejiendo la propia identidad de la comunidad.

En efecto, se reconoce que en los encuentros entre y con personas Sordas se tejen constantes diálogos, reflexiones y acciones cargadas de significado, lo cual implica hablar de cultura y no, de discapacidad. Aunque, estas dinámicas de las relaciones sociales permiten situar los modos de comprender el mundo y generan unas subjetividades propias de los sujetos, muchos estudios realizados han partido del supuesto de que los Sordos constituyen un grupo

relativamente homogéneo, cuya variabilidad individual es semejante a la de los niños oyentes con los que se comparan (Sierra, 1994); sin embargo, este supuesto no se ajusta a la realidad, ya que existen muchos subgrupos dentro del grupo de niños sordos y las diferencias entre ellos son —a veces— mayores que las encontradas entre el grupo de los propios sordos y el de los oyentes (Marchesi, 1979). Esto permite ir un poco más allá y tratar de entender las variables que determinan las diferencias de los niños/as Sordos y comprobar las diferencias significativas en el desarrollo cognitivo en los niños/as. Específicamente, sobre la influencia de la cultura y sus dinámicas en cuanto a la representación de la realidad y el desarrollo, en la obra *El psicoanálisis, su imagen y su público* Moscovici (1979) nos dice:

La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” además “es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (pp.17-18).

Dicho de otro modo, las relaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos que permiten a cada persona interpretar, actuar y comprender su realidad; por lo que fijar la mira en las relaciones sociales —en este caso—refiere a entablar una relación constante con el desarrollo del pensamiento del niño/a Sordo. Por ello, podemos decir que aquellas variables que nos cita Javier Sierra (1994) —como son: el ambiente familiar, el acceso a la educación, el grado de pérdida auditiva, el grado de escolarización entre otros— permiten mostrarnos las diferencias individuales que existen entre los mismos niños/as Sordos.

Por lo anterior, para la investigación es fundamental trazar límites ante la palabra “discapacidad” y centrarse en la comprensión de la cotidianidad del sujeto Sordo; siendo así, se hace necesario fijarnos en el pensamiento de sentido común. Es decir, fijarnos en aquello que interpretamos desde la vida cotidiana por medio de nociones comunes, lograr ver aquello que se hace difícil desde el pensamiento científico, estableciendo preguntas desde la propia experiencia, tales como: ¿por qué pensamos y creamos gestos significativos de cierta manera o el lugar que ocupamos en el mundo del cual se articula la experiencia, el contexto y la historia?

Lo dicho trae consigo una trayectoria que ha permitido un reconocimiento, pero no deben perderse de vista las discriminaciones hacia la cultura Sorda que se han afianzado a lo largo de la historia de la humanidad. En 1960 se entendió lo que implica reconocer la lengua de señas, este suceso trajo consigo enormes consecuencias sociales y políticas; los estudios realizados por el lingüista William Stokoe, demostró “que el código de comunicación visual y gestual que utilizan las personas sordas reúne todas las características morfológicas y sintácticas de una lengua y es homologable a cualquier otra lengua hablada” (Citado en De Paz & Salamanca ,2009, p.34 de Liñares, X. 2003). Esta revolución dio lugar a un nuevo paradigma, la visión socio-antropológica que considera a la persona Sorda como un sujeto partícipe de una comunidad.

Sobre las prefiguraciones de lo que respecta a la palabra “discapacidad”, encontramos que durante las dos últimas décadas ha proliferado la publicación de temas sobre los sordos y la sordera que trascienden los constantes abordajes en el campo del saber; hablamos de estudios en torno al ámbito educativo que se han situado desde conceptos de la lingüística, lo comunitario, lo cultural y la identidad de los sordos y la sordera. Estas investigaciones pueden ser comprendidas como una experiencia visual, una identidad múltiple y multifacética que se

construye en una diferencia políticamente reconocida y localizada, en la mayor parte de las veces, dentro del discurso de la deficiencia (Skliar, 1997). Transitoriamente estas concepciones excluyentes se han ido trabajando, como podemos ver en el *XII Congreso de la Federación Mundial de Sordos*, realizado en Viena en 1995; allí se trataron temas del abuso de los niños Sordos, el rol de la mujer Sorda, el de los desempleados y los homosexuales también sordos, etc.

En lo que respecta a la cultura Sorda, Paddy Ladd (2005) especifica que esta es una cultura colectivista; esto significa que sus valores están profundamente enfocados en lo que beneficia al grupo, al colectivo, al contrario de lo que ocurre con las culturas individualistas que tienen su prioridad en lo que beneficia al individuo. Entendido en ese sentido, se enmarca la cultura de los Sordos dentro de las culturas de las minorías lingüísticas; inclusive, estos valores colectivistas Sordos están todavía más fortalecidos por el hecho de que las lenguas de señas también pertenecen a la categoría de miembros de minorías lingüísticas.

Toda esta búsqueda por entender un poco a la cultura Sorda y sus individuales nos lleva al encuentro con las personas Sordas, puesto que ellos lo interiorizan y se sienten identificados desde su propia lengua y sus propias características; ese espacio colectivo delimitado por el intercambio entre los que son y se sienten Sordos genera, al mismo tiempo, un proceso de integración y surge la conciencia del nosotros (Montero, 2004). Entonces, aparecen sentimientos de solidaridad, confianza, auxilio mutuo, empatía, construcción de valores, transmisión de costumbres, ritos y otros aspectos culturales propios de su dinámica como grupo.

Por ende, entendemos por comunidad Sorda “al tejido social formado por personas Sordas que utilizan una lengua de signos y comparten experiencias y objetivos” (Cortes, 2017,

p.3); es decir, la comunidad es portadora de una cultura en la que confluyen intereses y necesidades compartidas, alimentada por las interrelaciones que se establecen entre las personas que la conforman. Desde la mirada antropológica, los Sordos como grupo socio-cultural son una comunidad con identidades y aspectos diferentes que les permite comunicarse de manera distinta que los oyentes; de este modo se afirma que.

Desarrollan una lengua viso-gestual que les es propia, la Lengua de Señas. Esta diferencia permite referirse, en un sentido cultural, a la “Mentalidad Sorda”. Tienen una misma lengua e historia y comparten valores y tradiciones y, al igual que muchas otras comunidades, aportan un alto valor en diferentes formas de arte, como el drama, la pantomima, el cuento, la poesía y literatura (Paz & Salamanca ,2009, p.34).

En el caso de las personas Sordas, quienes por tener un déficit de audición presentan una diferencia con respecto a “lo esperado” (lo normalizado), y por lo tanto deben “construir una identidad en términos de esa diferencia para integrarse a la sociedad y a la cultura en la que le ha tocado nacer” (Behares, 1991, p.3). La diferencia en este caso se exterioriza a través del cuerpo, y desde allí en la sociedad se tiende a generalizar todo el ser; en términos de la deconstrucción derridiana, su diferencia no posibilita al sujeto hablante-señante el ser consciencia presente pues la diferencia cuestiona la presencia o existencialidad del ser, busca su dominación (Derrida, 1968).

Resulta cierto que el déficit de diferencia no es resultado de la sordera — biológicamente hablando— sino, que el sordo es obstaculizado en la formación de su identidad por parte de los oyentes; y, a pesar de todas las barreras, ellos se definen como sujetos Sordos, como nos señala María Inés Rey (2008) con la idea del cuerpo para la construcción de identidad de los Sordos:

El cuerpo es cultural y el sentido de su inmediatez existencial, es constituido del ser en el mundo, mutable inacabado y que en su presencia histórica nos abre a la diversidad intra e intercultural. Entender el cuerpo como material biológico por el cual opera la cultura, excluye al cuerpo de la original participación lo excluye haciendo del cuerpo un sustrato pre cultural. Se debe reconocer el cuerpo como material-simbólico y como una experiencia sensible...la sensorialidad también es conciencia de las vivencias internas y externas; el sujeto elabora la reflexión de la experiencia generando una valoración de la realidad. Se trata de asumir el cuerpo subjetivado y socializado como lugar de identidad individual y social. (p.7).

Desde luego el cuerpo no es sólo un hecho biológico dado de nuestra existencia, sino que hace parte de una construcción sociocultural y de los territorios; somos seres incompletos que nos complementamos con lo social, Lischetti (1994) plantea que la dimensión social es condición de la existencia humana y es aquí donde el cuerpo permea y hace posible estas conexiones de comunicación e identidad. Por otro lado, se entiende el concepto de ‘identidad’ como algo que se ha construido por el reconocimiento de la lengua de señas en algunos países; y que, a la vez, se ha formado por la constitución de diversos hitos importantes en la historia de este colectivo —hitos que he venido mencionado en este apartado—.

En la identidad de la comunidad Sorda existen algunos aspectos importantes: primero, se encuentra la cultura visual, determinada por una experiencia vital que se logra a partir de la segunda postura; segundo, los valores, que se ubican desde la lengua de signos y las manifestaciones artísticas; y una tercera postura que converge con la historia, sus costumbres y producciones culturales. Teniendo en cuenta que, la cultura Sorda —como mencionamos anteriormente— tiene un marco de apreciaciones (históricas, culturales, sociales, identitarias,

etc.) que a lo largo del tiempo han arraigado la discriminación desde la mirada clínica, social y cultural, podemos destacar los comentarios de De León y otros (2007):

Las comunidades sordas tienen determinadas características que le son comunes y propias, comparten una serie de costumbres, prácticas, reacciones y valores, que las diferencian de otros colectivos. También las une el sentimiento producido por sus experiencias de exclusión, pero por sobre todas las cosas, se reconocen en el uso de una lengua, que le es propia y natural: la lengua de señas, lengua que sólo presenta problemas para los oyentes, que en general no entienden el significado de su uso. (p.1).

Es por ello que la cultura Sorda se manifiesta como un conjunto de prácticas sociales, un acervo de saberes, valores y creencias colectivas que han definido a la comunidad Sorda como grupo humano. Sobre ello, Paddy Ladd (2003) ha expresado de forma contundente que por siglos se negó que las visiones individuales de las personas Sordas eran reflejo de sus creencias grupales; empero, la existencia de las culturas Sordas puede ser probada cuando afirma: “si la gente tiene una lengua también tiene su propia cultura. Uno puede tener su propia cultura sin tener una única lengua, pero lo contrario es tanto física como sociológicamente imposible” (Ladd, 2003, p.5). A la última postre, se habla de una cultura colectivista y planteada desde la otredad; pero, también es útil mencionar que difícilmente se puede hablar de una identidad Sorda “pura” puesto que la identidad del sujeto está relacionada con las prácticas sociales y no con una lengua, la identidad se encuentra relacionada con las interacciones discursivas de su entorno.

En esta indagación podemos notar que los estudios realizados a lo largo del mundo acerca de la comunidad Sorda nos llevan a entenderlos como grupo social desde la otredad y con una cultura propia. En una compilación efectuada por Patiño, Oviedo y Gerner de García

(2001) se ofrece una interesante muestra de ensayos vinculados con la cultura Sorda en Iberoamérica, presentados en el encuentro denominado Deaf Way¹—reseñado por Alejandro Oviedo (2006)—; estos ensayos guían el entendimiento hacia el cómo es comprendida la cultura Sorda universal en distintos países.

Oviedo (2007), en el libro denominado *Cultura sorda*, aclara que Erting propuso a la Universidad Gallaudet la realización de ese encuentro, su idea era reflejar el resurgimiento internacional de las comunidades Sordas justamente un siglo después del tristemente célebre Congreso de Milán (1889) en el que se prohibió el uso de las señas en la educación de los Sordos por considerarse perjudicial para la adquisición de la palabra hablada. Es curioso subrayar que el nombre seleccionado para designar el evento *Deaf Way* en una traducción en ASL (American Sign Language) se traduce como: «los Sordos cuidan lo suyo»; en palabras de Alejandro: “El concepto es usado en la comunidad para referirse a su propia manera de ver el mundo” (Oviedo, 2006, p.3). Es así que el Deaf Way se convirtió en la Meca del Mundo Sordo, y —como vimos— Oviedo (2006) pone de manifiesto la trascendencia del evento:

Ignorados y reprimidos en el mundo entero durante más de un siglo, los Sordos tuvieron en el *Deaf Way* la oportunidad de quebrar la visión que se tenía de ellos. De repente se mostró ante la opinión pública que existía un pueblo Sordo universal, con una representativa cantidad de discursos y organizaciones, con una postura crítica, con una fuerte voluntad de ser reconocidos y una “voz” propia y madura (p.4).

El *Deaf Way*, una meca del mundo Sordo en donde la comunidad puede llegar a comunicarse a través de su lenguaje de señas o signos. Realmente, esta fuente de comunicación

¹ Evento que se realiza cada cuatro años, organizado por la Universidad de Gallaudet (USA), única universidad del mundo dedicada, exclusivamente, en formar especialistas Sordos. Dicho festival se celebró entre el 4 y el 14 de Julio de 1989 en Washington, D.C., y reunió a más de 6.000 personas Sordas de más de 80 países.

desde la lengua de signos supone desarrollar una identidad específica, siendo un lenguaje visogestual- espacial generado por medio de la vista, el uso de las manos, la expresión facial y el movimiento corporal. Esta diferencia permite referirse, en un sentido cultural, a la Mentalidad Sorda —como mencionaba anteriormente— Desde esta perspectiva, Benigna García Fernández (2004) sostiene:

Las Lenguas de Signos constituyen el elemento aglutinante e identificativo de las personas sordas. Son fundamentales en la vida de las personas sordas, ya que: las lenguas son símbolos de la identidad grupal, representan su pertenencia a la Comunidad Sorda, les permite a las personas sordas adquirir individualidad e independencia, formándose así una identidad propia y pueden reconstruir, con su lengua, el significado de las cosas y del medio con más seguridad, logrando un mayor grado de socialización e interacción (p. 43).

Por consiguiente, a lo largo de los últimos años se ha ido consolidando la idea de la cultura Sorda y una mayor participación de igualdad de derechos alrededor del mundo, aunque falta mucho por reconocer. Es preciso recorrer escritos como los de Sacks Oviedo —escritor y neurólogo judío—, en su libro *veo una voz* (2003) nos muestra aquellos que han nacido sin poder escuchar, pero que han heredado por generaciones su lengua de signos tan propia, única, compleja y tan extraordinaria para el pensamiento y la transmisión de la cultura como lo han sido las diferentes lenguas de los oyentes. Otro texto, por ejemplo, que se centra en la propia experiencia de vida es la autobiografía *El grito de la gaviota* (1994) de Emmanuelle Laborit —nacida en Francia—, quien nos narra —desde su rol como mujer luchadora por su comunidad Sorda— una apuesta de reivindicación y reconocimiento de su cultura en años en los que hablar en señas estaba prohibido.

También, Carlos Skliar (1997) nos lleva a entender la educación de los sordos desde una revisión crítica del estado actual en el que se encuentran las propuestas educativas bilingües; encontramos en su libro *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa* (2007) las siguientes cuestiones: ¿por qué creemos que nuestra lengua es la única?, ¿por qué pensamos que las únicas comunidades son las nuestras? O, ¿por qué creemos que la única cultura es la nuestra? Adicionalmente, en ese andar es importante recordar los cuentos de Susana Mattiangeli y Felicita Sala que nos llevan a un viaje ilustrativo con el que se presenta la diversidad que habita en el mundo y que debe ser enseñada a los niños/as y mayores; por ejemplo, el cuento *Crescendo*(2015) narra la historia de Milo, un niño que tiene una discapacidad y que vive en una ciudad, un día Milo perdió algo muy importante, no siente falta de lo perdido pues, aunque él nunca ha escuchado música, nada le impide buscar la forma de disfrutarla y lograr que otros también la disfruten.

Podría seguir citando más textos, pero lo importante es poder entender la cultura de la persona Sorda contada desde sus propias manos. Se trata de destacar que, a pesar de que se ha venido estudiando en distintos campos —de estudio artístico, social, lingüístico, pedagógico, etc.— aún falta mucho por recorrer para lograr culminar un verdadero diálogo de saberes, y aún más para que este se direcciona en el campo educativo hacia las miradas propias de los niños y niñas Sordos, reconociéndolos como sujetos poseedores de su propia lengua perteneciente a una comunidad que comparte una cultura propia.

En otros aspectos hablaremos de la imagen sensible, para ello traeré a colación las siguientes palabras sobre las que reflexionaremos al entablar una noción de la imagen sensible: “He querido explicar que tengo mil orejas diminutas regadas por todo el cuerpo” (Pilar Gutiérrez (escritora Sorda), 2015, p.1). ¿Cómo entender la imagen sensible? la pregunta tendrá

posibles respuestas a lo largo de una serie de significados de teóricos que orientan la idea por entender la imagen, para luego dar paso a comprender lo sensible; tomando como rumbo en mi trabajo las relaciones que esta teje con la experiencia sensible de los actos cotidianos que suscitan en el aula y la posibilidad que se encuentra como proceso de enseñanza en la niñez Sorda.

Etimológicamente, la palabra ‘imagen’ proviene del latín *imago* relacionado con los significados de copia, retrato o imitación; partiendo de esta definición se han presentado algunas controversias, por ejemplo:

Sabemos que los lingüísticos consideran ajena al lenguaje toda comunicación por analogía, desde el de las abejas hasta el por gestos, puestos que esas comunicaciones no poseen una doble articulación, es decir, que no se basan como los fonemas, en una combinación de unidades digitales. Los lingüistas no son los únicos en poner en duda la naturaleza lingüista de la imagen. En cierta medida, también la opinión corriente considera a la imagen como un lugar de resistencia al sentido, en nombre de una cierta idea mítica de la Vida: la imagen es representación, es decir, en definitiva, resurrección, y dentro de esta concepción, lo inteligible resulta antipático a lo vivido. De este modo, por ambos lados se siente a la analogía como un sentido pobre: para unos, la imagen es un sistema muy rudimentario con respecto a la lengua, y para otros, la significación no puede agotar la riqueza inefable de la imagen. (Barthes, 1964, p. 1)

Entre tanto, la imagen ha sido un encuentro íntimo, masivo, social, cultural, político con el espectador y viceversa. Se ha puesto de moda en los últimos años la discusión sobre la imagen; sin embargo, las formas de referirnos a esta ponen en manifiesto discrepancias que permanecen inadvertidas debido a que una y otra vez el término imagen aparece como narcótico

(Belting, 2007, p.13). Las definiciones que identifican a la imagen desde el campo de la representación visual o interpretaciones de las imágenes de manera más global manifiestan una iconicidad ligada a una realidad; pero, ¿cómo se manifiesta la imagen para el caso del arte?, como una carga cultural que puede expresarse en el trabajo del historiador de arte Julius Von Schollosser sobre las imágenes en figuras de cera, él se topó por primera vez con el significado de lo antropológico de los medios de la imagen. (Belting, 2007, p.21) Este ejemplo nos demostraría que el uso de un cuerpo simulando la realidad daría paso a aquellas primeras experiencias estéticas y a esa búsqueda del querer entender la imagen desde el material y la idea de lo real; esta idea, quizás, permita justificar la búsqueda de las relaciones entre la imagen sensible y la niñez Sorda.

En la comunidad Sorda lo visual hace parte fundamental para su vida; pero, esto no quiere decir que sea el único sentido que hace posible todo su desarrollo social, educativo, cultural, cognitivo, etc.; partamos de que en la lengua de señas existe un canal de recepción y expresión —es decir, el viso-gestual— y que, además, se utilizan el espacio, el movimiento y las expresiones corporales —especialmente, faciales— como componentes básicos de su lengua. Naranjo (2014) expone que “los componentes más importantes de la LSC son: La configuración manual, puntos de articulación en el espacio y/o el cuerpo del señante, detenciones iniciales y finales de la seña, movimiento y desplazamiento de la seña” (p. 23).

La configuración manual hace referencia a las diversas formas que adoptan las manos para las configuraciones de la seña; los puntos de articulación en el espacio o cuerpo del señante son las ubicaciones donde se localizan las señas, existen —por ejemplo— puntos de localización en el cuerpo y otros en el espacio; las detecciones iniciales y finales de la seña hacen referencia a los desplazamientos que realiza la seña en el espacio; y, la acción de producir

la seña se define como movimiento. En definitiva, cada seña simple está compuesta de una localización, una orientación de la forma de la mano y uno o más movimientos (Stokoe, 1960). Es fundamental comprender el canal de comunicación viso-gestual-espacial en la lengua de señas porque desde allí surgen momentos importantes para el desarrollo del pensamiento en la niñez Sorda.

Investigaciones como las de Oléron o Furth H.G señalan que los sordos se manifiestan relativamente semejantes a los oyentes en las pruebas que ponen en acción la inteligencia práctica, la percepción y la memoria; por el contrario, en el nivel de la actividad categorial, del razonamiento y del pensamiento lógico y abstracto, los sordos tendrían resultados significativamente inferiores a los oyentes. Furth (1966) señala que el fracaso de los sordos en la resolución de tareas formales no está tanto por su “probable déficit” de lenguaje oral o signado sino, más bien, por su deficiencia experiencial; por lo que, es clave propender dentro del desarrollo del pensamiento de la niñez Sorda estrategias pedagógicas que permitan generar desarrollos cognitivos en continua relación a su entorno, su identidad, su lengua, sus sensibilidades, sus sentidos, etc.

Los planteamientos enunciados permiten reconsiderar lo comprendido sobre el desarrollo cognitivo en la persona Sorda al tener como base primordial a la lengua de señas, entendiendo que esta trasciende la cuestión de comunicación al tener un carácter cultural, social y político. Sobre esto, cabe preguntarse: ¿qué sucede con la imagen?, la investigación de Marchesi y otros (2014) expresa que la ausencia de lenguaje verbal en los sordos dificulta por sí misma el desarrollo de las imágenes dinámicas o en movimiento, reflejando que la experiencia y el medio influyen en los resultados del niño; por lo que se deduce que, un medio adecuado y estimulante favorece su desarrollo.

Ahora, ¿qué ocurre si el desarrollo cognitivo para comprender la imagen en el niño se genera a partir de experiencias sensoriales o a un lenguaje no gramatical? Según Castro (2003), si un niño sordo nace con padres sordos estos tienen una gran variedad de modalidades de interacción con sus hijos, existiendo una relación entre la expresión facial y emociones básicas que van construyendo una sensibilidad a la necesidad de claridad en la comunicación, recurriendo a un uso de lenguaje no gramatical; también, es posible que los padres oyentes desarrollen intuitivamente estrategias no auditivas, tales como: el contacto táctil.

En el año 2000, Lyne Sanford, Lisa Brooks y Megg Ann realizaron el estudio *Contacto táctil de las madres sordas y oyentes durante las interacciones cara a cara con sus bebés* en la Universidad de Montana, en el que rescataron el contacto táctil en la temprana edad de los bebés como parte importante del desarrollo de la comunicación y del pensamiento del niño/a. Esto se hace posible por medio de las diadas con las que las madres o el padre —ya sea sordo u oyente— realizaron ciertos ejercicios para la comunicación; se observó que el tacto provoca la atención visual y alerta al niño de que la comunicación por señas está próxima, ayuda al niño a conseguir la regulación emocional o simplemente a mantener el contacto (Koester et al, 2000, p.127). Así, en los primeros años de vida la relación de diada madre-bebé, y viceversa desempeña un papel importante en la obtención de la atención visual, estas interacciones probablemente generen un lenguaje efectivo que les permita aprender a comunicarse en una modalidad viso-gestual.

En relación a lo anterior, lo visual compone gran parte del mundo Sordo, y en esta medida se hace necesario el aprendizaje de la lengua de señas a una temprana edad mediado por lo viso-gestual a partir del tacto; puesto que, ello fundamenta un mejor desarrollo de la identidad, la autonomía y los aprendizajes en las distintas etapas del crecimiento. Se entiende

que, la madre al enseñarle a su bebé plasma reproducciones que llegan a convertirse en imágenes significativas que permitirán más adelante en el niño un mejor desarrollo cognitivo.

Una serie de investigaciones realizadas por Bellugi a finales de los años ochenta determinó que los niños nacidos sordos tienen mayor capacidad viso-espacial que un niño oyente (Sacks, 2004). El lenguaje de señas adquiere las tres dimensiones espaciales a las que tienen acceso el cuerpo del que las hace y, además la dimensión de tiempo (Stokoe y Kuschel, 1979). En ese sentido son pertinentes las palabras del texto *Veo una voz*, cuando Sacks (2017) nos dice:

Si se pudieran describir todas las trayectorias de todas las acciones, movimientos y dirección de las manos, codos, muñecas, todos los matices de las acciones de los ojos, el rostro y la cabeza del lenguaje de señas, tendríamos una descripción de los fenómenos por los que se transforma el pensamiento en un lenguaje de señas. (p.45)

Esta idea nos evoca nuestra caja de recuerdos, ya que hablar de imágenes es hablar de memoria dado que su formación requiere la previa conservación de las huellas sensoriales de los estímulos físicos. Sobre esto, comenta Ulrico Neisser en su teoría de la memoria sensitiva que las sensaciones son el punto de partida de la percepción y la percepción es el primer paso hacia el recuerdo, en el que se dotan de significados a las sensaciones siendo estas el sistema encargado de conservar transitoriamente el material que se codifica verbalmente.

Dicho esto, la memoria cumple un papel trascendente, esta comprende tres componentes: un ejecutivo central y dos componentes auxiliares (el lazo articulatorio y la agenda viso-espacial). El ejecutivo central se constituye en el centro de control del sistema cognitivo con dos funciones básicas: la primera procesa la información de entrada con independencia de la modalidad sensorial; y la segunda recupera la información de la memoria

permanente cuando se requiere para realizar una operación cognitiva. El lazo articulatorio se considera un sistema de capacidad limitada dedicado específicamente a procesar información verbal; mientras que, la agenda viso-espacial se encarga de representar las imágenes visuales (Herrera et al, 2007). Los estímulos visos-espaciales representaran imágenes mentales, entendiéndose como “fragmentos del habla interna”. En respuesta de aquellas relaciones que surgen desde la memoria y la imagen, el modelo experimental propuesto por Kosslyn y otros, (1996 (1979)). plantean para las imágenes figurales:

El en el proceso de formación en la “pantalla” mental, las imágenes se recuperan procedentes de la memoria tal y como se representan en dicha pantalla o si, por el contrario, podrían generarse directamente en ella; si en el proceso de formación se recuperan fragmentos sueltos o si bien lo hacen con unidades significativas ya organizadas y, finalmente, si las imágenes se construían sólo a partir de códigos analógicos sensoriales o si se utilizaban también informaciones proposicionales. (p.103)

En la memoria del Sordo sucede algo distinto. Los principales temas tratados por los distintos investigadores se refieren a los procesos de codificación y control, a las relaciones entre la memoria a corto y largo plazo, a las estrategias que siguen los sordos para el recuerdo (Sierra, 1994); con todo, cabe mencionar a Sachs (1967) que plantea la superioridad de la memoria de codificación semántica sobre la de sintaxis pues en esta se encuentra estructurada la información. Tal superioridad se da en el caso de los sordos, los cuales muchas veces recuerdan las palabras de las frases o escritos y no la estructura gramatical o su significado.

En complementariedad, podemos traer el estudio de la memoria de Marchesi y otros (1980) estableciendo cuatro procesos: la codificación, la imagen, la organización y la repetición. En la codificación se da un proceso por el que un acontecimiento externo se transforma en una representación, por lo que se aprende a partir de las experiencias previas.

Conrad (1979) estudió los códigos utilizados por los sordos y sus conclusiones fueron que los niños oyentes utilizan el código fonológico para la memoria y los niños sordos usan códigos de tipo manual-kinésico, o visual alternativa; además, que la influencia del lenguaje mímico-gestual en el proceso de codificación es clave.

En relación a la imagen —el segundo proceso—, los gestos del lenguaje mímico pueden funcionar como mediadores asociativos, ocupando así las imágenes visuales de los Sordos; esto se presentará, quizás, en el uso del arte visual vernacular. En el caso de la repetición —el cuarto proceso—, ya no se trata de la frecuencia de repetición para el recuerdo sino de la calidad de esta, los niños/as Sordos la utilizan para una mejor categorización de la información (*clúster* semánticos²), etiquetando y gesticulando mientras les ofrecen la información (Signorella y Liben, 1984).

Por lo anterior, la lengua de señas no solamente atribuye un sentido lingüístico, sino que éste está en el cuerpo y es una forma de percepción del mundo; en base a esto, “se entiende el cuerpo como la condición existencial para la propia existencia y transformación de la cultura, o sea, como el primer elemento de la percepción y de la comunicación con el mundo” (Merleau-Ponty, 2015, p. 150). El cuerpo se hace presente también en la imagen un llamado al “ver”, “donde la percepción es acción corporizada que recoge información espacial de los objetos del mundo y la interpreta” (Correa, 2011, citado en Correa et al , 2019, p. 95-96), permitiendo desde otros sentidos “ver”; resulta cierto que si en el mundo de los cuerpos las cosas son en su materia, pues, en el mundo de las imágenes será su medio; por lo que, cuando la imagen necesita de un medio para poder tener un cuerpo es, en últimas, “corporeizada”.

² *Cluster* o agrupamiento semántico identifica las palabras que guardan una relación semántica y a partir de allí lo apropia a su propio contexto.

Las imágenes toman un nuevo discurso desde la crisis de la representación; se trata de que hemos dejado de confiar en las imágenes y que estas “fracasan cuando ya no encontramos ninguna analogía con aquello que las precede o lo que las pueda relacionar con el mundo” (Belting ,2007, p.23). Está claro que, en todas las sociedades, se han producido la mayor parte de las imágenes con vistas a ciertos fines (de propaganda, de información, religiosos, ideológicos en general). (Rudolf Arnheim, 1969 citado en Aumont, 1992) propone:

Una sugestiva y cómoda tricotomía entre valores de la imagen en su relación con lo real, como: 1) un ‘valor de representación’ pues la imagen que representa cosas concretas; 2) un ‘valor de símbolo’, ya que esta representa cosas abstractas de un valor de abstracción superior al de las imágenes mismas. (p.83)

Estas dos primeras concepciones nos llevan a entender a la imagen desde una abstracción, lo que casi no es evidente, siendo el valor simbólico que la define desde la aceptabilidad social de los símbolos representados. El tercer tipo es un ‘valor de signo’, “para Arnheim una imagen sirve de signo cuando representa un contenido cuyos caracteres no refleja visualmente” (Rudolf Arnheim, 1969 citado en Aumont, 1992, p.83). por consiguiente, en el caso de la lengua de señas su significante visual no mantiene relación directa con su significado, sino una relación totalmente arbitraria. Para el caso de la lengua de señas el objeto se construye desde la seña y el clasificador; y, para el visual vernacular sucede que la imagen se construye desde la mímica y el clasificador. La lengua de señas se construye a partir de clasificadores, es decir, se toma una imagen, por ejemplo, ” casa” se recrea un clasificador que lo representa y se crea la seña, este último quiere decir una característica inherente y sobresaliente del objeto, el tamaño, el lugar, el material, etc. Y por el otro lado, se encuentra el arte visual vernacular que toma imagen, la recrea mentalmente y luego con el cuerpo realiza la representación del objeto,

haciendo uso de la forma y sus características como resultado de la mímica y el clasificador representan el objeto, sus formas y movimientos.

Anteriormente se hizo un recorrido por la definición de imagen y de cómo esta se articula en el desarrollo del pensamiento en la niñez mediante la lengua de señas desde lo visual-gestual-espacial. Es importante establecer que no me situé desde una historicidad lingüística ni semiótica del lenguaje de los sordos, sino desde una búsqueda por entender la imagen sensible en la niñez Sorda a partir de la experiencia estética cotidiana que detona sensibilidades para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ahora debemos situarnos en ¿qué es la experiencia? La experiencia ocurre continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean están implicadas en el proceso mismo de la vida. Pero, se torna interesante cuando hay tiempos de resistencia o conflicto y se recalifica la experiencia con emociones e ideas, surgiendo intenciones conscientes (Dewey, 1934). A partir de allí, la experiencia toma un sentido como escenario entero de la acción humana y de sus fines y necesidades, que le proporcionan un sentido; es decir, es la arena donde ocurren el progreso humano y la supervivencia en medio de procesos de conocimientos, valores, la felicidad, etc. En ese aspecto, Kant plantea: “Aunque todo nuestro conocimiento comience por la experiencia (...) No por eso surge todo él de la experiencia.” (Kant, I.: Crítica de la razón pura, B-1)

Entonces, si nuestro conocimiento parte de la experiencia, lo que distingue a una experiencia como estética es la conversión de la resistencia y la tensión, de las excitaciones que tientan a la distracción, con un movimiento hacia un final satisfactorio e inclusivo. Además, que la experiencia es estimativa, perceptora y gozosa (Dewey, 1934). Con lo anterior, la

experiencia se encuentra cargada de sensaciones, emociones e ideas que le harán significativa y llena de sentido para el conocimiento. Dewey (1934) nos dice:

La experiencia estética es una manifestación, un registro y una celebración de la vida de una civilización, un medio de promover su desarrollo, y también el juicio último sobre la cualidad de una civilización. Porque mientras los individuos la producen y la gozan, esos individuos son lo que son en el contenido de su experiencia, a causa de las culturas con que participan (...) La experiencia estética es una liberación y un escape de la presión de la realidad. (p.369)

En esa idea podemos hablar de una búsqueda de la imagen sensible, entendiendo que proviene de una experiencia sentida (sensible) que logra un tejido del crecimiento humano en el cual se van dando nuevos saberes significativos, desde la cotidianidad y en armonía con el entorno. Comprendamos que, ya no sólo tenemos a una imagen aislada, sino que es a partir de la experiencia estética —que es mediada por nuestras sensibilidades— que toma un cuerpo la imagen; ahora estamos hablando de que la corporeización de la imagen y el entorno incorporan al sujeto capaz de conocer al mundo visual desde otra realidad ligada a sus sensibilidades. También Dewey (1934) nos dice:

La sensibilidad cubre un amplio grupo de contenidos: lo sensorial, lo sensacional, lo sensitivo, lo sensato y lo sentimental junto con lo sensual. Incluye casi todo, desde el mero choque físico y emocional hasta la sensación misma, esto es, la significación de las cosas, presente en la experiencia inmediata. (p.25)

Es así, que a través de esta se genera una interacción propia entre el niño o niña con su entorno, desde la experiencia estética que da lugar a nuevos modos del sentir” (Jacques Rancière, 2014, p.1). Entonces, esta experiencia estética llena de sensibilidades nos lleva a

revalorizar nuestra cotidianidad, en la cual la memoria y la manera como se comunican los niños y niñas Sordos desde su lengua de señas permite comprender otros modos de interacción, en el cual su lengua se ubica desde el lenguaje visual-gestual -espacial, donde el cuerpo constituye el pensamiento predominante para expresar todo se ser. Por ende, la visualidad de los Sordos “permea sus culturas, y da forma a sus producciones materiales e intangibles” (Peluso et al.,2015, p.61). Adicionalmente, se debe pensar a la hora de enseñar, que la visualidad no puede ser impuesta desde la mirada de los oyentes, sino comprendiendo que la lengua de señas se mueve con sus propios elementos lingüísticos y se ubica desde un lenguaje distinto al oral, es decir con sus propias construcciones culturales como grupo social, señala Freire (2004): “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p.15) en el cual se debe discutir “la razón de ser de estos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos”(Freire, 2004, p.16). Así pues, se hace necesario situarse en el lugar de los educandos en un diálogo constante que no deja de lado la formación moral de cada uno dentro del aula.

El elemento gestual en la lengua de señas, debe ser visto “como sistemas lingüísticos, capaz de codificar cualquier clase de información (...) en el cual se usa la cara, las manos y el cuerpo como articuladores.” (Oviedo,1997, ¿” Gestual”, “manual”, “de señas”, ¿“de signos”? para.26) Esto tropieza con el hecho de que el sentido moderno de “gestos” se ubica desde una comunicación prelingüística (Cáceres, 2010, p.4). Lo anterior no aplica en la comunidad Sorda, el gesto es necesario y visto como elemento lingüístico, pues los gestos que puede producir el rostro, las manos y el cuerpo determinan su discurso.

En relación a la espacialidad, cuando una persona Sorda se está comunicando debe tener un espacio para moverse, ubicando sus manos, poder tener una distancia del otro, es decir tener una libertad de su cuerpo al momento de comunicarse.

Retomando todo lo anterior, los niños y niñas Sordos poseen otros modos de interacción con su entorno y con los otros a partir de su construcción cultural, esto tomará un papel importante en la comprensión y construcción de la imagen sensible del sordo puesto que la imagen estará cargada de interacciones desde el arte visual vernacular con la lengua de señas situada desde las sensaciones de los sujetos que emergen de las experiencias significativas de la estrategia pedagógica.

Dewey (1934) nos dice: “la experiencia estética es la aprehensión, la vivencia, de esos modos de relación y la incorporación que de los mismos hacemos en nuestra vida cotidiana” (p.19). Consecuentemente, la imagen sensible se debe entender desde las relaciones y analogías entre las cotidianidades, se comprende a la imagen como posibilitadora de espacios sensibles; aún más, la imagen es vista desde múltiples posibilidades, existen estudios de imagen táctil, de imagen sonora que —en algunas ocasiones— convergen en oxímorones.

Continuando con esa estética de lo cotidiano, La doctora de historia de arte Katia Mandoki (2008) nos lleva a pensarnos en la estética cotidiana; es decir, esta estética que se hace evidente en nuestra forma de vivir, de vestirnos, de comer, en el lenguaje, en nuestra personalidad en cómo nos expresamos, bailamos, etc. Por ello, Mandoki (2008) dice: “el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales”(p. 9).

El que la estética forme parte del mundo cotidiano no significa que todo sea estético; al contrario, “ninguna cosa es estética, ni siquiera las obras de arte o las cosas bellas. La única *estesis*³ está en los sujetos, no en las cosas” (Mandoki, 2008, p. 118). Es decir, la experiencia de lo cotidiano debe situarse desde de los sujetos y su historia. La estesis es “la sensibilidad o

³ Prosaica I: definición de *estesis*: Dimensión del sentir en Katia Mandoky. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI Editores, México.

condición de abertura, permeabilidad o porosidad del sujeto al contexto en el que está inmerso” (Mandoki, 2006, p. 67). Ya no es situarse desde lo bello sino de toda una construcción de sensibilidades que el sujeto tiene en relación a su contexto.

En ese sentido se hace necesario pensar en la estética como una teoría de la sensibilidad que permea no sólo a los seres humanos sino, también a los animales, a las plantas; en suma, abarca otras disciplinas, como: la zoología, el arte, la historia, la botánica. Katia Mandoki (2008) nos habla de los planteamientos de Saitō Yuriko (2001), quien aborda la estética desde el punto de vista de objetos artísticos y no artísticos en la cultura japonesa como la ceremonia del té o del baño, los empaques y la comida en un intento por librarse de la perspectiva artístocéntrica occidental en la estética. (p.124). A partir de aquí esas sensibilidades de la experiencia estética de lo cotidiano trae consigo una mirada desde lo real, con nociones significativas y llenas de sentido para los sujetos. Mandoki (2008) nos dice:

Se trataría, en última instancia, partir de la estética para comprender al sujeto cual vulnerable e impresionable es, abierto al mundo o cerrado por la violencia, expuesto al gozo o al dolor con un lapso de vida efímero e irreversible. En esta dirección, los horizontes de la Prosaica son muy amplios. (p.146-147)

En esa idea, también lo relacional entra en juego, entre las relaciones sociales y como estas se configuran a partir del entorno, en donde vivimos, nuestro colegio, las calles por donde pasamos, los amigos de la cuadra, los vecinos, la familia, la casa, la cancha donde jugamos, en esos lugares y con esas personas se empieza a tejer la experiencia estética que dan sentido y como detonantes para comprender la imagen sensible en la niñez Sorda.

Si bien comprendemos la importancia de las imágenes sensibles a partir de lo cotidiano y de cómo me relaciono con el entorno y el otro. Es necesario mencionar en ese encuentro al

arte, pues este tiene como objetivo reducir en nosotros la concepción de realidad desde lo mecánico, en donde nociones como salirse de la realidad es un “Locura” (Bourriaud,1998 p.100). Ahora es posible, puesto que el arte permite ese otro encuentro de la realidad, por el cual la imagen ya no toma el papel de captar un momento de la realidad, sino que visibiliza la historia propia de los sujetos y sensibiliza a quien lo observa.

La experiencia estética también detona una estética de lo cotidiano como una estética del cuidado planteada por Yuriko Saitō, propone los llamados juicios “estético-morales” menciona la autora:

valoramos cosas normales, artefactos de los que nos valemos en el día a día, espacios y ambientes que solemos frecuentar, atribuyéndoles cualidades morales como respeto, consideración o sensibilidad -y sus opuestos, lógicamente- a partir de sus propiedades perceptivas y sensoriales. Son juicios radicados así, exclusivamente, en el utensilio o la atmósfera y sus rasgos formales, no en quien los diseñó o en el proceso o la intención con la que fueron diseñados. (p.142) Es necesario usar estas concepciones de estética alejadas de la idea de lo bello, situando así, la imagen sensible desde la cotidianidad y las sensibilidades que emergen de las experiencias de los niños y niñas Sordas como un vínculo relacional y pedagógico para la estrategia pedagógica

Finalmente, la anterior búsqueda por entender la imagen sensible es un recorrido que postuló desde los autores mencionados con el objeto de construir una dialéctica en la que la imagen sensible se genera a partir de una experiencia estética de lo cotidiano; en ella interviene la sensibilidad de los sujetos para lograr construir saberes significativos en los espacios educativos y sus distintos contextos. Por ello, primero la imagen es definida desde el campo de las artes y tomando al igual la comprensión de la imagen en el niño Sordo, entendiendo algunos

procesos cognitivos sobre la base de la lengua de señas desde el canal viso-gestual-espacial; luego, se habla de la experiencia estética que conlleva a unas concepciones de asombro, resistencia, emoción, miedos en relación con su entorno y las relaciones sociales, en la que los sentidos toman un gran valor. Por último, lo cotidiano tomará un papel importante en la imagen sensible, en lo que respecta a la cotidianidad, pues se da un encuentro multisensorial con el arte visual vernacular, que posibilita este arte, ante el proceso de enseñanza significativo en la niñez Sorda —este será abordado a continuación—.

Ilustración 6

Recreando identidades



Fotografía: Marlon, Gelacio (2021)

La imagen sensible como lenguaje visogestual para la niñez Sorda: entendiendo el arte visual vernacular, embelleciendo la lengua de señas

El arte visual vernacular o la visual vernacular (VV) es el arte de contar historias con las manos, un tema que apenas se ha tocado en el campo de la investigación; pero, este se ha venido consolidando en los últimos años. No se encuentran papeles dedicados específicamente a esta práctica artística, la mayoría de los documentos utilizados como referencia sólo mencionan brevemente su definición; por esta causa, no mucha gente sabe acerca de la lengua vernácula visual.

Este arte VV es una práctica artística y no sólo una acción, también apropia técnicas cinematográficas, siendo un tema de mucho interés para la comunidad Sorda en todo el mundo; en ella también se realizan expresiones artísticas a través de manifestaciones poéticas, sensibles, estéticas, de técnicas cinematográficas “junto con un fuerte movimiento, signos icónicos, gestos y expresiones faciales, permitiendo posicionarse en un estilo expresivo de contar historias; de este modo, capturando el mundo en toda su complejidad visual vernacular, haciendo las cosas de forma diferente” (Brandwijk, 2018). En este tipo de expresiones se pueden representar y dar vida a varios temas —como personas, acciones, u objetos—. Inclusive, este arte se apropia de técnicas cinematográficas para relacionarlas con el movimiento corporal usando la tridimensionalidad, los planos visuales y el zoom para narrar acciones y gestos, creando un lenguaje corporal pero no usando la lengua de señas (La rueda flotante, 2021)

Sin embargo, me situé desde dos definiciones de la configuración de las palabras arte visual vernacular. La seña que se configura es la misma en la mayoría de los casos, siendo dos VV. Entonces, la primera definición tiene una composición de tres elementos: 1) expresiones de mímica; 2) elementos teatrales; 3) la tecnología; estos permiten resaltar las señas en un

aspecto más amplio —con colores o movimientos— que dota de sentido la historia con gestos, movimientos que nos están articulados con la lengua de señas (INSOR, 2010).

Y la otra definición, es la construcción de dos palabras: por un lado, la parte visual es el entorno, la manera como percibimos el mundo y la parte vernacular; hace referencia a la expresión de transmitir un mensaje. Es la lengua y la expresión en el uso de los gestos. (Luque, 2021, tomado de la entrevista N. 2)

Dentro de la investigación entiendo el arte visual vernacular como un medio de aprendizaje que permite una apuesta pedagógica a los procesos de identidad, sensibilización, alteridad, libertad, apropiación de su cultura; Posibilitando, un proceso de formación social, en la cual recoge desde las prácticas culturales de la comunidad Sorda elementos que hacen posible expandir los procesos de enseñanza para la los niños y niñas Sordos.

Por lo tanto, el arte visual vernacular va hacer un nuevo encuentro educativo, tomando elementos importantes; como la mímica, la corporalidad, la creación de guion, escenografías. El arte teatral estará acompañándolo, pero no es su base fundamental, puesto que la comunidad Sorda, toma desde un ejercicio corporal un vínculo con la cámara para contar su historia. Por ejemplo: “El uso de técnicas cinematográficas como zoom in y zoom out son un elemento único del Visual Vernacular que permite seguir la narración desde una perspectiva más omnipresente” (Leija, 2023). Además, el arte VV permite la distinción entre los personajes participantes de una narración. En definitiva, hace parte de la lengua de la comunidad Sorda que busca más allá de la comunicación, una conexión con la otra persona y propiamente para llegar a una comprensión mutua, transformando esos nuevos modos de encuentro, puesto que desde la lengua no existe una interpretación en español. No desconozco que han utilizado el arte visual vernacular desde el teatro”. Por ejemplo, la rueda flotante en Medellín; reivindica desde allí a

la cultura Sorda, enseñando lengua de señas y mostrando a través de este arte nuevas maneras de expresión. Otro ejemplo, es la propuesta de Gonzalo Ithurbide en 2016, construye un *Teatro por la inclusión*, en el cual aborda desde las obras de teatro, problemáticas de su contexto y las muestra a la comunidad Sorda, logrando así un proceso de consciencia colectiva, en la cual, la comunidad se interesó mucho en el uso del teatro para encontrar temas de género y de discapacidad (Villalba, 2021, p.59-60).

Ahora bien, el arte VV, ha tenido una construcción a lo largo del tiempo, reconociendo así, unos elementos que permiten verlo desde su interior; Encontré una clase virtual, creada por INSOR (2020), en la cual se invitó al artista John Deley para que explicara más a fondo este arte. Especificando lo siguiente:

Entendamos el VV como: 1) *expresión facial*, los movimientos y gestos del rostro; 2) *expresión Corporal*, la que determina la personalidad —si es gordo, alto, bajo— 3) *Personificación*, representa la personalidad —es decir, se asume el objeto y podemos ser tazas o una casa—; 4) *Espacio de posición*, determina dónde están los objetos junto con las dimensiones; 5) *Plural o repeticiones*, se repite el movimiento, se puede generar desde el cuerpo o con la grabación de cámara; 6) *Centro: Interior/Exterior*, se puede interiorizar un sentimiento u objeto o exteriorizar —por ejemplo, somos un corazón, hacemos movimiento con la mano de manera cerrada o podemos hacer externamente con el cuerpo el movimiento del corazón—; 7) *Ritmo*, juega con la velocidad del movimiento; 8) *Perspectiva de zoom*, determina movimientos cercanos y lejanos; 9) *Metáfora Visual*, caracteriza las acciones de los personajes, secuencias y comparaciones.

Los anteriores elementos configuran la estructura del arte VV, estos serán utilizados en la estrategia pedagógica. Sin embargo, debemos preguntarnos ahora por ¿qué es este arte? y

¿cómo se puede utilizar? En el ámbito educativo no se han podido encontrar en Colombia el uso del visual vernacular como estrategia pedagógica en cuanto a la formación educativa —es decir, no en un aula tradicional de clases, tampoco en el nivel primario de educación—; mientras que, sí se evidenció el uso del VV como recurso de apoyo en un texto del Gobierno chileno de la División Educacional General por nombre *Orientaciones técnicas para Establecimientos educacionales con estudiantes sordos* (2021) el cual es utilizado como herramienta pedagógica para el desarrollo del niño.

Por los motivos presentados con anterioridad, el uso de esta práctica se hace necesaria para el desarrollo del niño o niña Sordos en su desarrollo social, cognitivo, crítico, entre otros, dado que la comunidad Sorda desarrolla una experiencia visual del mundo con la cual puede comunicarse mediante la lengua de señas o crear el arte visual vernacular. Entonces, al principio partimos con una visión general de espacios que han trabajado con el VV, los elementos que se usan y la validación de si ha sido influencia en el campo educativo; pero, ahora pasemos a entender cómo y quienes dieron origen a esta práctica artística.

Los primeros avistamientos de este arte, se dieron desde la pantomima, para luego pasar a movimientos rápidos y fluidos que a veces incorporan el ritmo visual como un aspecto contemporáneo. La técnica se llama visualmente vernacular porque la percepción no es para el oído sino, de manera visual, siendo un lenguaje para una comunidad, compartida por todos, en este caso específicamente para los sordos (Stroesser, 2015).

En 1967 se fundó el Teatro Nacional de Sordos (NTD) en los Estados Unidos de América, este teatro tenía dos propósitos principales: exponer la audición de personas al poder del lenguaje de señas en el desempeño, y proporcionar oportunidades para las personas sordas (Wolter, 2006). Bernard Bragg desarrolló el concepto visual vernacular mientras estaba

involucrado con NTD (Stroesser, 2015). La imagen de la lengua vernácula fue un avance inicial en el uso de las propiedades cinematográficas para la construcción del manual de idiomas (Derrida, 2006); pero, Giuseppe Giuranna (un renombrado intérprete de la lengua vernácula visual) y el propio Bragg se oponen a esto, diciendo que la lengua vernácula visual y el uso de propiedades cinematográficas de los lenguajes manuales han existido durante una cantidad significativa de tiempo.

En esta búsqueda del VV. se encuentra también Giuseppe Giuranna, nacido en Italia, él vería a Bernard Bragg realizar una representación visual vernácula, dándose cuenta de que aquel estilo de contar historias que su padre le había enseñado hace tiempo y que tenía un escenario para ello (Stroesser, 2015); más adelante se convertiría en un gran influyente en el mundo VV no sólo realizando sus poemas visuales vernaculares sino, también transmitiendo ese arte como profesor, dotándolo de tener su propio estilo. Debe saberse que dentro del visual vernácula existen unos estilos, Willoughby afirma que, con la lengua vernácula visual la voz de cada uno sale; puesto que todos tienen su propio método y estilo, y el ritmo de la firma cambia en consecuencia (Valentini, 2017).

Giuseppe Giuranna, por ejemplo, utiliza el ritmo como un aspecto importante en sus interpretaciones visuales vernáculas, percibe el ritmo desde lo visual; cuando dramatiza el montar en el caballo o las olas del mar que se estrellan, hacen su camino en un ciclo sin fin. El ritmo es predominante en la mayoría de sus historias, al igual que el uso del movimiento corporal en un ciclo rítmico que permite mantener el hilo en la historia en las interpretaciones visuales y sensitivas de los sujetos.

En esa idea, el término VV ha existido en la cultura del Sordo a lo largo de la vida. El arte visual vernácula se entiende en esa medida, como un elemento naturalmente ligado a la

cultura Sorda, situado se desde la visualidad y lo vernáculo como adjetivo —similar a un dialecto—.

Giuranna, explica que cuando tenía cuatro años en 1970 ya estaba usando visual vernacular para contar una historia, todas las técnicas utilizadas en visual vernacular ya estaban presente (Stroesser, 2015); a pesar de que la técnica había sido oficialmente nombrada como visual vernacular para entonces, Giuranna ya había aprendido la técnica de su padre en Italia. Es poco probable que el padre de Giuranna supiera de la técnica de Bragg; por consiguiente, esta práctica hace parte de cada persona Sorda.

Cuando era profesor Bragg⁴ en la escuela americana para sordos, vio a los niños Sordos usando las técnicas con tanta claridad y fluidez; allí, Bragg descubrió que estaban contando las historias de las películas que vieron la noche anterior e imitando las historias de la forma en la que las habían visto en la pantalla. Esta técnica nunca nadie se las había enseñado; en conclusión, es una técnica que suscitó de forma natural (Stroesser, 2015).

Pese a todas esas miradas de lo que significa el visual vernacular, en definitiva ubico el arte visual vernacular como medio educativo, teóricamente no hay escritos que sitúen el VV como medio activo , pero si posibilita un puente comunicativo potenciando no sólo un lenguaje sino, la expresión misma del ser humano porque tenemos la necesidad de expresarnos —y se logra a partir de esto, articulando principalmente a la comunidad Sorda—.Por ejemplo: en una familia nace un niño sordo y los padres son oyentes; ¿Cómo se pueden comunicar antes de conocer la lengua de señas? Aquí, empieza a surgir el arte visual vernacular como posibilitador de encuentro, si los papás no saben la lengua de señas, lo que va a ser primordial son sus

⁴ Bernard Bragg (1928 – 2018). Actor sordo, productor, director, dramaturgo, artista y autor, cofundador del Teatro Nacional de Sordos y reconocido por sus contribuciones a la cultura escénica Sorda; además, pionero de la significación de la lengua visual vernacular.

expresiones corporales que tejen un sentido para hacerse entender, comunicando así un mensaje, que posibilita un medio de aprendizaje comunicacional cargado de sensibilidades, gestos, sentidos, saberes para el niño y los padres.

Es así, que surge la necesidad de llevarlo al aula para entender a la comunidad Sorda, descifrando —quizás— aquella búsqueda por la imagen sensible que evoca el visual vernacular, y más en un espacio educativo. Es necesario trabajar con la niñez Sorda para empezar a tejer esos vínculos y enunciaciones que como sujetos críticos son capaces de transformar su realidad, en cimiento a la creación misma, comprendiendo las experiencias vividas como acción predominante para entender la sensibilidad en la creación visual.

En esta búsqueda también se presenta una relación entre la persona oyente y la persona Sorda, ya que —al ser movimientos, gestos, personificaciones de personas, animales u objetos de la cotidianidad— se crea un diálogo horizontal que permite entender al otro sin la necesidad de conocer la lengua de señas, haciendo posible una comunicación con el otro de una manera fluida; desde unas subjetividades de ver y conocer el mundo desde ambas miradas, permitiendo nuevas significaciones de saberes.

En conclusión, es importante mencionar los últimos espacios que ha abarcado esta práctica. Como mencionaba al principio se han ido realizando encuentros alrededor del mundo abordando este arte, en el 2020 *el 8° festival internacional Arte sordo* en Colombia con la Corporación La rueda flotante, realizó un taller mostrando distintas participaciones de artistas que realizan VV, la cual trajo una reciprocidad de técnicas de este arte. INSOR también brindó un taller en el 2020 acerca de este arte —que ha sido investigado muy poco—, facilitando con ello a personas de varias regiones del país el poder participar y mostrar sus maneras de entender el VV desde sus cotidianidades. Aún falta mucho por descubrir, pero es con estos encuentros

que el VV va tomando legitimidad en los distintos espacios culturales, educativos y sociales, en la práctica entre oyentes y Sordos.

Estrategias pedagógicas desde la alteridad y diferencia: una ecología de saberes

La historia de la educación de las personas Sordas va en estrecha relación a la construcción social de la misma. Es interesante ver cómo en función de la época en la cual estamos, la metodología educativa es cambiante. Resulta conveniente continuar con una búsqueda de teóricos que permitan abordar la comprensión y el desarrollo de estrategias pedagógicas en la niñez Sorda, aquellas que reconozcan la identidad del niño y encaminen la práctica educativa en pro de una pedagogía de la alteridad, la diferencia, la otredad —es decir, pensada en el otro—.

Parto por un corto recorrido histórico de la educación para la comunidad Sorda en Colombia. El origen de esta se remonta en 1924 en el colegio católico de Nuestra Señora de la Sabiduría, a partir de aquí afirma (Correa et al.,2015):

Se empieza a construir un código lingüístico de señas, a medida que los niños se desplazaban de Bogotá a otras regiones, llevando consigo aprendizajes, que al ser compartido con los Sordos de las regiones lograron dar los primeros pasos de una retroalimentación y un aprendizaje recíproco de señas en el contexto nacional, que ayudó en el desarrollo de la actual LSC. (p.30-31)

Años después, un hecho significativo marcaría la situación actual de la comunidad Sorda en Colombia con la fundación de FENASCOL —la Federación Nacional de Sordos de Colombia— otorgándole un reconocimiento a la lengua de Señas Colombiana. Para 1990 llega de Suecia una propuesta educativa conocida como educación bilingüe esta logra interrelacionar en el aula la lengua de señas y el castellano escrito como segunda lengua, otro gran aporte a la

educación para Sordos son las metodologías del Instituto Nacional de Sordos “INSOR”, que desde el año 1998 ha hecho grandes aportes en el acceso al conocimiento, al fortalecimiento de una identidad cultural y el ejercicio de sus derechos y deberes como ciudadanos colombianos. En la cual su misión es “Liderar, orientar y articular la implementación de políticas públicas para consolidar entornos sociales y educativos inclusivos, que permitan el goce pleno de derechos y la igualdad de oportunidades para la población Sorda en Colombia” (INSOR 1998) las metodologías se dan a partir de encuentros virtuales y físicos, mediados por las TICS, con expertos sordos y oyentes a partir de varios campos del saber, abarcando las artes, la historia, la lengua de señas, las matemáticas, entre otras que han sido claves para el desarrollo de los currículos en las instituciones educativas.

En los últimos años se ha implementado en las instituciones educativas una propuesta que apunta a lograr una integración entre estudiantes sordos de la LSC y estudiantes oyentes en la misma aula, con el acompañamiento de un intérprete y el apoyo de diferentes procesos educativos. Esto permite una mejor apropiación de los conocimientos y aporta elementos claves para cuando los sujetos sean mayores. Es claro que, el modelo bilingüe-bicultural en el entorno educativo ha tenido más relevancia en los últimos años; además, se han realizado estudios e investigaciones sobre diversos aspectos sociolingüísticos relacionados con la LSC, y escritos acerca de la estructura e historia de la LSC y otros datos lingüísticos llevados a cabo desde el INSOR (Oviedo y Aparicio, 1998).

Por otro lado, en el marco de ley se han construido normativas, leyes o políticas públicas enfocadas al cumplimiento del derecho de la vida digna de la persona Sorda, con la Ley 324 de 1996, se reconoce la Lengua de señas colombiana como la lengua natural de las personas sordas; con ello, la historia de los sordos empieza a tener una legitimidad tanto cultural, político, social

como de derecho. Para el caso educativo, lo que la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26 establece es:

Toda persona tiene derecho a la educación, la educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental; la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. (D. U de los Derechos Humanos, 2003, art.26).

Es sumamente importante lo anterior para el contexto nacional, sumado a la Constitución del 1991; en fin, que transitoriamente se empiecen a generar políticas públicas y leyes que establecen que la educación es un derecho para los Sordos es algo primordial. La Ley 115 de 1994, Ley general de Educación, establece que la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas o con capacidades intelectuales excepcionales hace parte integrante del servicio educativo público; también, La ley 324 de 1996 que crea normas a favor de los Sordos y plantea que en la educación formal y no formal se ofrecerá el apoyo técnico, pedagógico y humano, requerido para la integración de los estudiantes sordos en igualdad de condiciones. Además, del decreto 1075 de 2015 que determina los requisitos para la contratación del servicio público educativo por parte de las entidades territoriales certificadas en educación que demuestren insuficiencia o limitaciones en los establecimientos educativos oficiales de su jurisdicción para la prestación de dicho servicio (Cfr. art. 2.3.1.3.1.1); logrando así dar cumplimiento a la accesibilidad, eficacia, calidad, diversidad, planeación y oportunidad que garantizan el derecho a la educación a todo niño/a de Colombia. Ahora bien, en este mismo decreto en el capítulo 5 por nombre *Servicios educativos especiales* notamos la necesidad de una prestación de servicios de calidad de educación, una

formación de educadores, apoyos pedagógicos, y apoyos financieros en todo el proceso de formación.

Por el momento me detengo aquí, debido a que existe una mayor información sobre el marco de la ley que reconoce a la comunidad Sorda en el campo educativo. Con lo anterior, es reparador el hecho de que en Colombia se construyan espacios de igualdad que garanticen a la niñez oportunidades para su educación y desarrollo —en especial, para su formación educativa—. Para continuar, nos enfocaremos en la cuestión: ¿por qué preguntarnos por la educación de los Sordos?

Desde una comprensión de la educación en los Sordos, Campello (2008) discute la educación de los sordos desde el lugar del sordo, definiéndose como: una pedagogía que separa sobre los pilares de la visualidad, o sea, que se tiene en el signo visual a su mayor aliado en el proceso de enseñar y aprender. Para la autora, esta práctica implica una resignificación de la relación sujeto-conocimiento y, por lo tanto, se vuelve de particular importancia pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la comunidad Sorda.

La acción educativa que propone Skliar (2017) es:

Pensarse desde el aquí y ahora de los participantes (...) en el cual “hablar con desconocidos” es una metáfora de las relaciones educativas y una imagen que describe la intensidad y la intención de una forma peculiar de comprender sus prácticas (p.25).

Esto conlleva a enseñarle a todos, asumiendo una amorosidad en la responsabilidad de enseñar, entendiendo los tiempos en que cada niño y niñas aprende y cómo aprende, haciendo valer y reflexionar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las instituciones educativas desvalorizan el presente, único tiempo real, existencial, desde el cual los sujetos dotan de sentido al mundo y a la vida; no obstante, al momento de idear una experiencia educativa, esta debe estar llena de sentido no sólo en cuanto a una

presencia sino a una existencia común. En la pedagogía de la diferencia Skliar (2017) menciona que matamos la infancia, transgrediendo con la urgencia del orden y de una regularidad, obligando a los niños a olvidar el lenguaje materno de metáfora y narración, el interpretar ver el mundo y la vida; empero, recuperar la infancia remite a la metáfora de una acción educativa capaz de renunciar a la urgencia y recuperar la imaginación para dar inicio a una aventura que desnaturalice “los únicos destinos posibles”.

Es así, que se hace necesaria una narrativa escolar desde la diferencia que propicie encuentros con los diferentes para “hacer cosas juntos”, donde la pluralidad de las formas de vida habilite una conversación fraterna que valore la multiplicidad de lo singular. Por ello, propone el autor: “el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de los que ya somos” (Skliar, 2017, p.102) y aventurarse más allá del tiempo propio para comprender otras vidas, otras experiencias, otras singularidades que nos permitan olvidar “... el yo autorreferencial como única medida para comprender el mundo” (Skliar, 2017, p.109).

Debe saberse que la alteridad sólo sobrevive en la conversación compleja, amorosa con aquel otro que nos ofrece su verdad; esta acción supone la responsabilidad de tensionar los a priori de normalidad que nos impone un mundo regularizado por el hábito y lo “natural” (Skliar, 2017). De esta forma, la presencia del otro se asume como materialidad que contradice y desafía, que provoca nuevos modos de enseñar; lo que nos invita a reconocer que esos otros diferentes son iguales frente a lo que se enseña, aunque distintos ante lo que se aprende, entendiendo así que la alteridad invoca al diálogo. El diálogo como camino transitado, y por ello conocido, deviene del conversar como aventura esperanzada, en generar un encuentro en la mismidad del andar; Por lo que Skliar (2017) afirma: “La educación se resuelve en todo aquello que hemos llamado los gestos mínimos (...) contacto entre los cuerpos, la cotidianeidad

de los encuentros, conversación, pausa, desacuerdo, escucha (...) dar paso a las voces que habitan lo escolar (...)” (p178).

A partir de lo anterior, la búsqueda por una educación permite a la niñez pensarse el mundo desde una multiplicidad de opciones; se trata de aventurarse a conocer desde una pedagogía de la alteridad que parta del conocernos y ser otros más allá de lo que somos para poder lograr una educación significativa para el niño/a, entendiendo el aquí y el ahora, así como el rol del educador que es esencial.

En consonancia con lo anterior, sigamos navegando la importancia del otro en la educación. Skliar en su texto *Y si el otro no estuviera ahí?: notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* nos dice: “no estamos preguntando por la educación, sino por la inestabilidad e incidencia de sus cambios y transformaciones, es decir una idea de lo que pensamos que es esta y al hacerlo así, nos invade la ilusión de cambiar la educación” (Skliar, 2002. p. 140). El autor menciona que preferimos una metástasis educativa, estableciendo un cambio sin origen; es decir, cambiar a cada segundo, originando una infinita transposición del otro en temporalidades y espacialidades egocéntricas. Entonces, se instaura la idea de una “pedagogía de las supuestas diferencias en medio de un terrorismo indiferente” (p.144), por lo que debemos reflexionar: ¿acaso al preguntarnos sobre la educación, hemos olvidado al otro?; al respecto, Skliar (2002) cita a Levinas (1993):

(...) tenemos una responsabilidad con el otro, con su expresión, con su irreductibilidad, con su misterio. Y volvemos, por último, a refugiarnos en nuestra insulsa hospitalidad. Por ello propone una pedagogía de la perplejidad, que sea un asombro permanente, poder empezar desde cero creando una pedagogía otra. (p.142).

Situando a la niñez Sorda en relación a mi trabajo de investigación, Skliar responde a ¿qué es la educación? a partir de la pedagogía del otro como huésped de “nuestra” hospitalidad, sobre la que se afirma el “nosotros” y el “otro”; en otras palabras, habla de la pedagogía de la diversidad como pluralización del “yo mismo” y de “lo mismo”, una pedagogía del otro como huésped de nuestra mismidad hostil. Esta pedagogía no se interesa por quien es su huésped sino, que se interesa por la propia estética del albergar; esta noción reúne sin importar a quién sea, reiterando el diálogo y el respeto, la aceptación, el reconocimiento del otro. En suma, tomó también la pedagogía del otro que vuelve y reverbera permanentemente, aquella que no tiñe y que no pretende ocultar el misterio de otro, que no arrastre; esto, en el sentido que nos dice Skliar (2002):

¿Una pedagogía para poder ser (nosotros) rehenes del otro?, rehenes del otro, de su expresividad, su mirada. Porque si el otro no estuviese ahí, allí y aquí nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas, disueltas en pura mismidad, Porque si el otro no estuviese ahí, allí y aquí nuestras pedagogías no nos dejarán vibrar con el otro. (p.149).

En esa idea, educar implica un espacio de igualdad, la igualdad como un gesto primario de paridad, no de identidad sino de un encuentro entre pares (Skliar, 2017, p.32)

Aquí es importante reconocer en la práctica educativa al otro desde una mirada de respeto, igualdad. solidaridad, tolerancia, de amor y no de extrañeza, de lo raro, lo sucio, alienígena o de malo; entendiendo al mal en cuanto a la siguiente definición: “El mal es caracterizado por cualquier cosa que sea radicalmente diferente a mi” (sobre Frederick Jamenson, apud Donald, 2000, p.111) Es así que, la “construcción del otro en un espacio se manifiesta como una diferencia radical en relación a la mismidad” (Skliar, 2002, p. 86): por

ello, el otro transgrede nuestra identidad, es decir, el otro está maléficamente afuera de nosotros mismos —la mujer, el deficiente, el de raza, el indígena—. En esta operación de alteridad queda implícita la construcción de la esencia de la mismidad, la fijación del yo mismo: una mismidad positiva, satisfactoria, benigna, opuesta al mal del otro y al otro del mal. (Skliar, 2002, p.85).

El sujeto maléfico es, entonces, un conjunto de operaciones lingüísticas y culturales que se condensan en una única figura de voces, de cuerpos, de rostros y antagonismos culturales; es, también, el culpable del desorden que conlleva a una conflictividad de la experiencia humana.

Consecuentemente, podríamos concluir que la búsqueda por estas nuevas formas de enseñar y aprender a partir del reconocimiento del otro deja de lado ese sujeto maléfico, aunque se debe entender, que este hace parte de unos acerbos culturales propios en nuestra construcción de identidad; por lo tanto, se hace necesario aflorar aquello en esa alteridad del otro que nos lleva a encontrarnos, dialogar desde una amorosidad, desde la verdad pues ello permite —en el espacio educativo y otros— un encuentro que en el acto de enseñar es un espacio para evocar el conocimiento. (Orellana & Olivera ,2006, p.36)

El diálogo en esta medida, evoca el encuentro, la creación, la existencia y el reconocimiento propio y del otro. La educación en esa medida implica un llamado a la amorosidad, igualdad, la diferencia que sitúa al educando y al educador desde una horizontalidad, que permita un encuentro desde la alteridad.

Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generar un espacio de creación. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera Educación. Educación que, superando la contradicción educador - educando, se instaura como situación de

gnoseología en el que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza" (Freire et al., 1994, p.107).

Por lo anterior mencionado, se direcciona mi investigación a partir de esas pedagogías de la alteridad, la diferencia, la perplejidad; adicionalmente, cabe mencionar la investigación de Mateo Torriente con la educación de la sensibilidad. La formación de la sensibilidad artística alcanza un valor educativo en la formación de esa sensibilidad de los sujetos junto al proceso de comunicación, Torriente propone que el arte esa una modificación sentida de la existencia de los objetos con los sujetos, en la cual la imaginación a favor de la existencia de la reserva de imágenes y sentimientos (Torres et al., 2019).

Sistemáticamente, es importante mencionar que la sordedad representa el proceso de lucha de cada niño, familia y adulto sordo de explicar a sí mismo y a otros su propia existencia en el mundo; es un proceso en el que se procura compartir la vida con los demás — como una comunidad—, de manera que cuente con un sentido de identidad de persona Sorda; generando así las epistemologías de Sordos a través de su experiencia propia y subjetividad para nuevos campos del saber. La vida y experiencias de las personas Sordas deben de ser la base metodológica para la investigación y, en este caso se trata de rescatar los saberes propios de la niñez Sorda; lamentablemente, se da como enfoque predominante en la sociedad la sordera, entendida como pérdida de la audición y no la sordedad que se desarrolla como una *episteme* de las epistemologías de sordos, estableciendo una nueva forma de pensar y vivir la sordera. Puesto que la sordedad surge de la comprensión de ser Sordo.

Si bien la investigación debe partir de las vidas y experiencias de las personas Sordas —y para este caso, la niñez Sorda—, es necesario mencionar que dentro del marco de Ley 324 de 1996, el acceso a la educación queda establecido; pero, al momento de enfrentarnos con un

currículo para las personas con discapacidad esto enfrenta un problema. Suarez (2020) mencionan:

En el caso particular de las personas con discapacidad, en su trayectoria educativa han tenido prácticas de saberes que están sin “traducir”. Se ha encontrado que las instituciones han avanzado en procesos de inclusión, sin embargo, persisten estructuras administrativas que no permiten implementar innovaciones que se requieren para poder lograr el impacto social de la intervención educativa con sus situaciones de vulnerabilidad y el reconocimiento de saberes y prácticas y avanzar en perspectiva de justicia. (p. 9).

Esto trae como consecuencia a un desconocimiento de la existencia de saberes comunes y diferenciales la niñez Sorda, puesto que no han sido interpretados o reconocidos como saberes significativos, puesto que en la institución se instauran unos objetivos específicos en el *currículum* que se alejan de las necesidades y saberes de los niños y niñas Sordas. Por ello, tomo postura desde las Epistemologías del Sur. Sousa (2017) nos dice:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (p.35).

Es así que los saberes de la niñez Sorda cobran tanta validez y se hace esencial la ecología de saberes, siendo esta una de las ideas centrales de la epistemología del Sur. “El fundamento de la ecología de saberes es que no hay ignorancia o conocimiento en general” (Sousa, 2017, p.35), en ese llamado de Boaventura de Sousa :“Aprender que existe el Sur,

aprender a ir al Sur, aprender a partir del Sur y con el Sur”(p. 287), en el cual el conocimiento debe estar mediado por la práctica y ambos se dan en las relaciones sociales, por lo tanto, la ecología de saberes es interconocimiento y “el lugar de enunciación, son todos los lugares donde el saber es convocado a convertirse en experiencia transformadora” (Sousa y Meneses, 2014, p. 457).Es a partir de allí que, se debe reivindicar los saberes propios de la niñez Sorda, pues permite un encuentro significativo en el espacio educativo. Cortes (2017) trae a colación la cita pertinente de Sousa (2014): Reconocer los saberes implica proceder con “la traducción” de lo “conocido a lo desconocido, de lo ajeno a partir de lo propio, de lo extraño a partir de lo familiar” (p. 453); ello con el objeto de entender la finalidad: el acercarnos a lo que se denomina la diversidad inagotable, mediada por el diálogo intercultural (p.11). En este sentido, el lugar de la escuela lo determinó como un espacio de trueque de saberes; siendo un truke que permite compartir y reconocer al otro, para lograr gestar procesos de enunciación, identidad, valores, relaciones sociales entre el educando y el educado. Tomando una postura desde lo desconocido para encontrar puntos de encuentro.

En este sentido, Santomé Torres (2011) referencia que “los sistemas educativos han actuado en demasiados momentos de la historia como murallas de contención de lo extranjero, de lo diferente” (p. 65).

En definitiva, lo mencionado por los teóricos nos invita a pensarnos esos otros modos, en el cual hace parte el otro desde una alteridad verdadera, amorosa, que conlleva a otros espacios como lo es el educativo, logrando así en mi investigación un aporte inmenso desde las posibles pedagogías que permean a la niñez Sorda en el proceso de aprendizaje, pero también en el mío y que permiten aflorar aquellos saberes o una ecología de saberes que no han tenido

relevancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación de los niños y niñas Sordas.

Te invito a compartir esta experiencia en compañía del documental

[Anexo 17. Documental. El arte visual vernacular donde habitan los niños y niñas Sordos.mp4](#)

Ilustración 7
La historia comienza



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

4. Metodología. La historia comienza; el lugar donde habitan los niños y niñas

Sordos

4.1. Enfoque hermenéutico

El enfoque metodológico que se utilizó para el desarrollo de este trabajo, fue el hermenéutico, el cual funcionó como posibilitador de diálogos permanentes haciendo posible

desde la experiencia vivida en la práctica pedagógica; por nombre “taller exploratorio, donde habitan los niños y niñas Sordas” comprender e interpretar la realidad en sus diversas manifestaciones que surgen de las sensibilidades e identidades de los niños y niñas Sordas en el escenario educativo, Logrando así la construcción de significativos dotadas de sentido a partir de lo vivido.

Una característica primordial del enfoque es su naturaleza de interpretación, en ese ejercicio de “hacer aflorar desde abajo de la superficie el aspecto más enigmático de la condición humana: la construcción del significado” (Eisner, 1998, p.33), es decir, la posibilidad de interpretar y comprender la realidad, dotando de sentido la práctica pedagógica.

La hermenéutica es descrita desde la óptica del acceso al conocimiento, con el propósito de comprender su significado (sentido), esta sostiene la no existencia de un saber objetivo, transparente y desinteresado sobre el mundo, como seres humanos, —no somos un espectador imparcial de los fenómenos—, cualquier conocimiento viene determinado por una serie de prejuicios y expectativas que orientan o limitan nuestra comprensión (Ríos Martínez y Ríos, 2006, como se citó en Ruedas et al, 2018, p.183), Por ello, se hace necesario la construcción de nuevos conocimientos significativos, desde un reconocimiento intencionado de la práctica pedagógica, que se origina de experiencia educativa en medio del contexto práctico y cotidiano de los niños y niñas Sordas; entendidos como sujetos principales en el ejercicio de hallar experiencias significativas que surgen del arte visual vernacular en la construcción de la imagen sensible.

Otra característica que me permite situarme en este enfoque es la necesidad de comprender lo que está sucediendo, pensar en la experiencia de lo ajeno, lo distinto y la posibilidad de diálogos que se van construyendo, entendiendo nuestra existencia de ser y estar

en el mundo. Planella (como se citó en Ruedas et al, 2005) nos dice “Una forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos” (Planella et al, 2005, (p. 185).

Es así, que nos encontramos en un ciclo que involucra al ser humano con el entorno y viceversa, Heidegger (1993) propone que entre la comprensión y la interpretación opera un círculo hermenéutico, entendiendo que comprender es la comprensión tácita prerreflexiva que uno tiene sobre la situación y la interpretación es la articulación de dicha comprensión. Por ello, se hace pertinente en esta investigación recabar desde unas reflexiones críticas, reflexivas e intencionadas, asuntos que me den pistas y me permitan poder pensar en torno a la experiencia de los niños y niñas Sordas de 4° y 5° grado en paralelo con su propia identidad e historicidad, entendida desde la individualidad y colectividad, en esta idea es interesante mencionar la amplitud de la hermenéutica como menciona Mendoza (como se citó en Ruedas et al.,2005) “es la interpretación de los motivos de las expresiones humanas no sólo se dan a nivel individual sino del colectivo, considerando la historicidad” (p.186)

De este modo, el enfoque permite entender la importancia de una interpretación micro que se da entre las relaciones humanas y el contexto con su entorno, evidenciándose un sujeto individual que se articula con el otro para existir. Por ello, no es el acto de un contacto de mentes individuales o la mirada del autor el que posibilita los diálogos, sino es la reconstrucción del proceso histórico que ha moldeado un producto cultural (Dilthey, 1964).

Es preciso, también mencionar la postura histórico-cultural que surge como elemento significativo en la investigación, puesto que interpretar requiere de reconocer al sujeto y como este, se ha relacionado con su entorno, entendiendo que el sujeto está interpelado por lo sociocultural. Esto me lleva a pensar en Vygotsky (1981) en su teoría sociocultural, reivindica

que se hace necesario abordar la enseñanza desde el proceso histórico cultural del niño para poder así, acercarnos a la solución correcta de la enseñanza.

Por último, como característica, considero que la expresión metafórica de Ruedas, Ríos & Nieves (2008) “Hermenéutica: la roca que rompe el espejo” ... “se presenta como la alternativa para eliminar la interfaz distorsionadora generada por los códigos personales y que se terminarían interponiendo como la roca que rompe el espejo para devolver la imagen de lo que los códigos dejan ver” (p.183). En la cual la realidad es proyectada con un efecto espejo, donde la subjetividad o parcialidad de observar las diversas situaciones del entorno pueden ser erradas por nuestra manera de ser y estar en el mundo. Considero que esto ocurre en el caso de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los niños y niñas Sordas; se construye un imaginario del proceso de aprendizaje a partir de conceptos médicos que identifican como discapacidad del niño sordo y no desde las propias miradas y construcciones que otorga la cultura Sorda la niñez.

En definitiva, se hace necesario comprender e interpretar desde los saberes previos de los niños y niñas Sordas que dotan de sentido la creación de la imagen sensible Sorda, para para generar un espacio de reconocimiento dotando de saberes significativos el espacio educativo. Además, en mi rol como arte educadora se hace necesario tomar autoconciencia de las singularidades que se emergen con los niños y niñas Sordas en su proceso de aprendizaje y de manera reflexiva situar mi proceso como educadora.

Ilustración 8
Aprendiendo de los niños y niñas



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

4.2. Sistematizando la experiencia: el taller exploratorio, el arte visual vernacular donde habitan los niños y niñas Sordos.

Mi trabajo de investigación, toma como diseño metodológico la sistematización de experiencias desde un paradigma cualitativo, con el fin de recuperar la experiencia vivida, de una manera crítica, reflexiva, tomando consigo un sentido transformador, por lo cual que me permita reconstruir la acción pedagógica, para dirigirla mejor, y lograr así, transformar la realidad que nos rodea y de nosotros mismos como personas. Entendiendo que como educadores debemos estar en un proceso de aprender y desaprender continuamente.

La práctica pedagógica a sistematizar será el taller exploratorio, desarrollado con los niños y niñas Sordas, entre los 9 y 11 años de edad, de 4° a 5° de primaria, del colegio Santa Isabell II; Durante los meses de agosto a noviembre del año 2021. Lográndose 8 encuentros y 6 sesiones del taller; a continuación, me situó en un diálogo entre las definiciones para Elliot Eisner desde la indagación cualitativa y de Oscar Jara Halliday con la sistematización de experiencias.

La investigación cualitativa; nos dice Eisner es una especie de “paraguas” en el cual se incluye una variedad de concepciones, visiones, técnicas y estudios. Para Eisner (1998) El interés “en abrir nuevas vías de pensamiento sobre cómo llegamos a saber y exploramos las formas a través de las cuales aquello que sabemos se hace público” (p.283). Se hace fundamental en mi investigación ese paraguas que quiere observar e indagar con toda una caja de herramienta, logrando como objetivo interpretar la experiencia misma, hallando; identidades, historias, aprendizajes, reflexiones, críticas, subjetividades, etc. de los sujetos que hacen parte de la experiencia, dotando de sentido y significado las maneras de ver y hacer la práctica educativa.

Con lo anterior, lo cualitativo, nos dice Eisner (1998): “amplía las maneras en las cuales estudiamos la educación (...) puede expandir además nuestro concepto de la cognición humana y ayúdanos a comprender nuevas formas de práctica pedagógica” (p.284).

Por consiguiente, la experiencia se convierte en un foco importante, pues da sentido a entender que el pensamiento cualitativo interpela en la vida diaria. La experiencia tiene su punto de partida con las cualidades que constituyen nuestro entorno, entendiendo que las cualidades son aquellos rasgos de nuestro espacio que podemos experimentar a través de nuestros sentidos (Eisner 1998).

Desde que nacemos sentimos el mundo, antes de poderlo decirlo en palabras y es a partir de ese sentir, que la vida contada desde la mirada de los niños y niñas Sordas en el aula, cobran un sentido principal, permitiendo que cualquier cosa que tenga importancia para el proceso pedagógico sea un tema potencial para el estudio cualitativo.

El pensamiento cualitativo también me influye como arte educadora, en la medida que nosotros tenemos una responsabilidad como investigadores de ser innovadores y críticos. “Logrando así, que el pensamiento cualitativo como propuesta contundente intervenga en la investigación educativa para mejorar la práctica educativa” (Eisner,1998, p.2). Situando así, a mi investigación en ese rumbo, haciendo participe la dimensión artística desde una mirada multidimensional de la práctica pedagógica como acontecimiento social, cultural y transformador.

Para Martínez (2006) “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (p.129). En ese andar, se hace posible una integralidad del “modelo dialéctico”, entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias, etc.) y el objeto de estudio. (Martínez, 2006)

En pocas palabras, la investigación cualitativa se hace necesaria, en la medida que se articula con la experiencia de tal manera que permite destejer el proceso vivido, para luego conocerlo, interpretarlo y transformarlo. Haciendo posible una mejor práctica educativa llena de sentido que acobija a todos aquel que hace parte de la experiencia.

. Eisner (1998) afirma:

Las consideraciones cualitativas se pueden emplear para componer las cualidades, entendiendo las cualidades del arte como vehículo revelador del mundo social y además

abarcando no solo la enseñanza y otras actividades humanas, sino a los objetos mismos (...)
Las cualidades son cualidades para la experiencia. La experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa, la aprehensión inteligente del mundo, obtenemos sentido (p.40).

Por otro lado, la necesidad de utilizar la sistematización de experiencias educativas como propuesta metodológica dentro de la investigación, permite en mi investigación entender, identificar, reconstruir, interpretar, obtener y compartir aquellos aprendizajes significativos de las experiencias dadas en el taller exploratorio como base fundamental de la estrategia pedagógica que se propone como producto final del trabajo investigativo.

Esto implica un acto consciente de releer las experiencias cotidianas en el acto educativo, como abanico de saberes, haciéndome preguntar por el por qué y para qué sistematizar la experiencia vivida, ya que esto permite una cantidad de sentires intersubjetivos y de nuevos conocimientos, hablamos de sistematizar las experiencias que son siempre vitales, cargadas de una enorme riqueza de sentido, que luego serán analizadas, categorizadas e interpretadas para luego ser compartidas con la comunidad.

La sistematización permite compartir de manera más sistemática nuestros aprendizajes y reflexionar crítica y teóricamente sobre lo que estábamos llevando a cabo en nuestras prácticas. (Oscar Jara ,2018)

Alfonso Torres (2014) nos dice: la “sistematización de experiencias” empezó a ser una práctica de producción de conocimiento sobre las propias prácticas educativas, organizativas y de movilización de los grupos populares desde mediados de la década de los ochenta (...) un verdadero protagonismo como estrategia de generación de conocimiento no sólo sobre, sino en y desde la acción colectiva (p.35).

Es necesario situarnos en las experiencias, siendo estos procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. En el cual, se deben reconocer como un proceso de reflexión individual y colectivo, que permite evocar una mirada crítica sobre la experiencia, es integral, por lo tanto, visibiliza la voz de quienes dan sentido al acto de educar, permitiendo un telar de creación participativa entre acción y teoría que se propone como motor de transformación, y que, por tanto, acoge a todos los sujetos inmersos, puesto que son ellos quienes dan sentido a la sistematización.

Ahora bien, como las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social que se van generando de manera colectiva. Es así, que la sistematización de experiencias se convierte en un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próxima-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido (Oscar Jara, 2018, p. 55).

Por ello, tomé la sistematización de experiencia en mi trabajo de grado desde la metodología de Oscar Jara; con la propuesta de los “cinco tiempos”, esta será utilizada para el desarrollo de la sistematización como propuesta metodológica teniendo en cuenta lo que nos dice Jara (2018):

Los desafíos metodológicos –aunque impliquen por supuesto la búsqueda de herramientas técnicas– deben ser asumidos desde la definición de criterios y principios metodológicos que permitan estructurar toda una estrategia de trabajo: planificar, diseñar, ejecutar procesos ordenados y coherentes, que tengan una secuencia lógica acumulativa y que den por resultado una transformación cualitativa de la situación de la cual se partió (p.134).

En esa perspectiva la estrategia metodológica tiene un camino intencionado, en el las preguntas metodológicas tiene como fin “ubicarse con la necesidad de una visión integradora que oriente y conduzca la globalidad de los procesos de formación” (Jara, 2018, p.134).

Los tiempos en el que sitúa la investigación son: 1) *primer tiempo*, el punto de partida, en este momento es esencial que el investigador haya sido participe de la experiencia que pretende sistematizar se debe tener registros sobre lo vivido, de lo sentido y lo que hacemos. 2) *segundo tiempo*, se tiene que definir el objetivo principal para sistematizar; es decir su propósito, sentido; así mismo, delimitar el objeto por sistematizar; lo cual significa qué experiencia quiero sistematizar y qué me interesa de la experiencia, logrando así la creación de un eje principal. 3) *tercer tiempo*, se reconstruye el proceso vivido; ordenando y clasificando la información recolectada. 4) *Cuarto tiempo* se inicia con la reflexión de fondo, en el cual se analiza, sintetiza e interpreta críticamente el proceso. Finalmente, 5) *quinto tiempo*, se formulan conclusiones, recomendaciones y se plantean estrategias para comunicar los aprendizajes logrados.

Esta será la ruta a seguir; comprendiendo unos parámetros que permiten realizar una mejor sistematización; se debe contener toda una serie de criterios y principios que le den unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en el proceso, es decir , darles sentido e importancia a los factores, a los participantes, contexto, saberes previos, intereses, unos objetivos que se pretenden lograr, la secuencia temática, los tiempos, las herramientas, las técnicas, las tareas a realizar, etc. Convirtiéndose así, en un ejercicio de creación consciente y organizada. La sistematización que propone Oscar Jara se ajusta a mi trabajo, permitiendo evidencia lo más sustancioso y que dota de sentido la investigación en la experiencia vivida de la práctica pedagógica.

Finalmente, la sistematización de experiencias permite una reflexión minuciosa, crítica y detallada de la práctica, que permite en el proceso de reflexión crear una propuesta única generando así, nuevas teorías que fortalezcan la praxis educativa. Además, la sistematización funciona como una ruta metodológica de la investigación cualitativa, permitiendo reconstruir, analizar, interpretar y compartir lo que hemos realizado en nuestra práctica. En efecto, la sistematización nos lleva a aún más a fondo de los saberes y aprendizajes que se hacen invisibles a simple vista y lo anecdótico se convierte en una narración llena de sentido y significados que se entreteje con teorías, conceptos y la práctica misma, llegando así, a transformar la experiencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta propuesta metodológica se hace necesaria para el proceso llevado a cabo en la praxis, dado que mi objetivo por hallar los elementos significativos de la experiencia, requiere de una sistematización, teniendo un ojo ilustrado en la práctica diría Eisner, que permita expandir la mirada para hallar una profunda significación de lo sucedido. Así mismo, sistematizar mí que hacer como arte educadora, se convierte en un desafío, puesto que me permite reconocermé para comprender y cuestionarme en este ejercicio de educar el papel del acto creativo como posibilitador de nuevos espacios, saberes y sensibilidades de aprendizaje para los niños y niñas Sordos en los distintos espacios educativos cargados de sentido e identidades.

4.3. Fases de la sistematización

A continuación, muestro los cinco tiempos de Oscar Jara que darán vida a mi investigación, permitiendo evidenciar el riguroso trabajo de sistematizar la experiencia vivida, para hallar los saberes significativos de los niños y niñas que hacen posible la construcción de imagen sensible desde el arte visual vernacular como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

4.3.1. Primer tiempo. Vivir la experiencia de la sistematización en la práctica educativa del taller el lugar donde habitan los niños y las niñas, Colegio Santa Isabel II (agosto – noviembre del 2021).

Quisiera en este apartado, hablarles en un primer momento; del camino que recorrí para llegar a la institución Santa Isabel II, en la localidad de Kennedy, y en un segundo momento; evidencio la necesidad de intervenir desde lo visual, de lo cual, se despliega la creación de un documental como dispositivo de la sistematización a partir de las experiencias surgidas en el taller. También enunció la complejidad que el proceso conlleva, tomando consciencia de que no pertenezco a la comunidad sorda, pero es desde allí que se empiezan a tejer un diálogo de saberes.

Al encontrarnos en una situación de pandemia (Covid-19), el espacio de la escuela cambió, se trasladó a una virtualidad en donde estudiantes y maestros, debían estar en un confinamiento total para la seguridad de la vida. La educación virtual toma un papel importante que genera no solo unos cambios en el cuerpo sino también unas situaciones psicosociales que acogen a todos los hogares. Ya para el año 2021, se logró una apertura de semi-presencialidad para los colegios, teniendo en cuenta una serie de restricciones tanto higiénicas, como de aforos en las instituciones educativas. Algo problemático se extendió en la comunidad Sorda, dado que al tener puesto el tapabocas generaba una connotación cultural y de comunicación, ya no podían ver sus rostros, entendiendo que en su lenguaje es indispensable ese contacto cara a cara.

Tras encontrarme en la pandemia, mi primer paso para empezar la práctica era encontrar un espacio, este se logró con la ayuda del profesor Sordo Fredy Daniel Luque, docente de la Universidad Pedagógica, quien me vinculo a la institución y me apporto desde sus experiencias grandes aportes a esta investigación. Pero antes de llegar allí, se había convertido en algo

frustrante no poder encontrar un espacio para realizar la práctica, puesto que encontrar un lugar para trabajar con población Sorda en Bogotá se hacía más difícil, y además de la exigencia de saber lengua de señas. Tuve la oportunidad de conversar por WhatsApp con, el teatro de Sordos de Medellín, “La rueda flotante” durante la conversación con uno de los fundadores del teatro, me di cuenta que poder entrar a compartir mi saber cómo arte educadora y trabajar con ellos fue un poco difícil, pues, estuvo un poco ajeno a lo que yo quería desarrollar. Como yo lo intérprete, —él no quería que personas oyentes enseñaran a Sordos—, es respetable completamente. A partir de aquí, pensé ¿Qué sucede entonces con el diálogo de saberes? En concordancia, expresa Fals Borda que el diálogo de saberes se constituye en un método de construcción de conocimiento colectivo al integrar las diversas racionalidades; académica y empírica, en el terreno del diálogo, porque el saber también implica organizarse para la acción (Borda, 1985). Esto implica una dialogicidad que reconoce los saberes de otros y permite ampliar en conjunto el conocimiento. Desde una mirada de la ecología de saberes nos dice Buenaventura de Sousa (2009) “el pensamiento postabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico” (p.183) Esto implica reconocer la diversidad y la diferencia sociocultural, logrando así aprender del otro sin olvidar las raíces propias.

En base a lo anterior, quiero mencionar el encuentro con el profesor Sordo Daniel Luque; sus experiencias como sujeto sordo, me permitió situarme desde la mirada de la cultura Sorda, aportando ideas de pedagogía para trabajar con los niños Sordos. Posibilitando así, un encuentro de saberes. El profesor Luque, me indicó que debía ubicar la estrategia pedagógica con los niños de primaria, para fortalecer desde las etapas más tempranas una apropiación del

arte visual vernacular como medio de aprendizaje. La información recolectada a partir de las entrevistas; me permitió comprender un poco las dinámicas de aprendizaje en la niñez Sorda desde un reconocimiento del otro, esto me permitió crear una metodología que se fue transformando, en la medida que los niños y niñas Sordos se articulaban y se apropiaban del proceso. Logrando así, construir un espacio creativo, lleno de saberes, identidades, sensibilidades, reflexiones, sentimientos, creaciones y particularidades que dieron a la praxis un abanico de aprendizajes que nos envolvía a todos.

En esta idea, se hizo necesario trabajar en relación con lo visual, logrando mostrar a través del registro, las experiencias sensibles de los relatos vividos y contados por los niños y niñas. Este archivo visual se compone de un cortometraje creado por ellos mismos; donde relatan sus sueños, reflexiones de vida y que quieren ser cuando grandes, todo esto mediado por la comprensión que ellos apropiaron del arte visual vernacular, vinculando además su lengua de señas. Así mismo, se creó a lo largo de las sesiones un documental que ira hilando lo mencionado en el análisis, y de la mano con la caja de las expresiones como dispositivos significativos de la estrategia pedagógica. El video documental lo uso como recurso educativo para evidenciar los aprendizajes significativos alrededor del taller exploratorio. Permitiendo ser un río en el que navega la estrategia pedagógica. Haciendo posible, que la sistematización de experiencias constituya un acumulado de prácticas y conocimientos de una alta significación para el pensamiento crítico y alternativo , promoviendo la creatividad e imaginación en el uso de categorías, teorías, estrategias, didácticas dentro de la práctica no con un afán de “innovar” sino que por el contrario de potenciar los sujetos y las subjetividades que hacen posible la construcción de conocimiento y la transformación de realidades sociales (Jara 1998).

Ahora bien, tras haber realizado el taller exploratorio se hace necesario sistematizar las experiencias para lograr un conocimiento lleno de sensibilidades y que cargado de sentido se fue dando desde las historias contadas en visual vernacular y ligando también la seña por los niños y niñas Sordas. El proceso de sistematización requiere una reconstrucción del proceso vivido, para esto fue necesario el apoyo de intérpretes de lengua de señas, haciendo uso de los videos recolectados de cada sesión. La transcripción de los videos se logró con apoyo de dos intérpretes de la institución y de Boris un estudiante profesional de interpretación de lengua de señas, el cual de manera virtual interpretó la mayoría de las sesiones, enviando por audios lo que le iba enviado por videos, nos volvimos grandes amigos y a pesar de la distancia, pues él vive en Turbo Antioquia, su amor por las señas me permitió continuar con mi investigación.

Fue muy difícil, poder tener toda una recopilación de las palabras de los niños y niñas a lo largo de la clase, al no poder desenvolverme en lengua de señas se me dificultaba poder escribir lo vivido a pesar de tener mis anotación en mi diario de campo y los videos Finalmente, se realizó una interpretación de la lengua de señas de los videos, lo más cercana a las ideas de los niños y niñas, existiendo una brecha comunicacional, al no poder desenvolverme en lengua de señas, el uso de intérpretes en algunos casos alejaba de la idea de lo que se iba a trabajar con los niños y niñas, pues considero que el acto de interpretar se situó desde la subjetividad y el vocabulario del intérpretes, esto en algunos casos daba confusión en los niños y niñas, pero tuvo solución, pues replantear el cómo formular en palabras la actividad para que fuera más clara tanto para el intérprete cómo para el niño.

Recalco, que la sistematización la abordó como persona oyente, entendiendo que no hago parte de la comunidad sorda, pero con toda la ética del cuidado, propongo construir una estrategia pedagógica con y para la niñez Sorda. Existe por ello, una complejidad al trabajar

con una comunidad en la cual no se pertenece. Pero a pesar de eso, gracias al apoyo de los niños, profes Sordos y oyentes se logró un generar un gran proceso.

Los archivos de audio, video y el diario de campo permitieron en la sistematización una pertinente redacción, que dio camino a la minuciosa y reflexiva histórica- narrativa propuesta por capítulos, estos capítulos van de la mano con los objetivos de la investigación.

Todo esto se hará evidente a lo largo del texto, entendiendo la necesidad de sistematizar la práctica para encontrar elementos significativos de la experiencia en el taller de exploración, permitiendo así, que la propuesta de la construcción de imagen sensible de los niños y niñas Sordas por medio del arte visual vernacular como estrategia pedagógica posibilite un medio de aprendizaje cargado de identidad, alteridad y exploración para futuras propuestas educativas.

4.3.2. Segundo tiempo: ¿Qué, para qué y cuál experiencia quiero sistematizar?

Definir el qué, para qué y cuál experiencia quiero sistematizar, es un punto clave, pues no pretendo sistematizar todo el proceso que realice, ya que, mi intervención en el colegio se dio no solo con los niños de 4° y 5° de primaria, sino que, además con los niños de 1° , 2° y 3°, fue importante en mi proceso situarme en el taller trabajado con los niños más grandes, en vista de que se trabajó más a profundidad el Arte visual vernacular .

Objetivo, objeto y eje de sistematización

- **Objetivo:** Determinar los elementos significativos de la experiencia de los niños en la práctica con el visual vernacular para usarlos en la construcción de la estrategia pedagógica
- **Objeto:** La experiencia del taller desarrollado con los niños y niñas sordas, realizado en ocho sesiones, a partir del 25 de agosto al 8 de noviembre del 2021 con los grados cuarto y quinto de primaria en el colegio Santa Isabel II.

- **Eje de sistematización:** Elementos significativos de la experiencia para lograr la construcción de imagen sensible desde el arte visual vernacular como estrategia pedagógica con los estudiantes Sordos del colegio Santa Isabel II.

Sistematizo la investigación para mostrar a la comunidad educativa el potencial de la construcción de imagen sensible mediada por el arte visual vernacular en las primeras etapas de escolarización. Además, de legitimar los saberes que nos brinda la cultura sorda, y más específicamente la práctica artística del arte visual vernacular, desde la mirada de los niños y niñas Sordas. Se hace fundamental recogerla como base para el espacio educativo, pues esto amplía el campo pedagógico y las relaciones dialógicas con los oyentes. El maestro también debe ser participe, generando un diálogo horizontal con los niños y niñas, para lograr apropiarse y entender esta práctica cultural y así poder ir construyendo procesos de enseñanza y aprendizaje que dignifique la educación para la niñez Sorda.

La finalidad de esta sistematización, es compartirla con la comunidad, desde un ejercicio de reciprocidad. Es importante mencionar que la sistematización se debe realizar con los sujetos que hicieron parte de la experiencia, pero por tiempos no se logró abordar con los niños y niñas, a continuación, les muestro la sistematización que realicé desde mi reflexión como arte educadora.

Las fuentes de información utilizadas para esta sistematización son las narrativas de la experiencia vivida organizada por sesiones, las fotografías, los videos de cada sesión, un cortometraje creado por los niños y niñas y los audios de los intérpretes, Toda esta sistematización mostrará la estrategia pedagógica y un documental en el que transitan los aprendizajes.

4.3.3. Tercer tiempo. Narrativas de la reconstrucción de la experiencia.

La reconstrucción de la experiencia permite situarnos y revivir el momento, para verlo desde un proceso reflexivo que permite situar circunstancias significativas que pasamos por alto en un principio. Las narrativas del proceso vivido dotaran de sentido un análisis para llegar a encontrar nuevos conocimientos significativos. Por ello, se hizo necesario realizar un ejercicio de organización de ocho narraciones histórico-narrativas contadas de manera cronológica. Lo histórico-narrativo visto como un hecho histórico contado por un narrador, estas narraciones describen todo el proceso vivido de la experiencia pedagógica, los participantes del taller, las etapas del proceso y la planeación de las clases, este se organizó en un cuadro de ordenamiento por nombre “*Reconstruyendo la experiencia*”. Al realizar el proceso vivido, se evidencia el diseño de la estrategia pedagógica.

Para finalizar el proceso de clasificación, se recopilaron los fragmentos de la estrategia, los aprendizajes que se dieron y las palabras clave en una ficha de aprendizajes, haciendo un proceso de depuración de información de las narrativas escritas anteriormente. Una vez identificado esto, en base al eje de sistematización se debe encontrar en función de códigos, las categorías. En perspectiva de ello, el eje se enmarcó en: los elementos significativos de la experiencia para lograr la construcción de imagen sensible desde el arte visual vernacular como estrategia pedagógica con los estudiantes Sordos del colegio Santa Isabel II. También, los códigos que surgieron de la clasificación fueron: 1) Los niños y niñas Sordas; son los sujetos de aprendizaje 2) arte educadora: 3) práctica artística el arte visual vernacular y 4) la construcción de la imagen sensible

Fuente: Ficha de aprendizajes Oscar Jara (2018)

Para organizar el proceso, se realizó un cronograma con los ejercicios realizados, en el cual reúne los tiempos, participantes, materiales, objetivos de la sesión, materiales. En definitiva, lo que se realizó a lo largo de la práctica. (Ver anexo 3 con la información consignada)

Ilustración 11

Metodología. Cronograma de actividades.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - LICENCIATURA EN ARTES VISUALES							
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA							
CRONOGRAMA DE TRABAJO							
PROYECTO: El arte visual vernacular como estrategia pedagógica: una apuesta por la imagen sensible del sonido en los procesos de enseñanza y aprendizaje							
Integrantes del Proyecto: Diana María Rubio Rincón							
Sesión No. 0				Sesión No. 0			
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1. Comunicar la propuesta de meditación que se quiere realizar con los niños y niñas sordos y sus maestros de la institución, considerando su apreciación acerca de qué es el visual vernacular y cómo poder crearlo de modo que se vuelvan nuevas ideas que enriquezcan el ejercicio pedagógico-artístico. Conocer a los profesores sordos con los niños y niñas Sordos Organizar los tiempos para las futuras sesiones. Solicitar los permisos respectivos para la grabación de las sesiones.							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
18-08-2021	Hora: 10:00am a 11:00 am	Diana Rubio	Nota de campo, archivos visuales y audios de las interpretaciones de las señas.	Conociendo la propuesta y primer acercamiento con los niños y niñas Sordos.	Actividad 1. Presentación de la propuesta Actividad 2. Información sobre Dimensiones de consentimiento Actividad 3. Espacio de preguntas sobre las actividades	Analizar, analizar o valorar los resultados obtenidos, contrastándolos con el diagnóstico inicial y los objetivos o metas que se habían propuesto al momento, identificando las brechas entre lo que se planeó y lo que se consiguió al final.	Aula de clase, formulario de consentimiento.
Sesión No. 1				Sesión No. 1			
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1. El objetivo fue generar un espacio compartido de experiencias y conocimiento previos de los niños y niñas Sordos. Se trabajaría desde el reconocimiento del otro, además de poder contar la historia de nuestro nombre en señas, relacionándolo con algún objeto							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
25-08-2021	10:00 am a 11:00 am	Diana Rubio Eugenia Cruzado	Nota de campo, archivos visuales y audios de las interpretaciones de las señas.	Reconocimiento de los señas y audios a partir de la historia de su nombre	Actividad 1. Significado, historia y reconocimiento de nuestro nombre, y relacionarlo con colores y texturas Actividad 2. Crear grupos para representación corporal, creación de un grupo, hacer dibujos y videos Actividad 3. Taller sensorial, tocar el material reconocido y hacer una representación que haya vivido en relación al objeto. Actividad 4. Preguntas y juego de cadáver exquisito	La evaluación se realiza a partir de la participación y apropiación de la propuesta a través.	Espacio afuera del aula, objetos cotidianos, plátano, hojas de colera, agua, hojas de colera, manzanas, pedales, lana, etc) Hojas blancas para el cadáver exquisito esfera
Sesión No. 2				Sesión No. 2			
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			

Para la estrategia pedagógica, se propuso un taller desde un movimiento en espiral, donde comienzan a emerger unos diálogos, saberes, espacios, dinámicas y herramientas que relacionan el arte visual vernacular medio de aprendizaje y la experiencia de los niños y niñas que construyen y dan vida a la imagen sensible.

Ilustración 12
Estrategia pedagógica – Proceso en espiral



4.3.4. Cuarto tiempo. Sistematización de la experiencia.

En la sistematización de la experiencia se hizo necesario realizar el cuadro de ordenamiento (imagen 2), a partir de códigos y subcódigo, para lograr hallar y decodificar los aprendizajes significativos de la experiencia, y así generar las relaciones de sentido que cobra el proceso vivido a través de la práctica permitiendo la creación de las categorías. Estos códigos van emergiendo a lo largo de los capítulos y estarán en diálogo a lo largo de la experiencia pedagógica. Los códigos hallados son: *Los niños y niñas Sordas (sujetos de aprendizaje)*, *Arte educadora. (Educadora)*, *Práctica artística el arte visual vernacular (medio-espacio educativo)* y *la Construcción de la imagen sensible (recoge la vivencia de las experiencias sensibles como registro, experiencia desde lo visual)*. Estos códigos generaron un orden a las

experiencias y evocaron subcódigos que permitieron crear las categorías. Luego al tener éstas, se articularon los capítulos de las sesiones para dar respuesta a los objetivos de la investigación.

4.3.5. Quinto Tiempo. El análisis.

En este tiempo, se toman los códigos creados de la experiencia siendo: 1) *niños y niñas Sordas*: como sujetos de aprendizaje, 2) *Arte-educadora*: mediadora del aprendizaje del arte visual vernacular, 3) *El arte visual vernacular*: medio de aprendizaje y 5) *la Imagen sensible*: posibilitadora de construcciones de saber.

Seguidamente, se comienza a crear relaciones de sentido entre los distintos códigos, formando así dos categorías que recogen los objetivos de la investigación. Las categorías contienen la experiencia del taller desde la propuesta de capítulos que se formuló, esta se evidencia en la estrategia espiral (Ilustración 12).

En esa idea, la primera categoría se denomina: *Desde la expresión y la seña; resignificación de la identidad de los niños y niñas sordas por medio del arte visual vernacular* está contiene el capítulo 1 Provocando la seña; ¿dónde habitan los niños y niñas sordas? El capítulo 2: Manos a la obra; un viaje desde el cubo mágico para entender el arte visual vernacular y el capítulo 3: Sensibilizando la seña; transformaciones de un guion entre voces y risas visibles. y la segunda categoría: *La imagen sensible en el cortometraje; sinergias entre el arte visual vernacular, la lengua de señas y los saberes de los niños y niñas*. Reúne el capítulo 5: El arte visual vernacular; el lugar donde habitan los niños y las niñas sordas. y el capítulo 6: La despedida, evocando el arte visual vernacular estas categorías con los capítulos permiten evidenciar los elementos significativos de la experiencia que logra la experiencia pedagógica.

Interpretación.

El tiempo de interpretación responde a los objetivos de esta investigación en curso, en su relación a la experiencia significativa que dota de sentido la construcción de imagen sensible de los niños y niñas mediada por el arte visual vernacular permitiendo así, la creación de una estrategia pedagógica. En las siguientes páginas se evidencia la resignificación de la identidad del niño Sordo a medida que se desarrolla el taller y la relaciones o sinergias que se están generando a partir del arte visual vernacular con sus señas y saberes, suscitando espacios de encuentro propios y colectivos. Veamos, la sistematización se hace posible por el trabajo realizado en el taller de exploración y la creación de un documental (diario de campo, videos de clases, audios de las interpretaciones, la caja de las expresiones entre otros) y la creación del cortometraje que emergió del proceso formativo.

El capítulo presenta la experiencia a partir de una narrativa de capítulos que dieron vida a la experiencia pedagógica, está escrito de tal modo que permite la reconstrucción y comprensión de los tiempos de la experiencia. Estos tiempos van en diálogo con las imágenes grabadas de los momentos del taller, permitiendo dar evidencia de los aprendizajes y procesos significativos que emergieron del proceso, teniendo como columna vertebral la caja de las expresiones, como dispositivo que permite articular las sesiones a partir de conceptos claves para la estrategia pedagógica. Al principio de cada capítulo se mostrará una imagen con un objeto, este tendrá la función de conectar el texto con el documental.

Esta reconstrucción y comprensión pretende así, enfatizar experiencias, reflexiones, apropiaciones culturales de la lengua de señas, memorias, identidades y los sueños de los niños y niñas. Implican volver al pasado, hacer uso de las grabaciones, los aprendizajes, sensibilidades y experiencias para estructurar, organizar y dar sentido al proceso de praxis.

Por último, se muestra la estrategia pedagógica consolidada para ser compartida con la institución. Evidenciando los tiempos, materiales, objetivos, en definitiva, los momentos que hacen posible la apropiación del arte visual vernacular a los procesos de enseñanza y aprendizaje. También, la estrategia pedagógica se construye en espiral, de modo que el movimiento que se genera a lo largo de los capítulos se refleja de manera cíclica y complementaria, en el cual van en diálogo unos momentos y dispositivos de aprendizaje en un camino colaborativo y creativo que hacen posible la estrategia pedagógica.

Ahora bien, a partir de aquí se empieza a recorrer un camino lleno de sensibilidades y saberes que nos brindan los niños y niñas Sorda. Ese andar no para es el comienzo de una construcción transformadora continua.

La llegada, evocando la seña.

Los cinco capítulos que leerás a continuación son el resultado de los encuentros y diálogos cargados de experiencias significativas que repercuten no solo en la vida de Alejandra, Eric, Yair, Jessica, Mauren, Allison y el resto de los niños y niñas Sordas, sino que también en mi vida como educadora. *La llegada, evocando la seña*, nos lleva al Colegio Santa Isabel II en la localidad de Kennedy, allí realice en 8 sesiones con una duración de 2 horas, el taller exploratorio, “el lugar donde habitan los niños y niñas Sordas” en él, se llevó a cabo un proceso pedagógico artístico, por medio de la enseñanza del arte visual vernacular, a través de un conjunto de técnicas y procedimientos para la exploración y la creación. De este modo se convirtió en un medio educativo en el cual transita la imagen sensible que surge de las experiencias cotidianas de los niños y niñas inmersos en el escenario educativo.

Durante ese año 2021, por encontrarnos en una situación de pandemia, los colegios se encontraban en una semi presencialidad. Fue muy difícil hallar este espacio, pero finalmente se

logró. La presentación de la propuesta fue dada a Ingrid Galeano la profesora y directora de los cursos de 4° y 5° de primaria y con Sandra Roció la encargada de los procesos metodológicos del colegio. Una de las barreras que pensaba para la práctica, es el básico manejo de la lengua de señas que tengo, a pesar de eso no fue obstáculo para el proceso, pues intérpretes, profesores y hasta con la ayuda de los niños se generó un gran espacio de formación.

Ahora bien, ¿por qué usar el arte visual vernacular? Porque permite mediar el conocimiento posibilitando la construcción de identidades, libertad de expresiones, procesos de creatividad, reconocimiento propio y del otro y un espacio comunicacional que amplía los modos de encontrarnos con los demás. Desde mi punto de vista y a lo largo de la investigación, el arte VV se ubica en dos espacios distintos: por un lado, es una práctica muy natural, en el cual interviene el gesto, los movimientos faciales, corporales y un discurso que la sostiene, por ejemplo si un padre Sordo tiene una niña pequeña oyente ¿cómo puede comunicarse? el padre tiene acceso a diferentes formas de comunicación que le permitan acercarse, conocer, construir y transformar su realidad con su hija, por ello, su él empieza a mostrar, movimientos, gestos, mímicas de la vida diaria, dramatizar la vida misma para contar lo que hizo en su día. En esta medida, es una posibilidad del Sordo para expresarse, es contar con el cuerpo lo que piensa, permitiendo un camino comunicativo con los oyentes sin hacer uso de la seña. En un segundo espacio, este, está mediado por la práctica artística del visual vernacular que permite salirse de la seña para contar y expresar desde el cuerpo inmensidades de historias, sensaciones, disgustos, etc., esto se articulan con teatro, poesía, el video, la mímica, entre otras y es visibilizado desde lo digital, enriqueciendo y visibilizando a la cultura Sorda. Es así, que me situé tomando elementos de ambos para construir un medio que circula en lo educativo.

Toda acción pedagógica debe ir mediada por una planeación inicial está en su mayoría es cambiante, pues se transforma en la medida que suceden las cosas, existen por ejemplo imprevistos lo cual generan cambios metodológicos, Esteban y Zapata (2008) apuntan que “el concepto de estrategia implica una connotación finalista e Intencional (...) como un plan de acción ante una tarea que requiere una actividad cognitiva que implica aprendizaje” (p.5). Por consiguiente, la estrategia pedagógica de las sesiones fue el resultado de un ejercicio de acciones programadas e intencionadas. Por ello, se hizo necesario llevar de la mano una metodología que permitiera un reconocimiento de las identidades de los y las niñas sordas, para empezar a desarrollar un diálogo de saberes significativos para la creación de imagen sensible a partir del arte visual vernacular. Esto permitió crear una estrategia pedagógica con nuevas miradas para el ejercicio pedagógico con y para la niñez Sorda, en la cual, se hace necesario situar la experiencia en un encuentro desde la otredad y la diferencia, es decir “aprender a sentirnos y pensar-nos con los otros, no sobre el otro” (Espinosa, 2014, como se citó en Gómez, 2021) logrando así un significativo proceso de enseñanza y aprendizaje.

La estrategia pedagógica se situó en la niñez Sorda, en esa idea, me enfrento a unos retos para la enseñanza y aprendizaje, puesto que, nunca había trabajado con esta comunidad. Por ello, se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas con las profesoras oyentes Nahir Rodríguez Reina y Bertha Esperanza Monroy y el profesor Sordo Fredy Daniel Luque Herreño, docentes-investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional. Este diálogo permitió situar mi objetivo central de la investigación, pero fue más significativo conversar con el profesor Daniel Luque, él me permitió entender como desde su mirada de persona Sordo se articula el arte visual vernacular desde su cotidianidad siendo un elemento de comunicación con sus hijas, pero también de liberación.

Dice Daniel Luque (2021):

«El arte visual vernacular es una experiencia que se vive diferente, se necesita un buen encuadre, para la persona Sorda es muy fácil este tipo de arte, porque se puede transmitir un mensaje a través de la mímica y expresiones faciales, además no es alusivo solo a la persona, también sirve como un método de comunicación con la personas oyentes, les sirve como un apoyo, permitiendo que las personas oyentes se interesan por la lengua de señas, otro aspecto que tiene es: no solo es el mensaje que se da, sino una expresión, la persona Sorda no tiene esa facilidad de expresión, y este VV ayuda para que los sordos puedan tener una expresión, sirve para desahogar, entonces como no pueden hablar pueden llegar a sentirse reprimidos, y es desde allí que ese visual vernacular les ayuda a desahogarse y expresarse. Este arte ayuda al conocimiento» (Entrevista No.1,2021).

En esa idea, es necesario asumir desde la mirada de la comunidad sorda este arte cómo puede contribuir al proceso pedagógico. La estrategia se ubica en lo que Campello propone al pararse en la educación del sordo desde el lugar del sordo. Campello (2008, como se citó en Peluso et al, 2015)

Esta práctica implica una resignificación de la relación sujeto-conocimiento y, por lo tanto, se vuelve de particular importancia pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sordos para ir más allá del uso de recursos visuales no lingüísticos o discursivos y colocar en el centro de la cuestión los modos de decir específicos de las lenguas de señas (p.65).

La propuesta logra conectar a partir de didácticas un reconocimiento de las sensibilidades que producen los niños y niña Sordos al compartimos su historia de vida por medio de la visual vernacular y la seña. Por ello Skliar (2017) propone “pensarse desde el aquí

y ahora de los participantes” (p.184). Puesto que el presente, desde el cual los sujetos dotan de sentido al mundo y la vida debe hacerse contemporáneo a la creación de experiencias educativas. En la cual no solo llena de sentido nuestra presencia sino a una existencia común. En esa idea, retomo lo que nos dice Skliar (2017):

Se debe rescatar en la estrategia pedagógica una narrativa escolar desde la diferencia que propicie encuentros con los diferentes, como un punto de partida para “hacer cosas juntos”, donde la pluralidad de las formas de vida habilite una conversación fraterna que valore la multiplicidad de lo singular (...) el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de los que ya somos (p.102).

La propuesta del taller estuvo en diálogo constante con el registro de video, todas las sesiones fueron grabadas y usadas para este momento, creando así un documental como dispositivo de la estrategia pedagógica. Articulando una conversación con los capítulos de esta sistematización que surgen de la vivencia y experiencia significativa de los niños y niñas Sordas en el escenario educativo.

La evocación de la seña, fue ese primer acercamiento como arte educadora al aula de clase, fue importante conocer el contexto de los niños y las niñas en los espacios de formación, reconociendo, además, las estrategias y herramientas que utilizan los maestros del colegio para enseñar al niño/niña Sordo.

El espacio me permitió entender que el uso del dibujo como herramienta de enseñanza y de reconocimiento, es fundamental, al ser el día del Sordo, la profesora Ingrid Galeano les pidió que dibujaran algo en relación a ellos, *uno de los niños no entendía, así que ella volvió a explicar el ejercicio, relacionando momentos de la vida de él, pues como sujeto sordo sus gustos, actitudes y deseos hacen parte de la comunidad Sorda*. Esto me permitió entender la necesidad

de estar situada con todo lo que converge con el niño / niña Sordo, para la creación de los contenidos del taller, y en este caso tener presente el reconocimiento del otro en el acto formativo, en tanto, somos cuerpo, situaciones, habitamos espacios y tiempos. Ese espacio colectivo delimitado por el intercambio entre los que son y se sienten Sordos genera, al mismo tiempo, un proceso de integración y surge la conciencia del nosotros (Montero, 2004).

La presentación con los niños/niños de 5° me permitió reconocer el contexto y parte de las identidades de cada uno, esto sería un insumo para la didáctica y materiales para trabajar en las sesiones. Se preguntó por ¿Cuál es tu nombre y qué es lo que más les gusta hacer? Con el grupo de 4° no se logró conversar, se presentaron rápidamente, hubo una explicación de crear un video y salieron del aula

Cada uno deletreó su nombre en lengua de signos y luego mostraron como se identifican con su seña, comenzó, Cristina a ella le gustaba pintar, este era uno de sus pasatiempos favoritos y patinar, a Julián le gustaba jugar futbol, a Miguel le gustaba dibujar. A Yair y Erick les gustaba jugar free fire, La arte educadora se presentó, dijo su nombre, seña que la identifica y gustos. Comento que jugaba free fire y esto potencio un mejor encuentro con los niños, pues tenían gustos similares. (Diario de campo,2022, p.9).

Tener una claridad de los conocimientos previos de los niños y niñas, de los gustos, su identidad, los espacios que frecuentan, permitió que la práctica cobrará un sentido y un reconocimiento de los sujetos sociales, como constructores de su propia realidad, en la cual García (2015) nos dice “La realidad de la vida cotidiana se organiza en torno a un aquí y un ahora; ambas dimensiones constituyen lo real de la conciencia de los sujetos”(p.24) por lo cual se hace necesario primero comprender al niño /niña y en ese diálogo de saberes, empezar a construir conocimiento significativo. Permitiendo así, aventurarse más allá del tiempo propio

para comprender otras vidas, otras experiencias, otras singularidades que nos permitan olvidar “... el yo autorreferencial como única medida para comprender el mundo” (Skliar, 2017, p.109).

Por otro lado, el encuentro permitió una planeación metodológica en cuanto a tiempos de desarrollo: el taller se llevó a cabo los días martes y miércoles en un primer momento y luego solo los días martes de 10:00 a.m. a 12:00 a.m. y se tenía la libertad de utilizar cualquier espacio del colegio.

Finalmente, es necesario devolver todo lo construido a la comunidad, mostrando así que la estrategia pedagógica permite ser usada en otros espacios educativos, logrando así, un diálogo recíproco con la comunidad Sorda, los docentes del colegio y como material educativo para futuras investigaciones.

La experiencia me permitió comprender, que el acto de enseñar debe ser un yoyo, en cual se debe estar lleno y viniendo para poder reflexionar de manera consciente las experiencias que ocurren en el trayecto, para poder nutrir y cargar de sentido el proceso pedagógico. Por lo anterior, espero que respiren, tomen asiento y perciban un pedacito del mundo de los niños y niñas Sordos.

Desde la expresión y la seña; resignificación de la identidad de los niños y niñas sordas por medio del arte visual vernacular.

Capítulo 1. Provocando la seña, ¿Dónde habitan los niños y niñas Sordos?

Ilustración 13

Objeto 1. Globos- Evocando la memoria



Este capítulo nos lleva a conocer a nuestros actores principales a partir del juego y las relaciones entre la historia de vida y objetos de la cotidianidad, como evocadores de memoria; con el objetivo de evidenciar rastros de identidad, sus nociones, curiosidades, aprendizajes previos, relaciones sociales, construcciones de la seña, entre otras. Para empezar a entender cómo se fueron construyendo los aprendizajes significativos que dan vida a este proceso. Esto permite evidenciar el primer elemento significativo de la experiencia estableciendo al reconocimiento de los niños y niñas como parte inicial del proceso.

La historia de nuestro nombre en señas, reconociendo a los niños y niñas Sordos.

¿Cuál es la importancia de nuestro nombre? acaso ¿hay que darle un nombre a todo? Me preguntaba. Nuestro nombre es el primer rastro de identidad y aquello que nos identifica,

además, que socialmente repercute en nuestra vida la asignación de un nombre, es más lo primero que nos preguntan es por nuestro nombre y entonces ¿qué sucede si tenemos otro nombre, pero en lengua de señas?

Esto llamó mucho mi atención puesto que cada persona Sorda posee un significado de la seña personal entre la comunidad Sorda, los nombres de las personas en lengua oral (Diana, Jhon, Lina) No son significativos porque se basan en sonidos. Por ello, la comunidad Sorda posee signos propios para nombrarse. Este signo es personal y puede relacionarse con una característica de la persona. por ejemplo, en mi caso mi seña es la d del alfabeto y embajada con un movimiento ondulado refiriéndose a mi cabello largo. La seña la pueden asignar miembros de la comunidad Sorda u oyentes que utilizan la lengua de señas.

Ahora bien, ¿cómo poder llegar a conocer a los niños y niñas?, como primer dispositivo se utilizó el juego del teléfono roto, este tuvo como finalidad permitir un momento introducción para poder revisar y articular las maneras en que los niños se relacionan entre ellos, el cómo apropian las instrucciones del juego, en cómo se producen procesos de creación, como se da la construcción de la seña y subjetividades a la hora de jugar.

El juego del teléfono roto.

El juego permite dos elementos claves, la construcción de la seña desde la subjetividad como elemento identitario y el escenario de juego como herramienta evocadora de sensibilidades y de reconocimiento del otro.

En el primer momento, pensaba en la seña en su máxima expresión, en relación a cómo las iban construyendo a partir de su identidad, la seña que cito aquí no es en relación a la construcción lingüística o todo el campo semántico y semiótico de la lengua de señas, me refiero

a como el cuerpo, sus manos, la velocidad, su relación con el entorno, el otro, las sensibilidades que se están generando y la ubicación de la seña es distinta en cada uno, a pesar que estén diciendo la misma palabra, se muestran aspectos característicos significativos y distintivos en los niños y niñas. Esto puede generarse a que somos sujetos sociales en un diálogo permanente que nos conlleva a estar y aprende con el otro, puesto que, las relaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes y conocimientos que permiten a cada persona interpretar, actuar y comprender su realidad que conlleva a una relación constante con el desarrollo del pensamiento, existiendo así unos variables que intervienen. El ambiente familiar, el acceso a la educación, el grado de pérdida auditiva influye en las habilidades sociales, educativas y cognitivas, el grado de escolarización entre otros, permiten mostrarnos las diferencias individuales que existen entre los mismos niños/as Sordos (Javier Sierra, 1994).

Empecé el juego con la seña de mi nombre, nadar y gato, sucedió lo siguiente:

«Diana, nadar y gato— dijo Yair y Eric . Haciendo la seña de manera rápida y con movimientos ligeros. Diana, juicioso y gato— dijo Miguel Ángel. Haciendo la seña de una velocidad normal y entendible, pero se equivocó rompiendo el teléfono. Juicios, gato, Diana —dijo Cristina. Estando un poco confundida, las señas las hacia más grandes abarcaba todo su cuerpo con sus manos o brazos. Juicioso, gato, Ingrid —dijo Alejandra. Ella confundió la seña de Diana con la de Ingrid, al realizar las señas era delicada, rápida y abarcaba un espacio alejado de su cuerpo. Juicioso, gato, Ingrid—dijo Mauren» (Ficha de aprendizaje, 2022, p.11).

Maures, realiza las señas en una velocidad normal, hace la seña de juicioso tocando sus brazos distinta a la de Alejandra, y abarca de una manera uniforme su cuerpo no ubica sus manos ni muy al frente de su rostro ni muy alejada.

«Juicioso, gato, Ingrid—dijo Miguel David» (Ficha de aprendizaje, 2022, p.11).

Él realizo la seña abarcando todo su cuerpo y hacia memoria para recordar la seña de la profe.

«Juiciosa, Ingrid—dijo Kevin realizando la seña con gestos del cuerpo mientras movía su cuerpo» (Ficha de aprendizaje, 2022, p.11).

Vygotsky (1989) nos dice

En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero entre personas (de manera interpsicológica) y después, en el interior del propio niño (de manera intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones se originan como relaciones entre seres humanos (p.94)

Cada niño y niña toma la seña y la réplica, al hacer esto le otorga un sello identitario, para compartirla, había señas rápidas, lentas, bajitas, alta en relación a la altura cara, a pesar de que fuera la misma palabra, pensaríamos en que sucede lo mismo con la voz cuando hacemos sonidos graves o agudos. Pero no, porque la construcción de la seña si se articula con otro gesto; cambia su significado totalmente, es así que se empiezan a generar rasgos distintivos en los niños y niñas.

Hay señas que son creadas por los mismos niños al ser vistas en televisión, internet, o como un lenguaje coloquial entre ellos, por ejemplo, Alejandra creo una seña sacada de un video de Tiktok,

«Al verla Yair la acomodó según lo que interpretó y la ajustó desde su subjetividad.

Me gusta cachos—dijo Mauren» (Ficha de aprendizaje, 2022, p.13).

La construcción de seña también evidencia a lo largo del ejercicio una identificación o percepción de cada uno, evidenciado que existe un reconocimiento propio y de la existencia del

otro al momento de hacer las señas. Es decir, es distinto decir me gusta jugar futbol al decir a mí me gusta jugar futbol la seña de “mi” o señalarme como sujeto configura toda la oración, y los niños se percataron de ello.

«Me gusta jugar fútbol —dijo Eric. A mí me gusta jugar futbol —dijo arte educadora (DR) A mí me gusta jugar fútbol —dijo Yair. A mí me gusta jugar futbol —dijo (IG) y así hasta Miguel García. Me gusta jugar fútbol —dijo Kevin» (Ficha de aprendizaje, 2022, p.12).

Repetir par seña de nuevos saberes, note que los niños lo hacen haciendo la seña con las manos de manera repetitiva, así como los oyentes reviven la memoria hablando en voz alta, por ejemplo

Maueren hace un gesto de que se le olvido la palabra, se mira las manos y hace la seña de videojuegos, mira a todos y dijo se me olvido. Para recordar realiza la seña una y otra vez en sus manos,

«Videojuegos video juegos —dijo Mauren. —Me gusta jugar videojuego —dijo Mauren»
(Ficha de aprendizaje, 2022, p.12).

El juego no se volvió competitivo, sino que se tornó en un espacio de compañerismo los niños no buscaban que el otro perdiera, al contrario, dando como generar de espacios de encuentro, “La alteridad solo sobrevive en la conversación compleja, amorosa con aquel otro que nos ofrece su verdad, y ello supone la responsabilidad de tensionar los a priori de normalidad que nos impone un mundo regularizado por el hábito y lo natural”. (Skliar, 2017, p.160)

Al realizar la seña, Alejandra le explica a Eric varias veces para que lo pueda entender, primero lo realiza ella y luego él.

«Me gusta jugar defensa gato —dijo Alejandra,—Me gusta jugar defensa gato —dijo Eric volvieron a repetir, para que le quedará claro al compañero».

«Me gusta jugar defensa gato —dijo Alejandra —Me gusta jugar defensa gato —dijo Eric»
(Ficha de aprendizaje, 2022, p.13).

Las señas que se dieron estaban circulando solo desde las manos, no eran llevadas a todo el cuerpo, esto fue un elemento característico al principio del taller, Dentro del ejercicio, la mímica o una primera mirada a la visual vernacular, se evidencio en los gestos de emoción, bailes de una manera más espontánea, se mostró para el caso de Kevin, que utilizó todo su cuerpo para hacer la frase me gusta montar a caballo.

En definitiva, el escenario del juego me permitió evidenciar, cómo los niños interactúan con otros, apropiando elementos de su experiencia y corporalizando desde la seña rasgos de su personalidad. Generando así, un reconociendo entre la arte educadora con los niños y niñas.

Mi nombre tiene una seña.

La historia del nombre debía ser contada y relacionada con un objeto de la caja de las expresiones, los objetos eran elementos cotidianos de mí casa; había conchas, papeles de colores, marcadores, globos, telas, espejos, tazas de juguete entre otros. La idea era conocerlos mejor, permitiendo un espacio de reconocimiento desde la otredad y la diferencia, en el cual cada uno era libre de contarnos su historia y de ser escuchado. Es decir, conocían la seña de cada uno, pero no sabían la historia de sus compañeros, esto permitió un encuentro colectivo, permitiendo evidenciar un diálogo de saberes a partir de la historia de vida.

Las relaciones que establecieron se tornan complejas, pues el objeto no lo relacionaron con la historia de su nombre, existía una relación de gusto, pero no de conexión con el nombre, el ejercicio del objeto en algunos niños se tornó repetitivo, y en otros casos lo apropiaron con experiencias familiares.

Los niños empezaron a crear relaciones de lo explicado con lo que realizaban sus compañeros, así afianzaron la comprensión del ejercicio, por ejemplo, Eric dijo: Ósea que debo

relacionar el objeto con mi familia, la relación del objeto se vinculó con experiencias significativas de su vida y de las personas que los rodean. Por otro lado, la relación de la historia de su nombre con el objeto no surgió.

«Hace mucho tiempo estaba en un colegio de oyentes y después de unos años me vine a estudiar aquí, no me gustaba estudiar en el anterior colegio, pero ahora que estoy aquí es mejor me gusta las clases y porque es en señas —dijo Cristina. —¿Por qué te gusta? dijo (IG). Si la verdad es que antes en el otro colegio no me gustaba mucho pero ahora si me gusta estar acá—dijo Cristina.—¿Por qué escogiste el marcador? (IG). pues porque me encanta dibujar, pintar y me encantan mucho los colores—dijo Cristina. Miguel Ángel dijo: —Escojo una bomba amarilla, cuando era más pequeño estaba en otro colegio y me gustaba dibujar y jugar futbol, el color amarillo de la bomba es porque a mí mama le gusta el color amarillo y las bombas, ya, gracias— Alison nos dijo: —Escogí una concha de mar— ella mirando a la profesora le decía, —me gusta. —Mira a tus compañeros— dijo (IG). —La escogí porque viene del agua, algunas tienes pepitas y las cortan, me gustan porque son conchitas con sus manos hizo la forma de una conchita. — dijo Alison —¿cómo te llamas? y ¿Quién te puso la seña? —dijo (IG). Mauren compartió su historia: —Hace mucho tiempo en el colegio, el profesor Camilo me colocó la seña, pero primero me miraron, porque me la colocarían dependiendo de una característica física, y pesaron en cómo ponerme la seña, entonces me la colocaron con el índice curvo tocando un lunarcito que tengo en la mejilla. Escogí el marcador porque me gusta dibujar. Fue el turno de Miguel: — Cuando estaba pequeño, estaban los hermanos, mucha familia, la mamá hizo una fiesta cuando estaba pequeño, porque estaba cumpliendo años, y en ese momento le pusieron la seña por sus pestañas largas y la letra m en señas por su nombre miguel. —Escogí la bomba azul, porque me gusta ese color—.

Siguió Julian:—Hace muchos años él era nuevo y la profesora le colocó la seña que se hace con las dos manos así—mostro como se hacía su seña, la cual se hace con el dedo anular, este se

baja en la palma y los demás se mantiene arriba y la otra mano junta el dedo anular y pulgar realizado un círculo para luego llevarlo al dedo anular de la otra mano para realizar un movimiento de arriba hacia abajo.—La bomba la escogí porque me encantan los globos—dijo Julian. La historia de Kevin: —Cuando llegué aquí nuevo estaba antes en otro colegio y el profesor me puso la seña, porque me conoció desde pequeño cuando era un bebe, y estaba tomando tetero, entonces le coloco la seña de tetero—escogió la bomba porque fue lo primero que agarro del suelo» (Ficha de aprendizaje, 2022, p.15-17).

El uso de objetos como detonante de experiencias significativas posibilitó que los niños y niñas contarán historias que habían marcado su vida, a pesar que no se logró articular con su nombre, si se evidencio que algunos niños al tomar el objeto, pensaban en sus gustos, o recuerdos con algún familiar, se evidencio las distintas dimensiones de la experiencia, que permean las sensibilidades de ellos, por ejemplo, se ilustra la forma en que cada niño o niña relata en la frase una parte de su historia en la cual es contada y mostrada desde su identidad como sujeto activo en el proceso de aprendizaje.

En definitiva, el juego permitió incluirme con los niños y niñas generando esa proximidad, por lo cual, el espacio propicio la acción creativa, permitiendo evidenciar parte de la identidad de cada uno. Expresa Hegel (1973) “puesto que el juego es una ocupación a la que nada nos obliga a dedicarnos, somos libres de interrumpirlo cuando queramos” (p.67). Era importante que las sesiones se sintieran como un espacio agradable, hasta hogareño en el cual los niños se sintieran libres, que no se preocuparan por notas o por exámenes.

Matamos la infancia, transgrediéndola con la urgencia del orden y de una regularidad (...) Recuperar la infancia remite a la metáfora de una acción educativa capaz de renunciar a la urgencia y recuperar la imaginación para dar inicio a una aventura que desnaturalice “los únicos destinos posibles”. Skliar (2017, p.53)

Capítulo 2. Manos a la obra: un viaje desde el cubo mágico para entender el arte visual vernacular.

Ilustración 14

Objeto 2. Cubo mágico



Este capítulo nos lleva a evidenciar los primeros rastros de cómo los niños y niñas Sordas, empiezan a construir una serie de experiencias sensibles, apropiando el arte visual vernacular como medio de aprendizaje que permite el reconocimiento de sus saberes y prácticas. Entendiendo que esta práctica es propiamente de la comunidad Sorda.

Para generar ese acercamiento, surgió la idea de utilizar el cubo mágico de señas, una herramienta- narrativa que permitió articular la explicación de los elementos principales del arte VV con los conocimientos propios y experiencias cotidianas de los niños/niñas, fue fundamental poder empezar a construir el pensamiento a través de relaciones dialógicas, trayendo consigo una necesidad del hacer para aprender, en el cual el diálogo, implica el pensar desde los saberes para generar un espacio de creación. Sin él diálogo no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera Educación. Educación que, superando la contradicción educador - educando, “se instaura como situación de gnoseología en el que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza” (Freire, 1994, como se citó en Fernández ,1999). En ese diálogo constante surge un escenario que converge y trae consigo

relaciones compartidas, dinámicas de grupo, propuestas, roles que surgen entre ellos, creación de espacio de alteridad, exploración, sentimientos, gestos, entre otros.

El arte visual vernacular como menciono a lo largo de la investigación es muy reciente, por lo cual una teorización del tema no se encuentra, esto me lleva a buscar acercamientos y significaciones que la comunidad Sorda le otorga, al ser ellos los creadores de esta práctica, nos muestran que el VV son acciones de expresiones artísticas, poéticas, sensibles, estéticas que apropian técnicas cinematográficas que logran visibilizar este arte para ser compartido con el mundo, logrando así una legitimación que empodera y amplía la lengua de señas.

Para evidenciar lo anterior, el primer acercamiento hacia el visual vernacular surgió de la caja de las expresiones, puesto que es el dispositivo que articula todo el proceso. En la caja, se fueron guardando los ejercicios, objetos y dibujos desarrollados por los niños, además de los elementos didácticos y metodológicos que se fueron dando en la práctica, este dispositivo de archivo, hace parte del entramado de la estrategia y permite la construcción de imagen sensible, que se fue dando a lo largo del proceso. Este primer acercamiento también posibilito un encuentro transversal con el colegio mostrándole a los padres de familia lo que se estaba trabajando con los niños. [Anexo 14. Video para el foro del colegio.mp4](#)

Ahora bien, para la sesión se debía traer una especie de diario en el cual nos contarán lo que quisieran trabajar a lo largo del taller, pero no se logró consolidar esta herramienta narrativa, ya que muchos niños tenían problemas de alfabetización y se les dificultaba escribir, por lo cual se buscaron alternativas como el dibujo para seguir nutriendo los espacios.

Para esta segunda y tercera sesión se trabajó primero ¿qué es el visual vernacular a través de mímicas y después la explicación de los elementos del VV con el juego del cubo mágico, esta segunda parte tuvo que ser dividida, por lo que los niños de 5° se tuvieron que ir,

por ello se dio en dos tiempos distintos, por un lado se logró el 31 de Agosto con los niños de 4° y por el otro el 1 de septiembre con los niños de 5°, en este se trabajó la elaboración del cadáver exquisito. Es necesario aclarar, que a continuación muestro los aprendizajes significativos que surgieron de este encuentro en relación al arte VV como medio educativo que posibilita el reconocimiento, la expresión, la creatividad, la comunicación, la identidad y la construcción de saberes.

«Entonces, ¿qué es el arte visual vernacular ?, eso se come, se pone o qué es, les pregunte a los niños/niñas. Alguno lo han escuchado, ¿lo conocen? Algunas niñas negaban con la cabeza. Es un telescopio— dijo Erick. —seña de algo que se graba—dijo Yair» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.23).

Se fueron produciendo un entramado de ideas acerca de lo que era, fue claro que los niños y niñas tenían ideas muy vagas del VV y los profesores no reconocían esta práctica, la explicación se articuló con la imagen, la seña y la mímica. Se les mostró la seña que identifica al VV y mientras la miraban la iban imitando y repitiendo las veces que fuera necesarias para aprenderla. Se explicó que la lengua de señas se construye a partir de clasificadores, es decir, se toma una imagen, por ejemplo, " casa" se recrea un clasificador que lo representa y se crea la seña, este último quiere decir una característica inherente y sobresaliente del objeto, el tamaño, el lugar, el material, etc. Y por el otro lado, se encuentra el arte visual vernacular que toma imagen, la recrea mentalmente y luego con el cuerpo realiza la representación del objeto, haciendo uso de la forma y sus características como resultado de la mímica y el clasificador representan el objeto, sus formas y movimientos.

La explicación se fue dando con ejemplos cotidianos, para que el niño/niña pudiera situarlo y entenderlo. Se dio el ejemplo con Yair: él quiere traer su bicicleta y mostrarla a sus compañeros, él podría personificar la bicicleta o contar con el cuerpo una historia real o

imaginada, otro ejemplo son los mimos que nos encontramos por la calle, son personas que te imitan o copian tus gestos, usando el cuerpo para describir lo que pasa y cómo te sientes.

Es así, que el visual vernacular permite mostrar lo que sentimos, se puede describir las acciones que hacemos todos los días, contar a un amigo una película, mostrar cómo nos sentimos en el colegio, además, permite desahogarnos, expresar eso que no podemos decir con señas. Logrando así unas conexiones de reconocimiento propio y colectivo a través de esta práctica

«Mauren por ejemplo hizo como si fuera una mariposa y Alejandra hizo movimientos con sus manos» (Ficha de aprendizajes, p.23).

«Me gustan mucho los mimos y hacer esos movimientos—dijo Yair haciendo una mímica de pasos de un gato, con sutileza» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.24).

Fue necesario antes de explicar los elementos del VV, un ejercicio de aclaración usando el VV. En conjunto con la profesora Ingrid personificamos en VV una “una manzana y un gusano” ella represento la manzana y yo era el gusano, no se podía usar la seña, todo fue elaborado con el cuerpo y los niños debían adivinar, se tomaron movimientos característicos de un gusano, este fue fácil de adivinar, pero la manzana no tanto, los niños dijeron:

«Alguien viendo al gusano dentro de algo — dijo Yair. Las antenitas de una hormiga—dijo Miguel. con su voz dijo un gusano—dijo Eric realizó además con la seña el gusano subiendo por el brazo. Mostraba con sus manos que salía de algo ese gusano, hacían gestos de la forma del gusano— dijo Alejandra. una gallina— dijo Eric» (Ficha de aprendizajes, 2022, p25).

Los niños, interpretaban los gestos y relacionaban saberes propios o experiencias previas de su vida en relación a lo que ya conocían, pues articulaban el gusano con algo, con la gallina, con una hormiga, buscaban características específicas entre la imagen armada visualmente y los movimientos que esta expresaba.

«Soy roja y redonda— se realizó la mímica del gusano caminando dentro de la manzana, y por dentro está el gusanito, — camina el gusano, escala y toca algo —dijo Julián»

Se hizo el gesto de morder y Mauren hizo la seña de manzana, muy bien aplausos, todos hicieron ¡ham!

Al mostrar la imagen en el televisor, todos comprendieron que primero se debe generar una imagen ya sea real o imaginada para luego empezar a dotar de características aquello que queremos contar por medio del cuerpo. Fue importante usar lo visual como herramienta de aprendizaje, pues ellos tienen una fuerte conexión con la visualidad.

Campello (2008) define la pedagogía visual como:

Una pedagogía que se ubica sobre los pilares de la visualidad, o sea, que tiene en el signo visual a su mayor aliado en el proceso de enseñar y aprender. Entonces, no podemos desligar los procesos propios de los sujetos Sordos, de su modo de ser y estar en el mundo en relación con las experiencias visuales que los representan (p. 200).

De la caja de las expresiones se sacaría el cubo mágico y el cadáver exquisito, el primer objeto fue llevado para mostrar los elementos del arte visual vernacular y el segundo es un objeto que recoge gustos e ideas de los niños para trabajar en las siguientes sesiones. Para el cubo mágico la idea fue: escuchar la explicación del elemento, luego lanzar el dado y según la cara que quede, tomar una tarjeta, la representación la debían hacer el niño, sin hacer uso de las señas y sus compañeros debían adivinar que estaba contando.

Las caras del cubo tenían gustos, partes de la casa, sentimientos, mascota, miedos y actividad favorita. Se afianzó la explicación con la ayuda del profesor Camilo y con el fragmento de la película *Luces de la ciudad de 1931* dirigida por Charles Chaplin <https://acortar.link/14KTAg>. Esta cuenta como Chaplin en su momento de descanso en el trabajo le coloca un jabón en el sandwich de su compañero que está armando su merienda, este no se

da cuenta y se lo come, al percatarse empiezan a perseguirse, esto permitió que apropiaran a su cuerpo los gestos y movimientos de lo que estaban observando, además era importante articular videos en los que se presentarán artistas sordos realizando el arte VV, como el video del ave cazando .Los niños después de ver los videos empiezan a dar sus apreciaciones por ejemplo Alison vio un conejo, Kevin mostró un ratón en señas, el profesor vio una oveja, Yair un avión, al final cada uno dio su idea de lo que interpretaban.

Las niñas hacían algunos movimientos de las escenas, por ejemplo, el comer el Sándwich por error con el jabón dentro del pan. El profesor personificó a Chaplin, logrando que las niñas entendieran que la gestualidad y movimientos en secuencia pueden contar una historia, con expresiones corporales, movimientos con señas icónicas que vienen acompañadas por gestos faciales

En el video estaba el actor haciendo con las manos la cresta de un gallo, las niñas lo repetían, este detalle permitía reconocer que era un gallo sin tener que utilizar la seña, pero aún no comprendía que era, fue hasta más adelante del video con otros detalles del animal como por ejemplo la forma de las patas de las gallinas, que entendieron,

«Mauren dijo es una gallina» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.28)

El visual vernacular permitió una nueva percepción de la realidad y apropiación de la identidad, pues ahora debían alejarse de la seña, un rasgo característico de los Sordos, pues es su lengua y adentrarse en esa práctica cultural Sorda, estableciendo nuevos modos de reconocer y reconocerse en los espacios de escuela continuación, se hace un rastreo de los elementos vistos y los aprendizajes que se dieron en los dos días de las sesiones.

«Puedo usar las señas—dijo Yair. La idea es dejar de lado la seña, recrear de otra manera lo que queremos contar—dijo la arte educadora» (Ficha de aprendizajes, 2022 p.36)

Para afianzar esta idea, se les mostró un video creado por un artística Sordo usando el VV con la película Rango <https://acortar.link/4KTAg>

«En vez de usar las señas, representa con la cara y el cuerpo construyendo a la serpiente, Se puede hacer largo o corto el arte VV dijo Yair. Claro que si—

dijo la arte educadora» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.37)

Estas interpretaciones que fueron surgiendo por parte de los niños/niñas empezó a generar una capacidad creadora, y de identidad de la cual se empezó a gestar un reconocimiento del exterior hacia su interior, pues ahora podían ser animales, objetos otras personas, era un campo inmenso por explorar.

Ilustración 15

Construyendo el arte visual vernacular



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

Durante los encuentros, el básico manejo de la lengua de señas a veces dificulta la explicación del ejercicio, por lo que los niños me ayudaban, los intérpretes o los profesores cercanos, pero a veces debía hacerlo sola por lo que explicaba por medio del visual vernacular, para este caso les explique en mímica lo que puedo hacer con la seña casa, ahora qué imaginen ustedes que pasa y entonces, ¿qué sucede?

«Eric entró a la casa se asomó a la ventana esto sucedió con mímicas. Yair no sabía qué hacer, Eric le dijo: “hay que unir lo mímico”, Alison, entró a la casa se sentó y empezó a comer. Yair abrió la puerta moviendo la manija ingreso y ya» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.38).

Lo anterior evidencia una apropiación de la palabra casa, ya no desde la seña, sino desde un contexto que permite expresar lo que niño conoce. Relacionando ahora lo que explica con su cuerpo, contrayendo sinergias.

Dentro del ejercicio se hizo un rastreo de los elementos, esto serán evidenciados a partir de las experiencias suscitadas del ejercicio. Para el elemento de expresión corporal Alejandra quería dramatizar que se sentía aburrida cuando no puede jugar, nos decía que pensaba en señas es lo normal y no lograba poder representarlo con el cuerpo, el profe camilo decidió ayudarlo.

Para el caso de los niños de 4°

«Explicó ¿antes de ir a correr que notaron? —dijo Camilo. Estaba feliz— dijo Maren ¿segura? Le dijo la arte educadora, no, es aburrida e hizo la seña—pensó y dijo Mauren Muy bien aplausos para ella» (ficha de aprendizajes, 2022, p.29)

Además, para afianzar este elemento, se vinculó las acciones y actitudes con el rostro de lo que interpretamos del gato, la mascota de Alejandra, por ejemplo: no era decir el gato esta aburrido, sino poder mostrar y evidenciar, como el gato se enoja, o se frota en su pierna para mostrar afecto.

Para el caso de los niños de 5°

Kevin hizo la postura de un sumo se bajó el tapabocas y realizó una mueca, representando fuerza ahora ¿cómo sería una persona delgada?, Kevin señaló su cadera y camino como una modelo.

«Eric les dijo “no pueden usar las señas, todo debe ser con el cuerpo. Es fácil dramatizar con el cuerpo los movimientos— dijo Yair» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.38).

Se evidencia como los niños apropian y expresan el elemento de acuerdo a sus saberes, entendiendo que las expresiones que surgían era propuestas por ellos mismos, yo intervenía para reforzar la idea, apoyándolos cuando no entendían. Evidenciándose un espacio de autonomía en los procesos de creación. El ejercicio mostró que cada niño presenta aptitudes y habilidades que permiten reflexionar sobre los modos de enseñanza. Por ejemplo: para Alejandra era difícil representa una persona aburrida, mientras que Kevin logró fácilmente ponerse en el lugar de Zumo.

Para el elemento de personificación del objeto, se debe representar la personalidad, se asume el objeto.

Para el caso de los niños de 4°

Mauren decidido personificar el baño, ella tomo sus brazos y los ubico al frente luego dobló un poco sus piernas estaba haciendo la mímica como si fuese un inodoro, el profesor tomó las manos de Mauren las levanto como si fuese la tapa y se sentó en el aire, luego hizo la mímica como cuando vamos al baño. Mientras adivinaban decían:

«¿Qué lugar es? — se les preguntó. Es un baño donde se hace chichi y luego pasa al lavamanos y se lava las manos y ya —dijo Alejandra nos decía toda la escena. ¡Ah! es una taza de baño, dijo luego» (Diario de campo, 2022, p.31).

Para el caso de los niños de 5°

«Alison dramatizo una licuadora realizó un gesto en donde, la licuadora atacaba su mano, debían realizar la personificación de un objeto» (Diario de campo, 2022, p.39).

Se pensó en que personificaran una maquina (la bicicleta)

Aquí los niños, trajeron a su memoria la imagen de una bicicleta y tomaron una posición que permitía evidenciar la bicicleta y alguien andando en ella mientras se realizaba la representación

«Eric le dijo a Alison: “Parece que te caíste, no pareces una rueda”» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.39).

La acción de aprender haciendo dentro del aula, permitió una apropiación de los conceptos, trayendo en esa medida una participación que posibilitó la construcción de imagen sensible desde el cuerpo, dotando de sentido lo que nos contaban los niños y niñas, ahora es una imagen viva, con nombres, sentires y saberes.

Para el elemento de espacio: Alison se levantó, ubicó sus manos hacia adelante y pensó que volveríamos a realizar la escena del baño, esto me proporcionó una reflexión, en la cual, los niños poseen una comprensión de los espacios cotidianos, relacionando así objetos y acciones para contar historias. Es decir, ahora la seña no era utilizada, los niños representaban con movimiento acciones que abarcan su diario vivir, expandiendo así su mirada. El niño es consciente que hace parte de un espacio y que lo puede apropiar para transformar.

Para el caso de los niños de 4°

«Mauren escogió dramatizar a su gato durmiendo en la cama del cuarto, se les iban mostrando características propias del animal, como salta, se sacude, se revuelca, se revuelca. Logro expresar y mostrarnos las acciones de su gatico al estar en su cuarto» (Diario de campo, 2022, p.31)

Para el caso de los niños de 5°

Para el elemento del espacio Kevin dijo: “podemos recrear un perro”, se les pregunto, pero ¿dónde estaría ese perro? ¿en la casa o dónde? Decidieron que, en una finca, así que cada tomo un espacio de esa finca.

«Los niños/niñas pensaron en armar una finca y para que se supiera el lugar empezaron a dramatizar un perro, gato, gallo y árbol.—¿Dónde están los árboles? — dijo Eric.—Es un teatro—dijo Iván» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.39)

La apropiación de los elementos del visual vernacular, evidencio un constante diálogo entre el niño, la historia y el arte VV, no era un elemento aislado, pues había una contextualización una historia que cuenta con personajes, lugares y acciones. Estas conexiones iban ligadas a las subjetividades propias de los niños. Mostrando un trueque de saberes en la medida que cada niño apropiaba y expresaba a sus compañeros lo que estaba imaginando.

Para el elemento de pluralidad, era necesario que los niños comprendieran que en el arte VV, hay momentos en los que se repite una acción.

Los niños vincularon sus recuerdos, Alejandra mostró cuando cae la roca deja un rastro en el agua, Mauren se levantó y mostró como se lanzaba la roca y mientras va saltando la roca ella la sigue con la mirada, el profesor uso otro ejemplo: una moto fallando, había muchos huecos en la avenida, Mauren dijo: “de pronto se estalló la llanta.

Para el caso de los niños de 4°

«Alejandra hizo la seña de correr y al tiempo hacía la seña de jugar. El profe Camilo le dijo: “bueno corre, pero qué más” ella hacía con la mano de que iba hacia adelante repitiendo la acción, Mauren la ayudó diciéndole que brincara» (Diario de campo p.32).

«Alejandra mostraba con la seña que va caminando y luego salta. “bien pero como se hace con el cuerpo, no usando la seña, usa tu cuerpo” le dijo el profe. Alejandra corrió con su cuerpo y saltaba, al final realizó la seña de entendí» (Diario de campo p.32).

Para el caso de los niños de 5°

«Eric dijo— por ejemplo, el futbol, funciona el deporte en el momento en el cual se patea la pelota y al rebotar repite la acción hasta detenerse, —Yair pensó en una pistola, en ese caso se puede realizar el movimiento de la bala, cuando se dispara la bala».

Luego para entender mejor el ejercicio decidieron pensaron en unos indígenas cazando un venado y la flecha mostraría ese efecto de repetición

«Yair mostro con los brazos movimientos de caminar, Erick pensó los venados saltan, pero realizó la seña de saltar, se le dijo debes hacerlo con el cuerpo y golpeándose la frente (se le había olvidado). Erick nos mostró que el venado bosteza y camina. —Es muy difícil no hacer señas y cuando realizo algo se me sale la seña —dijo Eric» (Diario de campo,2022, p 38).

Se evidencia como los niños y niñas comprendieron que, aunque es difícil salirse de la seña, sus movimientos, expresiones y su personalidad para adecuar la idea proporcionan la creación de una imagen sensible que le llega al otro como un mensaje. Aunque, al principio este mensaje tenga aún quiebres, se debe construir ciertas características que doten de sentido la idea y permita que al otro pueda comprender.

«Kevin dijo: “son tres personas cazando un venado, se preguntó ¿quiénes eran las personas?, él dijo: “niños y adultos” mirando confundido y luego complementó diciendo: es Yair» (su compañero) (Diario de campo,2022, p.39).

Cuando se genera el arte visual vernacular, cada niño / niña tiene una noción distinta; evidenciando su experiencia de vida, no era lo mismo un venado dramatizado por la arte educadora que un venado realizado por Kevin, Alison o Eric. Por otro lado, la construcción del saber debía tener momentos de calma, esperar para que el niño apropiara lo aprendido, para luego poder aplicarlo y enseñarlo a sus compañeros.

Para el elemento Exterior e interior

El profesor Carlos Camilo les dijo: Cuando ven a una niña, siente que el corazón les late fuerte, y al exteriorizar su corazón lo pueden realizar con sus brazos es decir realizando los latidos con los movimientos hacia el exterior. Es decir, pensar y sentir, o en otras palabras la cabeza y el corazón dialogan—cuando ven una chica su cabeza piensa en algo mientras el corazón está temblando esto se puede evidenciar cuando nuestro cuerpo tiembla al frio o cuando

exageramos los movimientos. Entonces a ¿quién le hacemos caso si al pensamiento o al sentir? O pensemos en el angelito y el diablo. Poder expresar esa decisión con el cuerpo.

Mauren nos mostró las olas del mar, el movimiento de sus brazos debajo del agua, Alejandra mostraba las olas con su cuerpo y luego a ella nadando, evidenciando el mar y ella nadando adentro, al final todos terminaron nadando, otro ejemplo era el estar enfermo.

El ejemplo del profesor Camilo me permitió entender, que a veces olvidamos esa conversación continua entre el corazón y la cabeza para construir momentos de la vida, este el arte visual vernacular me permitió involucrarme con los niños, como un espacio de encuentro entre ambos. era todo un proceso de auto reconocimiento individual y colectivo con ellos, con un sentido absoluto de aprender, en el cual, desde mi desconocimiento, estaba dispuesta a aprender con ellos. El ejercicio tuvo momentos en los cuales se reflexionó; que como sujetos cargados de emociones y subjetividades nos transgrede el contexto en el que habitamos, de tal manera que debe haber un espacio de reconocimiento y acciones que nos permitan expresar; que estamos aquí y debemos ser escuchados. Por lo cual el arte VV permitió sentir y pensar para poder expresar desde la corporalidad lo que los niños piensan. De esta manera, como nos expresa Fals borda (2009) “el hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal)formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad “(p.10) En definitiva el autor nos muestra “pensar con el corazón y sentir con la cabeza” aquí surge una necesidad de aguantar ante las adversidades, reflexionando todo el tiempo, para poder renacer y reaparecer sentipensante⁵ tomando acción desde nuestro sentir entendiendo que estamos conectados con nuestro alrededor para transfórmalo.

⁵ Sentipensante, concepto abordado por Orlando Fals Borda en su obra *Una sociología sentipensante para América Latina*, 2009.

Para el elemento de Ritmo y velocidad, se mostró distintas frecuencias de movimientos, podemos hacer distintas velocidades para contar nuestra historia.

«Alejandra dijo: “como una tortuga”, se les dio el ejemplo de un carro, que puede ir lento o muy rápido, Alejandra dijo: “un tren que se demora en llegar y ya cuando se acerca anda muy rápido” Mauren también dijo, “es como tener dos espacios en uno hacemos rápido las cosas y en otro momento las cosas son lentas”» (Diario de campo, 2022, p.29).

«Lento como una viejita— dijo Eric. Todos rieron» (Diario de campo, 2022, p.40).

El uso de fragmentos de películas, como herramienta visual, desarrolló reflexiones por el cual, se determinaban no sólo apropiación de movimientos sino concepciones entre lo real y lo ficticio, al mostrarles Matrix

«Yair: no es real es ficticio, mientras tanto Alison se asombraba al ver todos los efectos especiales que tenía y los recreaba con su cuerpo» (Ficha de aprendizajes ,2022, p.43).

Fue una característica muy identitaria, poner videos en el que se encontrara una relación entre la imagen de la película y una persona Sorda haciendo visual vernacular en la misma imagen.

Finalmente, se evidencia que el arte visual vernacular permite una construcción de identidad y reconocimiento de sus saberes propios y colectivos, apropiando una resignificación de los elementos del VV, pues ya no eran conceptos aislados, fueron asumidos desde el propio niño/niña de manera sensible en la médica que se combinan sus subjetividades con su cuerpo. Así mismo, sus conocimientos previos hacían posible la entrada de los nuevos saberes, puesto que los elementos fueron asumidos desde sus propias miradas, haciendo posible un aprendizaje significativo.

A pesar de que el arte visual vernacular, busca no utilizar la seña, los niños y niñas dan una nueva mirada a esta práctica, pues se empiezan a tejer sinergias de comprensión y

comunicación ampliando la lengua de señas. Creando así, nuevos modos de relacionamientos con el otro. Pues bien, el trabajo colectivo permitió una mayor confianza en las niñas/niños, existiendo en sus procesos de reconocimiento una necesidad por apoyar al otro para realizar su dramatización, fue más significativo hacerlo grupal que desde la individualidad, generando así una proximidad familiar, entre los niños y niñas Sordas conmigo, permitiendo así, que la participación fuera más activa y afectiva.

Ilustración 16
Sensibilizado el cuerpo



Fotografía: Marlon, Gelacio (2021)

Es claro que la imagen sensible se va construyendo a partir de los niños/niñas, cuando empiezan a contar con las manos las historias, historias llenas de vidas, emociones, expresiones, sentires, con sueños y que son mediadas por el cuerpo, logran crear imágenes que capturan la esencia de los niños/niñas. Con lo anterior el arte visual vernacular, como medio de aprendizaje posibilita espacios de construcción de las identidades, de expresión, creatividad,

reconocimiento, comunicación sensible y construcción del saber a partir de experiencias corporizadas y sensitivas que están mediadas por contextos sociales y por los sujetos.

El aula es ahora un lugar de encuentro vivo cargado, de diálogos de saberes, de legitimidad, de liberación, autonomía, reciprocidad y alteridad en donde es posible construir mundos imposibles, a través del dibujo, de las expresiones corporales, de la imaginación y en última instancia del contar historias con las manos.

En definitiva, la propuesta de llevar el VV al aula, permitió darle un sentido identitario no solo a los niños y niñas, sino que también a los modos de enseñanza y aprendizaje, al no usar didácticas tradicionales, sino por el contrario apropiando y aplicando una práctica cultural de su identidad como sujetos Sordos. Facilitó que el niño situara sus saberes, encontrándose con un mundo de expresiones y libertades para contar a través del cuerpo infinidad de historias cargadas de significado y emociones. Suscitando un medio de expresión más amplio y una construcción del saber a partir de la experimentación.

El cadáver exquisito recogió las siguientes palabras y dibujos de los niños y niñas Sordas

«Yair : a mi gustaría que nos mostraran como en el año 2017, había como unos miedos y esas cosas, yo quisiera que eso también nos mostraran, como es la vida de ellos “ñeros” registrar que hacen, le dijimos que, si se refería a registrar la vida cotidiana y respondió que sí, que le gustaría grabar una película que mostrara todo el día. —Kevin: “me gustaría ver Tiburones”, Julián pensaba que “le gustaría trabajar”, Miguel intervino y dijo “me gustaría trabajar con algo relacionado con Free Fire”, —Julián “si yo también”, —Erick: me gustaría algo con futbol, —Alison: “videos de acción me gustan”» (Ficha de aprendizajes,2022, p.43).

Ilustración 17
Cadáver exquisito



Capítulo 3. Sensibilizando la seña: transformaciones de un guion entre voces y risas visibles.

Ilustración 18
Objeto 3. Desde el marco, creando, jugando y grabando



El capítulo nos lleva a entender, cómo se fue generando la construcción de imagen sensible de las experiencias de los niños y niñas, posibilitando interacciones sociales a partir del arte visual vernacular.

En esa idea, las sesiones tuvieron como fin construir la imagen sensible a partir de diálogos relacionales no solo entre los niños y niñas, sino también en mi rol como arte educadora, se hace necesario unos modos de relacionamiento, en el cual se genera una horizontalidad de las relaciones. Nos dice Gómez, citado por Cuadros (2013) “el educador debe hacer un esfuerzo para abrir y constantemente desarrollar los caminos de comunicación entre

sus objetivos, sus límites, su propia identidad (como educador), el contexto escolar de que forma parte, la realidad de su aula y la realidad de su práctica pedagógica (p.96)

Esto permite una práctica pedagogía significativa y transformadora, en la cual se debe tener una reflexión constante y crítica de los procesos, en un ir y venir de encuentros y desencuentros, para pensar en cómo guiar en los procesos a los niños y niñas, es decir pensar en la práctica de una manera creativa innovadora y transformadora.

En esa idea, me ubico en las sesiones tres y cuatro del taller, las cuales tuvieron como objetivos dar insumos para la creación del cortometraje, a través de la exploración del cuerpo; la cámara, la imagen, el guion, el story board y objetos cotidianos como evocadores de memoria, esto con el fin de generar sensibilidades en el niño/niña Sorda al momento de crear.

A continuación, para la primera sesión evidencio lo que sucedió en la experiencia situando los momentos más significativos. En este encuentro se debía abordar el guion con el story board. En la sesión 4, por medio de herramientas visuales se dio un ejercicio de sensibilización, en el cual, debían intervenir la imagen con su cuerpo, logrando evidenciar movimientos que surgen de las emociones y sensibilidades de las imágenes observan, Creando así una yuxtaposición de la imagen proyectada en el fondo, con los cuerpos que nos van contando sus experiencias. El ejercicio se fortaleció al realizarse de manera grupal, evocando interacciones sociales como detonadores para la construcción de saber entre los niños y niñas Sordas

Para poder llegar a la creación del guion, fue necesario generar un espacio de creación, en donde los niños imaginaron y crearon historias propias, a partir de objetos cotidianos que se encuentran en la casa, había una la salida de baño, el individual de la mesa de comedor, plumas de colores, un collar hawaiano, un gorro de navidad, una peluca.

La acción creadora surgió de la relación con los objetos físicos, ahora no íbamos a crear algo imaginado, sino que debíamos potenciar la experiencia para crear nuevas historias. Los niños buscaban conexiones con los objetos, se los ponían, jugaban con ellos, hacían mímicas, es decir buscaban recuerdos de experiencias reales para así crear una narrativa imaginaria. El tocar los objetos, también evoco sensibilidades a la hora de proponer ideas para la historia.

«Cristina “¿entonces que vamos a hacer?” Miguel le respondió realizando con el cuerpo la mímica de un dinosaurio con peluca en VV, Cristina propuso que ella actuaría como una señora apurada, le decía a Gabriela y Alejandra, mientras tanto Jessica y Miguel jugaban con la peluca y Kevin solo observaba, —Cristina le dijo a Miguel, “tú me vas a despertar recuerdas como habíamos planeado” “es una mujer que va caminando, tiene un bebe y un niño muy pequeño “ pregunto ¿cómo es la seña de la señora de la historia? —Kevin respondió: “claro pueden lanzar la pluma de esta manera y muestra con sus manos el movimiento de como cae la pluma y luego la dejo caer para que vieran, diciendo y podemos hacer una representación de que la estoy buscando hasta que al final la encuentro» (Diario de campo,2022, p.48).

«Alejandra propone “podemos también hacer una representación aprovechando que ella tiene un gorro de navidad, podemos simular que estamos en una actividad navideña, Gabriela puedes representar a papa Noel con la barba” —Cristina pone el individual en la mesa y hace la seña de comer y Kevin usted puede ser un ave» (Diario de campo,2022 p.48).

Era claro que tenían una estructura para la creación de historias, con personajes, acciones y drama, además que articulaban el objeto con sus cotidianidades, no se ubicaba por ejemplo un gorro de navidad en un cumpleaños.

«Miguel: ¿todos están listos, primero yo o quien va primero? propuso que Alison pudiese ser un gato, él tendría el collar hawaiano y Julián la capa. —Javier dijo: recuerden que tenemos dos

minutos tenemos que hacerlo rápido, Alison sostenía con sus dos manos el individual como una especie de plato, muy bien, sostenlo dijo: Javier, —Yair primero usted, luego yo, Yair toma la vocería y dijo: Alison comenzara actuando representará un niño, Erick y ¿yo qué hago? Yo le podría comenzar a hacer cosquillas con esta pluma» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.48).

Se evidencio liderazgos y dinámicas entre los grupos de manera distinta, es decir estaban los niños/niñas que participaban pasivamente y los niños/niñas que participaban activamente esto evidencio, más en los niños más grandes.

Al momento de mostrar la historia ningún grupo realizo la planeación que habían conversado, consecuentemente los niños y niñas rápidamente apropiaron los objetos que tenían e improvisaron con ideas tenues de lo que hablaron.

Grupo 1 Hagamos como si estuviéramos tocando— dijo Alejandra.

Kevin ahora está tocando piano, el resto de las niñas se sentían confundidas, hicieron algunos movimientos con las plumas, Cristina le pasa la pluma a Alejandra y le dijo muévela así entendiste y se ríen. Trae al frente a Gabriela y le dijo canta como si estuvieras en un concierto navideño. Ella empieza a dramatizar que es un árbol de navidad y hace la seña de navidad

Grupo 2 / Eric el empezó a señalar y a dar orden a la historia diciendo “Javier, empieza a bailar, Miguel usted también baile, hagan como si estuvieran bailando, señala a Alison y le dijo usted también pase por el medio de los dos sosteniendo el individual en las manos simulando que lleva comida. Erick dijo le toca a usted hágale, Julián hace la seña de árbol de navidad, pero la apropia a su cuerpo como si fuese un árbol, Erick y Yair hacen los gestos de tener mucho frio y recrean el espacio navideño, con luces de navidad, Yair hace el gesto que está montando las luces y Javier les dijo : no así no es la seña de luces de navidad, es así recuerda y muestra la seña, Yair hace un gesto de ¡ah, sí verdad!.

Los niños recrearon una escena cotidiana, caracterizando el espacio desde la corporeidad, utilizando los objetos representativos y acciones que permiten situar la escena. Por ejemplo, crearon una escena cotidiana en la cual la familia se reúne para festejar la época navideña, el otro grupo por ejemplo adecuó los elementos e interpretaron una banda de navidad. La propuesta inicial no la adecuaron, quizás por los tiempos o por no tener lista toda la historia. Un aspecto clave, fue el uso de la pluma como elemento indicador de las luces de navidad. Adicionalmente sus cuerpos también indican acciones de alegría haciendo bailes, ritmos, gestos fáciles, entre otros. Aquí la seña se dejó en un segundo plano pues ahora el niño dialoga con el VV. Este ejercicio como introducción a la sesión permitió que el niño se soltara, estuviese tranquilo.

La caja de las expresiones tendría la respuesta de los temas a trabajar para la creación del guion, porque esta contiene, el cadáver exquisito, una herramienta que aborda las cosas que les gustan a los niños; estos gustos fueron abordados desde imágenes y videos, es decir, si a Erick le gusta el futbol mi tarea fue buscar imágenes y videos que evidenciara el futbol, esto permitiría trabajar desde los gustos para enseñarles los temas de taller.

El ejercicio posibilitó no solo un encuentro con la imagen, sino que también un reconocimiento entre nosotros, por ejemplo, con el filminuto, *el tiempo es ganado*, se manifestó un diálogo relacional para contarnos donde vivíamos cada uno.

«Se ve una casa en el video, a por ejemplo vamos a recrear si hay una casa—dijo Alejandra. Si, hay una casa, ¿vamos a hacer lo que se ve en los videos? —dijo Javier. ¿Vieron el barrio, donde vivía?, se deletreo la palabra barrio—dijo la arte educadora —Alejandra dijo: aquí en Colombia queda mi casa, yo conozco también la casa de Miguel David, lo he visitado y conozco su barrio es en Roma. —Javier: comenta que vive muy muy lejos y Miguel le pregunta ¿dónde? — Alejandra le dijo: díles ¿dónde o en que parte vives? —Él dijo: vive muy muy lejos. Julián dijo:

me gusta “free fire”, Erick deletrea que vive en Bosa. El ejercicio permitió que los niños también empezaran recordar el color de la casa o quien conocía la casa de los demás. La mayoría conocía donde vivía su compañero. —Miguel detalla su casa y es blanca, —Alejandra: ¿de verdad si vives ahí? —él le responde si recuerda si vivo allá, acuértese, —Alejandra: “no recuerdo “Miguel señala a Alison “ella también vive en Roma —Alejandra señala a Javier “él vivía en Bosa” —Cristina le pregunto a Jessica donde vivía ella estaba diciendo la dirección» (Diario de campo, 2022, p.52).

Esto permitió que la imagen, evocara encuentros entre nosotros, logrando crear otros espacios de relaciones que no estaban dentro de la metodología. Se muestran además las relaciones que tienen entre ellos, por ejemplo, se visitan, conocen las casas de otros o saben de dónde vienen, describe el color de la casa o que tiene cerca.

Ilustración 19
Expresiones desde el cuerpo



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

Se hizo entrega de los formatos para la escritura del guion, pero se tornó muy difícil que ellos escribieran sus nombres completos, pero nada más, así que les propuse que dibujaran en

formato de story board. Para apoyar el ejercicio, se llevaron recortes de story de películas, esto permitió afianzar lo que debían desarrollar. Se evidenció que cada grupo abordó el ejercicio desde distintas posturas, pero, fue un detonante los recortes, puesto que se entregaron primero al grupo 1 que al 2. En el grupo 1; los recortes les permitió tener referentes de lo que iban a desarrollar, observaron las imágenes y se dieron cuenta que existía un orden en la historia, unos momentos, es decir una secuencia para contar algo. (ver anexo 11. Recortes)

Grupo 1

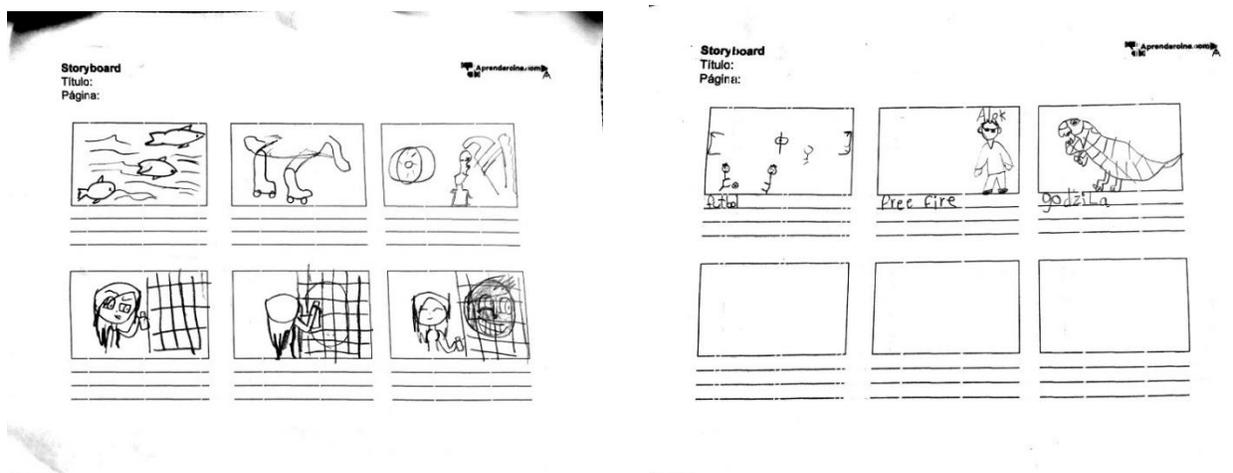
Una vez vistas las imágenes Miguel David empezó a dibujar el mar con tiburones, Jessica pinto unos patines y Gabriela pinto la última secuencia de pintar un rostro, tal cual como habíamos creado a una patinadora en el mar que era grafitera.

Grupo2

Miguel Ángel estaba dibujando la imagen que representa cada palabra que escogieron relacionándola con sus experiencias, por ejemplo, fútbol se dibujó con sus amigos jugando, para free fire pintó su jugador llamado Alok y finalmente el dinosaurio de Gotzilla al haber visto la película. el no formo un hilo conductor para la historia, sino que ubicó esos personajes y acciones en situaciones que él reconocía.

Ilustración 20

Ejercicios a la izquierda dibujos del grupo 1 y a derecha grupo 2



La escritura fue un proceso complejo que se evidencio, a pesar, que los niños tienen un conocimiento de los signos de escritura, la complejidad de aprender una segunda lengua como lo es el español es difícil y más entendiendo que la lengua de señas no es escrita. Con lo anterior INSOR trabaja constantemente el modelo bilingüe de los Sordos como estructura de naturaleza Socio-comunicativa que se debe compartir y aplicar desde una temprana edad. (INSOR, 1995) Por el contrario, el uso del dibujo en los niños, genero una apropiación más enriquecida en la que plasmaban ideas, secuencias, detalles, esta herramienta favorece el proceso, pero también me facilitó entender cómo se estaba comprendiendo el ejercicio, por otro lado, el ejercicio de creación de historia se generó mucho mejor desde el visual vernacular, es decir un cuerpo que narra, “empezamos nuestra vida por una vida corporal (antes que reflexiva) y podríamos imaginar una vida corporal sin ejercicio del pensamiento pero no lo contrario. El cuerpo sostiene nuestro ser. El cuerpo es nuestro ser” (Perruchoud, 2015, p.60). En esa idea, los niños lograron recrear escenarios y personajes, a través de los objetos cotidianos, imaginando de manera colectiva un reconocimiento de como perciben el mundo y como se relacionan para construir ideas.

La comprensión de los planos les facilitó entender cómo grabar, donde debe estar el sujeto, a que distancia y cómo todo esto influye en lo que queremos contar en el VV. Para la explicación se usó un marco de cartón recreando un tipo de mira, esta herramienta permitió que el niño apropiara lo que se le iba enseñando y al mismo tiempo explorando el material.

«Miguel David señaló e imito el plano entero, afirmando que le gustaba esa figura, Alejandra señalo el plano general y pregunto ¿cómo es la seña de ese? los niños/niñas realizaban preguntas Se les enseñó el plano general: —Miguel David comentó: “ah! ya entiendo como si estuviera tomando una foto” se ubicó el cuadro sobre la mano de Alejandra imitando la imagen del reloj para explicarles el primer plano. —Alejandra: “entonces yo debo hacer gestos mientras tengo el cuadro enfrente de mi como si estuviera actuado” Aprendizajes experienciales y explorativos. —Miguel David señaló un plano y tomo el rectángulo se alejó y empezó a buscar el plano mostrando el plano detalle hacia sus compañeros, permitiendo que los otros vieran, el construyo con su cuerpo el plano para que nosotros lo pudiéramos ver, diciendo ya entiendo, Kevin tomo el cuadro y lo ubico de tal manera que pudiese ver el plano general. Veían que en algunos planos se alejaba o se acercaba la persona: —Miguel David: este es más pequeño se ve la persono chiquita. Miguel pregunta ¿qué significa este plano general?» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.59).

Era claro que el uso del VV permitía un espacio educativo, puesto que el uso del cuerpo como dispositivo de enseñanza, también permitió mostrarles los temas en la sesión, les enseñe con mis manos los planos, mientras ellos exploraban con el cuadro de cartón. Una experiencia muy significativa fue mostrar los planos desde las fotografías tomadas de ejercicios anteriores, logrando así, la enseñanza desde imágenes cotidianas, para que se lograba situar el tema, esto permitió no sólo un interés de los niños y niñas Sordas al verse en las imágenes, sino que también comprendieron mucho mejor el tema.

«Eric, preguntó ¿por qué se llama plano americano? mostrando la seña de americano o de América, al explicarle. Erick quiso hacer una dramatización diciéndole a Yair que se parará detrás de él y que lo siguieran, luego al darse la vuelta sacaban la pistola y debían disparar como en las películas de vaqueros» (Diario de campo, 2022, p.60).

La exploración con la cámara permitió un encuentro de creación y exploración en el aprendizaje, a pesar que la sesión tomó un rumbo distinto, y no se logró crear el guion, si se consiguió evocar, otro elemento que configura la imagen sensible, este es una imagen que se construye desde las miradas de los y las niñas sordas, es decir el manejar la cámara permitió que el niño construyera su propia imagen, los niños mostraron un gran manejo de la cámara, cuando se desenfocaba lo corregía, ajustan los encuadres y jugaban con el zoom, libremente pasaron uno a uno y contaron lo que quisieron.

Ilustración 21
Creando imágenes sensibles



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

Al final que todos pasaron, decidieron algunos niños dramatizar visual vernacular acciones cotidianas.

Todo lo que realizaron lo hicieron en visual vernacular. Pasaron adelante Alison, Miguel Ángel y Javier, Miguel empezó comiendo carne, está muy rico decía y luego tomó un sorbo de líquido, Alison comía hamburguesa y luego lo vomito, Javier estaba armando un sanduche, le echo salsas, puso pan, lo preparo, le hecho mantequilla y lo comió. La arte educadora pregunto

si lo tuvieran que hacer más corporal ¿cómo lo harían?, hicieron una preparación de la hamburguesa con el cuerpo, Alison estaba mostrando como hacer un chocolate, les mostré que podrían crear una escena en donde están sentadas, estamos comiendo pan y mostramos con nuestra cara si esta rico o feo es poder mostrar con nuestro cuerpo dramatizar como si fuéramos o la persona que come el pan o que somos esa hamburguesa como en el visual vernacular personificar

En definitiva, el arte visual vernacular permite un encuentro con el otro, logrando no solo el encuentro sino la creación de sensibilidades que se evidencian en los videos, Julian propuso la escena de Chaplin, llamó la atención de Gabriela y decidió participar de manera autónoma, dramatizando en conjunto con Allison. Esto permite situar al arte visual vernacular como medio de aprendizaje, en el cual se comparten experiencias, cotidianidades e identidades para crear una imagen sensible cargada de vida. En el cual el gesto, los movimientos, las sensibilidades, las historias de los niños y niñas construye la imagen sensible en la cual el arte visual es acción corporizada en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los niños iban encaminando la sesión, generando una autonomía de sensibilidades a la hora de participar, un factor que condujo esto, fue la ausencia de su maestra Ingrid al no estar en el aula, quizás este rol de docente, en algunos casos limita las capacidades creativas de los niños y niñas, por ello, esta sesión se propuso desde una autonomía de participación, en la cual ideas, actos creativos propuestas fueron bienvenida para el procesos creativo, logrando así, afianzar diálogos relaciones.

Capítulo 4. Sensibilizando la seña: Los cuerpos intervienen la imagen.

Ilustración 22

Objeto 4. Interviniendo la imagen



El arte visual vernacular es la construcción de dos palabras: por un lado, la parte visual es el entorno, la manera como percibimos el mundo y la parte vernacular; hace referencia a la expresión de transmitir un mensaje. Es la lengua y la expresión en el uso de los gestos. (Daniel Luque, 2021, tomado de la entrevista N.2).

Nos dice Hegel (1973):

Para contemplar la experiencia que tenemos de nuestra vida exterior, y, por otro para evocar de una forma general los sentimientos y pasiones que tenemos, a fin de que las experiencias de vida no nos encuentren insensibles de que nuestra sensibilidad continúa abierta a todo lo que ocurre fuera de nosotros. (p.47).

La intervención de los cuerpos de los niños y niñas en las imágenes, permite un nuevo escenario que trasciende la imagen, pues ahora la imagen cambia de sentido, y es resignificada con las experiencias que suscitan de los movimientos, gestos, expresiones y saberes de los niños. El escenario de clase estuvo acompañado de un video beam que permitió la experimentación, además que los niños/ niñas ya no se presenta como espectadores pasivos

enfrente de la imagen proyectada como normalmente lo hacen en sus otras clases, ahora el niños /niña Sorda se convierte en un sujeto activo, que configuran su entorno, su gestualidad y sus señas logrando así nuevas apropiaciones del saber y en el cual la identidades trascienden a un espacio de reconocimiento a través de la imagen que proyecta sus propios sentires y sueños.

La propuesta se realizó con videos que tenían intervenciones de colores, ángulos y experimentos visuales, estos generaban sensaciones de adrenalina, temor, alivio o alegría, la idea permitió en el niño/niña encontrar una nueva mirada de la imagen, de alguna manera hallando nuevos reconocimientos del mundo que lo rodea y como se sitúa en el, Se construyó un diálogo constante entre lo que sucedía en la imagen y en la intervención de los niños. Los videos estaban relacionados a los gustos mencionados en las sesiones pasadas, por ejemplo: el patinaje, los tiburones, los videojuegos, actividades presentes en los barrios; y además imágenes visuales que reconocen cotidianamente como el agua, insectos o aves. [Anexo 15. Video proyectado en el video beam.mp4](#)

El propósito fue permitir que el cuerpo y la imagen se yuxtapusieran, generando una nueva imagen con gestos y expresiones, posibilitando ejercicios y detonadores creativos para ser usado en el cortometraje, fue importante entender que sensaciones nos trae la imagen que vemos, estas sensaciones fueron expresadas por medio del visual vernacular.

El ejercicio se hizo por grupos esto posibilitó por un lado, encuentros colectivos, pero también subjetividades individuales, situando el cómo actuamos ante ciertas situaciones, la imagen estaría cumpliendo una realidad virtual, se considera a “la imagen como un lugar de resistencia al sentido, en nombre de una cierta idea mítica de la Vida: la imagen es representación, es decir, en definitiva, resurrección, y dentro de esta concepción, lo inteligible resulta antipático a lo vivido” (Barthes, 1964, p.1).

En la primera imagen se mostró un océano

«Las niñas que estaban más cerca de la pantalla realizan figuras con la sombra que proyecta sus manos empiezan a jugar con la seña. Miguel realiza la seña de la ballena, las niñas siguen jugando movían los brazos como si nadaran, Miguel y Kevin en la parte de atrás también hacían formas. Empezaron a hacer pescados con el cuerpo, realizando movimientos de como hacen las ballenas y los caballitos de mar» (Diario de campo, 2022, p.67).

Estos fueron los primeros acercamientos para intervenir la imagen, los niños estaban en un estado de asombro y juego, cada uno creaba sombras para jugar entre ellos, al ver el agua en la imagen, hacían señas de que había animales, pero no usaban el visual vernacular. En un primero momento fue difícil lograr que expresaran las sensaciones que les evocaba las imágenes, esta interpretación de confusión no se daba solo por parte del niño/niña, pues al existir varios mediadores en el ejercicio se confundía el ejercicio. Es decir, la profesora Ingrid interpretaba mis palabras, pero a veces se perdía el mensaje. El ejercicio se consolidó finalmente con la ayuda de ejemplos.

Los videos se proyectaron y lo niños empezaron a comprender lo que sucedía en la imagen, debían luego proyectar en arte VV las sensaciones que les evocaban esas imágenes

Al ver el video del patinaje; Mauren y Alison se levantaron y empezaron a patinar en el espacio, estaban moviendo todo su cuerpo Kevin también hacía la representación de estar patinando, Mauren también ve que hay una persona bailando ella empieza a bailar, todos en el espacio empiezan a patinar y a danzar. Kevin realiza movimientos como si fuese una bailarín de patinaje levantando sus brazos y dando vueltas, lo mismo realiza Mauren y Alejandra todas están dando vueltas y danzando Gabriela está un poco quieta y Jessica realiza un baile de bailarina y luego se vuelve a quedar quieta (Diario de campo, 2022, p.69).

Para el video de T-rex

El dinosaurio se acercaba rápidamente y luego gritaba. Eric hizo la seña de dinosaurio abriendo sus brazos y Miguel David también realizó la seña de que era un dinosaurio. Caracterizando al animal, los niños realizaron en un principio la seña no expresaban con su cuerpo las sensaciones frente a lo que sucedía,

La profesora (IG) intervino y les dijo: “si ustedes ven un dinosaurio que expresión tendrían? ¿cómo se sentirían ustedes? tienen que mostrar esas sensibilidades ese miedo ese temor al ver un animal tan grande, si ustedes tienen un animal tan grande cerca, ustedes estarían asustados. ¿sí me entendieron?

«Javier al volver a ver el video hizo un gesto de terror, pero aún estaban un poco confundidos de que realizar» (Diario de campo, 2022, p.68)

«Eric le mostraba a Yair cómo abrir los brazos para que se viera la boca del dinosaurio se tienen que abrir bastante, porque la boca del dinosaurio es grande, Yair le mostraba a Eric. él dijo “no así no” y lo corregía. Eric también le mostró a Miguel David cómo debería hacer, (realizaron una dramatización) abrió sus brazos y Miguel David entre sus manos hizo como si se lo hubiese comido el dinosaurio. ¡Muy bien!, dijo la arte educadora y si ahora jugamos con las sombras y podemos recrear los dientes del dinosaurio ¿cómo sería?» (Diario de campo, 2022, p.69)

Los niños se explicaban entre sí, dando indicaciones, pautas, gestos y señas, era un saber compartido

Los niños con sus manos empezaron a imitar y a crear los dientes del dinosaurio Eric por ejemplo hizo los dientes con sus manos y los ubicó justo al lado de la boca del dinosaurio, comparando las formas, los niños empezaron a explorar con las manos las diferentes posiciones, formas y figuras que podrían crear. (ficha de aprendizajes, 2022, p.69)

La seña tomó un segundo lugar, mientras que el arte VV situó el rumbo en la experiencia, cada niño contaba desde su cuerpo una apropiación de la acción de la imagen, la

experiencia de cada niño al realizar el ejercicio era propia, es decir, Kevin movía su cuerpo de una manera distinta a como se movía Jesica.

Por otro lado, realizar el arte el visual vernacular requiere de una integralidad, en el cual el sujeto a través de sus conocimientos, experiencias de vida y la personalidad, le dan vida a esta práctica, si una niña es introvertida así mismo es su visual vernacular y lo mismo sucede si es muy expresiva, aquí cada experiencia fue válida, pues desde cada expresión la práctica tomaba sentido. Son estas diferencias las que enmarcan la imagen sensible del sordo, presentando del mismo modo unos matices. Los momentos no fueron iguales ni los aprendizajes se dieron en todos de la misma manera, cada uno construyó y apropió una idea de lo que era el arte visual vernacular.

El uso del material visual funciona como detonador para el desenvolvimiento de los niños/niñas, generando procesos de reconstrucción de acciones para recordar y aprender. Permitiendo así, que la identidad del niño/niña trascienda a un espacio de reconocimiento a través de la construcción de imagen que surge de ellos, como producto de sus propios sentires.

La visualidad es muy vital para la comunidad sorda, pero también trabajar con otros sentidos potencia aún más el desarrollo de las capacidades. El arte VV permite un encuentro relacionando los sentidos desde una postura imaginaria, expresando con el gesto, sentimientos tan naturales como el miedo, la alegría, la tristeza y como esto posibilita un nuevo camino más allá del uso de la seña.

En definitiva, existe un trabajo desde la individualidad de cada niño entendiendo que todos poseen experiencias, saberes previos y formas de ser y estar en el mundo diferentes, pero también se da un trabajo colectivo al momento de compartir su saber con el otro, entendiendo

que ellos perciben el Mundo desde el silencio. Las interacciones sociales permean las sesiones en todo momento, y gracias a esto el acto de enseñar y aprender se hace posible.

Como última observación, el arte VV ya no está excluido, marginado por parte de los niños y niñas Sordas, ahora hace parte de la identidad y se configura como medio de aprendizaje en el cual posibilita procesos de liderazgo, autonomía, comunicación sensible, corporalidades, de narrativas creativas, contextos sociales, evocador de imágenes sensibles, diferencia, material simbólico en definitiva un medio que permite situarse desde las experiencias cotidianas y más aún en el espacio educativo.

Ilustración 23

. Sensaciones – transformando la imagen



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

La imagen sensible en el cortometraje; sinergias entre el arte visual vernacular, la lengua de señas y los saberes de los niños y niñas

Capítulo 5. El cortometraje; ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

Ilustración 24

Objeto 5. Los guantes: mejor que se vean mis manos



Este capítulo abordará primero la importancia de la estrategia pedagógica que aquí se recoge como producto final de la investigación, para dar paso al momento final de la experiencia de creación y producción del cortometraje “¿Qué quieres ser cuando seas grande?” realizado en la biblioteca del colegio, evidenciado los aprendizajes de los procesos que emergieron del encuentro educativo. Los niños y niñas Sordas nos relatan desde sus propias experiencias sensitivas, corporales, verbales, rítmicas y educativas lo que quieren ser cuando sean grandes por medio del arte visual vernacular y la seña.

La estrategia pedagógica: la construcción de imagen sensible del Sordo a través de arte visual vernacular.

Es necesario preguntarnos por la educación de los sordos, puesto que trabajar con la niñez Sorda requiere nos dice Skliar (2017) “pensarse desde el aquí y ahora de los participantes” (p.184) como principal acción educativa, trayendo consigo desde la diferencia encuentros con

los diferentes como punto de partida para “hacer cosas juntos”, donde la pluralidad de las formas de vida habilita una conversación fraterna que valora la multiplicidad de lo singular. Por ello, me situó en Skliar (2017) “el deseo de alteridad, de ser otros, más allá de los que ya somos” (p.102).

La estrategia tiene una intención, que se desarrolla con un plan de acción sobre una tarea que necesita una actividad cognitiva que implica aprendizaje. El alumno al recibir información y conocimientos a través de técnicas de enseñanza, conjuntamente con sus habilidades y destrezas va a poder desarrollar su función en un grupo y ejecutar sus tareas, pero lo importante es la intencionalidad y conciencia de poder enfrentar un problema, analizando datos y conceptos previamente para una mayor facilidad de solución. (Esteban y Zapata, 2008)

A partir de allí, sitúe la estrategia pedagógica, tomando como resignificación la relación de los niños y niñas sordas con el conocimiento, para pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, se vuelve de particular importancia el arte visual vernacular.

En la estrategia pedagógica se evidencian relaciones dialógicas entre la arte educadora y los niños y niñas Sordas, permitiendo una apropiación del arte visual vernacular para la construcción de la imagen sensible, a través de las experiencias cotidianas que se dan en el aula y que converge entre la lengua de señas y el VV.

El reconocimiento identitario de los saberes propios de los niños y niñas también hacen de esta estrategia, pues desde allí se construyó la metodología de taller y trae consigo dispositivos que permiten ir y volver. Por ejemplo, la caja de las expresiones cumple su papel como columna vertebral de las sesiones, como elemento de archivo que recoge todos los aprendizajes herramientas y didácticas del taller.

También se hace presente, mi experiencia como arte educadora, trayendo consigo una observación y reflexión constante de los procesos, como mencionaba anteriormente; el acto de enseñar, representado en un yoyo en que hay que ir y venir las veces que sean necesarias para reconstruir y replantear procesos que no están funcionando.

Para el caso del taller, se tuvieron que hacer transformaciones más que todo en los trabajos para la casa, al final nunca se logró que pudieran traer algo hecho, por lo que todo debía trabajarse desde las sesiones, otra dificultad fue la barrera comunicacional.

El tener un nivel básico de lengua de señas desencadenó distintos puentes de comunicación, trayendo consigo mediadores en los cuales estaba el niño, luego el intérprete y luego yo, esto a veces favorecía el proceso, pero también lo obstaculizaba, porque no llegaba bien el mensaje, se hace fundamental saber esta segunda lengua, para que los procesos se puedan dar de una manera más fluida, tomando consciencia que soy oyente. El aprendizaje de la lengua de señas me permite aproximarme, llegar a comprenderlos. Considero que el acceso a esta lengua debería ser impartida en cada espacio educativo y más aún en nuestra formación como docentes.

Otra dificultad que se dio fueron los tiempos de encuentro, al ser una vez por semana los niños olvidaban los temas de las sesiones anteriores, por ello, la propuesta fue elaborar momentos cargados acciones, movimientos, colores, imágenes, disfraces, en general lograr sesiones muy significativas.

Un error como arte educadora, fue en algunos momentos acelerar los temas pensando un poco en que no se lograría abordar toda la metodología, esto me llevo a reflexionar y revisar con detenimiento lo que tenía, a donde esperaba llegar y con qué tiempo contaba.

La idea de utilizar un taller como escenario para la propuesta educativa, en un primer momento me hizo pensar en la palabra como coloquialmente la conocemos, un lugar donde se hace, se construye o se repara algo, esto nos lleva a entender que, al momento de articularse en lo pedagógico, cobra un sentido de aprender desde el hacer, y un hacer que permite complementariedad con el otro. Es importante reivindicar la idea que menciona el pedagogo Alemán Friedrich Froebel (1826) como se citó en Ander-Egg (1991) “aprender una cosa viéndola y haciéndola, es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas” (p.11)

El taller exploratorio, El arte visual vernacular, el lugar donde habitan los niños y las niñas Sordas.

En esta idea, el taller exploratorio trae consigo al arte visual vernacular como un barco que navega en los ríos de las experiencias que surgen del espacio de formación. hace un llamado a nuevas estrategias que dignifiquen a la niñez Sorda desde el proceso educativo. Que permitan generar detonantes de relaciones, los cuales se van articulando con los saberes previos, la identidad Sorda, la lengua de señas, la experiencia sensible, las necesidades, las expresiones corporales, los conocimientos que se están generando, etc.

En esa medida, el taller crea una caja de las expresiones, como dispositivo que permite articular las sesiones a partir de conceptos claves para la estrategia pedagógica, esta es una caja que trae consigo todos los ejercicios, herramientas y didácticas que hacen posible la movilidad del taller.

Por otro lado, el taller evidencia la importancia del arte visual vernacular como medio de aprendizaje que construye la imagen sensible Sorda y permite ser una estrategia pedagógica significativa para los espacios educativos. Esta emerge de las sensibilidades de los niños y niñas

en las distintas sesiones. En la cual, se articulan la teoría y la práctica con un rumbo específico, entendiendo que es posible por medio de prácticas culturales Sordas generar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo y dignificante para la niñez Sorda.

El espacio taller también trae consigo un lugar de enunciación con el otro, en el cual la diferencia nos permite encontrarnos. Una diferencia que permite ese encuentro y en que nos lleva hablar de la otredad, en el cual la creación conlleva al descubrimiento y apropiación del conocimiento. Carlos Skliar (2017)

Para poder crear la estructura del taller, se pensó primeramente en ¿qué quiero trabajar del arte visual vernacular? y ¿cómo se construye la imagen sensible desde distintas subjetividades, experiencias y saberes previos de los niños y niñas sordas desde su cotidianidad? teniendo presente que la estrategia va de la mano de una pedagogía de la alteridad y de la diferencia desde un diálogo de experiencias de vida.

Por otro lado, en la estrategia, la imagen sensible no es vista desde una lógica de lo estéticamente bello, si no por el contrario, en una estética cotidiana de los niños y niñas en el espacio educativo, Katia Mandoki (2008) nos dice “una estética que se hace evidente en nuestra forma de vivir, de vestirnos, de comer, en el lenguaje, en nuestra personalidad en cómo nos expresamos, bailamos, etc.” (p.20). Es desde allí, que la imagen sensible logra construirse a partir de las experiencias sensibles que crean los niños y niñas Sordas por medio del arte visual vernacular. En la investigación la imagen sensible se configuro como posibilitadora de identidad y generadora de conocimiento, esto se hace posible a partir del encuentro entre la imagen, la vida cotidiana del niño y niña Sorda que integra la identidad, unas experiencias sensibles y subjetividades que emergen en el aula y que están en constante diálogo con el arte visual vernacular para construir el conocimiento.

Mandoki (2008) dice “el papel primordial que la estética tiene en nuestra vida cotidiana se ejerce en la construcción y presentación de las identidades sociales”(p. 9)

Con lo anterior, emerge el documental como herramienta de sistematización, para evidenciar un proceso de enseñanza y aprendizaje que acoge todo el proceso vivido en el taller de exploración. Bill Nichols, en su texto *La Representación de la realidad*, sostiene que “el filme documental contribuye a la formación de la memoria colectiva. Propone perspectivas sobre cuestiones, procesos y acontecimientos históricos e interpretaciones de los mismos” (Nichols 1997 p.10). Permitiendo así, generar subjetividades de los niños y niñas frente a su identidad y los hechos reales significativos.

Sinergias generadas en el taller exploratorio entre el visual vernacular, los saberes de los niños y niñas Sordos, y la seña.

A continuación, me situé en la construcción del cortometraje, la escenografía y las experiencias significativas que emergieron de allí. La propuesta inicial era que los niños y niñas sordas crearán un cortometraje desde la pre-producción, producción y posproducción. Esto no se logró totalmente, pues hubo complicaciones, a la hora de escribir el guion, fue muy complejo escribir una idea o empezar a generar una historia en donde todos pudieran participar. Por ello, escribo con Marlon (el camarógrafo) un guion que surge de un recorrido por las experiencias que habíamos tenido, para llegar a la idea de que los niños y niñas nos cuenten ¿Qué quieren ser cuando sean grandes? Esta propuesta sería contada como un relato real y ficcional. El ambiente de la obra se daba en una galería como metáfora de hogar, en el cual los niños y niñas Sordas son las obras de arte. Me arriesgo a decir, también convoca a que el arte visual vernacular pensado desde la práctica artística ya no solo se da desde la expresión corporal, grabada en un plano cuadrado, sino, que permite vincular la seña, resurgiendo un nuevo espacio para narrar.

La historia del guion cuenta cómo dos adultas (la profesora Ingrid Galeano y yo Diana Rubio, representando ser la versión adulta de Mauren y Alejandra) van por una galería, y al ir pasando los cuadros empiezan a tener vida, ellas los miran y los escuchan, en el camino se encuentran con la imagen de ellas cuando eran pequeñas, escuchan qué quieren decirles y luego las invitan al cuadro, de un momento a otro ellas quedan como estatuas dentro de este y las niñas salen, al salir invitando a los otros niños a que las acompañen. Al final los niños/niñas invitan al espectador a que nos cuenten ¿qué quieren ser cuando sean grandes? (ver anexo 7. Guion)

El escenario era fundamental, pues debía tener un espacio en el cual el niño se pudiera mover, a lo largo de las sesiones se les pidió traer una camisa blanca, pues esto favorece que las manos tuvieran un protagonismo. El montaje consistía en una tela de 3 m horizontal y sobre esta tela había 3 agujeros con marcos. Los niños debían ubicarse por grupos de 3 y se irían rotando hasta que todos pasaran, simulando ser un muro. El guion estuvo acompañado de una escaleta, por otro lado, los niños no tuvieron un guion que decir, era un ejercicio libre para dar respuesta a la pregunta por medio del arte visual contando y señas (ver anexo 6. Escaleta, guion técnico del cortometraje).

Ilustración 25

La escenografía – el muro de la galería



El cortometraje; el arte visual vernacular; el lugar donde habitan los niños y niñas Sordos.

[Anexo 5. Cortometraje. Qué quiero ser cuando sea grande. .mp4](#)

Ilustración 26

Alejandra y Yair, construyendo arte VV



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

El cortometraje tuvo dos días de grabación, esto permitió generar ajustes metodológicos y que los niños afianzarán mejor el ejercicio.

La creación del cortometraje se ubicó como proceso reflexivo final, en la cual, permite evidenciar los aprendizajes que se dieron a lo largo del taller. Construyendo en definitiva una sinergia entre el arte visual vernacular, la seña y la identidad de los niños y niñas Sordas que reconoce y fortalece los procesos de enseñanza y aprendizaje

Antes de iniciar el cortometraje era importante explicar que se quería hacer, por ello la profesora Ingrid, se ubicó detrás de uno de los cuadros y les explicó: deben decir su nombre deletreado, su seña y luego de manera corporal con características, sensibilidades, expresiones faciales contarnos ¿qué quieren ser cuando grandes?

«Kevin dijo: “ah profe como hacer un drama” OK vamos a hacerle» (Ficha de aprendizajes 2022, p.77).

Las tomas se repitieron las veces que fuera necesario, pues los niños al principio se equivocaban o no recordaban qué hacer. Hacer este ejercicio de repetición afianzó la comprensión del ejercicio. Las grabaciones del cortometraje al ser realizadas en dos días mostraron rasgos distintivos, Adicionalmente el tiempo de grabación de un día en relación al otro fue extenso, se presentó que se llevaron guantes de colores para proponer otros efectos en el ejercicio, pero Eric no quería usar guantes, él quería que se vieran sus manos. Por consiguiente, el arte visual vernacular también permite en el niño situar posturas críticas, en las cuales cada uno era consciente de lo que quería expresar y como lo quería expresar, posibilitando una autonomía en su proceso de aprendizaje.

A continuación, narro lo que dijeron los estudiantes, pero alternando los dos días el 22 de septiembre y el 26 de octubre para evidenciar los cambios que surgieron y como los niños apropiaron los aprendizajes a través de la visual vernacular y la seña. En los dos encuentros se cambió el orden pues autónomamente iban pasando.

Las indicaciones fueron: Estar congelados en la pintura, se hace una seña para que el niño empiece a contar su historia, una vez terminada, el niño seña a su compañero y hace la gestualidad de salir de la pintura, mientras tanto, su compañero debe estar inmóvil hasta recibir la señal para empezar.

Lo único que se transformó en el segundo encuentro fue la indicación de dramatizar que salen del cuadro, puesto que en edición se dificultó recrear la escena en la que ellos salían. La sesión se grabó en alternancia a la escaleta del guion, esto permitió una mejor continuidad de la idea. Para este encuentro había niños que no estaban anteriormente.

En la primera escena las dos adultas, representando a Mauren y a Alejandra, representan que caminan y se percatan de que uno de los cuadros está en movimiento se asombran, se miran y hacen gestos de que sucede, se detienen a mirar.

Alison en los dos momentos realizó las señas de manera pausada y lenta, utilizó muy poco el visual vernacular, estaba intervenida por la profesora, esto generó que no estuviera tranquila, mostró una respuesta concreta, me sorprendió, porque a lo largo de las sesiones ella fue una de las niñas con más expresión corporal, participaba y les enseñaba a sus compañeros lo que pensaba, ella tuvo un gran avance, quizás aquí no lo evidencio, pues sintió pena ante las nuevas personas que estaban en el espacio. Es importante poder empezar a entender que este arte debe ser visto y realizado por más personas, para que así los niños lo apropien y no tengan pena de expresarse a partir de este arte.

1) «Mi nombre es Alison Lizeth Teyes Gill, esta es mi seña, en el futuro quisiera ser profesora. Se repitió la escena y volvió a decir su nombre y seña, pero agregándole Me gustan mucho los animales, Tengo una familia, muchas gracias» 2) «Hola vengan todos, mi nombre es Alison Lizeth Gill y me identifico con esta seña, Cuando sea grande me gustaría ser pintora» (Ficha de aprendizajes, 2022).

Cristina en los dos encuentros mantuvo una expresión corporal, mostró con su cuerpo y las señas la historia que nos iba contando, movía sus manos y con su rostro nos mostraba lo mucho que le gusta el patinaje, pero en el segundo momento ya no contó todo lo que le gusta hacer. En los ejercicios Cristina fue muy colaboradora y ayudó en cada momento a sus compañeros.

1) «Cristina dijo: “me gustaría ser profesora de patinaje realizando el gesto con sus manos de patinar” Eric dijo: “tiene que mover el cuerpo no las manos” Volvió a iniciar: Buenos días mi nombre es Cristina Isabel Lerma, esta es mi seña, y me gustaría en el futuro trabajar como

profesora, porque me gusta el patinaje. me gusta también el drama, actuar en obras de teatro, también me gusta bailar y me gusta compartir y estar alegre, el patinaje me gusta mucho, me gustan los vestidos de colores y me gusta el patinaje es algo que me gusta mucho gracias» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.79). 2) «Hola, me identifico con esta seña para el futuro me gustaría trabajar como profesora de patinaje, poder atender a los niños pequeños para guiarlos en su proceso de aprendizaje es algo que me gustaría mucho para el futuro» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.83).

Alejandra en los dos momentos realizó las señas de una manera pausada mientras ella explicaba, nos mostraba con sus manos y su cuerpo su historia, un obstáculo fue el tapabocas en el primer encuentro, pero en el segundo si se evidenciaron los gestos, ella cambio su respuesta, no contó tanto detalles como en la primera grabación. Alejandra siempre tomo un rol de líder en la mayoría de las sesiones, además que me ayudó muchísimo como intérprete.

«Alejandra inicio Buenos días mi nombre es Alejandra Sánchez, esta es mi seña, en el futuro me gustaría trabajar en una tienda, ayudando a las mujeres, que las personas lleguen a la tienda yo atenderlas ayudarlas, darles la bienvenida. Me gustaría tener una propia tienda donde se vendan diferentes productos, Como arepas Atendiendo a los clientes de una manera muy amable y así ganar dinero para después comprar cosas, me gusta además hacer buñuelos, tener una cafetería y atender a las personas, llevarles gaseosas, a pesar de que uno se canse y me gustaría ese trabajo. Gracia listo—dijo Alejandra» (Ficha de aprendizajes p.79). 2). Hola mucho gusto, mi nombre es Alejandra Sánchez Vargas y me identifico con esta seña, cuando sea grande me gustaría ser actriz me gustaría también trabajar como modelo, en eso me gustaría trabajar modelar para ganar dinero cazarme y tengo también otros sueños, pero esté es el principal» (Ficha de aprendizajes,2022, p.83).

Yair mantuvo en los dos momentos una relación con el visual vernacular como complemento de su historia, con el cuerpo hizo las montañas, personificó, con su rostro la

velocidad como si hubiese mucho viento, apropiando los elementos del arte visual vernacular a su identidad. Yair es un niño que no le teme a explorar nuevas cosas, participaba de una manera tan abierta que hacía del ejercicio un espacio alegre, le sacaba una sonrisa a todos y su risa permeó todos los encuentros.

Era el turno de Yair

1) «Hola mucho gusto mi seña es la siguiente mi nombre es Yair Daniel, en el futuro me gustaría hacer Motocross estar en las montañas y competir gracias» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.80)

2) «Segundo encuentro: Hola mucho gusto, me identifico con esta seña, mi nombre es Daniel quiero contarles que en el futuro quiero ser un motociclista muy famoso y tener muchas medallas ese es mi sueño para el futuro» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.83).

Miguel Ángel en los dos momentos realizó sus señas de manera calmada, lenta y acompañadas de sus expresiones gestuales, se evidenció el visual vernacular en los movimientos y personificaciones de las acciones que iba contando, sucedió que en la primera grabación; conto en detalle lo que más le gustaría ser de grande y esto no ocurrió en el segundo encuentro. Es me lleva a pensar que las sesiones si posibilitaron un espacio del compartir, trayendo consigo gestualidades y pensamiento personales; a comparación de la grabación que se dio 3 semana después, los niños recordaban cosas, pero es necesario ser constantes y seguir trabajando estos procesos en el aula.

1) «Mi nombre es Miguel Ángel Castro Pineda, esta es la señora con la que me identifico, me gustaría en el futuro jugar fútbol, ser un futbolista me gustaría ser portero para poder frenar goles, y con mis amigos jugar, tener muchos amigos con lo que con los que me gustaría jugar fútbol y ganar partidos, eso es lo que a mí me gustaría, en el futuro ser portero» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.80). 2) «Hola buenos días, mi nombre es Miguel Ángel y me identifico

con esta seña, a mí me gustaría en el futuro trabajar en informática con tabletas y en el teléfono jugar Free fire eso es lo que me gustaría» (Ficha de aprendizajes,2022, p.83).

Kevin en los dos momentos mostró con su cuerpo que quería ser un mimo saliéndose del cuadro y adentrándose en este, como si tuviese una cuerda imaginaria utilizando elementos de la visual vernacular como marca de su identidad. Sus gestos y movimiento corporales, evidenciaron apropiación de los aprendizajes de las sesiones anteriores. Kevin fue uno de los niños más maravillosos que conocí, él era tan expresivo y compartía sus ideas siempre, hacía reír a su compañera. Convertía la vida en una poesía

1) «Hola, buenos días, espero que estén bien, mi nombre es Kevin Torres Felipe espero que estén bien esta es mi seña con la que me identifico, les voy a hablar acerca de lo que me gustaría hacer en el futuro, me gustaría ser mimo para representar a las personas, gracias adiós» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.81). 2) «Hola, muy buenos días, ¿cómo están? Bien, mi nombre es Kevin Torres, me identifico con esta seña, les presento en el futuro he escogido algo que me gustaría hacer y es ser actor de mimo me gustaría mucho esa profesión gracias»(Ficha de aprendizajes, 2022, p.84).

Eric, se preparó, hizo estiramientos y estaba listo para iniciar, mostró una gran apropiación del visual vernacular, mostraba expresiones de alegría, movía todo su cuerpo, y acompañado de la seña fue contando su amor por el fútbol.

«Hola, mucho gusto, mi nombre es Eric y me identifico con esta seña, en el futuro me gustaría ser futbolista es algo que me apasiona, me gustaría también ser fotógrafo y actor, qué otra cosa me gusta el fútbol celebrar hacer goles, gritar gol, correr y jugar mucho futbol. ¿Ya?» (Ficha de aprendizajes,2022, p.81).

En el segundo encuentro, llegó Mauren, utilizó unas señas muy expresivas a pesar de que su intervención fue muy corta mostró gestos corporales, y un movimiento muy significativo de lo que nos iba contando, utilizo la seña y el visual vernacular lo articulo pocas veces. Mauren

a lo largo del proceso fue creciendo y mostrando una expresión más abierta ya no tenía pena, como en el primer día que nos vimos

«Hola, mucho gusto, mi nombre es Mauren, me gustaría en el futuro ser YouTuber hacer vídeos sobre peinado» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.84).

Gabriela estuvo mostró sus gestos muy identitarios, habló hacia la cámara muy segura, tranquila, utilizó sus gestos y expresiones de lo que nos iba relatando, Gabriela aprendía y compartía con los demás, se fue incorporando en las sesiones poco a poco pues al principio estuvo un poco distante.

«Hola, mi nombre es Gabriela deletreo arce lo corrigió y luego no lo termino continuó con el video, me identifico con esta seña, cuando sea grande yo quisiera trabajar en un supermercado llevando los productos y eso me gustaría gracias» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.84).

Mica fue un niño nuevo que llegó, él no había estado en ninguna sesión, pero apropió muy bien el visual vernacular.

«Hola, buenos días me identifico con esta seña y mi nombre es Mica Ballesteros Alvares Reyes, termine. En el futuro yo imagino y me gustaría Ser un mecánico de camiones, me gustaría poder arreglarlo si se dañan y dejarlos perfectos» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.84).

Ilustración 27
Ahora tú, cuéntanos tu historia



Fotografía: Gelacio, Marlon (2021)

En la última toma los niños y niñas estaban afuera de los cuadros. Kevin se puso enfrente de sus compañeros y les enseñó como hacer movimientos con el cuerpo para hacer la escena final. Todos miraron a la cámara y dirigiéndose al espectador dijeron Ahora tú, ¡cuéntanos tu historia.

Se le ocurrió a la profesora Ingrid que Eric usara su voz para decir esta última frase, la escena se repitió varias veces. Usar la voz de Eric permite articular también al oyente en este proceso. Poniendo un poco en tensión la necesidad de vínculos de comunicación que se deben empezar a construir desde la escuela. No podría decir si fue acertado que Eric hablara pues él no se sentía cómodo, pero si permite mostrar que como oyentes tenemos una deuda con los

Sordos, ahora nosotros debemos buscarlos, aprender de su cultura, su lengua, porque es desde allí, que realmente se da un diálogo de saberes y una igualdad para aprender junto al otro.

«Eric dijo la frase mal, no quería decir la frase con voz, le daba pena, dijo: “cuento y se le iba la voz, dijo de nuevo “Ahora tú, ¡cuéntanos tu historia!» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.84)

La última toma para el segundo encuentro cambio, pues se le ocurrió a Kevin llamar a sus compañeros.

«Kevin, salió en la escena, saludo. Buenos días ¿cómo están? ¡Vamos! Señalando a sus demás compañeros, entraron en la escena y todos saludaban muy contentos, qué felicidad estar aquí, todos mirando hacia el espectador dijeron “Ahora cuéntanos tu historia”»(Ficha de aprendizajes, 2022, p.84).

Al finalizar Todos los niños celebraron y se acercaron para mirar la escena final.

Lo anterior nos muestra los modos como los niños y niñas apropiaron el arte visual vernacular, en algunos casos prevalecía la seña, pero además la identidad de cada niño / niña permea esa construcción de historias, a partir del cuerpo mostrando expresiones corporales y gestuales. Los modos como cuentan la historia son únicos y personales, sucedía que a veces entre ellos compartían gestos para narrar. Por otro lado, se generaron interacciones sociales de colaboración entre los niños/niñas, pues se iban ayudando, guiando y complementando ideas que quizás no eran tan simples de entender para algunos.

En la mayoría de los casos, los niños que eran más expresivos lograban comprender mucho mejor la actividad, por ello, la estrategia siempre estuvo enfocada a que se dieran espacios de participación, siendo clave en el proceso de aprendizaje. Otro elemento característico fue la sinergia que construyeron entre la seña, su identidad y el arte visual vernacular, creando así una imagen sensible que logra potenciar los saberes, evidenciando procesos de reconociendo y de cómo este, se relaciona con el otro.

Los niños y niñas Sordas a través del cortometraje; mostraron todo un entramado de saberes que se fueron dando en el taller exploratorio. Logrando así, evidenciar que el arte VV como medio de aprendizaje, posibilita no solo la resignificación de su identidad, sino que también crear nuevas formas de relacionamiento, en las cuales la expresión y libertad de contar es comprendida, sentida y vista desde el cuerpo.

Ahora bien, la construcción de imagen sensible se configura desde una estética de lo cotidiano, que se hace evidente en nuestra forma de vivir ,en cómo los niños se expresaban, bailaban o celebraban, y es desde allí, que las experiencias cargadas de sentido que surgen del arte visual del visual vernacular resignifican la identidad de la niñez Sorda, pero es necesario visibilizar esa imagen creada desde los cuerpos de los niños y niñas que están cargadas de saberes, reflexiones, señas, gestos, miradas, sonrisas en definitiva de todo lo que emerge del niño y niña Sorda.

En conclusión, el visual vernacular no sitúa a los niños en el papel de que deben saber actuar, sino por el contrario que el niño o niña se pueda reconocer a partir de las sensibilidades de su experiencia, logrando tomar al arte visual vernacular como medio para lograr establecer mejores conexiones de aprendizaje. El expresar con el cuerpo no quiere decir, que se manifieste una dramatización de cada palabra, pues el uso de las manos es una necesario en la cultura Sorda para comunicarse, pero, al traer el visual vernacular se hace presente toda una hibridación entre lo cultural, la corporalidad, la mímica, el niño o niña Sorda, las experiencias, las sensibilidades, el contexto , quienes lo rodean en definitiva una suma de elementos que en sinergia con la construcción de la imagen sensible hacen posible que se medien espacios de sensibilidades, reconocimiento y de construcción de saberes desde una pedagogía que dignifique la educación para la niñez sorda.

Capítulo 6: La despedida, evocando el arte visual vernacular.

Ilustración 28

Objeto 6. Se cierra la caja de las expresiones



El momento final, fue un compartir de saberes y resultados de todo lo que surgió de este taller, se presentó el cortometraje, un video que evidenciaba el recorrido, una red cargada de fotografías de los momentos que se vivieron y un espacio de reflexión de lo que vivieron los niños. Esto fue presentado en la biblioteca de la institución, allí se encontraban, los profesores, los intérpretes, la rectora y todos los niños y niñas de primaria de grado 1° a 5°.

A medida que iban viendo los videos, los niños fueron recordando y haciendo representaciones de lo que veían, con el uso de su cuerpo traían al presente lo que habíamos trabajado. Por ejemplo, Alejandra: con sus brazos hizo la mímica de Godzilla. Los niños más pequeños también imitaban los gestos que veían en la pantalla. Al ir viendo el video los niños y niñas reconocieron las dificultades que presentaron a la hora de abordar cada ejercicio, por ejemplo: Miguel Ángel, mencionaba que durante la grabación del cortometraje había compañeros que no sabían recrear la escena de salirse del cuadro. Alejandra le decía a Javier: es muy importante tener una expresión y realizar muchos gestos.

La grabación de este último encuentro fue realizada por Yair y Kevin participantes del taller, fue interesante que ellos tomaran la cámara y empezaran a grabar el encuentro. Mostrando desde su mirada lo que estaba ocurriendo, hubo tomas de sus rostros, de sus compañeros, los profesores hablando. Fue muy significativo poder ver desde la mirada de ellos este último encuentro.

Para el ejercicio final de reflexión, los niños, niñas, maestros, intérpretes debían pasar al tablero de manera libre y en una palabra describir lo que significó para cada uno el taller, fueron pasando y las palabras que surgieron fueron: arte, te amo, familia, linda, Santiago, fútbol, compartir, fotos, español, los gestos comunican, movimientos - espacios, vídeo, dibujos, emocionalidad, corporeidad, sentimientos y sentires además realizaron diferentes dibujos; que expresaban corazones, caritas y una persona con un corazón dibujado en el pecho. (ver anexo 8)

Esto dio paso a que los niños sacaran de la caja de las expresiones, los dibujos realizados en el primer encuentro. Aquí, quiero citar a Kevin y como reflexión final para este capítulo me ubico en los aprendizajes que Mauren y Kevin se llevaron del proceso.

«Kevin dijo: Mi dibujo representa un lugar en donde las personas que estén en el colegio que sean libres, así como se veía en el video, que se vean las personas en un lugar tranquilo, entonces eso fue lo que quise plasmar en el dibujo, todo se veía muy bonito es algo que me imagino. quisiera estar en un lugar donde hubiese mucha tranquilidad. (Ficha de aprendizajes, 2022, p.92)

Finalmente les comparto los aprendizajes más profundos que recogí de los niños y niñas y como docente me llena de felicidad encontrarme con señas como estas. Kevin nos dice.

«Mauren dijo: aprendí mucho cuando bailamos, cuando estuvimos detrás de los marcos, creando el arte visual vernacular, las amistades que hicimos, como compartimos entre todos nos

ayudamos. A mí me gustó mucho cuando estábamos haciendo la dramatización» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.87).

«Kevin muy alegre se ríe y saluda: Hola, están bien, oyentes y sordos, nosotros los sordos estamos por encima de los oyentes, hemos venido haciendo muchas actividades, empoderando la lengua de señas, usando nuestras manos para expresarnos, para expresar palabras y usando la lengua de señas, que nos sirve para poder tener un aprendizaje, de todo lo que hay a nuestro alrededor. Algo que me gusta mucho es aprender por medio del VV y la lengua de seña, es muy importante tener una apropiación, pues ayuda a que las personas sordas, podamos convivir, con nuestros compañeros y que se relacione con todo, disfrutar en el colegio y estar todos unidos, besos, chao» (Ficha de aprendizajes, 2022, p.87).

Para concluir, aún queda mucho por recorrer, es pertinente que se deban seguir trabajando y fortaleciendo estos procesos de creación y reconocimiento de los niños y niñas Sordas en las aulas, en la cual la imagen sensible Sorda evidencia lo vivido, posibilitando; espacios de encuentro, sensibilidades subjetivas, posturas críticas, aprendizajes, ambientes familiares, construcción de memorias colectivas en definitiva visibiliza como imagen viva a la niños y niñas Sordas en el proceso pedagógico. Esto se logra con el uso del arte visual vernacular como medio de aprendizaje, haciendo posibles procesos de memoria, experiencias corporizadas y sensitivas, reconocimiento del otro, resignificación de identidades y creación de mundo posibles. En síntesis, es imprescindible que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se articulen prácticas culturales propias de la comunidad sorda. En la medida que se dé una educación de calidad, que respalde sus derechos y respete su cultura, lengua e identidad; brindando un entorno lingüístico favorable desde las primeras etapas de escolarización.

«Me parece muy importante, y muy genial que se presten este tipo de investigaciones, en la cual, podamos desarrollar la comunicación para los estudiantes sordos, también

sería muy bueno que aprendieran los oyentes el lenguaje de señas y compartieran más de la comunidad sorda, (...) Es fundamental, ese tipo de investigaciones para que los padres puedan ver el trabajo que se ha venido llevando con los estudiantes y los logros que se han obtenido con esta estrategia pedagógica» (Germán González, entrevista 3, 2022).

Ilustración 29

Compartiendo lo aprendido



Ilustración 30

Trueque de saberes. Mostrando a la institución todo el proceso



4. Conclusiones

Este apartado, muestra las conclusiones que surgieron de un estudio que propone una estrategia pedagógica a partir del arte visual vernacular. Para ello, tomó desde las dos categorías los elementos significativos que se encontraron, estos darán respuesta al objetivo de la investigación el cual busca; determinar los elementos significativos de la experiencia en la construcción de imagen sensible desde el arte Visual vernacular, como estrategia pedagógica con estudiantes Sordos de cuarto y quinto de primaria en el colegio Santa Isabel II.

Recordemos a las categorías: Desde la expresión y la seña; resignificación de la identidad de los niños y niñas sordas por medio del arte visual vernacular y La imagen sensible en el cortometraje; sinergias entre el arte visual vernacular, la lengua de señas y los saberes de los niños y niñas.

En un primer momento, la investigación reconoce la importancia de situar la identidad de los niños y niñas sordas, como base fundamental para el desarrollo de la estrategia pedagógica, en la cual las subjetividades, los saberes previos, las prácticas cotidianas, la personalidad, los reconocimientos que tienen de sí mismos y del otro, permiten crear espacios cargados de metodologías y didácticas significativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, el reconocimiento de los sujetos como esencia principal que dota de sentido los encuentros educativos, es el primer elemento significativo. Este reconocimiento fue posible desde el aprender haciendo y las relaciones entre las historias de vida y los objetos cotidianos como evocadores de memoria. A partir de allí, se empezó a construir un escenario de aprendizaje en el cual emergen subjetividades individuales y colectivas, saberes propios, relaciones dialógicas y experiencias cargadas de sensibilidades.

Esto nos lleva ahora a entender este reconocimiento desde la construcción de la seña como elemento identitario que configura la imagen sensible, aquí no cito la seña desde un campo lingüístico sino desde la construcción con el cuerpo, en donde una misma seña es representada de distintas maneras dependiendo de la personalidad. Por ejemplo, algunos niños que eran más expresivos mostraban más gestos y movimientos corporales y por el contrario los menos expresivos no hacían muchos movimientos con su cuerpo. En conclusión, esto permite entender que la configuración de la seña evidencia la personalidad de los niños y niñas. Esto permitió empezar a construir las bases para entender que cada niño le da una identidad propia al arte visual vernacular. Desde ese punto, es importante mencionar que la estrategia debe ubicar prácticas artísticas propias de la cultura Sorda, ya que esto permite generar en los estudiantes un mejor desarrollo personal, de libertad de expresión, autoestima, apropiación de saberes de manera crítica y activa. Logrando legitimar y reconocer la cultura, la lengua y los saberes propios de los niños y niñas.

Por otra parte, otro elemento significativo de la experiencia fue la sinergia que se creó al articular el arte visual vernacular y la seña con los saberes previos de los niños. En esa idea el arte se ubica desde dos posturas; por un lado, es una práctica artística de la cultura sorda en la cual las historias son contadas a través de las expresiones del cuerpo, articulando el teatro, la poesía, la mímica y la cinematografía; sin el uso de las señas, y por otro lado, como una práctica cotidiana en la cual permite ser una medio de expresión y comunicación de liberación que se sitúa y transforma los modos como nos relacionamos con los otros, es decir es situarlo a la vida real.

Con base a lo anterior, se amplía la lengua de señas puesto que los niños y niñas sordas, llevan consigo el arte visual vernacular de la mano con la seña, logrando así ubicar el arte visual

vernacular como medio de aprendizaje que reivindica y legitima las identidades, los saberes y prácticas propias de la niñez Sorda en el espacio educativo, en el cual se generó todo un proceso pedagógico ; con herramientas visuales, sensitivas y con objetos que dotan de significado la construcción que se fue dando de la imagen sensible. Reconociendo sin lugar a duda, el aprender- haciendo con respeto, dignidad, alteridad y desde un acto de amorosidad.

Los niños decían que es muy difícil separarse de la seña, esto permitió una reflexión más profunda y empezar a trabajar el VV desde las posturas de los niños y niñas frente a este arte, posibilitando una alteridad en el arte VV y la seña.

Por otro lado, el espacio educativo toma como idea fundamental posibilitar nuevos saberes, propuestas, libertades de expresión, que dignificara a los niños y niñas, en sus procesos de formación, por ello, se integra al espacio educativo el arte VV como dispositivo de aprendizajes que media la construcción de imagen sensible y posibilita una nueva mirada de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Reconociendo la personalidad, saberes, valores, gestos, lengua, gustos, sueños de los niños y niñas. Por lo cual se evidencio que los niños permiten apropiarse cada concepto de forma individual, y una vez comprendido; establecen lazos de relación para poderlo aplicar en su identidad, generando así una resignificación de esa práctica cultural que permite construir su conocimiento.

A partir de allí, la estrategia pedagógica, posibilitó en los niños y niñas un reconocimiento individual y colectivo, en el cual las relaciones sociales permean el proceso, y traen consigo la necesidad de la proximidad como elemento significativo para el encuentro y reconocimiento con el otro. Se resalta que en algunas actividades cuando un estudiante no comprendía la idea, por cuestiones de comunicación entre el niño, el intérprete y la arte educadora. Sus compañeros intervienen para apoyarlo en el ejercicio, evidenciándose el

aprendizaje enriquecido por experiencias compartidas. Es así que se empezaron a gestar momentos de reciprocidad en el ejercicio pedagógico.

Finalmente, encuentro como último elemento significativo, el papel que juega la imagen sensible como posibilitadora de resignificación de identidad, cumpliendo una función pedagógica en la cual la imagen posibilita reflexión, visibilización, la comprensión y el compartir de los procesos que se llevaron a cabo no solo para la comunidad Sorda, sino, también como puente con las personas oyentes. Evoca asimismo sensibilidades de la vida cotidiana del niño y niña sorda que emergen en el aula y que están en constante diálogo con el arte visual vernacular para construir el conocimiento. Además, es a partir de esta que las experiencias evocadas del proceso se visibilizan. La imagen sensible logra construirse a partir de las experiencias sensibles que crean los niños y niñas Sordas por medio del arte visual vernacular.

La imagen sensible en definitiva se evidencia en el documental como una imagen con cuerpos, sensibilidades, sueños, procesos, saberes, emociones; es una imagen sensible viva desde las cotidianidades que se dan en el aula; que dan lugar a un diálogo con la experiencia sensible de los sujetos, creando vínculos relacionales, contextos situacionales, siendo un lugar de encuentro con las sensibilidades subjetivas de los niños y niñas que nos muestran desde la seña, la corporalidad, los gestos, en fin, es contar con el cuerpo la estética en lo cotidiano.

Por otro lado, a lo largo de mi investigación he dado significados, proximidades de un significado al arte visual vernacular, y para este último apartado concluye que es un medio de aprendizaje que generó procesos de construcción de identidades y del saber evidenciando en el niño liderazgo, procesos de memoria, autonomía, confianza, amistades, alteridades y legitimidad entre otros. Otro proceso que se evidencia es la expresión y creatividad como medio narrativo creativo, que se dió a lo largo del taller; en el cual había sentimientos, ideas,

espacios emocionales, experiencias corporizadas y esto propiciaba la creación de historias, las relaciones entre objeto- idea y una comunicación cargada de sensibilidades, imágenes, gestos y señas.

Dicho lo anterior, la investigación resulta importante porque permite en el campo educativo reconocer arte visual vernacular como un espacio de formación en el cual hace posible construcción de la imagen sensible en el niño y niña como un espacio de reconocimiento y resignificación identitaria dando legitimidad a las capacidades y saberes que nos brindan los niños y niñas Sordas para entender el mundo. Esto se hace posible a través de la exploración y experimentación de las percepciones visuales y gestuales. En las cuales el arte visual vernacular como estrategia de enseñanza y aprendizaje, permite nuevas comprensiones y potencialidades en los aprendizajes. Posibilitando, posturas críticas, diálogos de saberes, generador de alteridades y constructor de esas miradas exploratorias y maravillosas que configuran la imagen sensible sorda. Permitiendo como apuesta visual una postura crítica de los procesos vividos en el escenario pedagógico.

En esa idea, es aventurarse a un espacio educativo que cambie los procesos de enseñanza y aprendizaje en la niñez Sorda creando un puente además de diálogo entre la comunidad Sorda y la oyente, por ello, se hace necesario iniciar con esta estrategia en las primeras etapas de escolarización.

La práctica pedagógica fue un lugar en constante tensión y una tensión cargada de aciertos y desaciertos, en donde confluyen sentimientos, ideas, reflexiones, identidades, saberes, tejidos sociales, sujetos, expresiones, gestos, entre otros. Es a partir de aquí, que reflexione mi proceso como arte educadora, entendiendo que fue un ejercicio largo, en el cual los esfuerzos por llegar cada semana al aula permiten mostrarles ahora, las historias creadas por

los niños y niñas, Por otro lado, fue todo un reto, crear una estrategia pedagógica para la niñez Sorda, puesto que no pertenezco a la comunidad, a pesar de esto, con toda la ética del cuidado, utilice el arte visual vernacular para comunicarme con ellos. Comprendí que el ejercicio pedagógico requiere no sólo de procesos metodológicos y didácticos, sino que requiere establecer relaciones afectivas, en las cuales el acto de enseñar se convierte, en un estar juntos para aprender desde una horizontalidad de saberes. A pesar de que hago parte de una cultura diferente a la Sorda. En definitiva, todo el proceso transgredió no solo mis modos de compartir con la niñez Sorda sino también deja en mi una huella como futura maestra en formación.

Es necesario seguir fortaleciendo estas estrategias de resignificación que posibilitan un reconocimiento del niño y niña Sorda, como sujetos activos en el proceso, y que además pensarse en una educación que dignifique y legitime a la niñez sorda contraendose a partir de ellos y con ellos.

Finalmente, mi trabajo aporta una estrategia pedagógica a la línea de investigación pedagogías de lo artístico visual, que logra situar al niños y niñas Sorda desde un espacio de reconocimiento, como sujetos sensibles, creativos, expresivos y críticos en sus procesos que dotan de sentido la práctica pedagógica. Permitiendo así, la construcción de imagen sensible a partir del arte visual vernacular como medio formativo que permite una resignificación de las identidades de los niños y niñas, en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la metodología, se hizo necesario un diálogo con el video, pues la lengua de señas requiere de un encuentro visual, y por ende el trabajo va de la mano con un documental que recoge los aprendizajes que se dieron a lo largo del proceso. Este logra recoger los resultados hallados, poniendo en acción el arte visual vernacular como un proceso vivido cargado de imágenes sensibles. De igual forma con la sistematización de experiencias se logra

entregar a la comunidad en el último encuentro todo el proceso vivido. Por último, se hará entrega a la Institución Santa Isabel II este documento y el documental como fuentes primarias para la creación de un semillero de arte visual vernacular, que se trabajará de la mano con los niños niñas y docentes interesados del colegio.



Referencias

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Ed. Catarata.
https://mediacionartistica.files.wordpress.com/2022/02/la_educacion_artistica_no_son_manualidad.pdf
- Acero Guzmán, S. L., Arias Santos, G., Peña Mayorga, E., Pire Ladino, J. S., Rodríguez Acosta, J. C., Tapiero Tiria, D. A., y Torres Acosta, M. A. (2016). *En escena cuerpo que enseñas: estado del arte en relación al proceso de enseñanza aprendizaje en artes escénicas para personas sordas*. Tesis pregrado. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/2369>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del río de la plata. Buenos Aires.
- Aumont, J. (1962). *La relación de la imagen con lo real*. En R. Arnheim, *La imagen*. 81-141. España: Paidós Iberica. <https://pvunoserranogomez.files.wordpress.com/2013/04/la-imagen-aumont1.pdf>
- Arnheim, R. (1969). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye*. Univ. of California Press.
- Bahan, B. (2006). Face-to-face tradition in the American Deaf Community. *Signing the body poetic*, 21-50.
- Banred, b. L. (2022). La red cultural del banco de la República de Colombia.
<https://www.banrepcultural.org/programas/biblioteca-para-sordos/la-luna-en-los-almendros>

- Barthes, R. (1986). Retórica de la imagen. *Lo obvio y lo obtuso*, 29-47.
- Behares, Luis. (28 de junio al 2 de julio de 1991). El desarrollo de las habilidades verbales en el niño sordo y su aprovechamiento pedagógico. Conferencia pronunciada en el *XI Congreso Nacional de la Asociación Española de Profesores de Audición y Lenguaje (AEES-FEPAL)*. Mérida, España.
- Belting, H. (2007). *Antropología de la imagen*. pp. 14-70.
- Brandwijk, M. (2018). *Waar een wil is, is een weg!* (Doctoral dissertation, Saxion).
- Bourriaud, N. (1998). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- Campello, A. R. S. (2008). *Pedagogía visual na educação dos surdos-mudos*. Tese de Doctorado en Educação, Universidad Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- CORREA, J. I. (2015). *La educación para estudiantes sordos desde el direccionamiento del proyecto educativo institucional, los resultados del índice de inclusión y el plan de mejoramiento en la institución educativa Juan N. Cadavid del municipio de Itagiú*. (Magister educación, Tecnológico de Antioquia, facultad de educación y ciencias sociales, Colombia)
- (<https://dspace.tdea.edu.co/bitstream/handle/tda/121/EDUCACION%20DE%20ESTUDIANTES%20SORDOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
- Cáceres, Á. (2010). *La expresión corporal, el gesto y el movimiento en la edad infantil*. Revista digital para profesionales de la enseñanza, 1-7.
- <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7343.pdf>

Castro, P. (2003, 05 de noviembre). Lenguaje de señas, adquisición temprana en niños sordos.

Revista Psicología Científica.com, 5(11). <https://psicolcient.me/7wkd6>

Conrad. (1979). *The Deaf Schoolchild: Language and Cognitive Function*. Londres: Harper and

Row.

Correa Álzate, J. I., (2020). Sepúlveda Tamayo, N. A., Restrepo Uribe, L. M., Frederikson

Tulcán, O., García Alarcón, A. J., Arias Prieto, O. D., y Abisambra Issa, I. Saberes producidos en torno a la discapacidad.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/tda/20210707043950/Saberes-producidos.pdf>

Correa, M. d. (2019). *Problemáticas de la subjetividad*. Desarrollo en los diferentes ámbitos y

en las distintas técnicas. En M. d. Correa, Adaptación del test de Rorschach a modalidad táctil. Una necesidad en contextos de una educación superior inclusiva (págs. 95-96).

Argentina. <http://www.asoc-arg-rorschach.com.ar/revista/Actas-Noviembre-Congreso-2019.pdf>

Cortés, A. (2017). Evolución de la comunidad Sorda y su educación y propuestas para la

difusión de la lengua de signos. *Seminari 104: Idioma e interpretació de la llengua de signes catalana*, 1-46.

https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/33940/Cortes_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cuadros, V. C. (2013). *Diálogo relacional en el aula entre docentes y estudiantes para repensar*

la distribución del poder. Espacio Regional. 91-103.

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet->

- De la Paz, M. V., y Salucci, M. S. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. *REXE. Revista de estudios y experiencias en educación*, 8(15), pp. 31-49. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243116377002.pdf>
- De León, A., Gomez, J., Vidarte, P., y Piñero, M. (2007). Cultura sorda y ciudadanía, construyendo identidad. *Historias de maíz y barro: Saberes e imaginarios en diálogo hacia un nuevo orden social. Memorias del 4º Foro Latinoamericano “Memoria e identidad”*. Recuperado de http://www.culturasorda.eu/resources/Leon_Gomez_Vidarte_Pineyro_cultura_sorda_ciudadania_2007.pdf.
- de los Derechos Humanos, D. U. (2003). *Declaración Universal de los Derechos humanos*. Tomado de <http://www.aprodeh.org.pe>.
- De Sousa Santos, B., y Meneses, M. P. (2014). *Epistemologías del sur (Vol. 75)*. Ediciones Akal.
- Derrida, J. (1968). Sémiologie et grammatologie. *Social Science Information*, 7(3), 133-148.
- Derrida, J. (2006). *From Line to Lens. Toward a Cinematic Poetics of ASL*. In H.
- Dewey, J. (1934). *Having an experience*. New York: Milton, Balch.
- Dilthey, W. (1964). *Grundlinien eines Systems der Pädagogik*. Quelle & Meyer.
- Donald, J. (2000). Cheios de si, cheios de medo: Os cidadãos como ciborgues. En Silva, Tomaz Tadeu (Org.), *Pedagogia dos monstros: Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Eisner, E. W. (1998). *Ojo ilustrado*. Paidós.

Espinosa, D. (2014). “Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos”. *Rastros Rostros*. V.16.Nº 30: 95-104.

Fernández, J. M. (1999). *Paulo freire: una propuesta de comunicación para la educación en américa latina*. Razón y palabra

<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n13/freirem13.html>

Freire, P., Torres, R. M., y Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). México DF: Siglo xxi.

Furth, H. G. (1966). *Thinking without language: Psychological Implications of Deafness*, Nueva York: The Free Press (traduc.. al castellano por Marova, 1981).

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía; Saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

<file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Gabucio, F. (2017). ¿Puede el lenguaje concebirse como un sistema mental de “imágenes sonoras”? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(2), pp. 120-123.

Gallo (2012) *Diversidad, arte danzario y practica pedagogica: Una conjunción en el cuerpo* (Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Medicina, Departamento de la Ocupación Humana., Colombia)

García Fernández, B. (2004), *Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda*, Tesis Doctoral, Universidad de Granada.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/1987/17603110.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, M. R. (2015). *Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana – Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann*. (Posgrado de Estudios sobre la Ciudad. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales) 19-38.

García, M. R. (2015). Construcción de la realidad, Comunicación y vida cotidiana-Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. Intercom. *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 38, 19-38.

Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de la cultura, en Mc Gregor, J. (Ed.), *Teoría y análisis de la cultura* (Vol. 1, pp. 67-87). Conaculta.

<https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.files.wordpress.com/2011/06/teorc3a-da-y-anc3a1lisis-de-la-cultura-1.pdf>

Gutiérrez, P. (2015). *Mil orejas*. Editorial Hueders Ltda.

Gómez, D. R. (2020). *Práctica Pedagógica Sentipensante como resistencia ante los discursos de la calidad de la educación: La Experiencia Biográfica Narrativa de un Maestro de una institución educativa privada*. Medellín.

https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16443/5/EspinosaDeyby_2020_Pr%C3%A1cticasPedagogicasSentipensantes.pdf

Hegel, G. (1973). *Introducción a la estética*. Barcelona: Edicions 62. Hegel.

Heidegger, M. (1993). *Sein und Zeit*. Tübingen: Niemeyer

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5ta. Ed.)*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M., y Ardila, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: la dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.

INSOR, L. E. (2010). *Por una televisión incluyente. Documentos*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_television_incluyente.pdf

INSOR. (2022). Misión y visión. Instituto Nacional para Sordos. <https://www.insor.gov.co/home/entidad/mision-y-vision/>

INSOR (1995). *El bilingüismo de los Sordos*. Bogotá. https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/publicaciones/El_bilinguismo_de_los_sordos_noviembre_1995.pdf

Jara, O. H. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>

Kant, I. (1977). *Crítica de la razón pura*. Porrúa.

Katya Mandoki. (2008). *Prosaica uno. Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI Editores, México.

Katya Mandoki. (2006) *Estética cotidiana y juegos de la cultura*, Siglo XXI, México.

Koester, L. S., Brooks, L., y Traci, M. A. (2000). Tactile contact by deaf and hearing mothers during face-to-face interactions with their infants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 127-139.

Kosslyn, S. M., Pinker, S., Smith, G., y Shwartz, S. (1996). Sobre la desmitificación de las imágenes, en J.J. Ortella (Trad.) *Imágenes mentales (pp. 103-160)*. Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1979).

La Rueda Flotante [Youtube, La rueda Flotante]. (2021) *¿Qué es el Vernáculo Visual?* [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=-bDm_OTMVOM

Laborit, E. (2001). *El grito de la gaviota. (Tercera Edición)*. Barcelona, España, Editorial Seix Barral. S.A.

Ladd, P. (2003). Understanding Deaf Culture. In *Search of deafhood*. Sidney: Multicultural Matters.

Ladd, P. (2005). Golpes contra el imperio: Culturas sordas y educación de sordos. En *Conferencia presentada en el Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo (I. CE. D)*, Maastricht, Holanda. <http://www.cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-yeducacion-de-sordos>.

Ley 20422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero del 2010. Documento del Ministerio de Planificación, Congreso Nacional de Chile.

Leija, L. (2023) *El visual vernacular como género literario en las lenguas de señas*. (Maestría en Lingüística) Universidad Escuela Nacional de Antropología e Historia.
<https://acortar.link/IA46GO>

Lischetti, M. (1994) Naturaleza y Cultura. En: *Manual de Antropología*. Eudeba, Bs. As.

Londoño, L., Maldonado, L., y Calderón, L. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.
https://www.academia.edu/19163956/_2014_Londo%C3%B1o_Maldonado_y_Calder%C3%B3n_Gu%C3%ADa_para_construir_el_estado_del_arte

Marchesi Ullastres, A., Fernández Lagunilla, E., y Ruiz Vargas, J. M. (1980). La memoria de los sordos profundos [Memory in the profoundly deaf]. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 35(1), 139–166.

Mandoky, K. (2008). *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. México: Siglo XXI Editores. México.

Marchesi, A. (1979) El desarrollo de la imagen mental en los niños sordos profundos, *Infancia y Aprendizaje*, 2:6, pp. 45-55, DOI:10.1080/02103702.1979.10821736

Marchesi, Á., Coll, C., y Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.

Marieke van Brandwijk. (2017). *Visual vernacular una poesía en lengua de signos inter e intra Comparación de género*. <https://studenttheses.universiteitleiden.nl/handle/1887/65872>

Márquez, R., y Portilla, L. (2012). *Documento No. 6. Proceso de investigación: estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias. Una experiencia desde el PEBBI*. Ministerio de Educación. http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/Documento_06_Proceso_de_Investigacion.pdf

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Política pública nacional de discapacidad e inclusion social 2013- 2022*. Grupo de Gestión en Discapacidad. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-discapacidad-2013-2022.pdf>

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Editorial Paidós. <http://www.catedralibremartinbaro.org/pdfs/libro-montero-introduccion-a-la-psicologia-comunitaria.pdf>

Montoya, B. (2020). *El lenguaje audiovisual del silencio*. Tesis de posgrado. Universidad Autónoma De Occidente. <https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/12471/T09290.pdf?sequence=5>

- Morales, A. (2008). La comunidad sorda de Caracas: Una narrativa sobre su mundo. *Trabajo de grado de Doctorado en educación no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.*
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.*
<https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Naranjo, L. F. (2014). La expresión del tiempo en la lengua de señas colombiana. Universidad de Antioquia.
- Nichols, B. (1997). La representación de la realidad. Buenos Aires: Paidós Ibérica, S. A
- Ortega, P., Castro, C., Merchán, J. y Vélez, G. (2015). Pedagogía de la memoria para un país amnésico. Universidad Pedagógica Nacional. <https://docer.com.ar/doc/xx888x8>
- Oviedo, A. (2006). Reseña de Erting et al., 1994: «The Deaf Way». *Proyecto Cultura sorda.*
<https://cultura-sorda.org/resena-de-erting-et-al-1994-the-deaf-way/>
- Oviedo, A. (2007). La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente. *Conferencias Magistrales, 22.*
- Oviedo, P. E., y Aparicio Ramírez, R. (1998). Aprender a educarse a ser ya obrar. *Pedagogía y Saberes (11).*
- Oviedo, A. (2006). *Lengua de señas, lenguaje de signos, lenguaje gestual, ¿lengua manual?* Argumentos para una denominación. Sorda <https://docplayer.es/17198794-Lengua-de->

[senas-lenguaje-de-signos-lenguaje-gestual-lengua-manual-argumentos-para-una-denominacion-1.html](#)

Patiño Arango, A. O. (2001). *El estilo sordo: ensayos sobre comunidades y culturas de las personas sordas en Iberoamérica*. Cali.

Peluso, L. y. (2015). *La experiencia visual de los sordos*. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Pro-Posicoes, 59-81.
file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/La_experiencia_visual_de_los_sordos_Consideracione.pdf

Perruchoud, S. (2015). *La fenomenología según Merleau-Ponty: un camino de descenso hacia las cosas*. Revista de Filosofía, 59-56.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/55447/50413>

Rancière, J. (2014). *La división de lo sensible. Estética y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Raúl Figueroa Salas, J. P. (2021). *Establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Ministerio de educación, Gobierno de Chile:
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18631/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordos-11.05.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

República de Colombia. (02 de Agosto del 2005). Por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones. Noticias de inclusión. República Colombia
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=17283>

- Rey, M. I. (2008). El cuerpo como lugar de identidad de los sordos. In *V Jornadas de Sociología de la UNLP* (La Plata, 10 al 12 de diciembre de 2008).
- Rey, M. I. (2008). El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (16), 0-0. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082008000100005yscript=sci_arttextytlng=en
- Ríos, M. M. (2009). Hermenéutica: la roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 101-201. www.redalyc.org/pdf/658/65817287009.pdf
- Rodríguez, C. V. (2021). El flamenco como herramienta de innovación educativa. *Revista de Investigación sobre Flamenco "La madrugá"*, (18), 123-140.
- Romano, V. (2013). Identidad Narrativa en la población Sorda. In *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Rueda-Ortiz, R., & Franco-Avellaneda, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y saberes*, (48), 9-25.
- Santos, B. d. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. <http://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOIGIA-DEL-SUR..pdf>

- Sachs, J. S. (1967). Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception y Psychophysics*, 2(9), 437-442.
- Sacks, O. (2004). In the river of consciousness. *New York Review of Books*, 51(1), 41-45.
- Sacks, O. (2017). *Veo una voz* (Vol. 710). Anagrama.
- Saldarriaga Bohórquez, C. C. (2014). *Personas sordas y diferencia cultural, representaciones hegemónicas y críticas de la sordera* (Tesis de maestría). Facultad de Ciencias Humanas. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52064>
- Saliché, L. (19 de mayo de 2018). Cómo pensaba Raymond Williams, el intelectual que se oponía a la cultura como “casa de té”. *INFOBAE*. <https://www.infobae.com/america/cultura-america/2018/05/19/como-pensaba-raymond-williams-el-intelectual-que-se-oponia-a-la-cultura-como-casa-de-te/>
- Sierra Rubio, J. J. (1994). *Estilos cognitivos en niños sordos. Dependencia-Independencia de campo (DIC): implicaciones educativas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2002.
- Sierra Rubio, J. J. (1994). *Estilos cognitivos en niños sordos. Dependencia-Independencia de campo (DIC): implicaciones educativas*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/19911996/S/5/S5006301.pdf>
- Signorella, M. L., y Liben, L. S. (1984). Recall and reconstruction of gender-related pictures: Effects of attitude, task difficulty, and age. *Child Development*, pp. 393-405.
- Skliar, C. (1997). La educación de los sordos. *Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.

- Skliar, C. (1997). *Pasado, presente y futuro en la educación de los sordos. Un análisis histórico, cognoscitivo y educativo hacia la reconstrucción de una pedagogía para los sordos*. Ediunc: Editorial de la Universidad de Cuyo.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías: O...¿ Y si el otro no estuviera ahí?. *Educação y Sociedade*, 23, 85-123.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, Vol. 8, pp. 1-17.
https://www.academia.edu/65664714/Incluir_las_diferencias
- Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias* Noveduc. Buenos Aires.
<https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/PEDAGOGIAS-DE-LAS-DIFERENCIAS.pdf>
- Sousa, A. D., y Uceda-Maza, F. X. (2017). Más allá de los desafíos del decenio de la educación para el desarrollo sostenible: una reflexión necesaria. *Holos*, 5, pp. 136-150.
- Stokoe, W. C. (1960). *Sign Language Structure. An outline of the Visual communication systems of the American deaf*. *Studies in Linguistics*, University of Buffalo, New York.
- Stokoe, W., y Kuschel, R. (1979). A field guide for sign language research. *Sign Language Studies*, 24(1), 230-230.
- Stroesser, P. (2015). *VV - Visual Vernacular. L'oeil et la main*. France: FRANCE 5 - France télévisions.

Sykes, F. (2009). *La lengua de señas ¿Está prohibido el arte en movimiento?* Tesis Doctoral. Tesis de grado, Universidad de Palermo, Facultad de diseño y comunicación., Palermo.

Suárez V. (2020). *Saberes. Producidos en torno a la discapacidad*. Tecnológico de Antioquia -Institución Universitario. Colombia.

file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/saberes_uno.pdf

Torrez, A. (2013). *La sistematización como generación de conocimiento desde la acción colectiva*. En Interculturalidad activa: Vamos a aprender maya. México: Horizontes educativos. 31-45. *La_sIstematIzacIon_como_generacion_de_co.pdf*

Torres Carrillo, A. (2014). Producción de conocimiento desde la investigación crítica. *Nómadas*, (40), 69-83.

Torres Maya, H. F., Vázquez Cedeño, S., y Cabrera Salort, R. (2019). Sensibilidad y experiencia estética en la obra educativa de Mateo Torriente Bécquer. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(3), 200-212.

Torres Santomé, J. (2011). La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar. *La justicia curricular*, 1-311.

Vygotsky, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. S. (1938). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Ed. Grijalbo - Barcelona.

- Wolter, L. (2006). ASL literature comes of age. Creative “writing” in the classroom. In H. Bauman, J. Nelson y H. Rose, *Signing the body poetic*. Berkeley: University of California Press.
- Woodward, J. C. (1972). Implications for sociolinguistic research among the deaf. *Sign Language Studies*, (1), pp. 1-7. <https://www.jstor.org/stable/26203162>
- Yuriko, S. (2001). Everyday aesthetics. *Philosophy and Literature*, 25(1), pp. 87-95.
- Zapata, M. y. (2008). *Estrategias de aprendizaje y eLearning*. Un apunte para la fundamentación del diseño educativo en los entornos virtuales de aprendizaje. Consideraciones para la reflexión y el debate. Introducción al estudio de las estrategias y estilos de aprendizaje. RED. Revista de Educación a Distancia. <https://www.redalyc.org/pdf/547/54701903.pdf>

5. Anexos

Anexo 1. Metodología. Diario de campo.

Narrando el taller exploratorio

Nombre del Proyecto: EL ARTE VISUAL VERNACULAR COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: UNA APUESTA POR LA IMAGEN SENSIBLE DEL SORDO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Sesión No.0

Tipo de Registro: Notas de campo, archivos visuales y audios de las interpretaciones de las señas

Institución: Colegio Santa Isabel II / Sede A

Población observada: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.

Fecha: 18 agosto del 2021

Hora: 10:00 am a 11:00 am

Lugar: Barrio Pio 12 – Localidad Kennedy

PLANEACIÓN DEL TALLER / ENCUENTRO/ VISITA

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (Taller/Entrevista/ observación de contexto)

TEMA: Sesión 0

Conociendo la propuesta y primer acercamiento con los niños y niñas Sordas

La llegada, evocando la seña

El desarrollo de la práctica pedagógica, en esta investigación tuvo inicio en el mes de agosto hasta el mes de noviembre del 2021. Durante ese año, al encontrarnos en una situación de pandemia, asistieron un número pequeño de estudiantes que no sobrepasaban los 15 niños en las sesiones, esto permitió un mejor desarrollo del taller, además del apoyo de intérpretes y profesores en la mayoría de los momentos. Para la investigación se dio la necesidad de sistematizar las experiencias y el conocimiento generado de un trabajado realizado a partir de 8 sesiones, mediado por un taller de exploración “El arte visual vernacular, el lugar donde habitan los niños y niñas Sordas”, estas sesiones tendrían un tiempo de 2 horas, los días martes y miércoles dirigidas a los niños y niñas Sordas de los grados 1 a 5 de primaria en el colegio, y más adelante solo se desarrollarían los encuentros un día a la semana por falta de tiempos dando finalización el 1 de noviembre con una muestra final.

OBJETIVO:

Sesión 1: Comunicar la propuesta de mediación que se quiere realizar con los niños y niñas sordas y sus maestros de la institución, considerando su apreciación acerca de qué es el visual vernacular y cómo poder crearlo de modo que se

El I.E.D Santa Isabel II, es una institución pública de carácter oficial adscrita a la Secretaria de Educación del Distrito Capital de Bogotá, en el año 1963, únicamente se daba educación básica primaria y para el año 2000 fue aprobada la extensión a básica secundaria. Es una institución con estudiantes

[Anexo 1. Metodología. Diario de campo..docx](#)

Anexo 2. Metodología. Ficha de aprendizajes. Organización y codificación.

FICHA DE APRENDIZAJES / ORGANIZACIÓN Y CODIFICACIÓN

Ficha de aprendizajes significativos

Tema:

Tipo de Registro: Notas de campo, archivos visuales y audios de las interpretaciones de las señas

Fecha: 18 agosto del 2021

EJE - CÓDIGOS

Institución: Colegio Santa Isabel II / Sede A

Hora: 10:00 am a 11:00 am

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD (Taller/Entrevista/ observación de contexto)

Participantes: profesora Ingrid Galeano (IG), profesora Sandra Rocío (SR), Arte-educadora (DR)

Sesión No.0

Población observada: Estudiantes de 4 y 5 grado d primaria.

Lugar: Barrio Pio 12 – Localidad Kennedy

Eje de sistematización

Elementos significativos de la experiencia para lograr la construcción de imagen sensible desde el Arte Visual Vernacular como estrategia pedagógica con los estudiantes Sordos del colegio Santa Isabel II.

Sesión 0

La llegada, evocando la seña

CONTEXTO

El I.E.D Santa Isabel II, es una institución pública de carácter oficial adscrita a la Secretaria d Educación del Distrito Capital de Bogotá, en el año 1963, únicamente se daba educación básica primaria y para el año 2000 fue aprobada la extensión a básica secundaria. Es una institución con estudiante oyentes y Sordos, además presta un servicio de intérpretes y acompañamiento constante con algunos estudiantes. El desarrollo de la práctica pedagógica, en esta investigación tuvo inicio en el mes de agosto hasta el mes de noviembre del 2021. En la investigación se dio la necesidad de sistematizar la experiencias y el conocimiento generado de un trabajado realizado a partir de 8 encuentros del taller exploratorio “El arte visual vernacular ,el lugar donde habitan los niños y niñas Sordas”, estas sesiones tendrían un tiempo de 2 horas, los días martes y miércoles dirigidas a los niños y niñas de los grados 4 y 5 de primaria, más adelante solo se desarrollarían los encuentros un día a la semana por falta de tiempos dando finalización el 1 de noviembre con una muestra final. (acciones de formación)

Contexto

CODIGOS

- Los niños y niñas Sordas (los participantes)

Son los sujetos de aprendizaje; intervienen de manera activa en el proceso, evidenciando en estas reflexiones, aprendizajes, actitudes, emociones, identidades, entre otros.

Durante ese año 2021 por encontrarnos en una situación de pandemia, los colegios se encontraban en una semi presencialidad. Las sesiones fueron planeadas para un grupo de máximo 10 niños y niñas, esto permitió un mejor desarrollo del taller, además de que se presentó un acompañamiento constante de los intérpretes y profesores en la mayoría de los tiempos. (Planeación/ acompañamiento)

Anexo 3. Metodología. Cronograma de actividades.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - LICENCIATURA EN ARTES VISUALES							
RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA							
CRONOGRAMA DE TRABAJO							
PROYECTO: El arte visual vernacular como estrategia pedagógica: una apuesta por la imagen sensible del niño en los procesos de enseñanza y aprendizaje							
Integrantes del Proyecto: Diana María Rubio Blandin							
Sesión No. 0							
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1: Comunicar la propuesta de mediación que se quiere realizar con los niños y niñas desde el marco de la institución, considerando su práctica en acción de qué es el visual vernacular y cómo puede servir de modo que se susciten nuevas ideas que enriquezcan el ejercicio pedagógico-artístico. Considerar a la profesora junto con los niños y niñas. Se otorgan los tiempos para las futuras sesiones. Realizar los permisos respectivos para la grabación de las sesiones.							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
14/08/2021	11:00 am a 11:00 am	Diana Rubio	Nota de campo, archivos visuales y audio de las interpretaciones de las niñas	Comunicando la propuesta y primer acercamiento con los niños y niñas	Actividad 1. Presentación de la propuesta. Actividad 2. Interacción sobre fundamentos de la investigación. Actividad 3. Espacio de preguntas sobre las actividades.	Análisis, desde el taller los resultados obtenidos, fundamentados con el diagnóstico inicial y los objetivos a seguir que se había propuesto al comienzo, identificando las brechas entre lo que se planeó y lo que se consiguió al final.	Acta de clase, fundamentos de conocimientos.
Sesión No. 1							
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1: El objetivo fue generar un espacio compartido de experiencias y conocimientos previos de los niños y niñas. Se trabajó desde el reconocimiento del otro, además de poder contar la historia de nuestro nombre en varias, seleccionando con algún objeto.							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
25/08/2021	10:00 am a 11:00 am	Diana Rubio Irigoyen Galano	Nota de campo, archivos visuales y audio de las interpretaciones de las niñas	Reconocimiento de los niños y niñas a partir de la historia de su nombre	Actividad 1. Significado, historia y reconocimiento de palabras asociadas y relacionadas con nombres y apellidos. Actividad 2. Crear grupos para representarlos corporalmente. Actividad 3. Taller narrativo, tomar el material de los nombres y hacer una representación que haya estado en relación al objeto. Actividad 4. Programa y juego de cadenas expuestas.	La evaluación se realiza a partir de la participación y apropiación de la propuesta a trabajar.	Espacio abierto del aula, objetos cotidianos, globos, bombas de colores, espigas, hojas de colores, papeles de colores, lana, etc. Hoja blanca para el taller expuestas colores.
Sesión No. 2							
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1: Comprender la identidad propia de cada niño y niña a través del arte visual vernacular (VV).							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
11/09/2021	1:00 pm a 1:00 pm	Diana Rubio Irigoyen Galano Díaz Cordero Nolasca Las Andino Profesora de apoyo	Nota de campo, archivos visuales y audio de las interpretaciones de las niñas	EN VALOR DESDE EL CUERPO PARA ENTENDER EL ARTE VISUAL VERNACULAR	Actividad 1. Inicio. Explicación y uso del Visual Vernacular. Actividad 2. Análisis. Ejercicios de VV. Explicación con imágenes y representaciones corporales, y desarrollo del lenguaje de los nombres de los niños y niñas. (Actividad 1) Ejercicios de VV. 2. Uso del espacio. 3. Representación corporal. 4. Cadenas y puentes. 5. Cadenas y puentes. Actividad 3. Crear programas y diálogos.	La evaluación se realiza a partir de la participación y apropiación de la propuesta a trabajar.	Acta de clase, Hoja de papel, Hoja blanca con colores de Visual Vernacular, presentación Power Point, de los materiales. Cadenas expuestas. Con imágenes de guerra, partes de la casa, sentimientos, palabras para describir, a partir de una imagen. Hoja con la metodología de la clase, Cadenas y puentes.
Sesión No. 2.1							
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1: comprender la identidad propia de cada niño y niña a través del arte visual vernacular (VV).							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
01/09/2021	11:00 am a 12:00 pm	Diana Rubio Irigoyen Galano Díaz Cordero Nolasca Las Andino Profesora de apoyo	Nota de campo, archivos visuales y audio de las interpretaciones de las niñas	Comprender la identidad propia de cada niño y niña a través del arte visual vernacular (VV)	Actividad 1. Inicio. Explicación y uso del Visual Vernacular. Actividad 2. Análisis. Ejercicios de VV. Explicación con imágenes y representaciones corporales, y desarrollo del lenguaje de los nombres de los niños y niñas. (Actividad 1) Ejercicios de VV. 2. Uso del espacio. 3. Representación corporal. 4. Cadenas y puentes. 5. Cadenas y puentes. Actividad 3. Crear programas y diálogos.	La evaluación se realiza a partir de la participación y apropiación de la propuesta a trabajar. Resúmenes de un Foto	Acta de clase, Hoja de papel, Hoja blanca con colores de Visual Vernacular, presentación Power Point, de los materiales. Cadenas expuestas. Con imágenes de guerra, partes de la casa, sentimientos, palabras para describir, a partir de una imagen. Hoja con la metodología de la clase, Cadenas y puentes.
Sesión No. 3							
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1: Generar un espacio de creación para el niño, involucrando con las actividades de los niños desde la vida de las experiencias. Propiciar un espacio que permita de la imaginación, creatividad y las habilidades de participación del niño.							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
08/09/2021	10:00 am a 12:00 pm	Diana Rubio Irigoyen Galano	Nota de campo, archivos visuales y audio de las interpretaciones de las niñas	Transformando la vida, creando el poder	Actividad 1. Juego de crear una historia. Actividad 2. Por grupos crean una historia con elementos de 4 años. Actividad 3. Creación de grupo con imágenes, y poner una historia de la cultura con los conocimientos, Percepciones, Legados. Actividad 4. Hoja de trabajo con imágenes. Actividad 5. Explicación de los niños. Actividad 6. Final. Apreciación de elementos y disposición.	La evaluación se realiza a partir de la participación y apropiación de la propuesta a trabajar.	Acta de clase, Hoja de papel, Hoja blanca con colores de Visual Vernacular, presentación Power Point, de los materiales. Recursos de imágenes de Story Board. Hoja con la metodología de la clase, Cadenas y puentes. Resúmenes de un Foto. Formas de imágenes. Resumen de imágenes de María Blandin. Hoja de las experiencias.
Sesión No. 4							
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1: Ejercitar el cuerpo, la memoria y las conexiones que nos vinculan algunas imágenes visuales en los gestos de los niños con el fin de generar sensibilidades en el niño o niña a la hora de crear. Comprender los distintos momentos para la creación del contenido, a partir de experiencias y representaciones visuales. Generar en el niño herramientas visuales y gestuales para la construcción de imágenes, sensibilizando a los niños y niñas.							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
15/09/2021	10:00 am a 12:00 pm	Diana Rubio Irigoyen Galano	Nota de campo, archivos visuales y audio de las interpretaciones de las niñas	Sensibilización de la niña, niño y niño	Actividad 1. Juego de experiencias con un video (cadenas). Actividad 2. Cadenas de la experiencia, Reconocimiento, memoria, Qué gestos son cuando gestos? Actividad 3. Disposición y momento de programas.	La evaluación se realiza a partir de la participación y apropiación de la propuesta a trabajar.	Hoja de presentación. Presentación de Video para clase. Objeto para la experiencia. Video. Lana.
Sesión No. 4.1							
INSTITUCIÓN: Colegio Santa Isabel II / Sede A				POBLACIÓN: Estudiantes de 4 y 5 grado de primaria.			
Objetivo 1: Trabaja a partir de las experiencias las sensibilidades en los niños y niñas desde el momento de conocer el contenido. Crear Hoja de trabajo a partir del visual vernacular y con ellos generar como experiencia creativa, reflexiva y experimental. Crear el contenido: "Hoy estamos en historia" en imágenes gestos y elementos del Visual Vernacular. Ejercitar la apropiación de los conocimientos en Hoja de las sesiones por parte de los niños. Se otorgan los tiempos para las futuras sesiones. Generar procesos de cooperación y comunicación.							
FECHA	HORA	RESPONSABLE	TIPO DE REGISTRO	TEMA	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	RECURSOS
							Español en la Biblioteca.

[Anexo 3. Metodología. Cronograma de actividades..pdf](#)

[Anexo 3. Metodología, formato EXCEL Cronograma de actividades..xlsx](#)

NOMBRE DEL ENTREVISTADORA	Diana María rubio
NOMBRE DE LA ENTREVISTADO PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	Fredy Daniel Luque Herreño (persona sorda)
NOMBRE DEL INTERPRETE	Boris Jessepe Valencia Becerra
FECHA: 29/JULIO /2021	

Preguntas:
¿Cómo a partir de la construcción de imagen desde el arte visual vernacular se propone una estrategia pedagógica para la reflexión de la historia de vida de un grupo de jóvenes sordos?
Respuestas:
El arte vernacular visual es como una experiencia que se vive diferente, se necesita tener un buen encuadre y para la persona sorda es muy fácil este tipo de arte porque se puede transmitir un mensaje y atreves de la mímica expresiones faciales, es por ejemplo cuando un oyente está leyendo, analizando está captando la información, pero para las personas sordas pueden atraer este arte visual vernacular, pueden transmitirlo, y a la vez percibir un mensaje, entonces por eso es muy importante. Además para los sordos es muy fácil este aspecto, también dice que no es algo alusivo para las personas sordas, también sirve para un método de comunicación con la personas oyentes, les sirve como un apoyo y las personas oyentes se interesan en la lengua, entonces a ellos también le surgen como ideas para aportar también para eso, entonces los sordos usan estas estrategias, toda esta parte visual para comunicarse con los oyentes, como tercer aspecto también visual vernacular no solo también se trata de un mensaje sino también de una expresión, explica que la persona sorda no tiene esa facilidad de expresión, tienen muchas maneras comunicativas entonces ese arte visual ayuda para que los sordos puedan tener una expresión, sirve para desahogar, entonces como no pueden hablar pueden llegar a sentirse reprimidos, entonces ese visual vernacular les ayuda a desahogarse y expresarse muy importante. Como cuarto aspecto: este método de arte ayuda al conocimiento
Preguntas:
¿En relación a tu vida el arte visual vernacular ha permitido generar sensibilidades en el otro?
Respuestas:
le han pasado situaciones, la primera sus hijos son oyentes y son pequeñitos su hijo tiene 6 años, y su hija tiene 3 años, su primera lengua es el español pero también aprenden mediante la parte visual, él tiene sus dos hijos ellos están en el colegio van adelantados, la parte oral la tienen muy bien desarrollada, pero cuando están en casa es como un cambio de lengua porque ya saben que no deben de estar hablando si no que el papa usa el vernacular para comunicarse con ellos y ellos también lo usan y es una manera que lo usa para captar la atención de ellos, entonces los hijos están muy pendientes y empiezan a imitarlo a él, en esa situación le ha sido muy útil y además otra situación en la que le ha sido también útil como experiencia es por ejemplo en la peluquería, cuando está ahí lo usa para describir al peluquero que peinado hacerse, entonces como no puede comunicarse con palabras mediante los gestos les explica que peinado quiere, que corte y la persona se da cuenta y el queda satisfecho, siente que es una forma de interactuar con las personas sobre

[Anexo 4. Entrevistas](#)

Anexo 5. Cortometraje

[Anexo 5. Cortometraje. Qué quiero ser cuando sea grande. .mp4](#)

Anexo 6. Escaleta - Guion técnico del cortometraje

Título: ¿Qué quieres ser cuando seas grande?

Escaleta:

ESCENA	INT/EXT	LOCACIÓN	ACCIÓN	DESCRIPCIÓN
1	INT.	Galería	Ingrid y diana caminan	Siendo adultas recorren el pasillo de la galería mientras miran los cuadros.

1	INT.	Galería-	Ingrid y Diana observan los cuadros	Mientras caminan uno de los niños del cuadro se mueve , se asombran y se acercan a mirarlo
2	INT.	cuadro	Cuadro quieto y Niño/a se mueve dentro del cuadro	El niño del cuadro les comienza a contar en visual vernacular lo que quiere ser cuando sea grande.
2	INT.	Galería	Ingrid y Diana prestan atención	Cuando el niño termina de expresarse, señala hacia la pintura de al lado
3	INT.	Galería	Ingrid y Diana caminan al siguiente cuadro	Ellas se dirigen hacia la siguiente pintura , la observan y prestan atención a lo que les quiere contar el niño/ niña
4	INT.	Cuadro	El 1 niño/a cuenta su historia. Termina de contar señala gira la cara al siguiente cuadro	El niño/a cuenta ¿qué quiere ser cuando sea grande? ,en Visual vernacular y señala al lado para que sigan con el cuadro del lado
4	INT.	Galería	Ingrid y Diana prestan atención	Ellas observan y están atentas a los cuadros.
-	-	-	-	Se repite la secuencia hasta llegar al cuadro número 6
5	INT.	Galería	Ingrid y Diana se sorprenden, cuando ven en uno de los cuadros cuando eran pequeñas.	Las adultas se sienten raras al llegar al cuadro 6 siendo la mitad del recorrido, se miran, y se dan cuenta que son ellas mismas cuando eran pequeñas.
5	INT	Cuadro	Las niñas cuentan que quieren ser cuando sean grandes.	Dentro del cuadro las niñas narran su historia en visual vernacular .
5	INT	Galería	Ingrid se acerca al cuadro	Ingrid se acerca y se percata que es ella misma cuando era pequeña.
5	INT	Galería	Diana se acerca al cuadro	Diana se acerca y se percata que es ella misma cuando era pequeña.

5	INT	Cuadro	Sus pequeñas narran su historia, junto a esto invita a que entren al cuadro.	Las niñas termina de contar su historia , y las invitan a entrar al cuadro
5	INT.	Galería	Ingrid y Diana prestan atención al cuadro	Están atentas a lo que narra el/la niño/a y luego entran.
6	INT.	Cuadro	Ingrid y Diana entran al cuadro y al hacerlo se congelan en el cuadro.	Al entrar al cuadro se congelan , y solo se les mueven los los ojos
7	INT.	Galería	Las niñas salen del cuadro.	Al haber invitado a Ingrid y Diana al cuadro, ellas salen de este.
8	INT	Galería	Las niñas escuchan y sacan al niño/a del cuadro.	Prestan atención a los demás cuadros y al terminar de escuchar invitan a salir a los niños de los cuadros
9	INT	Galería	Las niñas sacan al último niño y se reúnen	Todos se pueden ver, se asombran , se saludan y miran a la cámara.
10	INT	Galería	Ya reunidos miran a uno de ellos que se pregunta	Todos los niños/ niñas ya reunidos, miran a la cámara como si esta fuese un cuadro y le preguntan al espectador Ahora tú cuéntame tu historia.

Guion técnico:

Esc	Plano	Angulación / movimiento	Acción	Notas	x
1	1	plano medio paneo	Movimientos del cuerpo	Las dos mujeres se	

			caminando hasta el segundo cuadro y luego regresamos al primero	ubican enfrente de los cuadros .	
1	2	primer plano	Mirando pintura	Gestos y reacción del rostro de las mujeres. al ver que se mueve el cuadro	
1	3	plano general del cuadro	El cuadro está quieto, y luego el niño se mueve	1 niño/a ubicado en el primer cuadro	
2	1	plano general cuadro	El niño cuenta que que quiere ser en visual vernacular	Cuando termina señala hacia al cuadro de al lado. (dentro del mismo cuadro)	
2	2	primer plano	Las mujeres prestan atención al cuadro	Gestos de sorpresa e interés. e Intentan comprender lo que sucede	
3	1	Plano general	Las mujeres caminan hacia la siguiente pintura.	Al entender lo que cuentan quieren ver al siguiente niño/a	

4	1	plano general del cuadro	El siguiente niño/a cuenta que quiere ser en Visual vernacular	Se va repitiendo la secuencia.	
4	2	Paneo	El niño/a gira la cara al siguiente cuadro y señalan	Se ve el movimiento hacia la siguiente pintura.	
4	3	Plano Medio	Las mujeres caminan hacia el siguiente cuadro.	Se va repitiendo la secuencia.	
4	4	Primer Plano	Las dos mujeres prestan atención al mismo cuadro donde están retratadas dos niñas.	Se repite Gestos y miradas de las mujeres al ver los cuadros	
5	1	Juego de primeros planos	Al llegar al cuadro seis, las mujeres se dan cuenta que son ellas mismas, pero en su niñez.	Las mujeres miran el cuadro donde aparecen.	

5	2	Plano General	Las niñas narran su historia e invitan a las mujeres adultas a entrar al cuadro.	Las mujeres entran al cuadro.	
5	3	Over shoulder y transición por corte de relleno	La niña está en el cuadro y luego sale.	Ingrid mira el cuadro y al mirarse de pequeña, está la invita a entrar se realiza un. Over shoulder	
5	4	Over shoulder y transición por corte de relleno	Diana se acerca al cuadro y entra	Diana mira el cuadro y al mirarse de pequeña, está la invita a entrar se realiza un	
6	1	Plano medio	Entran al cuadro Ingrid y Diana quedando congeladas	Tan solo pueden mover sus ojos	
7	1	primer plano	Las niñas afuera, siguen viendo los demás cuadros	Se va repitiendo la secuencia.	

8	2	Plano medio	El niño cuenta su historia. el niño sale del cuadro se agacha y de levanta	Se va repitiendo la secuencia., El niño se dirige hacia afuera del cuadro.	
9	1	Plano medio	El niño se agacha y luego se levanta (Centrado)	El último niño al terminar de contar su historia sale del cuadro.	
10	1	Primer plano	Los niños reunidos afuera de los cuadros	Los niños se reúnen, saludan y miran a la cámara Ahora tú cuéntame tu historia.	

Anexo 7. Cortometraje. Guion cortometraje.

No hay título aún

por:

Diana Rubio
Marlon Gelacio

2021

1. INT. GALERÍA "CAMINO A CASA" - DIA.

Ingrid camina junto a Diana (niñas) por los pasillos de la galería y observan los cuadros, uno de los niños de los cuadros se mueve y ellas se acercan a mirar.

NIÑO 1

El niño del cuadro les comienza a contar a través del visual vernácular que quiere ser cuando sea grande.

Ingrid y Diana le prestan atención, cuando el niño termina de expresarse, señala hacia la pintura del lado y ellas se dirigen hacia esa pintura.

NIÑO/A 2...

El niño/a del cuadro les comienza a contar a través del visual vernácular que quiere ser cuando sea grande.

Ingrid y Diana le prestan atención...

(SE REPITE DICHA SECUENCIA HASTA LLEGAR AL ULTIMO CUADRO)

Al llegar al último cuadro Ingrid y Diana, ya no son niñas, son adultas. Prestan atención al niño/a del último cuadro.

ULTIMO NIÑO/A

El/Ella comienza a contar a través del visual vernácular que quiere ser cuando sea grande, pero al terminar de expresarlo, invita a Ingrid y a Diana a pasar dentro del cuadro, el niño/a sale del cuadro y ellas entran... Al entrar al cuadro ellas vuelven a ser niñas.

Ahora el niño/a que salió del cuadro, es el que camina por la galería observando los cuadros.

FIN.

Anexo 8. Fotografía Tablero.



Anexo 9. Formato de clase.



Laboratorio de recreación en señas
Arte Visual Vernacular.

Fecha: _____ Grupo _

Nombre del grupo

Nombre de integrantes:

- _____
- _____
- _____

Preguntas:

- _____
- _____
- _____

¿Cómo les pareció la sesión del laboratorio o qué les gustó más?

- _____
- _____
- _____

¿Qué les gustaría aprender en relación a lo visto en el laboratorio de exploración?

- _____
- _____
- _____

Anexo 10. Formato creación de grupos

Laboratorio de creación
Arte Visual Vernacular- Guion

Fecha: _____ Grupo _

Nombre de integrantes _____

Nombre del grupo: _____

Kevin Felipe Torres Garzón
Miguel David García Alvarado
Alejandra Sánchez Vargas
Yessica Alexandra Izasa
Cristina Isabel Llerma
Gabriela Andrea García Piquez

La bailarina Pindaba Guajiti

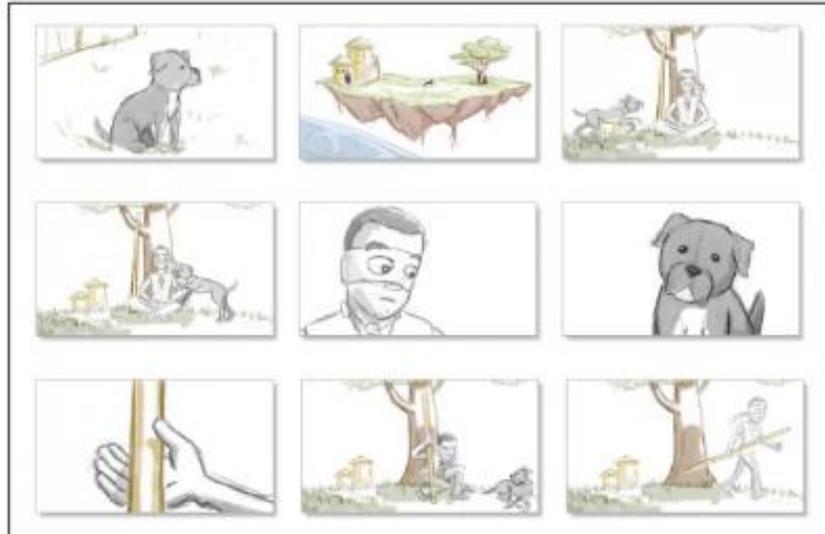
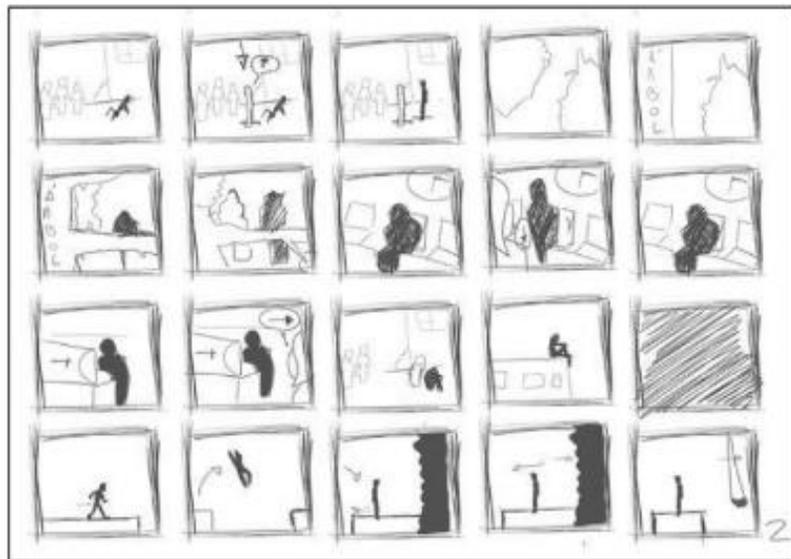
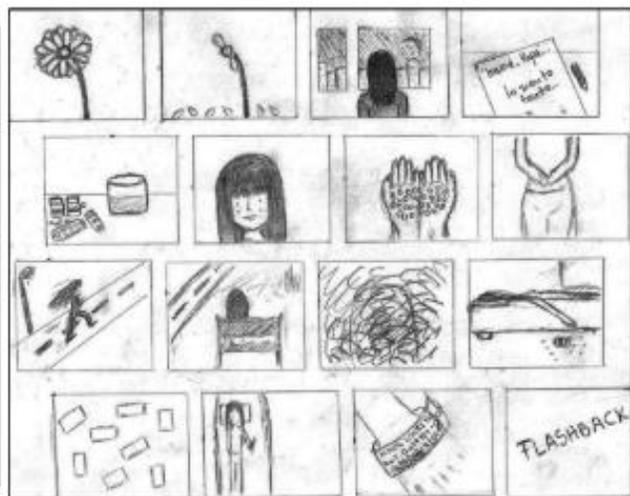
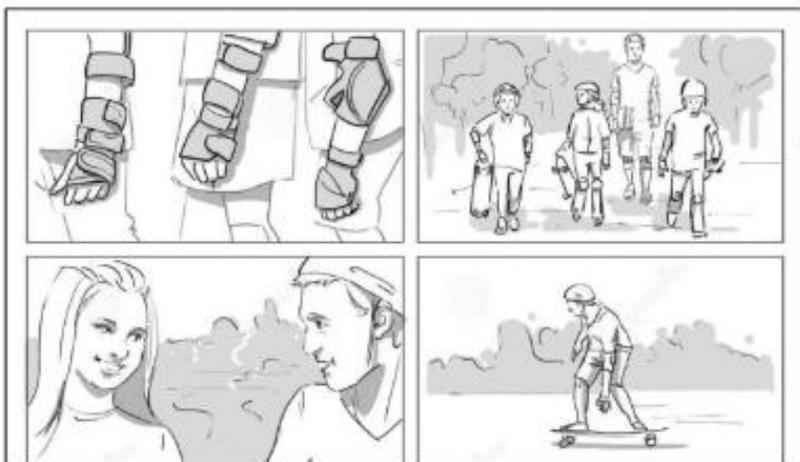
Laboratorio de creación
Arte Visual Vernacular- Guion

Fecha: 08/09/2021 Grupo 5^a

Nombre de integrantes Mónica

Nombre del grupo: Eitel, fer, fira

ERICK Santiago Alcalá
Julian Andres Velazquez Bava
Daniel Yair Calatrón Dúrciga
Miguel Angel Castro Pineda
Javier Alejandro Mayana Melo
Allison Ileana Reyes Gil



Anexo 12. Consentimiento informado

[Anexo 12. Consentimiento informado.pdf](#)

Datos generales del investigador principal	N° de Identificación:1012436965	Teléfono	3165698241
	Correo electrónico: dmrubior@upn.edu.co - amaritamuscara18@gmail.com		
	Dirección: Cra 78f no. 39 a 03 Sur		

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo : _____

Identificado con Cédula de Ciudadanía _____

Declaro que:

- He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
- He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
- Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
- Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
- La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
- Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante.

Nombre: _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Teléfono y N° de celular: _____

Datos generales del investigador principal	Correo electrónico: dmrubior@upn.edu.co - amaritamuscaria18@gmail.com
	Dirección: Cra 78f no. 39 a 03 Sur

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____
 Identificado con Cédula de Ciudadanía _____, en representación de _____
 con número de identificación _____

Declaro que:

- He sido invitado a participar en la investigación y de manera voluntaria he decidido hacer parte de este estudio.
- He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
- Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
- Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
- La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
- Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto y que no comprometan lo enunciado en el punto 4D.

En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del participante (si aplica),

Nombre _____

Identificación: _____

Fecha: _____

Con domicilio en la ciudad de: _____

Dirección: _____

Anexo 13. Permisos de imagen de los niños y niñas de la Institución

[Anexo 13. Permisos de imagen. Institución .pdf](#)

PARTE DOS: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo: _____
 Identificado con Cédula de Ciudadanía _____ representación de
 _____ con número de identificación _____.

Declaro que:

- Ha sido invitado mi hijo /hija a participar en la investigación y de manera voluntaria ha decidido hacer parte de este estudio.
- He sido informado sobre los temas en que se desarrollará el estudio, han sido resueltas todas mis inquietudes y entiendo que puedo dejar de participar en cualquier momento si así lo deseo.
- Sobre esta investigación me asisten los derechos de acceso, rectificación y oposición que podré ejercer mediante solicitud ante el investigador responsable, en la dirección de contacto que figura en este documento.
- Conozco el mecanismo mediante el cual los investigadores garantizan la custodia y confidencialidad de mis datos.
- La información obtenida de mi participación será parte del estudio y mi anonimato se garantizará. Sin embargo, si así lo deseo, autorizaré de manera escrita que la información personal o institucional se mencione en el estudio.
- Autorizo a los investigadores para que divulguen la información y las grabaciones de audio, video o imágenes que se generen en el marco del proyecto.

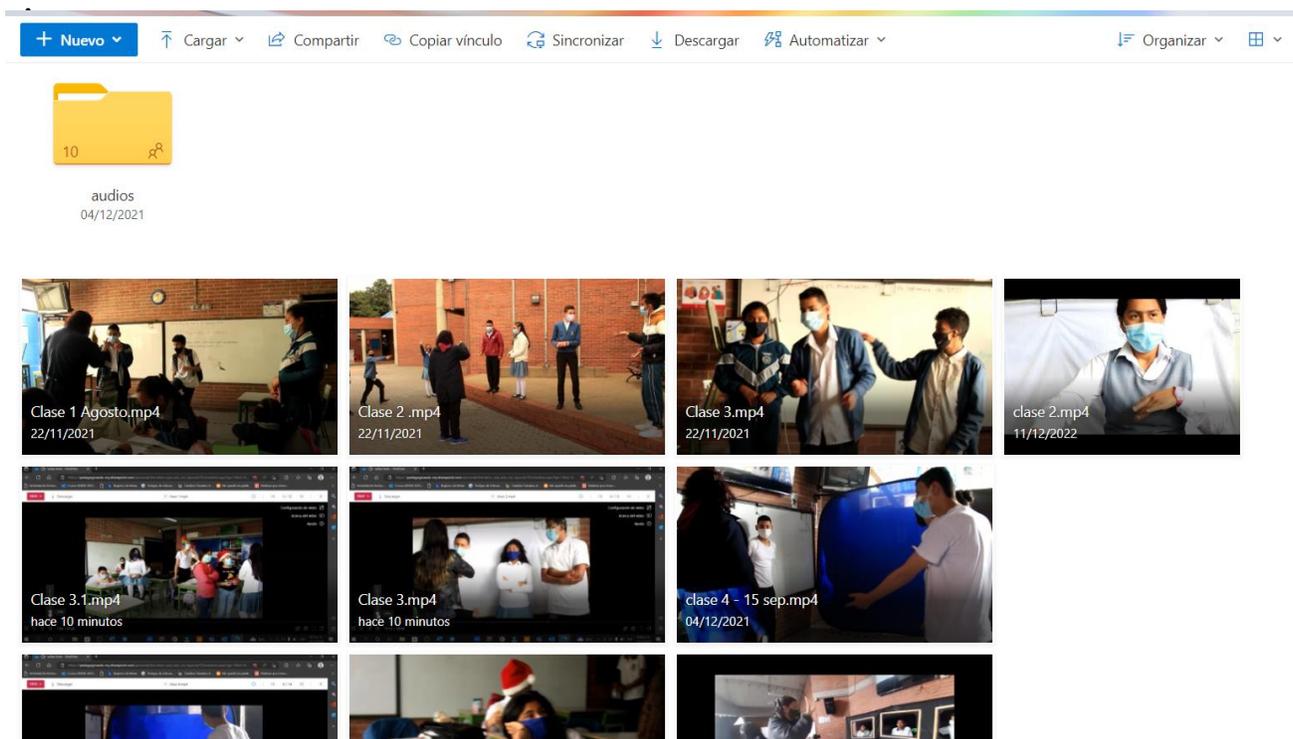
En constancia, manifiesto que he leído y entendido el presente documento.

Firma,

Firma del acudiente,

 Nombre: _____
 Identificación: _____
 Fecha: _____
 Con domicilio en la ciudad de: _____
 Dirección: _____
 Teléfono y N° de celular: _____
 Correo electrónico: _____

Anexo 16. Interpretaciones de lengua de señas a español



[Anexo 16 . Interpretaciones](#)

Anexo 17. Documental

[Anexo 17. Documental. El arte visual vernacular donde habitan los niños y niñas Sordos.mp4](#)

Anexo 18. Herramientas usadas en la clase

[Anexo 18. Herramientas usadas en la clase](#)

Aquí se encontrarán todos los anexos

[ANEXOS 2023. TESIS DIANA MARIA RUBIO RINCON](#)