



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? Relato de los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación

**Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Educación
Línea Estudios Interculturales**

MARÍA DE LA MAR BUSTAMANTE RODRÍGUEZ

Asesor(a)

HILDA MAR RODRÍGUEZ

Medellín, junio 2016

Copyright © 2015 por María de la Mar Bustamante. Todos los derechos reservados.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



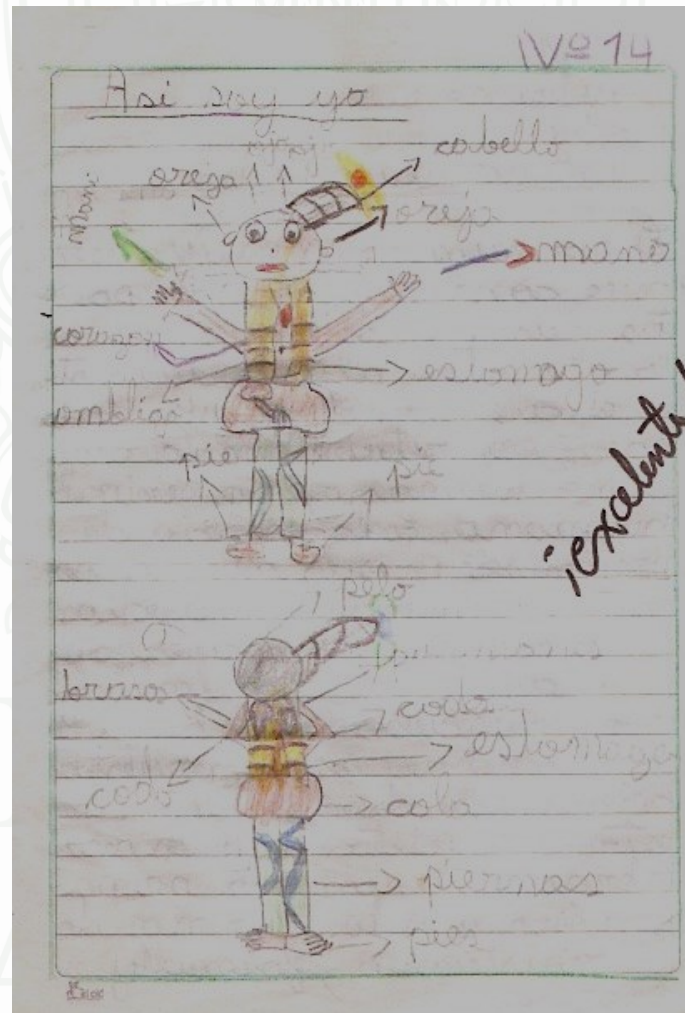
**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3

Dedicatoria

A mis padres Mario y Zoraida que fueron los precursores del tejido narrativo que yo soy. Agradezco a mi sensibilidad que me permite conocer mis caminos y a mi intuición que me deja ver lo que puedo lograr.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3

Agradecimientos

A Hilda Mar Rodríguez por su confianza en mi trabajo y su ejemplo de pasión y de dedicación en el estudio de la Educación, pero sobre todo por su ejemplo de humanidad. Uno no deja de ser lo que es, por ser investigador, por decidir estudiar o por trabajar en la producción académica; somos siempre en cualquier espacio y somos siempre sin avergonzarnos de ser lo que somos, somos lo que nos gusta, lo que disfrutamos, lo que nos mueve y nos hace sentir.

Gracias por impulsarme a asumir riesgos en la investigación, en la institución y en el grupo.

Al grupo DIVERSER por siempre demostrar una convicción fuerte, una creencia viva en la diversidad y compromiso con la interculturalidad como sinónimo de esperanza.

A la Profesora Angela Stienen por su asesoría y acompañamiento durante mi semestre de Pasantía en la Universidad Pedagógica de Berna.

A mis amigos, compañeros de estudio y de viaje que estuvieron en mis etapas de investigación e hicieron parte de todas las discusiones y reflexiones que alimentaron este proceso.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1803

Abstract

En el texto “¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí?” adapté un formato de escritura audiovisual con el propósito de presentar simultáneamente dos “canales de percepción de la investigación”. Los canales de percepción de la investigación se diferencian por ser uno más visual, abstracto y grueso, resultado de un ejercicio concertado de lectura y estudio; y uno más auditivo, aéreo e imaginativo, resultado de conexiones espontáneas (como flashes) entre el tema, las preguntas de investigación y los hallazgos.

Conjugo ambos canales para relatar la experiencia de investigación que viví durante la maestría, a la par que hago apuntes conceptuales respecto a los tránsitos de mi mirada hacia el otro y la educación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3

Tabla de Contenidos

Nota introductoria	8
Introducción: Primeras disposiciones interculturales	10
Relato 1: <i>Time line</i> de medios 1.....	13
Momento 1: El acceso de la diferencia.....	16
Relato 2: El cuerpo de la representación /El mensaje como centro de la narración.....	23
Relato 3: El caso de las personas en situación de discapacidad auditiva.....	30
Transición 1: El caso de los medios de comunicación y la transmisión.....	32
Momento 2: Acceder/comprender la diferencia.....	40
Relato 4: A.....	40
Relato 5: B.....	41
Relato 6: El cuerpo de la representación/ El mensaje como centro de la narración	43
Relato 7: El cuerpo del arte: El ser humano como centro de la narración.....	47
Transición 2: Encuentro con el otro.....	49
Relato 8: El cuerpo del arte: El ser humano como centro de la narración 2.....	60
Transición 3 ¿La cámara soy yo?.....	63
Relato 9: El cuerpo del arte: El ser humano como centro de la narración 3.....	73
Relato 10: Mi nombre.....	80
Relato 11: Apollito.....	81
Relato 12: Sinestesia.....	83
Transición 4: De la lingüística textual a la hermenéutica.....	86
Momento 3: Pasar de ver con extrañeza a ser vista como extraña.....	98
Nota de cierre.....	101
Lista de referencias.....	103



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Lista de figuras

Figura 1. <i>Time line</i> . version 1	16
Figura 2. Notas del investigador: 3 momentos.....	49
Figura 3. Notas del investigador:3 momentos.....	50
Figura 4. Notas del investigador: proyecto.....	51
Figura 5. Notas del investigador: puentes.....	52
Figura 6. Notas del investigador transiciones.....	53
Figura 7. Notas del investigador: bloques.....	54
Figura 8: <i>Time line</i> versión 2.....	55
Figura 9. El mito de mi vida 1.....	94
Figura 10. El mito de mi vida 2.....	95
Figura 11. Primer encuentro.....	99

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3

Nota introductoria

Podría describir este texto como una conversación entre versiones de mí misma en diferentes áreas del conocimiento, en diversas experiencias de vida, diversos estados mentales y en distintos tiempos (tanto tiempo cronológico, porque recorro a relatos e historias que he escrito en varias edades; como tiempo narrativo, porque para narrar el proceso de investigación en ocasiones fue necesario escribir en pasado, asuntos que siento que ya no pertenecen de la misma manera al tiempo en el que está escrito el texto: presente). Algunas de las reflexiones que he realizado durante este proceso las he percibido como un susurro, una información en código auditivo que he sentido debo incluir como complemento de otros datos más visuales, más concretos, o por lo menos que he comprendido de manera cotidiana en medio de una rutina de estudio.

Organicé tanto el análisis como los datos, reflexiones y reflexiones conceptuales de la investigación en dos columnas llamadas VIDEO Y AUDIO, haciendo una distinción, más de autor que de método, que buscaba seguir la invitación planteada por el profesor Abadio Green (1998) a poner el corazón al investigar.

La información consignada en la columna VIDEO es resultado de experiencias que he vivido leyendo, estudiando, trabajando, enseñando, bailando, y que de alguna manera son más abstractas, gruesas, en general las veo con una forma más voluminosa y terrestre. No por ello me refiero a que sean más importantes, simplemente tienen un tinte de permanencia otorgado por ser el resultado de un ejercicio concertado, planificado e intencionado de investigación. La información que está consignada en la columna de AUDIO podría describirla como más volátil, aérea, ligera, y no por ello light, sino más bien información que viaja en un nivel de conciencia que es espontáneo y que “sólo” requiere de escucha y concentración para poder ser percibido. Digo “solo” porque dicha información, se ha activado tras pasar mucho tiempo tratando de dilucidar y desenmascarar capas de sentido. Ha sido sólo cuando me he encontrado sumergida en el universo abstracto de los conceptos, los autores y la academia que han surgido nuevas conexiones de repente, como un flash, recordándome al Flash con que describen la etapa de iluminación en el método de generación de ideas.

Nota introductoria

Por ello, tratando de ser fiel con lo que el proceso de investigación iba mostrándome, decidí que necesitaba presentar el relato de la investigación en un formato que reflejara la simultaneidad con la que fui escribiendo las reflexiones. Además, para crear correspondencia con la narración interna y externa del proceso de investigación, elegí un formato de producción en el área audiovisual llamado escaleta que me permite insertar ambos “canales de percepción de la investigación” sin comprometer el sentido general que voy extrayendo del ejercicio. Busqué conservar el estilo de referencia APA en la columna de VIDEO y un estilo más libre de referenciar y escribir en la columna AUDIO.

La columna T.P. (en glosario del formato audiovisual Tiempo Parcial) hace referencia al tiempo cronológico en el que fueron escritos algunos de los datos narrativos que utilicé, o al tiempo en el que construí ciertas reflexiones. Esta columna también incluye apuntes respecto a acontecimientos importantes en el Time line de Medios (herramienta que realicé para el análisis de mis preguntas de investigación) los cuales a su vez, se relacionan con lo que está siendo escrito en las columnas Video y Audio. La columna T.T (Tiempo total) la utilizo para visualizar la manera en la que organizo mi relato; es una columna útil para guiarse en el texto y retomar algunas ideas o ahondar en ejercicios como el Time Line de Medios. Sumado a esto, dicha columna puede contener datos importantes para el lector quien, al acercarse desapercibido al presente texto, puede leer más críticamente asuntos que yo pasé por alto .

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1803

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Introducción: Primeras disposiciones interculturales**

Identificarme y encontrarme como un sujeto que narra, comprender por qué y desde dónde narro, y finalmente, atreverme a escribir un relato de mí misma, fueron etapas previas para la construcción del presente texto. Por su parte, encontrar en la narración una temática que guía mis inquietudes como investigadora y entender por qué me pregunto por el otro y su capacidad narrativa, han sido las bases fundamentales para perfilar mi visión de la Comunicación desde la Interculturalidad. Cada una de estas etapas ha estado permeada por una perspectiva de educación y diversidad cultural a la cual me acerqué desde el inicio de mis estudios en la Maestría en Educación, pero que sólo empecé a comprender al reflexionar acerca de mi experiencia aprendiendo Lengua de Señas Colombiana, y en mi práctica como docente en las áreas de comunicación pedagógica, pensamiento creativo y danza.

Encontré en la Interculturalidad un camino posible para establecer un diálogo entre la Comunicación y la Educación. En primer lugar porque comprendí que es una perspectiva, como la nombra Guerrero, desde donde se pueden pensar procesos educativos (Guerrero, 2014) que : “(...) ha de entenderse como una condición natural y no como una consigna” (2014, p. 27), es decir que busca trascender el discurso, y a su vez, propicia las conexiones interdisciplinarias a partir del reconocimiento del ser humano y su sentir en relación con lo que lo rodea. Tal reconocimiento en cuanto contexto, cuerpo, historia y configuraciones de espacio, tiempo, identidad cultural etc, posibilita la convergencia de experiencias, áreas del saber y maneras en las que cada investigador ve la realidad. Rojas plantea que “(...) la interculturalidad es posible en cuanto reconoce la capacidad de todos los sujetos y sociedades de ser productores de saber. Así mismo, supone que todos los sistemas de conocimiento son inacabados y por tanto encuentra en este diálogo una oportunidad para la construcción de saberes no excluyentes, que se afectan y transforman en la relación, dando lugar a conocimientos otros.” (n.d., p. 9).

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Al realizar un recorrido por las diferentes tendencias que ha tenido el concepto de educación intercultural en Colombia, la autora Celmira Castro anota que la educación, al ser intercultural,“(…) debe partir del conocimiento, valoración y afirmación de la identidad étnica propia y proyectarse hacia el conocimiento de tecnologías producidas por otros grupos humanos, desde la perspectiva de articulación cultural.” (Castro Suárez, 2009, p. 364). Estas, entre otras ideas, me ayudaron a comprender, por qué en la perspectiva intercultural en educación, al tomar la identidad como uno de muchos puntos de partida, hay libertad en la producción de formatos de investigación que se adecúan a las diversas maneras de ver el mundo del investigador, sin que se desdibuje el rigor que el ejercicio merece.

A medida que fui profundizando en otros planteamientos de esta perspectiva, sentí que se instauraba en el cuerpo del Yo investigador un modo de reflexión constante, de cuestionamiento y en mi caso, de “inestabilidad de juicios”; algo así como una dificultad para determinar, generalizar, validar, dar por sentado, fiarse y lo más importante, imposibilidad para no escuchar todas las versiones de las cosas. Tal “inestabilidad de juicios” me acercó al otro, a los otros y a mí misma desde un punto de vista de la comunicación que parecía obvio, pero que nunca había sido tan claro para mí: aquello que principalmente nos *es común*, (antes de la intención de intercambiar un mensaje y construir sentido) es que somos seres humanos. Además, reafirmó que mis intereses en investigación y la manera de acercarme a la realidad que me intriga, están guiados por el paradigma constructivista de investigación cualitativa, en el que el conocimiento es “(…)creado en una interacción entre el investigador y sus informantes” (Egon G. Guba & Lincoln, 1994, p. 13). Lo anterior, exige que el investigador haga parte de la realidad que analiza, por lo tanto los datos son también su construcción, y él en sí mismo, puede ser los datos.

VIDEO

Para llegar al punto de comprender el significado que estaba tomando el trabajo de investigación en mi vida, y el porqué de repente dejé de hablar del Yo investigador para hablar de Yo, debí disponerme interculturalmente al cambio de creencias. Esta primera disposición intercultural ha sido para mí la más importante, pues me llevó a concebir y enfrentar la interculturalidad no sólo como una propuesta teórica-filosófica (Fornet-Betancourt, 2006, p. 29), o como un proceso ó proyecto político y epistemológico (Axel Rojas, n.d.; Walsh, 2007), sino también como una decisión y un desafío personal, que implica mantener una actitud atenta para identificar las rutas que este exige en la práctica.

Las investigadoras Rojas y Henao señalan que “La interculturalidad exige un compromiso continuo de estarse repensando y reestructurando críticamente(...)” (2004, p. 117). Encuentro cercanía con esta postura y la necesidad que descubrí de relatarme a mí misma de tres maneras diferentes: Una narración personal/intrapersonal, en la que fue necesario regresar a mi propia historia de vida y que me permitió aclarar dudas respecto al origen de mis preguntas de investigación; otra interpersonal/transpersonal, para la cual esa primera revisión de mi historia se convirtió en insumo de la investigación misma, además me ayudó a definir mis intereses en el área; y finalmente, una narración divulgativa que ha sido para mí la más difícil de construir y consiste en darle sentido global a mi proyecto, entretejiendo el análisis de los datos que co-produje, con los giros, renuncias y cambios conceptuales, actitudinales e incluso espirituales que he experimentado durante todo el proceso.

Puedo identificar que el impulso por realizar una narración intrapersonal y transpersonal estuvo presente desde el inicio de la Maestría cuando creé un Time Line (siguiendo un esquema que había visto por primera vez en la Enciclopedia Encarta), el cual utilicé para ejemplificar los cambios que sufre la historia en una línea horizontal de tiempo.

AUDIO**T.P****T.T**

Encarta fue el primer formato de CD Room que aprendí a manejar cuando estaba en sexto de primaria. El Time Line es un ejemplo que seguramente está inspirado en la misma enciclopedia y los multimedia coloridos que tenía para presentar la evolución histórica.

Segunda
Disposición
intercultural:
pág 20

98
99

VIIDEO

Ese fue el primer intento para comprender la naturaleza de mis inquietudes de investigación y el filtro específico que tenía para observar la realidad de las mismas.

AUDIO**T.P T.T*****Time Line de Medios******1***

El Time line es una herramienta espontánea de reconocimiento y reflexión. Reflexión en tanto me permito voluntariamente auscultar mi historia y detenerme a analizar mi paso por el mundo con la disposición para sorprenderme en el proceso; es a su vez una oportunidad para preguntarme por el origen de lo que me inquieta como investigadora/ docente/ comunicadora, pero en clave del ser humano que yo soy. Al referirse a la acción de reflexionar, Magdalena plantea que: “La reflexión nos ayuda a comprender mejor la realidad, a distinguir las ilusiones de los hechos concretos, asumir lo positivo y lo negativo de la existencia” (2008, p. 50) . En mi caso, la construcción del Time line ha implicado reconocermelo como protagonista de una vida , al tiempo que dibujarme en una “línea” temporal me deja identificar cómo y por dónde he trazado mi ruta para andar en el mundo.

2014

Delory-Momberger habla acerca de la temporalidad y la presenta, siguiendo los planteamientos de Ricoeur, como una “dimensión constitutiva de la experiencia humana. El hombre experimenta su existencia en el sentimiento de una unidad y de una identidad que perduran a través del tiempo” (2013, p. 2). A partir de la reflexión de la investigación he problematizado la cuestión del tiempo de la narración. A pesar de saber que no es necesariamente lineal, decidí no rehacer la línea de tiempo para no censurar ninguna fase del proceso. Mi primer desarrollo de la herramienta fue guiado por una línea recta que avanzaba cronológicamente hacia la derecha y de la cual se desprendían imágenes asociadas a cada año de vida; paralelo a su creación, he podido realizar lecturas desde lo que observo e infiero en cuanto a consumo de medios. El ejercicio consiste en situar en el mapa de mi vida, memorias de mi relación con los medios, no sólo los que tradicionalmente conozco como “masivos de comunicación”, sino desde la perspectiva de transmedia Storytelling, todos los posibles medios que narran en múltiples formatos. (Zezulkova, 2013, p. 1).

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Durante las etapas del desarrollo de esta herramienta a la cual llamé *Time Line* de Medios, pude vislumbrar cómo se reflejan en mi forma de ser docente, muchas experiencias que provienen de mi relación con el arte y la narración desde niña. También descubrí que espontáneamente hago uso de ejercicios para narrarme desde hace muchos años y que he decidido convertirlos en actividades o estrategias para trabajar con mis estudiantes de comunicación y danza. Lo anterior explica un poco porqué este trabajo, que inició como una búsqueda por resolver una pregunta, se fue tornando también en un proceso de reconocimiento, aceptación y recopilación de los ejercicios que con temor realizaba como docente.

En una primera versión del *Time Line* de medios, recorté y pegué imágenes de todas las series de televisión, libros, juegos, canales y personajes que recordaba desde pequeña y que tenían gran valor para mí porque hacían parte de mi niñez. Sin reconocer todavía qué podía ser relevante del ejercicio, decidí en ese momento no censurar lo que estaba haciendo y permitir que fluyera sin cuestionarlo. Al profundizar sobre los principios del método de investigación Narrative inquiry pude notar que esa primera creación del *Time Line* se acoplaba a la definición de cronología que hacen Connelly y Clandinin: “Aunque está claro que en una cronología los hechos están relacionados entre sí por alguna razón, lo que está sin establecer es tanto su sentido como la trama que da la estructura explicativa de su conexión” (White, 1981, citando en Connelly y Clandinin, 1995, p.38). Más allá de escribir una autobiografía con un sentido claro, el propósito de la línea de tiempo era revisitar (siguiendo la estructura de la trama comienzo, mitad y final), experiencias que componen mi historia de vida, y con ello, establecer relación entre esa trama y el sentido que tenía en la construcción de la pregunta de investigación.

Pág.
16

VIDEO

La anterior disposición me indicó mayor cercanía con el método *Narrative Inquiry*, o Investigación narrativa en el área de educación, que se ancla en la idea de que nuestra vida está moldeada por historias o relatos de quienes somos, de quienes son los otros, de cómo es nuestro entorno, las cuales constituyen un medio para interpretar nuestro pasado, y así, encontrarle significado a las experiencias que hemos vivido (Connelly & Clandinin, 1995). La experiencia cobra en ese sentido especial importancia para la Investigación narrativa: “Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience.” (Connelly y Clandinin citado en Bach, 2007, p. 282).

Dado que pasado-presente-futuro conforman la dimensión temporal de la experiencia humana, las fuentes de datos en Investigación narrativa siempre están ubicadas de acuerdo con su énfasis en una línea temporal (1995, p. 38). Tal planteamiento me permitió durante la etapa final de escritura, clasificar el *Time Line* de medios como una fuente de datos narrativos con mayor énfasis en el tiempo pasado. La estructura del tiempo en la narración, tiene relación con la estructura de las tres dimensiones críticas de la experiencia humana y de la escritura narrativa: significatividad, valor e intención. De acuerdo con Carr: “(...) el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores, y el futuro transmite intención” (1986 citado en Connelly y Clandinin, 1995, p. 38). El sentido de la narrativa está constituido justamente por esos tres elementos que ayudan a tejer las partes de la trama, sin embargo, la acción de documentar las fuentes de datos sean relatos, anécdotas o experiencias de vida, no asegura por sí misma el propósito de la investigación narrativa. Es así como, el análisis de las diferentes versiones del *Time Line*, debía sobrepasar la descripción o la lectura literal, para encontrar esa significatividad que le transmite el pasado a mi proyecto de investigación. Esto me implicaba preguntarme: ¿Cuáles son las conexiones? y lograr identificar significados alternativos, nuevas narrativas, con el propósito de relatar cómo éstas nuevas miradas se incorporaron en el proceso.

AUDIO

T.P T.T

En el camino de búsquedas conceptuales, abordé la Metodología de investigación *A/r/tography*, A pesar de que no la incluí como parte del informe, hallé puntos de encuentro con la manera de organizar los datos y la naturaleza de mis preguntas para el análisis de los mismos. Esta influencia se puede observar un poco en el análisis que realizo de las narraciones, relatos o cuentos.

Identifiqué algunas tendencias en la elección de los recortes de imágenes y disposición de los mismos en esa primera versión del *Time Line*. En primera instancia, prevalecen los personajes de cuentos infantiles que recordaba de mis fiestas de cumpleaños, y de series de televisión en su mayoría extranjeras de marcas como Disney y canales como Cartoon network o Nickelodeon. Algunos de estos personajes después fueron fundamentales para la creación de la segunda versión del *Time Line* de medios, puesto que encontré que también aparecen en fotografías de mi infancia y esto, no sólo me indica un período en la historia de relatos de ficción para niños, sino también el nivel de exposición a la televisión que tenía en esa edad. Por otro lado, las imágenes se traslapan, no están pegadas en una secuencia organizada sino que simultáneamente pueden ocupar uno, dos o tres años en el *Time Line*, incluso unos recortes tapan casi completamente a otros. Esta organización me deja ver que en ese momento no tenía una intención de especificar las referencias, sino más bien de recordarlas como un cúmulo de programas que constituyeron parte de mi experiencia con los relatos de ficción en diferentes formatos. Además, a pesar de que aparecen imágenes de películas de cine y videojuegos, hay una alusión clara al consumo de contenidos que emitían medios masivos de comunicación especialmente televisión y radio entre los años 1995 y 2001.

En tercer lugar, puedo observar que en esa primera versión, incluí en las descripciones de cada año acontecimientos que no están relacionados con programas o medios masivos de comunicación, sino con momentos definitivos en mi crecimiento y de los cuales no tengo imágenes. Por ejemplo en 1993 aparece ELS (English as a Second Language) una sigla que tiene que ver con mi proceso de aprendizaje de otro idioma; en 1995 aparecen las descripciones “zarzuela y “Prométeme que no gritaré”, ambos son títulos de obras de teatro en las cuales mis padres participaron;

VIDEO

AUDIO T.P T.T

entre 1995 y 1997 escribí: “Dios, católica” haciendo referencia a mi Primera Comunión y la pauta que esto determina en mi visión de mundo; en 1997: “mi primer libro de amor”, del cual no recuerdo el nombre pero si la sensación de emoción que tuve al leerlo y algunas ilustraciones que tenía; en 1999: “Nueva Acrópolis”, hace referencia a un grupo juvenil de filosofía del cual hice parte durante dos años, y por último entre 1999 y 2000: “Salir, bus”, que indica el momento que empecé a salir sola por la ciudad. Noté que estos acontecimientos que escribí hablaban de experiencias que en el momento consideré como marcas en mi crecimiento, tales experiencias como lo apunta la Profesora Delory-Momberger las vive el ser humano en el tiempo

“El hombre experimenta su existencia en el sentimiento de una unidad y de una identidad que perduran a través del tiempo. Sin embargo, los seres humanos no tienen una relación directa, transparente, con sus vivencias y con el desarrollo de sus vidas; esta relación es mediada por el lenguaje y por sus formas simbólicas.” (2013)

Las formas simbólicas que constituyeron datos para el análisis narrativo del presente proyecto, fueron surgiendo después de la creación de la segunda y tercera versión del *Time Line*, y a partir de la revisión de relatos en los cuadernos de primaria y de imágenes familiares. Este análisis hace parte de toda la narrativa del texto y estará presente en diferentes ocasiones, no sólo en el apartado “Análisis”. A su vez, hallé otras formas simbólicas también en imágenes de dispositivos electrónicos y videojuegos, instrumentos musicales y juguetes, estos dispositivos narran no por estar organizados a manera de trama, sino porque permiten inferir momentos histórico que enmarca algunos de los relatos que analicé, así como transformaciones en los personajes, historias y finales de esos relatos

Uno de los aspectos que más destaco, es que la selección que naturalmente realicé de estas imágenes en la versión 1 del *Time Line* me presentó dos pautas: 1. La relación con los relatos de ficción y el arte constituyen uno de los ejes transversales en mi historia de vida. 2. Existe una relación entre la educación que recibí, el gusto y la exposición a

VIDEO

múltiples formatos narrativos, con la elección de estudiar Comunicación Audiovisual y el interés por crear y producir mis propios contenidos. Ambas, entran en concordancia con los aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la investigación y conforman las claves para explicar los tránsitos en mi mirada hacia el otro y la educación.

Pauta 1

La primera versión del *Time Line* me ayudó a delimitar dos asuntos que han sido fundamentales en el proceso de investigación. En primer lugar que claramente tenía y tengo un interés por la narración como temática o fenómeno que se investiga; en ese sentido la lectura de Connelly y Clandinin, me permitió aclarar la distinción que existe entre la narrativa como tema de estudio, es decir las historias o los relatos, y la narrativa como el método de investigación en el área de educación (1995, p. 12), en mi caso abordo ambas. En segundo lugar, que ontológicamente concibo mi realidad como el resultado de las experiencias que han sido personales, se han desarrollado en un espacio de interacción y están directamente relacionadas con un tiempo, una historia.

Al profundizar en los planteamientos de Guba y Lincoln respecto a la naturaleza de la investigación, hallé relaciones entre mi manera de filtrar la realidad y las

AUDIO

Me cuesta reconocer que la relación con los relatos y la narración se encuentra directamente relacionada con el trabajo de mis padres en Teatro y con el hecho de haber sido criada en un ambiente de ensayos, en el que texto se refería a parlamento o guión. Tengo un recuerdo muy vívido con tristeza y confusión porque a mi papá le habían cortado la lengua en “A la diestra de Dios padre”, yo estaba muy triste y no entendía por qué si él no era alguien malo, le habían cortado la lengua. Ese es tal vez el primer momento en el que empecé a comprender, de la mano de la tragedia, la diferencias entre realidad y ficción

T.P**T.T**

Pauta 2:
Pág 26

1990-
1991

VIDEO**AUDIO T.P****T.T**

características del paradigma constructivista propias de la Investigación Cualitativa:

Las realidades son aprehensibles bajo la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque a menudo se comparten elementos entre muchos individuos y aún a través de las culturas) y dependientes en su forma y contenido de las personas individuales o grupos que sostienen estas construcciones. (Egon G. Guba & Lincoln, 1994, p. 11) .

Así como lo nombré anteriormente, ese “impulso”, o necesidad de narrarse además de ubicarme en un camino investigativo, perfiló en mí la segunda disposición Intercultural que me desafía aún más que la primera: volver la propia historia de vida un dato de investigación, pero sobretodo validar los hallazgos que resultan de este ejercicio y compartirlos. Connelly y Clandinin dedican el apartado ¿Qué es una buena narrativa? a la precisión de algunos principios para la escritura de la investigación en Ciencias Sociales. Desde de esta revisión proponen unos criterios posibles que deberían tenerse en cuenta al momento de escribir una buena narrativa de investigación: claridad, verosimilitud y transferibilidad. Dichos criterios se relacionan con otras propuestas que han escrito diferentes autores respecto a las marcas de la narración: “Economía, selectividad y familiaridad” (Robinson y Hawpe, 1986); “continuidad, conclusión, finalidad estética y convicción” (Spence, 1982); “Nociones de adecuación y plausibilidad” (Schwab, 1964). Todas ellas reseñadas por Connelly y Clandinin (1995), permiten visualizar la tarea del escritor de narrativas empíricas y el trabajo que implica producir lazos firmes en el texto que inviten a la lectura.

Lo expuesto me permite entender por qué ha representado una dificultad mayor compartir lo que escribo. Desde una orientación metodológica, la búsqueda de plausibilidad y continuidad en el texto ya implica un esfuerzo para el escritor, pero se torna más complejo cuando se está hablando de sí mismo y se conocen todas las variables de continuidad de la historia, todos los Escenarios, “el lugar donde la acción ocurre” (1995, p. 36), y los posibles tonos en que esta se

Primera
disposición
intercultural:

Pág 12

VIDEO

puede relatar. De esta manera, pueden llegarse a perder de vista posibles líneas argumentativas que no son evidentes, o dar por sentado que la descripción sola de la experiencia que uno ha vivido hace explícito el sentido investigativo de la narración. Por el contrario, es la manera de tejer tiempo-espacio-escenario lo que hace que se conjuguen los diferentes niveles de relato, tanto los personales como los de la investigación, y esto representa una tarea compleja para quien escribe ya que debe “conseguir convertir lo llano y prosaico en interesante e invitador” (p. 36).

Desde una orientación epistemológica, auto narrarse representó una dificultad para mí debido a que fui formada en investigación en Ciencias Sociales en el paradigma positivista, con un enfoque empírico-analítico, que me exigía para la producción y proyección de la investigación: validez, confiabilidad y representatividad en términos de datos verificables externamente. Las pautas que conocía de la “Guía para la elaboración de proyectos de investigación”, ubicaban los problemas como resultado de: “Vacíos en el conocimiento (algo que no se sabe), resultados contradictorios (de investigaciones o teorías existentes), o explicación de un hecho (es decir la necesidad de explicar algo que ocurrió en alguna circunstancia particular)” (Universidad de Medellín, 2005), entre otras pautas. A pesar de que identifiqué un “sistema de creencias básicas” (Egon G. Guba & Lincoln, 1994) humanista e interpretativo en mi manera de ver el mundo, noté rastros de esa formación positivista que representaron dificultades en el proceso de investigación en la Maestría y que asocié con dos asuntos.

Uno. Me sentí inhabilitada para hacer preguntas acerca de la Comunidad Sorda debido a que no pertenecía al área de Educación especial. Mi acercamiento con la Comunidad Sorda en Medellín- Colombia, se dio a partir de mi interés respecto a la percepción de las audiencias diversas, particularmente el asunto del acceso de las Personas Sordas a los mensajes audiovisuales en los medios masivos de comunicación.

AUDIO

T.P T.T

Son desconocedores quienes aseguran que el método de investigación Narrative Inquiry es más sencillo porque puede ser biográfico (alguna vez lo escuché en la Universidad). Auto narrarse es también un desafío intercultural, en mi caso surgió como una necesidad para explicarme asuntos de la investigación, sin embargo la elección del método me ha resultado más compleja, porque implica ir más allá del auto relato y presentar todos los posibles finales de la historia con la misma especificidad que tendría un guion.

Asunto
Dos :
pág 22

2010

VIDEO

Inicialmente me preguntaba ¿Qué pasa con las audiencias para las que no estoy siendo formada?, ¿qué herramientas de acceso existen?, ¿Cómo es la comprensión de los mensajes televisivos?, ¿De quién es la tarea de asegurar el cumplimiento del derecho a estar informado expresado en la Constitución Nacional? Mi respuesta a esta pregunta siempre fue clara: Si yo soy comunicadora, entonces esa es mi tarea. Sin embargo, fue complicado justificar por qué mi inquietud de investigación podía ser una pregunta oportuna para el área de Comunicación. Pienso que esto sucedió debido a que fue formulada en un momento de transición entre la era análoga a la digital, en el que la agenda de inquietudes de investigación en la academia audiovisual de Medellín se enfocaba en aspectos más técnicos y tecnológicos. También, y más importante, porque implicaba un trabajo extra y era pensar en términos de diversidad, preguntarse por una audiencia considerada discapacitada, que tendía a invisibilizarse, tanto en la producción de contenidos audiovisuales como en el análisis de teoría de públicos por su característica de “no-audio”. Aunque tenía claro lo que me inquietaba, consideraba que debía haber una relación directa entre áreas del saber y las preguntas de investigación, y que podía ser inapropiado cambiar la especificidad de cada área para “pisar” los terrenos de otra que desconocía.

Dos. Me tomó tiempo aceptar que el relato de sí mismo puede ser un dato antropológico. Conecto este sentimiento con la idea de objetividad propia del paradigma positivista: “Si una investigación pretende ser objetiva, las hipótesis deben enunciarse de formas que sean independientes del modo en el cual son recogidos los hechos necesarios para probarlas” (1994, p. 4). Es por ello que este texto, más allá de ser un reto de escritura, es uno de aceptación que está en relación con mi formación como comunicadora y la idea de que principalmente lo que narra es el mensaje y su contenido, mientras que el papel del emisor en muchos casos es netamente referencial.

VIIDEO

Estas sensaciones tenían una relación con mi primer acercamiento a la investigación en Ciencias Sociales durante el pregrado.

AUDIO***El cuerpo de la representación/El mensaje como centro de la narración******1***

Sería ridículo asegurar que en el camino de búsqueda que atraviesa un “yo investigador”, no encuentra mayores obstáculos que los gnoseológicos, ontológicos y epistemológicos. Sería también absurdo convencerse de que mis preguntas, si es que me dejo bien-guiar por los maestros, lograrán en el mejor de los casos llenar un vacío en el conocimiento, es decir ocupar un espacio tiempo nunca antes conquistado por otro. Sin embargo, esta premisa se convirtió en el impulso inicial del proyecto durante el primer semestre de maestría. Para lograrlo, antes de explicar de dónde provenían mis preguntas generadoras, lo más importante para mí era encontrar a cuál paradigma de investigación pertenecía mi trabajo, pues ante todo, lo que tiene aprendido el cuerpo de la representación, es que debe alcanzar a como dé lugar la coherencia. Estoy hablando de un Yo investigador engendrado en el sistema de la binaridad significante-significado, que no encuentra certezas en aquello que se designa por fuera del lenguaje, todo lo que concluye debe ser representado, dice Pabón: “representar es cubrir por la vía del lenguaje la existencia de las cosas” (2001, p. 8). Dentro de este cuerpo existen también las fuerzas del cálculo y la disciplina, en ese sentido al instalarse en el acto de la investigación está determinado por la razón científica.

El cuerpo disciplinado y dócil con el que empecé a formar mi “yo investigador” desde el pregrado, aunque permite que coexistan otros sistemas simbólicos exteriores a él, sólo concibe una idea de fin último, de luz, de verdad, y es la que está determinada por el pensamiento. Pero, este cuerpo de la representación no es inquebrantable y tampoco se mueve solo, en el mismo proceso de búsqueda se desataron y revelaron ante mi diversas versiones de cuerpo que aunque reconocía, nunca había experimentado su fuerza en el terreno común de la razón. ¿o de la sin razón? ¿Cómo no fruncirse ante la indescifrable sensación de descontrol que genera revelarse frente al otro?

VIIDEO**AUDIO**

El otro, visto como entidad humana, entidad de formación y de investigación es un otro aislado, independiente, separado de mi lo suficiente para que no me afecte. Es el otro que tiene un cuerpo silueteado por mi visión mediada, mi visión pre-configurada de “cómo son y deben ser los otros”. Es aquel que es diferente a mi y que no obtiene la posibilidad de parecerse, porque ante mis ojos es clara su imagen, es inicialmente unívoca, incuestionable y a partir de esa perspectiva, yo, que ejerzo el cuerpo del que “ve”, “opina” y “diagnostica” sobre él y los otros, no tengo otra posibilidad de acercamiento más que la del estereotipo.

Este cuerpo del poder que asumo, cede ante la fuerza homogeneizadora del observador que demuestra “verdades” exteriores; se resiste como diría Pabón (2001, p. 2) a su potencia de actuar, develando así su limitación. Es el cuerpo “hipnotizado” que anula sus capacidades creadoras por momentos (Terre, 1994, p. 43). Este cuerpo que se formó en la tradición positivista de la ciencia, comprende la investigación como una formalización de la realidad, y desde allí, desde esa ubicación se pregunta por el otro que es diferente a mi (¿Comunicar nuestras diferencias o la diferencia en mí? 2014).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

He incorporado las disposiciones interculturales como una decisión actitudinal, por esto asumo que van de la mano con otra acción importante y es no pre-disponerse. Ello dicta permitir ser cuestionado, no blindarse, ni cubrirse a la hora de compartir los hallazgos por temor a no ser validado. El temor a la invalidez puede forzar la investigación a la ficción, a organizar los datos de manera que se acomoden a una lógica externa de sentido, no a un sentir del narrador como investigador. En este punto de análisis, encontré cercanía con el concepto de “ilusión de la causalidad” expresado por Crites (1986, citado en Conelly y Clandinin, 2005), el cual es un principio hermenéutico que explica cómo el escritor tiene la tendencia a relatar de forma determinista los hechos al organizarlos en una secuencia temporal que “mirados hacia atrás tienen la apariencia de una necesidad causal mientras que, mirados hacia adelante, tiene el sentido de una anticipación del futuro teológica o intencional.” (1995, p. 32). Es decir, el escritor crea una ilusión de causa-efecto, una línea argumental con el propósito de explicar su relato, sus argumentos y tiende a sugerir un posible efecto en el futuro. Ha sido durante la etapa de escritura final que más he luchado en contra de esta acción, la cual considero es peligrosa cuando se construyen narrativas empíricas, puesto que es poner en duda la experiencia del investigador, del educador o del sujeto que enuncia, y acomodar los hallazgos a un enunciado académico o a un deber ser externo. Lo anterior no iría en concordancia con lo que plantea Green Stocel respecto a la perspectiva intercultural en investigación: “La investigación, es cambiar el corazón, la metodología. Para indagar ¿quién soy yo? ¿De dónde yo vengo? ¿Dónde estoy? ¿A dónde quiero ir? Estas son las preguntas que hay que hacer” (1998, p. 5).

Buscando cambiar el corazón y en tono de reflexión que el desafío me exigía, rastree tres momentos en lo que ha sido mi proceso de investigación y tres puntos de giro que han servido de transición entre cada momento. Momento 1: El acceso de la diferencia, Momento 2: Acceder/comprender a la diferencia, Momento 3: Pasar de ver con extrañeza a ser vista como extraña. En cada Momento la pregunta de investigación es distinta, y por ello, las maneras concebir el

VIDEO

horizonte conceptual y las lecturas de la interculturalidad también cambian (nivel literal, inferencial y crítico respectivamente). Por su parte los tres puntos de giro están asociados a acciones como docente, como oyente, aprendizaje de otras investigaciones entre otras interacciones, que me forzaron a ubicarme en posiciones no habituales de reflexión, y por esto a movilizar mi sistema de creencias.

El tránsito en los niveles de lectura de mi investigación debía ser relatado, no sólo porque la unidad temática es la narración, sino porque la estructura de la investigación narrativa tiene una cualidad experiencial que enriquece y le da sentido al texto, de hecho, en la escritura le otorgo mayor énfasis a los tránsitos, mediante recursos como relatos, reseñas y reflexiones conceptuales que dan cuenta de las diferencias entre cada Momento. Esos enlaces me ayudan a tejer un hilo conductor al escribir para conservar el sentido de la totalidad y evitar la “ilusión de causalidad”. Al respecto Connelly y Clandinin plantean: “Las narraciones no están escritas adecuadamente según un modelo de causa-efecto sino de acuerdo con las explicaciones derivadas de la totalidad de la narrativa (...)” (1995, p. 33). Cada transición funciona como un bloque autocontenido que puede ser abordado en diferentes momentos de la lectura, sin necesidad de seguir una secuencia.

Pauta 2

Mi inquietud inicial de investigación era por el acceso y la comprensión de otros tipos de públicos a los medios audiovisuales, me interesaba conocer la manera en la que las Personas Sordas accedían a los mensajes audiovisuales en los medios de comunicación. Tal inquietud me surgió durante el pregrado, exactamente estudiando el concepto de narrativa audiovisual siguiendo los planteamientos del teórico español

AUDIO

T.P T.T

Desde la primera vez que inicié a indagar por públicos no audio y no visuales, me han preguntado que si tengo un familiar sordo o ciego, o qué es lo que realmente me ha hecho cuestionarme por un asunto que es externo a mí o una condición que yo no poseo. Como si sólo estuvieran habilitada a preguntarme por la diferencia (vista como deficiencia) cuando tengo casos cercanos con los cuáles sentir empatía o Compasión.

VIDEO**AUDIO****T.P****T.T**

2006

Antonio Bartolomé a quién escribí en ese momento:

>Hola: Mi nombre es MARía de la MAr Bustamante, >soy colombiana y en este momento estoy
 >terminando mi cuarto semestre de Comunicación y >Lenguajes Audiovisuales. Me parece muy acertado
 >el acercamiento que hace con respecto a la >definición de Lenguaje Audiovisual, tengo una
 >pregunta para hacerle, ¿Considera usted que se >podría hablar de una clase de Lenguaje
 >Audiovisual en ciegos y sordomudos?
 >>Por su tiempo mil gracias, Mar

La primera respuesta que obtuve no fue muy alentadora pero hizo que se acrecentara mi interés por entender la
 noción de audiovisual en audiencias “no-audiovisuales”:

Interesante pregunta. No sabría decirle pues no
 he tratado nunca el tema de las personas
 discapacitadas. Ciertamente existe un acceso
 parcial al lenguaje y por tanto no con todos los
 elementos del lenguaje audiovisual. Tampoco
 conozco a nadie que lo haya tratado. Si
 profundiza en este tema no deje de comentarme lo
 que vaya descubriendo. Un cordial saludo.

 Antonio R. Bartolome Pina
 Laboratori de Mitjans Interactius
 Comunicació Audiovisual
 Universitat de Barcelona

(5/12/2006, Correo electrónico)

VIDEO

En un principio sólo quería identificar si se podía hablar o no de un tipo de narrativa para la audiencia que “no veía ni oía”, es decir, si existían maneras análogas para componer y emitir mensajes audiovisuales sin que se perdiera el sentido total de lo que se quiere comunicar. Inicié el análisis de las herramientas de acceso a la comunicación audiodescripción y *Cosed Caption*, diseñadas para “suplir” ese fragmento de la experiencia audiovisual que queda excluido en el caso de las personas ciegas y las personas sordas. En la revisión descubrí que me llamaba más la atención comprender cómo era la experiencia del mensaje sólo visual y escrito (*Closed Caption*), y cuál era la comprensión que tenía la audiencia Sorda de nacimiento del mismo, sabiendo de antemano que teóricamente no se cumple el pacto audiovisual planteado por Chion, en el que los canales visual y auditivo se conjugan con una intención narrativa (1993).

El primer acercamiento que tuve con la Comunidad Sorda tuvo el propósito de medir y valorar la eficacia del *Closed caption* para la comprensión de las noticias en televisión regional. Para cumplir con dicho propósito presenté diferentes versiones del *Closed Caption* en las que se modificaban el tipo de letra, la ubicación del cuadro de texto, se reducía la cantidad de información y otras modificaciones posibles que se evaluaron en un grupo focal. El objetivo era hacer uso de ese análisis, para realizar una propuesta de cambios y mejoras a esta herramienta que aseguraran la inclusión, tal como lo exigía la norma estipulada por la Comisión nacional de Televisión. El análisis se llevó a cabo en ASANSO (Asociación Antioqueña de Sordos), con un grupo de personas en su mayoría Sordas profundas y prelingüísticas, es decir personas que no oyen ningún tipo de sonido, o que la pérdida de audición ocurrió antes de que aprendieran a hablar.

AUDIO

Mi asesora en la Universidad de Medellín, me sugirió hablar en términos de eficacia, para referirme a la capacidad de responder funcionalmente, o lograr un efecto deseado en un espacio de tiempo determinado, en este caso el tiempo que demanda el formato de noticiero. Medir la eficacia en medios tendrá siempre que involucrar métodos mixtos de análisis. Yo sentía que eso no era lo que quería hacer. Me preguntaba ¿Cuál es la eficacia de la herramienta *Closed caption* para la comprensión del sentido del mensaje televisivo en noticias regionales?

T.P T.T

2010

VIDEO**AUDIO** **T.P** **T.T**
2010

El análisis de la funcionalidad de esta herramienta en ASANSO, no se pudo concluir como estaba planeado, puesto que antes de terminar con el cuestionario y la evaluación de las características del *Closed caption* las personas de Comunidad que decidieron hacer parte del grupo focal, pararon de responderme y empezaron a expresarme una serie de reclamos hacia los medios de comunicación y los noticieros. Estos reclamos tenían gran importancia en ese momento, debido a que estábamos previos a las elecciones de gobernador y alcalde en el Departamento de Antioquia, y los participantes expresaban no tener claridad en las propuestas de los candidatos porque no entendían, no se aseguraba un acceso para ellos.

A pesar de que yo no iba en representación de ningún medio o canal en particular, yo era la oyente que se había insertado en un contexto minoritario a preguntar por una herramienta de acceso, frente a la que la población Sorda tenía muchas quejas. Esto me que ubicaba en un sitio de poder, del investigador que diagnostica. Y los miembros de la comunidad no sólo reclamaban por la falta de información en los medios, sino por el derecho a la inclusión en todos los ámbitos públicos. Esta observación y reacción, modificó mi pregunta inicial de investigación, puesto que me sentí cuestionada respecto al acercamiento que estaba teniendo y el enfoque comunicativo.

Ese acercamiento fue guiado por las necesidades e intereses investigativos en el área de la comunicación en ese momento en mi universidad, y no por mis propios intereses de investigación que provenían del énfasis en diseño de contenido educativo. Esto también me daba cuenta de un enfoque muy operativista en la concepción de los medios, particularmente cercano al modelo que Shannon desarrolló en la década de los 50, en el cual se concibe al mensaje como el centro de la interacción comunicativa. Por ello, se habla de ruidos en la comunicación, lo cuales pueden hacer perder la eficacia en el proceso y por lo mismo ocasionar la recepción incorrecta del mensaje.

Esta primera percepción dirigió la búsqueda de puntos de encuentro entre la educación y la comunicación en

VIDEO

puede ser un sistema programado de emisión de información, pero ese no es en todos los casos el papel de un comunicador. Me preguntaba ¿Cuál es el papel del comunicador en contextos educativos? Como participante en un acto comunicativo tengo la posibilidad de expresar de múltiples maneras, mediante diversos lenguajes y formatos, entrenarse como comunicador implica entonces estar más cerca al acto creativo, desarrollar diferentes niveles de lectura sensorial, de manera que la generación de ideas sea más eficaz pero sobretodo estratégica, es decir que dé respuesta a las maneras más asertivas para hacer público, compartir, hacer notar, divulgar, hacer común, presentar conocimientos o información.

AUDIO

El caso de las personas en situación de discapacidad auditiva.

Los mass media se renuevan con tal velocidad, que han hecho que se disperse la atención de las instituciones las cuales se conservan casi inmóviles. Considero que el lenguaje audiovisual en esta coyuntura, es uno de los vehículos más eficaces para el intercambio de sentido y la generación de nuevas miradas críticas frente a la actualidad, y como he expresado anteriormente ha sido de mi interés el análisis de la percepción del lenguaje audiovisual en audiencias diversas.

En el marco de “la sociedad de la comunicación”, la experiencia audiovisual se transformó en una experiencia de mayor inmersión. Con la llegada del cine sonoro el canal auditivo empezó a determinar la forma de contar del relato (narrativa).

T.P

2010

T.T

2013

VIDEO

AUDIO

El audio pasó de cumplir una función descriptiva a una narrativa, convirtiéndose casi en la guía del relato, o como lo llama Michel Chion un “vocalcentrismo” (1994). Lo anterior generaba un nivel de condiciones para la audiencia que no permitió que se incluyeran públicos con problemas de discapacidad sensorial.

Para el público sordo los mensajes audiovisuales, resultado de la combinación organizada de signos icónicos y auditivos son recibidos de manera diferente, debido a la forma en que está diseñada la narración. Esto hace que el contrato audiovisual propuesto por Chion (1994), no se cumpla, pues no hay percepción de una combinación o yuxtaposición de la imagen y el sonido grabado, generando otra interpretación respecto al relato original. De esta forma, las personas sordas reconocidas como minoría lingüística y cultural, constituyen además una minoría, que se hace más notoria para la sociedad de la comunicación bajo el discurso de discapacidad.

Considerando que una persona en situación de discapacidad auditiva ha construido su lengua y cultura a partir de una experiencia visual de vida, me surge la inquietud por conocer cuál es la forma de narración audiovisual propia de esa persona, pues por encima del discurso de déficit comunicativo, el lenguaje audiovisual tiene un fundamento narrativo, todos sabemos cómo relatar, ¿Podría la narración ser una ventana que una la comunicación y la educación?

2013

Es posible profundizar en esta primera Transición Comunicación y Educación, dirigiéndose directamente a la página 32 o continuar con la línea general del relato de investigación siguiendo a la página 40 Momento 2: Acceder/comprender la diferencia. Las transiciones van de la mano, son espacios conceptuales que conforman las bases de una noción de la comunicación desde la interculturalidad.

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Transición1: Comunicación y educación****El caso de los medios de comunicación y transmisión**

Uno de los grandes cambios en la concepción de la comunicación durante mi acercamiento al área de la Educación, estuvo guiado por autores como Regis Debray y sus planteamientos del sujeto que transmite como objeto de estudio de la Mediología. De acuerdo con el autor, la “sociedad de la comunicación” (2001), atraviesa ahora por la crisis de la transmisión, debido a que los medios de comunicación (también llamados medios de la ubicuidad) han desatado una ilusión de trascendencia en la información que emiten, o de otra forma, una pretensión de profundidad en los mensajes de la sociedad moderna.

El término comunicación ha sido usualmente confundido con el concepto de transmisión, y este a su vez, confundido con la noción de difundir para referirse a mensajes que llegan de inmediato a un destinatario o receptor. En mi caso lo asociaba a la emisión de una señal de televisión o radio. Sin embargo, transmitir trasciende los alcances de la comunicación en el espacio-tiempo, se refleja en los mensajes desatados de estrechas cadenas generacionales que los individuos adoptan como representación de su cultura, por lo mismo, los mensajes que se transmiten tienen una duración mayor que los mensajes que se comunican. Dice el autor: “comunicar consiste en transportar una información dentro del espacio en el interior de una misma esfera espaciotemporal, y transmitir, «transportar una información dentro del tiempo, entre esferas espaciotemporales distintas”(Debray, 2001, p. 16). Lo anterior no quiere decir que ambos conceptos se excluyan, más bien están integrados, dado que la comunicación es necesariamente el primer momento en el proceso de transmisión. Comunicar es hacer conocer, hacer saber, por ello el acto de comunicar nos remite a los códigos que permiten la comunicación, es decir al lenguaje y a la lengua. Por su parte, transmitir se aplica tanto a las ideas como a los bienes, tanto a asuntos triviales como a las ideologías.

VIDEO

AUDIO T.P T.T

Uno de los cuestionamientos fundamentales que plantea Regis Debray, es el uso trastocado que se le da comúnmente al concepto de transmisión, relacionándolo con la masiva cobertura que pueden alcanzar los soportes e interfaces de comunicación en un público, razón por la que aclara: “No ha habido jamás, ni podrá existir nunca una máquina de transmitir. Una transmisión es una comunicación optimizada por un cuerpo, individual y colectiva, en el doble sentido de “éste es mi cuerpo” y de “los grandes cuerpos” (Debray, 2001, p. 17).

Los medios de comunicación se mueven de forma vertiginosa en el aquí y ahora y han modificado las relaciones interpersonales entre el aquí y allá, captando la atención sobre los modelos y procedimientos de distribución de la información. Pero esto ha tenido un efecto en la sociedad y es que ha creado la ilusión de trascendencia en la información que circula en medios masivos, o de otra forma, una pretensión de profundidad en los mensajes .

La transmisión busca establecer un vínculo simbólico dentro de un grupo tiene el propósito de transformar o si se quiere convertir, y esto no es tan fácil, implica una organización para cautivar al otro con las palabras precisas, en el momento oportuno, requiere de asertividad y estrategia para realizarse, es por ello en primera instancia un acto enteramente comunicativo. Al respecto advierte el autor: “Para cruzar el tiempo, hace falta un móvil más un motor, o más aún una máquina material o fonológica (como la escritura alfabética), más una institución social (la escuela, por ejemplo, vector de la cultura libresco, y muy pronto su último refugio)” (Debray, 2001, p. 19).

Puesto que el fenómeno de transmisión trasciende el concepto operativo de comunicar, se hace referencia a la comunicación como un acto y a la transmisión como un proceso. Como proceso, la transmisión está ligada a espacios institucionales, comprendidos por Debray como aparatos genealógicos conformados por dos sentidos: “el aparato psíquico, (que vincula mentalmente al individuo con su grupo de pertenencia, (con todas las neurosis que se pueden derivar de ello) y el aparato jurídico (que fija la reglas del derecho que presiden todas las relaciones de filiación o adopción, con

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

los abusos que pueden resultar de ello)” (2001, p. 18). Considero que este aparato genealógico es la base de naturaleza histórica y antropológica del concepto transmitir, puesto que al pertenecer a una cultura y vivir su tradición, asumimos unos contenidos que nos identifican y crean un vínculo fuerte ese grupo, asimismo somos quienes replicamos esos conocimientos en nuevos contextos. Inicialmente nutrido en la interacción o actos de comunicación en un grupo, estos contenidos toman validez y finalmente se inscriben en el individuo, cuando se asocian con instituciones como la familia, la iglesia, el estado, la nación. Las instituciones son centros de transmisión necesarios para lograr perpetuidad en estos conocimientos culturales (transgeneración), dice el autor que (...)la transmisión comienza por la educación (padre-hijo, maestro-discípulo, profesor-alumno, compañero-aprendiz) (p. 17).

En el marco de la crisis de la transmisión, las instituciones como bibliotecas, escuelas, museos son aburridas para la sociedad moderna o “sociedad de la comunicación”. Pues mientras éstas se conservan casi inmóviles, su velocidad es lenta y se vienen reproduciendo del mismo modo durante muchas generaciones, las industrias de la comunicación se renuevan con velocidad, están en todo el mundo, conectadas entre múltiples plataformas y formatos. Podemos ver la crisis de transmisión en esta coyuntura, porque lo efímero sobrepasa lo duradero y de esa manera el vínculo con lo simbólico de nuestra tradición y cultura se debilita, “Los mass media de la ubicuidad (la mundialización) desplazan a los médiums más o menos sofocados de la historicidad”(Debray, 2001, p. 19)

La cultura libresca es tomada por Debray como ejemplo de las ilusiones de transmisión de la sociedad de la comunicación. La existencia de bibliotecas, como espacio donde se encuentra almacenada nuestra historia, no alcanza a ser un dispositivo suficiente para que se de la transmisión; son más bien los usuarios de esas bibliotecas quienes dotan de sentido el espacio, y pueden llegar a transformarlo, al conectar con su cultura los contenidos allí concentrados. Por su parte, los

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

los museos también constituyen un ejemplo de estos espacios que, podríamos decir citando a Debray, son depósitos o depósitos de memoria externa, ambos importantes para generar el fenómeno de la transmisión pero cuyas instalaciones no aseguran por defecto, que haya transmisión de conocimientos. Esto se aclara en las siguientes dos citas del autor: “si la memoria colectiva descansa sobre los “lugares” del mismo nombre, la colectividad se volverá pronto amnésica” (Debray, 2001, p. 22); “Exaltar los «lugares de la memoria» más allá e independientemente de las comunidades de los memorandos equivaldría a convertir en fetiche lo que se ha construido disociando, por así decirlo, el hábitat de habitarlo, o el cuerpo del alma.” (Debray, 2001, p. 23). Podemos ver como la crisis de la transmisión recae sobre la relación desarticulada, desconectada entre el medio externo (sea lugar, soporte técnico, emisión), y el medio interno(memoria).

Debray aclara la diferencia entre los términos comunicación y transmisión tomando como ejemplo la lengua, la cual puede analizarse como un medio de comunicación, ese código común a través del cual los locutores se entienden entre sí, y que al mismo tiempo tiene una función de transmisión, (dotada por su grafía), la cual asegura el fundamento de una memoria colectiva y perpetúa la historia del grupo y los usuarios de la misma lengua materna. Dice Debray: “Agruparemos bajo el término de transmisión todo lo que tenga que ver con la dinámica de la memoria colectiva; y bajo el término de comunicación, la circulación de los mensajes en un momento dado.” (Debray, 2001, p. 16), es decir la lengua vista como medio de comunicación, puede evidenciar la interacción inmediata entre sus usuarios en una perspectiva sincrónica (genera conexión), por su lado, la transmisión puede ser vista en un grupo, desde una perspectiva diacrónica (genera continuidad) de generación en generación.

Por su parte la comunicación se efectúa en el aquí y ahora entre un emisor y un receptor, esta conexión se puede ubicar por ello en el horizonte de la sociología; mientras que la transmisión, tiene un horizonte histórico y se ocupa de la relación entre el antaño y el ahora.

VIDEO

El funcionamiento de los medios masivos, los equipos técnicos de soporte de emisión de mensajes, la respuesta que estos generan, entre otros, son asuntos de la comunicación a la que le corresponden entornos particulares. Tal vez uno de los ejemplos que más me aclaró esta diferencia es el siguiente: “Un periodista comunica, un profesor transmite (diferencia entre las informaciones y los conocimientos). Un notario regula las sucesiones, un sacerdote asegura una tradición (diferencia entre actos y rituales)”(Debray, 2001, p. 27)

Encuentro estrecha relación entre esta perspectiva de la transmisión y algunas de las reflexiones que he realizado respecto a las prácticas remediales en medios masivos de comunicación, así como las reflexiones al rededor de cómo es vista la diferencia puesto que la crisis en la transmisión se ve reflejada en nuestra sociedad, en la ilusión generalizada de que la tecnificación de la comunicación puede lograr transmisión cultural, transformación e inclusión, confundir unos con otros, es de alguna manera cercar los alcances de la transmisión y su importancia en la creación de vínculos de afirmación y pertenencia con la cultura propia, y por ello con sus mismos y la historia que nos conforma.

Aclarar las fronteras de ambos conceptos, no es más que el primer paso para estrechar su vínculo, y reconocer en mi caso, el potencial que tiene la comunicación en contextos como el educativo para acortar, dar a conocer, pasar un mensaje, pasar información, divulgar entre otras acciones, y de esta manera apoyar el proceso de transmisión que lo que busca es prolongar, perdurar en el tiempo, así como también lo buscan las ideologías, la religión, el arte.

En mi proceso de aprendizaje en educación ha sido de gran ayuda encontrar similitudes entre la experiencia estética que genera el arte y la experiencia de aprender y enseñar (ancladas en el concepto de transmisión), pues ambos persiguen el objetivo de perdurar en el tiempo, y para lograrlo hacen uso de estrategias comunicativas, mediante diversos y múltiples lenguajes de representación. Poder combinar los lenguajes es una facultad que tenemos para crear diferentes posibilidades de expresión y esto tendría que ser un asunto de la comunicación en perspectiva intercultural.

AUDIO T.P T.T

En este punto se relaciona con mi interés por el tema de la narración, o por la narración como fenómeno de estudio, puesto que es un lenguaje de representación.

Pág 98

Com.
Inter.
1

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

De acuerdo con mi comprensión, la educación es producto y productor de la transmisión, en ese sentido la escuela como institución, valida la transmisión de conocimientos y los maestros son sujetos susceptibles de transmitir. La carga simbólica presente en nuestras tradiciones culturales, cobra sentido cuando estas son aprendidas en la escuela, o reforzadas en la familia. Se trata de conocimientos que trascienden no sólo el tiempo, sino también los límites, puesto que lo transmitido al ser conocimiento inmaterial, intangible, sobrepasa las fronteras de la diferencia ya sea esta vista como diversidad o deficiencia. Por esta razón, como investigadora y docente me ocupa el transmitir en espacios de diálogo y de reflexión, y esta nueva comprensión de la comunicación no se aleja del universo simbólico de la narración en el cual se enfoca gran parte de mis intereses investigativos, sino más bien articula y entra en diálogo.

Considero que como comunicadora que llega por decisión y gusto al área de la educación, es fundamental que reconozca los alcances del papel del maestro en la sociedad, diferenciando que “Los medios del impacto no son los de la influencia” (2001, p. 28). No sólo las grandes instituciones tienen la capacidad de transmitir y fundar memoria, esa capacidad está presente en los individuos, que son quienes le otorgan validez a las instituciones, esto privilegia lo que pasa “entre” por encima del feedback o la respuesta que pueda generar la interacción entre dos individuos. Si se privilegia lo que pasa “entre”, se amplía el rango de lo comunicativo, es decir se permiten otros sentidos y se involucran emociones, porque el interés es que se deje una impronta “entre” nosotros, y para que eso pase obtener respuesta no es indispensable. Esto me lleva a aclarar porqué la comunicación es acto y la transmisión es proceso, pues dichas improntas se identifican porque pasan por el cuerpo, se sienten y se perciben en el cuerpo, y el tiempo para asimilar lo que pasa

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

VIDEO

por el cuerpo, es diferente al tiempo que se requiere para asimilar otro tipo de información.

Ejemplo de ello es el arte, y la manera en que el hombre se apropia de los diferentes códigos que este le permite; el propósito del arte desde esta óptica es el de transmitir.

Encuentro relación con los planteamientos de Jerome Bruner y la perspectiva culturalista de la educación, que “toma como su primera premisa que la educación no es una isla, sino parte del continente de la cultura”.

Como individuos que hacemos parte de ella, estamos también en condiciones de cuestionar el contenido cultural que recibimos, no para cambiar la memoria colectiva de la que somos herederos, pero sí para decidir si esa carga simbólica determina nuestras acciones en la sociedad.

AUDIO

Gracias a la danza descubrí que la educación pasa por el cuerpo, porque yo soy capaz de reconocer cuándo aprendo, cuándo entiendo, cuándo me muevo como me piden, en el tiempo que me piden, cuándo me suena como me debe sonar y cuándo no. Puedo identificar en el cuerpo cuándo necesito otra explicación, o cuándo comprendí rápidamente lo que necesitaba comprender.

El aprendizaje se siente en el cuerpo y así mismo se siente cuándo no se aprende, cuando no se entiende, cuándo no se quiere entender. Identificarlo en el cuerpo, me da la capacidad de saber cuáles son las maneras que más me gustan para aprender, cómo prefiero que me enseñen, que orden es más fácil para mi entendimiento, para mi cuerpo, cómo estudio más fácil, cuáles estrategias en general de estudio y aprendizaje son las que se acomodan a mi cuerpo. Conocer el cuerpo es también conocer cómo se aprende, y entonces, si yo se y siento en el cuerpo. Cómo, cuándo y qué aprendo, ¿Por qué no pido que me repitan una explicación cuando necesito? ¿Por qué no pregunto cuándo me doy cuenta que no aprendí?

T.P**T.T**

2013

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

De acuerdo con mi comprensión, los seres humanos transmitimos con el propósito de que eso en lo que creemos, no se acabe con nosotros. En mi caso, ser docente ha pasado de ser un trabajo, a convertirse en un rol que me define y que ahora me representa, pero que sin duda siempre ha estado guiado por el propósito de transmitir mi pasión a un grupo de bailarines. Sin embargo, pensar en términos de mediología cuestiona mi “ser comunicadora”, porque sólo hasta este momento puedo considerar que el acto comunicativo no constituye solo un instante, sino la primera fase de un proceso.

Buscando cambiar el corazón y en tono de reflexión que el desafío me exigía, rastree tres momentos en lo que ha sido mi proceso de investigación y tres puntos de giro que han servido de transición entre cada momento. Momento 1: El acceso de la diferencia, Momento2: Acceder/comprender a la diferencia, Momento 3: Pasar de ver con extrañeza a ser vista como extraña. En cada Momento la pregunta de investigación es distinta, y por ello, las maneras concebir el horizonte conceptual y las lecturas de la interculturalidad cambian también (nivel literal, inferencial y crítico respectivamente). Por su parte los tres puntos de giro, están más asociados a acciones como docente, como oyente, aprendizaje de otras investigaciones entre otras interacciones, que me forzaron a ubicarme en posiciones no habituales de reflexión, y por esto a movilizar mi sistema de creencias.

El tránsito en los niveles de lectura de mi investigación debe ser relatado, no sólo porque la unidad temática es la narración, sino porque la estructura de la investigación narrativa tiene una cualidad experiencial que enriquece y le da sentido al texto, de hecho, en la escritura le otorgo mayor énfasis a los tránsitos, mediante recursos como relatos, reseñas y reflexiones conceptuales que dan cuenta de las diferencias entre cada Momento. Esos enlaces me ayudan a tejer un hilo conductor al escribir para conservar el sentido de la totalidad y evitar la “ilusión de causalidad”.

VIIDEO

Aunque aún sigo buscando cuáles fueron otras razones para la elección del tema, pude identificar en varios escritos que realicé, que tuvo que ver inicialmente con un interés en comprender qué imagen mental genera el sonido en una persona, cuándo los referentes que tiene pertenecen a otros sentidos y a otros lenguajes como el táctil o el visual.

AUDIO

Momento 2: Acceder/comprender la diferencia

A

El Closed Caption fue creado con la intención de suplir esta parte faltante de los mensajes audiovisuales. Sin embargo, si seguimos los lineamientos del mismo podríamos decir que la función del canal auditivo no es equiparable con su transcripción en texto. Las funciones expresivas del audio como la creación de atmósferas, la descripción del contexto, la ubicación espacio temporal, la intensificación de una acción, no se reemplazan con la descripción verbal del audio en pantalla. Los oyentes desconocemos cuál es la imagen mental que se genera en una persona sorda de nacimiento, al leer lo que ocurre en el canal auditivo. No sabemos cómo interpretan verbos como bailar, chillar, crepitar o galopar al momento de ver una imagen que le corresponde en pantalla. Por esta razón, diseñar nuevos criterios de subtitulación audiovisual, implica que los comunicadores entendamos de antemano que estamos tratando un ámbito diferente, en el cual la función del medio no es la de completar ni normalizar mensajes para una población. Por el contrario, las características narrativas e informativas de la imagen se deben potenciar al máximo hasta configurar nuevos discursos con sentido completo.

T.P T.T

2009

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

VIDEO

Algunos hallazgos en mi pregunta inicial me ubicaban en un sitio de enunciación claramente alejado de la realidad por la que me preguntaba, desde el desconocimiento me acerqué con temor esa realidad que desconocía para realizar mi primer ejercicio de investigación en el pregrado, y logré entender aspectos que expandieron mi interés hacia otros asuntos menos técnicos.

AUDIO**B**

[...] El nivel lector de las personas sordas no es equiparable con el de las personas oyentes. Los sordos de nacimiento no han tenido información oral y por lo mismo desconocen mucho vocabulario del español. Además, la sintaxis del español no es igual en la lengua de señas (lengua natural de las personas participantes en la muestra). Por lo mismo, el entendimiento de palabras aisladas no garantiza la comprensión del sentido completo de un mensaje leído en pantalla. Es por esto que un nuevo criterio de subtitulación debe tener en cuenta el nivel lingüístico y nivel de sordera de la audiencia a la que va dirigido, lo que conlleva a la creación no sólo de un tipo de Closed Caption, sino de 2, 3 o hasta 4 maneras de subtítular que por lo menos se acerquen al del grueso de la población.

2010

[...] Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación fue conocer que las personas sordas participantes no identifican los signos de audio, la descripción, ni las onomatopeyas. Implementar cambios en los subtítulos requiere de un trabajo pedagógico previo con la audiencia, se considera necesario que la audiencia conozca las funciones que cumple la descripción del audio.

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Puedo notar en la escritura de algunas notas previas a iniciar la Maestría, una tensión entre explicar la eficacia de la herramienta *Closed caption* para la comprensión del sentido del mensaje televisivo, y ahondar en otras inquietudes que no querían medir la eficacia ni la efectividad de ningún dispositivo. Por el contrario, buscaban acercarse a conocer la visión de mundo de la Comunidad Sorda que, por su característica de audiencia “diferente”, tendía a invisibilizarse tanto en la producción de contenidos audiovisuales como en el análisis de teoría de públicos. Dicha tensión reflejó en mí, un fuerte interés por conocer cómo relata alguien que nunca ha escuchado un relato, o mejor dicho, cuya experiencia del relato y de vida ha sido enteramente visual, ¿existía una nueva lógica o manera visual de relatar?, ¿Cómo una persona sorda percibe los relatos de ficción creados por un oyente?, ¿Cómo un oyente percibe los relatos de ficción creados por una Persona Sorda?, ¿Conocer esto me permitiría diseñar contenido visual para esta audiencia? Quería básicamente empezar a pensar como oyente sin ignorar la diferencia, por ello decidí estudiar Lengua de Señas Colombiana.

2010

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

VIIDEO

AUDIO

El cuerpo de la representación/El mensaje como centro de la narración

2

Principalmente guiada por una visión de asombro, mi pregunta se instauró en el terreno del mensaje audiovisual, entendido este como el mensaje que se produce a partir de la conjunción inseparable de dos sentidos: visual y auditivo. ¿Cómo narra alguien que sólo ha tenido una experiencia visual del relato? Me preguntaba por las posibles diferencias que pueden existir en la forma de narrar mundos de ficción entre una persona sorda y yo, las diferencias en la selección de imágenes para relatar, y los distintos modos de generar arcos de historia. Encontraba en esos cuestionamientos una vía posible para llegar a conocer cuál es la visión de mundo mis pares narradores. Sin embargo, no identificaba que normalizado, mi cuerpo esperaba respuestas concretas que se enmarcaran en una sola idea de ficción: la mía. Tenía claro que estaba en contra de las prácticas remediales como el Closed Caption, que son empleadas en medios de comunicación para, supuestamente, acercar a la comunidad sorda a la información que aporta el canal auditivo. Y en esa misma línea, había cuestionado la imposibilidad de que el texto escrito en pantalla, pudiera siquiera acercarse a comunicar las intenciones expresivas y funciones narrativas del audio en un relato audiovisual. Pero me parecía aún más controladora la idea, de que estos subtítulos se realizaran en espacios informativos como las noticias, siguiendo una pretensión de inclusión. Tanto los subtítulos como los intérpretes ubicados sólo en un recuadro de 1/9 de la pantalla, son mecanismos de “normalización”, y reflejan de alguna forma un interés por el modelo y la copia (Pabon, 2001, p. 6), estética planteada por la filosofía platónica y Aristotélica, que desarrolla el concepto de cuerpos anómalos. Se puede hablar entonces de un entendimiento de la diferencia en la sociedad del espectáculo (Terre, 1994, p. 1), como el término que se emplea para designar lo errático, ridículo, estrambótico, y si se quiere discontinuo o especial. Tales intentos, que proceden de la sociedad de la normalización como la nombra Pabón (2001, p.10), al desconocer las características lingüísticas y culturales propias de la audiencia implicada, se convierten en dispositivos de aislamiento y segregación. Están representados en cuerpos fieles que adoptan la forma del guardián de la verdad, no como la del inquisidor que conocemos desde el siglo X, sino configurado y validado en la actualidad debido a la proliferación de medios tecnológicos. Es un cuerpo que da por sentado que el “forzamiento de la forma” es una ruta para la salvación, para la limpieza y respeto de las “leyes de la perfección” (Ibid, p. 6).

VIDEO

AUDIO

T.P T.T

Este cuerpo del poder, de los medios se refiere a la discapacidad como si fuera un obstáculo por superar, como lo expresa Deleuze: “Forma vacía de la diferencia, forma invariable de la variación, la ley exige que sus sujetos no cumplan con ella más que al precio de sus propios cambios” (2002, p. 22) ¿Y de qué otra manera podía ser? La ideología que subyace tanto en los medios de masificación de la información como en el mensaje que estos emiten, tiene un trasfondo moral que valida todas las acciones que se realizan en nombre de ayudar al discapacitado, “minimizando sus cargas”.

2014

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Introducción parte 2**

Tanto disponerse al cambio de creencias como disponerse a la autorreflexión y la autonarración, están más relacionados con procesos personales de aprendizaje que me exigen constantemente ser flexible, puesto que pueden ocurrir cambios en la pregunta de investigación, en los métodos seleccionados, en la concepción de la realidad que se investiga etc. En mi caso, estas primeras disposiciones interculturales constituyeron las bases para enfrentar la interculturalidad en la práctica y la interacción con el otro diferente a mí. También permitieron que se enriqueciera la reflexión para descubrir nuevas exigencias en el proceso de investigación. Las llamo disposiciones porque es necesario estar dispuesto corporal y mentalmente a que sucedan de manera simultánea, pero no implican un orden cronológico en la experiencia de investigación que aquí presento, más bien hacen referencia las exigencias del desafío intercultural.

Para establecer un marco inicial respecto a la escritura de narrativas empíricas, Connelly y Clandinin referencian a Van Maanen y un comentario en el que éste cuenta cómo las expectativas que tenía antes de empezar a escribir su libro *Tales of the field*, no coincidieron con el resultado final que obtuvo. Según los autores ese, que se trataba a mi parecer de un comentario sin mucha trascendencia, era por el contrario muy relevante puesto que: “se presenta como una historia de la propia narrativa de investigación” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 33), es decir, un intento por relatar la experiencia del proceso investigativo. Por tal motivo, lo resaltan en el texto como un recordatorio valioso para tener en cuenta en los estudios narrativos y es: “estar preparados para seguir su olfato y, a posteriori, para reconstruir su propia narrativa de investigación.” (1995, p. 32). Encuentro en esta proposición una relación directa con lo que ha sido mi proceso investigativo, puesto que ha habido una evolución tanto de mis búsquedas reflejadas en la pregunta, como de mis maneras de concebir el horizonte conceptual que planteé inicialmente. Esta “evolución” la cual describo como una serie puntos de giro narrativos y argumentales, ha re-direccionado mis búsquedas y conexiones posteriores.

VIIDEO

El primer borrador que realicé de mi proyecto de investigación incluyó detalles de mi experiencia como docente, comunicadora audiovisual y algunas inquietudes que me surgieron a partir del acercamiento con un grupo de la Comunidad Sorda de Medellín.

AUDIO

Soy docente de danza hace 7 años, y al compartir mis sentimientos y sensaciones al bailar, así como la técnica y estilos que me pertenecen me encontré con una confrontación continua con mi audiencia, en este caso los alumnos. Este ejercicio me obligó buscar nuevas maneras de acercarme a ellos, nuevos lenguajes para hacerme entender, otras formas de representación y lectura a través de anécdotas, canciones, videos. Poco a poco entendí que intuitivamente utilizaba elementos de lo que aprendía de comunicación audiovisual para aplicarlos en las clases de danza, así, fui articulando una forma de dictar clases que me caracteriza y que me ofrece mucha satisfacción. Este es el motivo por el cual quiero potenciar las habilidades que tengo como docente para acercarme más tranquilamente a otras comunidades minoritarias en Colombia, valiéndome de mi tradición artística y mis conocimientos como comunicadora.” (Borrador propuesta de investigación para Maestría, julio)

“Uno de mis objetivos es conocer pautas pedagógicas para articular un trabajo interdisciplinar asumiendo más riesgos, Considero que en el área de la Educación encuentro la posibilidad de aclarar el vínculo entre mis experiencias como comunicadora y docente a la par que conozco nuevas perspectivas de aprendizaje y corrientes pedagógicas.” (Versión final de la propuesta de investigación, julio 2013)

2013

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

VIDEO

Buscaba con esta presentación reconstruir un panorama general de lo que había sido mi experiencia, pero al mismo tiempo quería justificar por qué una comunicadora podía interesarse o hacerse preguntas de corte educativo. La elección el método de Investigación narrativa me permitió develar cambios en mi concepción de la comunicación desde lo individual y sistémico hasta su relación con la educación, para ubicarla como una acción intencionada indispensable para lograr la transmisión propuesta por Debray (2001).

Fue gracias al proceso de aprendizaje de Lengua de Señas y la interacción directa con un pequeño grupo de la Comunidad Sorda de Medellín en ASANSO, que empecé a referirme a la diferencia y la diversidad de otras maneras. Dejé en mis apuntes y relatos, trazos de algunos de estos cambios en mi mirada hacia el otro, representados por medias líneas curvas simulando puentes entre un concepto y una nueva perspectiva, o entre una observación y una nueva percepción.

AUDIO**T.P T.T*****El cuerpo del arte: El ser humano como centro de la narración******1***

Para ese momento en el proceso de mi búsqueda, la concepción de diferencia había entrado en tensión en mi cuerpo. Buscaba eco en el área, pero no identificaba espacios de investigación o realización en medios audiovisuales, que tuvieran en cuenta a la Comunidad Sorda no sólo como consumidores sino como posibles productores de sus propios contenidos en televisión. Decidí aprender Lengua de Señas Colombiana, dado que la comunicación directa era la primera forma visible de acercamiento a la Comunidad, pues sentía que lo que me inquietaba no estaba delimitado por las semejanzas o similitudes del otro con la norma. Es decir no era la diferencia la que definía al otro, ni mi relación con él, por esta razón sólo hasta el momento de la interacción en Lengua de Señas con una persona sorda, experimenté en mí nuevas potencia de sentido.

2014

VIIDEO**AUDIO**

No se trataba de simular y vivenciar mundos ajenos, para comprender las vicisitudes por las que atraviesa un cuerpo, sino de una búsqueda por ejercer el poder de transformar las verdades que sólo nos muestran una versión de las cosas. Y atreverse en este caso, a concluir que la idea de discapacidad auditiva asociada al déficit lingüístico era un acercamiento plagado de ignorancia.

En parte con una mirada desde el asombro, pero simultáneamente con una mirada de cercanía y esperanza, este que es el cuerpo de mi investigación, se debate entre múltiples fuerzas que lo componen. Por un lado las que se comportan de forma mecánica atómica y reactiva (Deleuze, 1971, p. 50), son las fuerzas que masifican al hombre, la fuerza de un “cuerpo fatigado que ya no tiene referentes divinos, ni materiales” (Pabón, 2011, p.11). Es el cuerpo de los medios masivos que busca ejercer poder sobre lo que desconoce, instalando formas de pensar y controlando tendencias de pensamiento. Se trata de un cuerpo normalizado, el cual aún no sabe que está cegado por una sola idea de mensaje audiovisual, una única idea de transmisión, y una única idea de audiencia. Un cuerpo que trata de ser coherente entre lo que dice la teoría y lo que debe hacerse en la práctica, por ello se mueve entre la semejanza y el distanciamiento, asumiendo una actitud que ha sido aprendida pero no construida por mí.

Por otro lado, están presentes las fuerzas de la agitación y la transformación que encarnan el cuerpo de la creación. Es el cuerpo que es capaz de pensar sin ser forzado, es el que se “sumerge no tematizado” en las oceanidades del pensamiento (Terre, 1994, p. 47), el cuerpo que baila y tiene el poder de transformar, no a comunidades ni a ideologías de pensamientos, sino a sí mismo. Es mi cuerpo del arte que ha crecido creando, y ha sido la potencia de transformación de mis inquietudes de vida e investigación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3

Transición 2: Encuentro con el otro

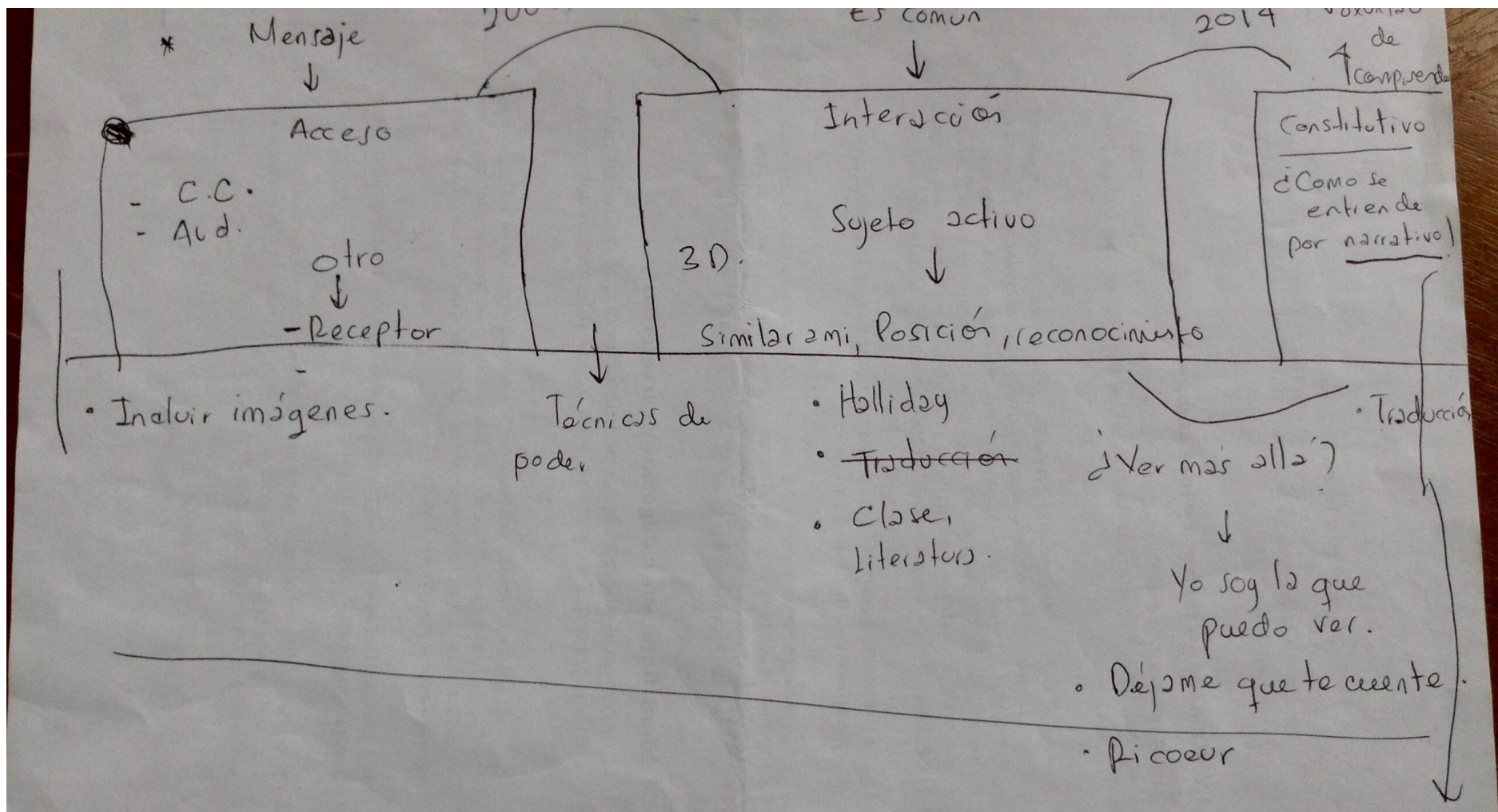


Figura 2 : Notas del investigador "3 momentos"

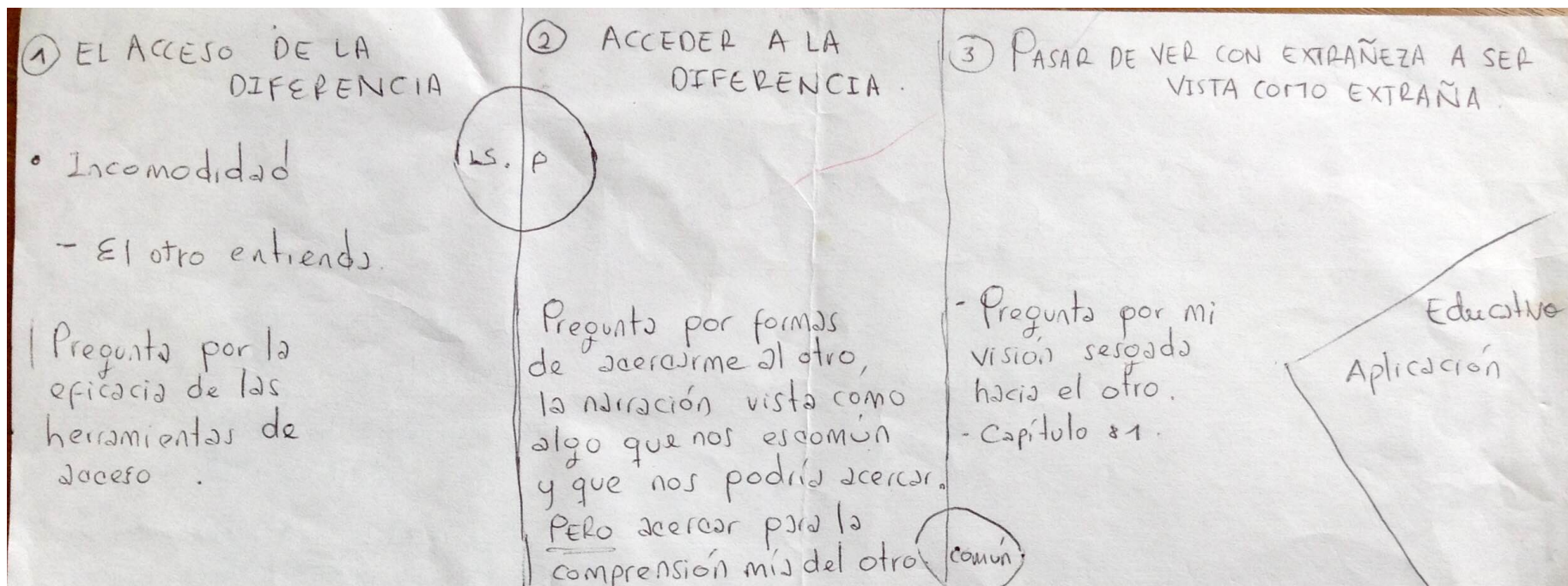


Figura 3: Notas del investigador "3 momentos"

<p>Capítulo ① → No proyecto</p> <p>① PLANTEAMIENTO</p> <p>A partir de una inquietud personal, se identifica una postura o inclinación hacia la narración como forma de relacionarse con el mundo.</p> <p>Se puede identificar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audios grabados de pequeña. - Cuentos escritos y guardados. - Objetos mediatizados. <p>Parte 1: Time line o no.</p>	<p>③ Prácticas remediales en los medios de comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Closed caption - Opinión de Eliécer. <p>Antecedentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis crítico en cine y TV - Inclusión en medios - Producción de contenido <p>PROBLEMA</p>	<p>¿Cuál es la eficacia de la herramienta closed caption?</p> <p>¿Cómo narra alguien cuya experiencia del relato ha sido enteramente visual?</p> <p>¿Cómo plantear un creación de contenidos educativos para medios desde una perspectiva intercultural?</p>
<p>Una vez en el estudio de los medios, surge el cuestionamiento por cómo narran desde otros sentidos, (o ¿Cómo narra una persona que nunca ha escuchado que le narren). Allí se unen dos cuestiones.</p>	<p>④ El otro y yo en la práctica. Como narrar al otro en la colaboración, por lo mismo que las historias son contadas de acuerdo al autor, la naturaleza de la narración es <u>ritomística</u>,</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Diversa</u>, <u>no preestablecida</u> - <u>en el lenguaje</u>, construye al hombre. 	
<p>②</p>	<p>No es remedial, no busca normalizar los <u>cuerpos</u>, se vincula como la estética relacional.</p> <p>METODO.</p> <p>⑤ Ritoma, ortografía.</p>	

Figura 4: Notas del investigador Proyecto.

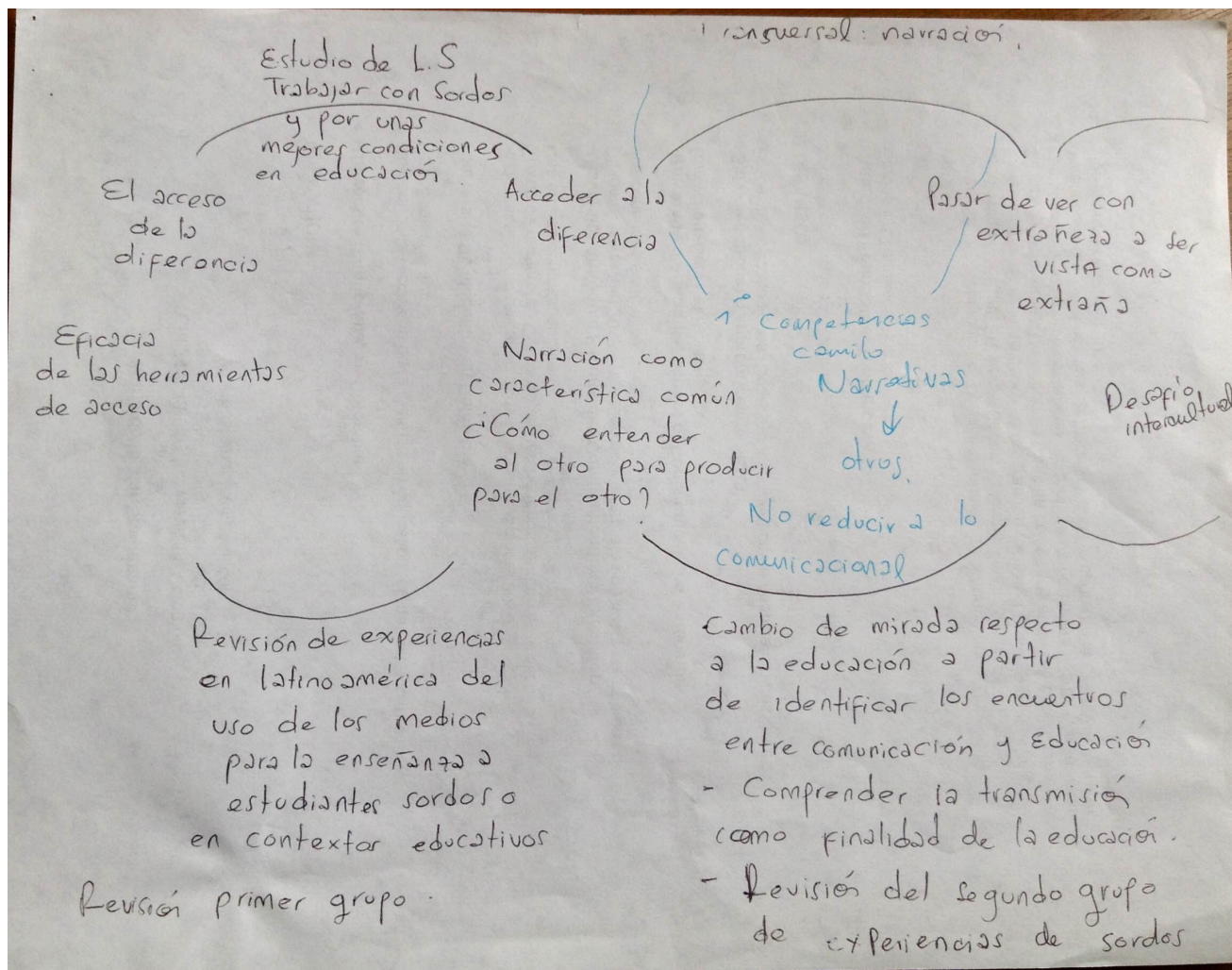


Figura 5: Notas del investigador: Puentes

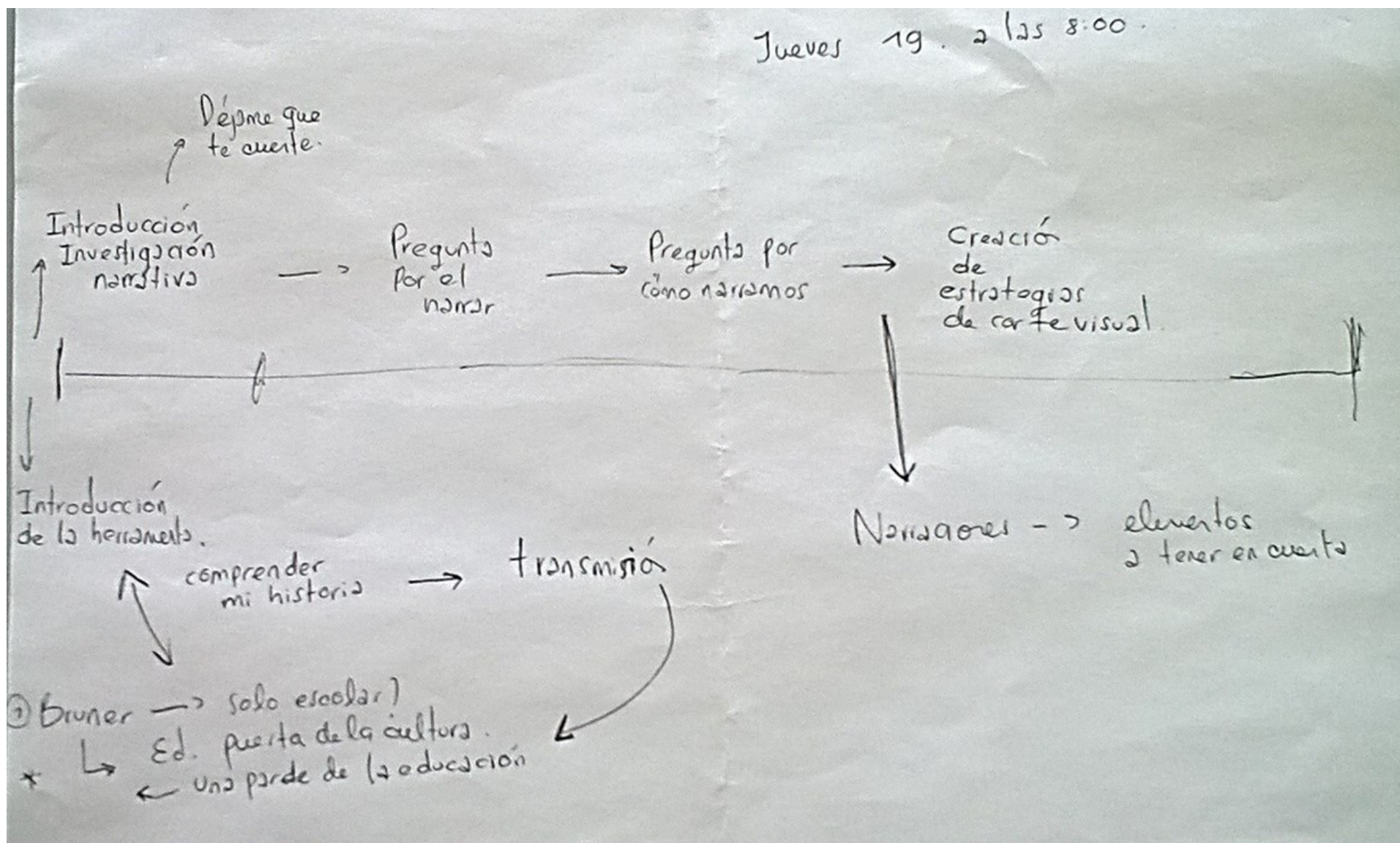


Figura 6: Notas del investigador: transiciones.

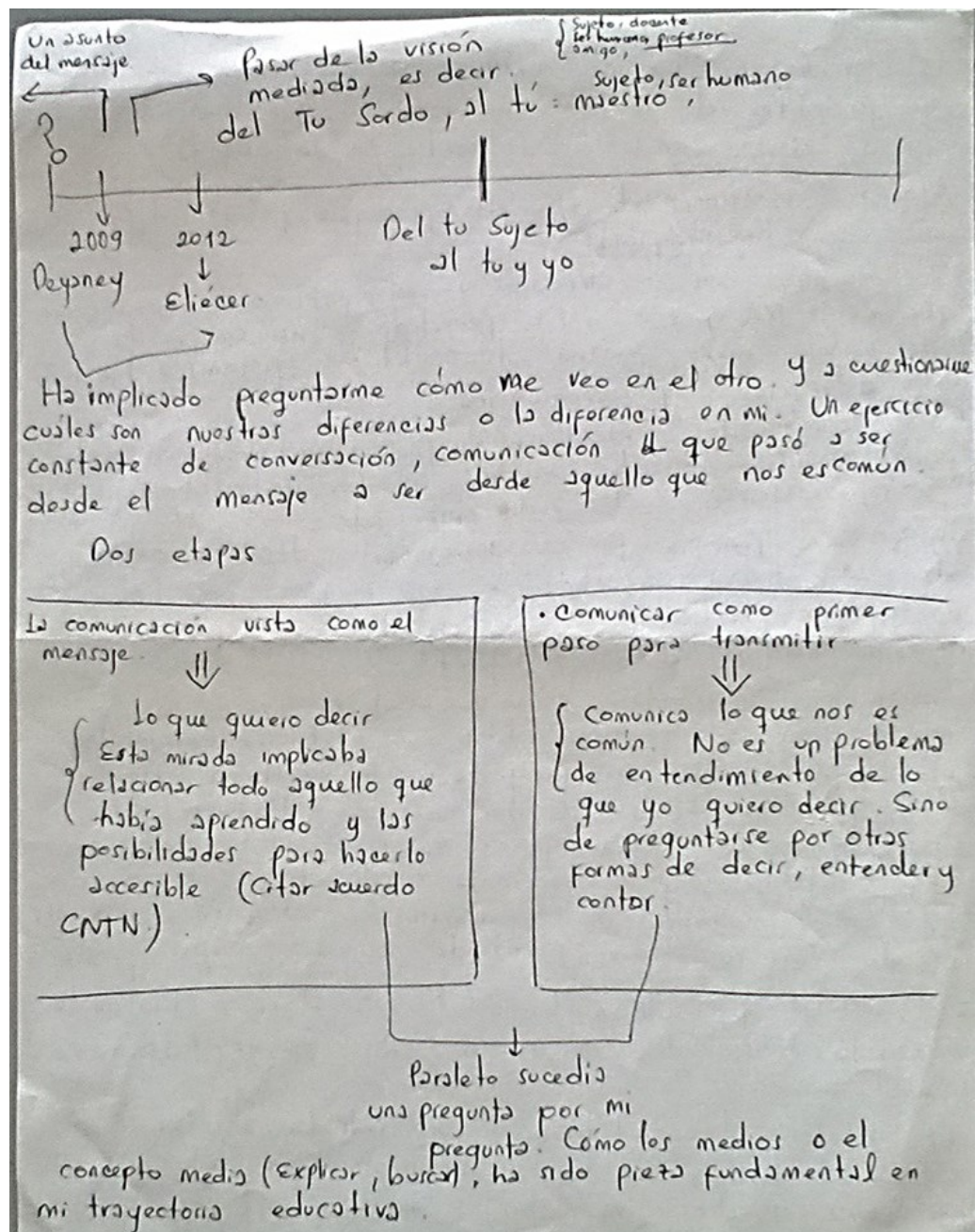


Figura 7: Notas del investigador: bloques.

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Puedo identificar en estos apuntes que el “otro” por quien me estaba preguntando desde lo audiovisual, ya no era ese otro extraño, ya no era la audiencia y su condición de NN, sino que tenía un lugar nuevo que inevitablemente hizo que lo visibilizara como Persona: un estatus de profesor, de par. Paulatinamente empecé a hablar en términos de discapacidad auditiva y Persona Sorda con mayúscula, y nunca más como sordo-mudos o mudos, no sólo porque había entendido que el funcionamiento del aparato resonador no está relacionado necesariamente con la capacidad auditiva de las Personas Sordas, sino también, siguiendo el propósito de visibilizar y evitar excluir o discriminar desde el lenguaje. Entendí que ser simultáneamente estudiante y docente, impulsó en mí la movilización hacia otras posibilidades de entender esa realidad por la que me preguntaba, al poder ubicar al otro en un sitio común al mío. Pero había una suerte de pugna o confrontación, sentía una tensión entre el discurso de aceptación de la diversidad que conocía y el encuentro real con la Comunidad Sorda.

En el área de comunicación se hablaba en ese momento, y tal vez se sigue hablando, de inclusión según el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones como: “un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad”. Esta concepción de inclusión se mide en términos de acceso y no de participación de la población, lo que conlleva un discurso de inclusión que, de acuerdo con Castillo podría verse como “dispositivo de compensación que busca de forma muy barata y muy rápida, borrar las diferencias diametrales que existen entre unas poblaciones y otras frente a derechos básicos como salud educación, trabajo, vivienda etc” (Castillo, 2014). A su vez, es reflejo de una concepción de diversidad propia del multiculturalismo que encubre una ideología de asimilación (2000, p. 200), “Entendido de esa forma,

VIDEO

AUDIO T.P T.T

el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los otros continúen siendo <esos otros> pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia <sin remedio>” (Duschatzky & Skliar, 2000, p. 200).

Rastreo general: Comunidad Sorda colombiana

Haciendo un recuento de lo que implicaba hablar de discapacidad en medios de comunicación masiva en Colombia, me encontré con que es un concepto relativamente nuevo que ha venido ganando mayor representatividad en la medida en que se ha comprendido como un fenómeno social y de interés político que afecta a un 4,7% de la población (2012, Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE)).

El desarrollo histórico, o si se quiere, la evolución del concepto comprende tres momentos. En primer lugar la discapacidad empezó a ser visible a partir de los años 50 debido a la conformación de Instituciones como el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto de rehabilitación física Roosevelt. En 1985 el Ministerio de Salud emitió la primera resolución en la que se empiezan a dictar normas para la protección y el bienestar de las personas con alguna condición de “minusvalía”, otorgándoles de esta manera un trato diferencial en la sociedad. Sin embargo, el término “minusválido” era utilizado en ese entonces para referirse a la discapacidad de manera genérica, sin ninguna distinción entre tipos de discapacidad (sensorial, cognitiva entre otras), posiblemente acogiéndose a la definición utilizada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Fue sólo hasta el 2002 que se definió en el Código Nacional de Tránsito Terrestre el concepto de discapacitado.

Posteriormente en 2007 se crea el Sistema Nacional de Discapacidad en Colombia (SNDC), como el primer conjunto de normas, instituciones, recursos y orientaciones que permiten la implementación de la política pública de discapacidad contenida en la ley. Por último se amplía el concepto de discapacitado, y se empieza a hablar de “persona en

Minusvalía: una situación de desventaja para un individuo determinado, de una deficiencia o de una discapacidad, que limita el desarrollo de un rol que es normal en su caso, en función de la edad, sexo y factores culturales y sociales (ONU)

Discapacitado: aquella persona que tiene disminuida alguna de sus capacidades físicas o mentales (Código Nacional de Tránsito Terrestre)

VIDEO

en situación de discapacidad”, definiéndola como aquella que tenga “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con lo demás”.

Así como Discapacidad, la definición de Sordo y Sordera, ha atravesado por cambios en su concepción que quieren evitar la discriminación y la exclusión. En un principio se hablaba de sordo mudo, para designar a la persona Sorda que no podía comunicarse de manera oral, sin embargo esta definición era inexacta puesto que no hay relación entre el nivel de pérdida de audición y el funcionamiento de las cuerdas vocales. Además, enmarcados en la perspectiva de los Estudios Sordos, mientras exista la posibilidad de comunicarse mediante señas una persona sorda nunca estará muda, simplemente habla de otra manera. Es así como desde la legislación pasó de hablarse de Limitados auditivos (1996), a referirse a Sordo en términos de “nivel adecuado de adquisición del lenguaje oral y percepción de decibeles”. En el 2005, esta distinción cambió y se empezó a hablar de personas Sordas como aquellas que no pueden sostener una “comunicación” en lengua oral. En 2013 se incluyó la definición de barreras para referirse a los obstáculos que pueden impedir el ejercicio de su derecho a desarrollarse en condiciones de igualdad en la sociedad. Esto ya nos muestra un cambio en las concepciones de lenguaje y de la adquisición de la lengua, pero sobre todo indica una preocupación por la comunicación, las barreras y por ello el acceso a servicios de carácter público.

En la Ley 982 de 2005 también se nombra por primera vez la “Comunidad de Sordos” para referirse al grupo social de personas Sordas, que comparten entre sí varios intereses,

AUDIO T.P T.T

Los Estudios Sordos en educación plantean visibilizar las relaciones de poder existentes en la educación de los sordos, reivindicando sus procesos de lucha y de resistencia en la configuración de sus identidades y culturas

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

VIDEO

una historia, unas tradiciones desde su experiencia visual y que “Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación [...] en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes”. Esto por su parte atiende al reconocimiento del grupo social y le da un aparente estatus de participación al reconocer las necesidades específicas de este grupo poblacional. Además, reafirma el discurso culturalista al cual la Comunidad Sorda en Colombia se adscribe, buscando reivindicar su Comunidad como una minoría lingüística desde el enfoque de la diferencia y no desde la deficiencia.

Tener una definición clara de discapacidad fue fundamental para empezar a hablar de inclusión en el área, porque representó un sitio de enunciación, al menos desde lo legislativo, que dirigió las medidas de acción específicas que se deben estipular para la atención de la población Sorda, y obligó a que empezara a ser visible tanto en medios masivos de comunicación, como en la publicidad de algunas instituciones públicas. En mi caso me permitió visualizar histórica y culturalmente a la Comunidad Sorda en Colombia, y conocer que al igual que en muchos países latinoamericanos, ha hecho parte de una lucha continua por su reconocimiento como ciudadanos plenos de derechos en la sociedad. En el marco de esa lucha es que cobra mayor validez hablar desde una perspectiva intercultural para abordar mis inquietudes de investigación, pues actúa como categoría para el análisis en mi proyecto, en tanto guía mi manera de acercarme a la otredad, la diversidad y la diferencia. Además actúa como categoría política, puesto que a pesar de que nombrar la discapacidad en términos incluyentes (persona en situación de discapacidad o Sordo con s mayúscula) no asegura necesariamente las condiciones para ser incluido social, cultural y académicamente en la sociedad, por lo menos si establece una relación de respeto que sitúa socialmente a esta población en el imaginario colectivo de un país. En mi caso movilizó el imaginario que tenía de Sordo y discapacitado.

AUDIO T.P T.T

Discapacitado: aquella persona que tiene disminuida alguna de sus capacidades físicas o mentales (Código Nacional de Tránsito Terrestre)

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

El nombrar al otro de manera más “inclusiva”, me aportaba una aparente superioridad moral respecto al resto de colegas comunicadores, además me hacía sentir que era una forma de combatir esa sensación cultural de lástima que me cuestionaba. De acuerdo con Bhabha 199, (citado en Duchatzky y Skliar, 2000), la cultura es:

Un territorio de diferencias que precisa de permanentes traducciones, el problema crucial es quien traduce a quién (o quién representa a quién) y a través de cuáles significados políticos. Por ello, resulta que la traducción y representación de los otros está atravesada por una búsqueda permanente de eufemismos, mejores (o peores) formas de denominar a la alteridad. Sin embargo esas formas no son neutras ni opacas y generan consecuencias en la vida cotidiana de esos otros. (2000, p. 189)

Sentía una tensión e incomodidad al mirar a las Personas Sordas, especialmente en la relación con uno de mis profesores de Lengua de Señas, me perturbaba que tuviéramos en común una ciudad y una generación, pero al mismo tiempo no tuviéramos en común un contexto de percepción sensorial de las mismas. Me perturbaba la idea de que alguien de mi edad no “pudiera experimentar” lo que yo sí podía y había podido, y eso me hacía sentir lástima. Por más que creyera tener clara una postura de diversidad y amplitud en el pensamiento, sólo fue la vivencia lo que me indicó cómo percibía la diversidad o cuáles eran los límites de lo intercultural instalados en mí al momento de la interacción con él. Nombrar al otro como diferente, nunca iba a apaciguar lo que generaba en mi cuerpo la lectura desde el déficit. Sin embargo, tuvo gran importancia para establecer una relación desde el respeto con la Comunidad Sorda, más aún en un ámbito como lo era la academia audiovisual en Medellín, en un momento de transición entre la era análoga a la digital, en la que la agenda de inquietudes de investigación se enfocaba en aspectos más técnicos y tecnológicos. Simultáneamente buscaba maneras adecuadas de transformar esa sensación mediante la creación de una versión mejorada de mi misma, una profesional más consciente de la diversidad y de las dificultades que, según mi visión, debían enfrentar las Personas Sordas en un contexto oyente.

Ver
Time
Line
años
2005-
2010

VIIDEO

El cambio en la manera referirme a la diferencia es algo que reconozco a partir de mis relatos y apuntes, que constituye un primer paso importante en este *Momento 2*. Por un lado porque dejó acercarme a la Comunidad Sorda desde la desinformación o desde el prejuicio, y me liberó a reconocer que fuentes como el anterior relato son parcialmente discurso, no acción. Quiere decir que en esa etapa de tránsito me movía entre una comprensión racional del otro, en la cual hablaba de él desde el exterior enunciando una aparente comprensión de su realidad; y una comprensión de lo que el otro necesitaba para parecerse a mí. En parte sí era un acercamiento, pero que no representaba aún un asunto elaborado en el proceso de investigación, debido a que una vez sumergida en la idea de la diferencia era más fácil ver lo que me distinguía que lo que me acercaba al otro.

AUDIO***El cuerpo del arte: El ser humano como centro de la narración*****2**

Este es el cuerpo que ha logrado hasta ahora destruir una ficción, la ficción de la diferencia para acercarse a la otredad de sí mismo. Es el cuerpo que inicialmente buscaba proponer contenidos audiovisuales para la audiencia sorda, en un medio que discrimina, pero que ahora no se preocupa por lo que falta, sino por lo que ya existe y hace parte de él y los otros, es decir las formas de narrar, que más allá de categorizarlas en diversas maneras de relato, están impulsadas por una necesidad de expresión del ser humano. Y por ello el cuerpo, que también es un dispositivo de narración, cobra mayor importancia en el mundo más por la potencia de su propia existencia que por sus características fisiológicas.

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Encontré que Duchavsky & Skliar se refieren a esto como la mirada del déficit, que define en al otro desde una especialidad o minoridad. Una idea de diversidad propia del multiculturalismo que encubre una ideología de asimilación (2000, p. 200), y que yo la había observado en prácticas remediales en medios de comunicación como la herramienta Closed caption, creada con la idea de suplir la información del canal de audio que las Personas Sordas no reciben. “Entendido de esa forma, el multiculturalismo puede ser definido, simplemente, como la autorización para que los otros continúen siendo <<esos otros>> pero en un espacio de legalidad, de oficialidad, una convivencia <<sin remedio>>” (Duschatzky & Skliar, 2000, p. 200). Tal mirada del déficit es la misma mirada hegemónica herencia de la racionalidad moderna, que ha sido también reseñada por Ytarte, en la que el discurso de la igualdad se usa como una manera de medir y tratar de “normalizar” todo aquello que se sale de sus principios. (2005).

Esta versión mejorada no me alejaba de la visión de la deficiencia, por el contrario me hacía crear ideas de apoyo, de ayuda, maneras de apaciguar desde mi área esas dificultades, con la ilusión de hacer un escenario más llevadero para la Personas Sordas. Lo que aún no había identificado mientras era estudiante de Lengua de Señas es que esos escenarios llevaderos, son un intento de normalización que responde a que: la perturbación que genera en mí el otro, me mueve a ayudarlo a que cambie, para que de esta manera se parezca más a mí que hago parte de la mayoría normal. O por lo menos, guiada por mi pregunta de investigación, tenía en el objetivo de encontrar maneras para producir contenidos audiovisuales que acercaran al público sordo a percibir, así fuera más teórica que vivencial, las funciones emotivas y narrativas que aporta el audio a la imagen en un texto audiovisual. En definitiva prácticas remediales, o acciones asimilacioncitas o compensatorios, como las nombra la autora Ytarte para hablar de los programas educativos que surgen a raíz del enfoque conservador de la diversidad (2005), y que Duchavsky y Skliar nombran también en su trabajo como programas de educación multicultural, los cuales (...) “operan siempre a partir de un doble mecanismo: la idea de

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

<<respeto>> hacia la cultura de origen, en una suerte de marca de fatalidad y la de <<integración>> en la cultura que se considera huésped.” (Duschatzky & Skliar, 2000, p. 203). Identificar el origen de estas prácticas cobró mayor sentido al darme cuenta que ninguno de mis profesores en ASANSO, o de las Personas Sordas con quienes me relacionaba allí, me pidió nunca ayuda para acceder, eso me hacía preguntarme desde dónde mi visión de diversidad en comunicación inconscientemente buscaba un orden que consideraba ideal.

A pesar de que distinguía que mis reflexiones me estaban exigiendo ver de otra manera al otro, no había encontrado un elemento que me hiciera alejarme de la mirada del déficit. El rastreo del estado del arte respecto a investigaciones que hablaran de narraciones audiovisuales creadas por Personas Sordas, o que me indicaran otros escenarios cercanos a la pregunta ¿Cuál es la forma de narración audiovisual de una Persona Sorda de nacimiento cuyo canal prioritario de recepción del relato ha sido netamente visual?, me indicó una dirección de comprensión del audiovisual absolutamente nueva.

Segunda
pregunta de
investigación

Es posible continuar con la línea general del relato de investigación pasando a la página 98 Momento 3 :Pasar de ver con extrañeza a ser vista como extraña, ó seguir con la secuencia de las transiciones en la página 63 Transición 3: ¿la cámara soy yo? Las transiciones van de la mano, son espacios conceptuales que conforman las bases de una noción de comunicación desde la interculturalidad.

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Transición 3: ¿la cámara soy yo?**

A pesar de que distinguía que mis reflexiones me estaban exigiendo ver de otra manera al otro, no había encontrado un elemento que me hiciera alejarme de la mirada del déficit. El rastreo del estado del arte respecto a investigaciones que hablaran de narraciones audiovisuales creadas por Personas Sordas, o que me indicaran otros escenarios cercanos a la pregunta ¿Cuál es la forma de narración audiovisual de una Persona Sorda de nacimiento cuyo canal prioritario de recepción del relato ha sido netamente visual?, me indicó una dirección de comprensión del audiovisual absolutamente nueva.

Pude observar dos tendencias en los estudios realizados alrededor del tema de la narración audiovisual y las personas sordas. En primer lugar una perspectiva de acceso que se preocupa por definir sistemas que permitan el acercamiento de las personas sordas al mensaje audiovisual y que presentan estrategias para su uso. Por otro lado, una perspectiva de inclusión, en la que se inscriben propuestas de estrategias narrativas para la enseñanza a estudiantes sordos, relatos publicados de personas sordas y análisis de las representaciones de sordo y sordera en medios de comunicación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Perspectiva de inclusión: Narraciones audiovisuales realizadas por sordos**

La investigación “A visualidade dos sujeitos surdos no contexto da educacao audiovisual.”, realizado por la Doctora Ericler Olveira, propicia un espacio de reflexión alrededor de las relaciones de poder que se han instaurado entre oyentes y sordos en el ámbito mediático. Esto con el fin de que haya una transformación que permita el empoderamiento de las personas sordas a partir de la producción audiovisual. Al respecto expone la autora: “El dominio de los modos de producción del lenguaje audiovisual es una forma de empoderamiento, pues se revela en proyectos de emancipación, proporcionando el desarrollo de grupos minoritarios, ampliando sus espacios de acción, permitiendo el diálogo y redimensionando las relaciones de poder.” (Oliveira, 2011).

Como docente e intérprete de *Língua Brasileira de Sinais* LIBRAS, la autora resalta la importancia de utilizar videos o material audiovisual regularmente en el aula de clase, pues la escuela inserta en el contexto de la sociedad de la información, es desafiada a apropiarse cada vez más del audiovisual para las prácticas de enseñanza no sólo como recurso didáctico sino como vehículo de crítica y reflexión política.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1 8 0 3

Facultad de Educación

VIDEO

AUDIO T.P T.T

El propósito principal de la investigación es conocer de qué forma los jóvenes sordos insertos en el contexto escolar construyen narrativas audiovisuales, como resultado de un taller impartido en la escuela. Los videos producidos por los participantes sordos fueron objeto de análisis bajo el eje referencial del *media education* o educación para los medios..

Una de las consideraciones finales más importantes es que se problematiza el término audio y se busca ampliar los límites de su definición, puesto que el análisis evidencia que la imagen visual y la imagen verbal (constituida por la lengua de señas), confluyen en lo que podría llamarse una producción audiovisual de sordos.

Estrategias de enseñanza para estudiantes sordos

De acuerdo con los Parámetros Curriculares Nacionales Brasileños de 1998, se espera en términos de inclusión en la escuela, que los estudiantes con necesidades especiales tengan igualdad de derechos y oportunidades educativas en un ambiente favorable. (dos Santos & de Sousa, 2012, p. 166) Asimismo se recomiendan a escuelas y maestros prestar atención sobre la diversidad de la comunidad escolar, realizando adaptaciones curriculares que permitan atender las necesidades particulares de los estudiantes. En este contexto la literatura surge como una base fundamental para la presente investigación, particularmente el acto de narrar historias a estudiantes sordos, puesto que permite el acercamiento de los estudiantes a la lectura, propicia la interacción y el desarrollo de la lengua.

La investigación *Novas propostas metodológicas de contação de histórias na educação inclusiva*, tiene el propósito de conocer los métodos más eficaces para contar historias y construir una estrategia que oriente la lectura y promueva una forma de leer en la comunidad sorda de Minas.

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Una de las consideraciones iniciales que presentan las autoras, es la condición de acceso restringido que tienen las personas sordas a la información emocional e imaginativa que logra producir un narrador, los cambios de tonalidades e imitaciones por ejemplo, generan expectativa y determinan ya sea el humor del personaje o caracterizan el espacio en el que se desarrolla la historia, entre otras funciones. El niño sordo no se puede apropiarse de los mismos elementos dramáticos que le otorga la voz del narrador al relato, debido a que su medio de percepción y representación es visual y gestual. Considerando además que la narración de historias es un recurso didáctico con mucho potencial para la enseñanza de personas sordas, surge la necesidad de establecer las maneras más eficaces, y las estrategias pertinentes para contar historias en la escuela.

Solo hasta hace poco se ha venido indagando por la importancia de que sean las mismas personas sordas quienes produzcan y diseñen sus contenidos narrativos. Lo que nos hace pensar que sólo hasta hace poco los sordos tienen voz sin necesidad de que nadie se la otorgue.

Uno de los hallazgos más importantes expresado por las autoras es que la narración de historias es un recurso que posibilita el aprendizaje de los estudiantes sordos en el contexto escolar y familiar. Pues además de promover la lectura, propicia un espacio para despertar la imaginación, permite la formación de lectores que se preguntan por las acciones de los personajes y reflexionan frente a las situaciones que acontecen en las historias, facilita la recreación y creación de nuevas historias y por ello, incentiva el desarrollo de la lengua. Después de realizar el rastreo bibliográfico y el trabajo de campo, las autoras sugieren la utilización de imágenes no verbales y de material ilustrado para contar historias, así como el lenguaje corporal como medio para estimular la creatividad en estudiantes sordos, una de las razones principales es que la imagen permite un “desenvolvimiento cognitivo más significativo” para los estudiantes sordos (p.180).

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Enseñanza de la literatura**

Ana Sisti en “la literatura y la ficción en la educación de personas sordas”, realizó una investigación en la provincia de Mendoza con la participación de personas ente los 18 y 50 años, con niveles de pérdida auditiva entre profundas y totales pre-locutivas, en su mayoría sin familiares sordos. Todos los participantes provienen de escuelas para sordos de Mendoza, que se instalan bajo la perspectiva clínico-terapéutica, siguiendo un método oralista el cual prioriza la adquisición del español hablado.

En la provincia de Mendoza, todas las escuelas de sordos de corte oralista deben incluir la “literatura” dentro del plan de estudios desde primer grado hasta séptimo grado. El objetivo de enseñar Literatura ha estado guiado básicamente por un acercamiento hacia el placer y el goce estético por la lectura, en esta medida, los docentes deben

proporcionar a los estudiantes materiales que propicien el acercamiento y el gusto por los textos literarios, siguiendo las pautas de la metodología oral. Dichas escuelas de corte oralista plantean una reducción en las imágenes y páginas que se van a trabajar en los textos, de acuerdo al grado escolar de los estudiantes; a veces son incluidas palabras desconocidas pero usualmente se utilizan el mismo vocabulario que conoce el niño. Es común encontrar en los últimos niveles de escolarización niños y jóvenes con escasa “competencia literaria”, lo cual se ve representado en la dificultad para la producción de textos de ficción, esta problemática es confundida por parte de lo maestros con la falta de habilidades para la producción y comprensión de textos literarios.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

La autora le atribuye esta respuesta a dos razones principalmente. Por un lado la falta de cercanía con material escrito en general, y el contacto con tradiciones, conocimiento del idioma, y bagaje cultural que los textos proporcionan, parecen aspectos que no fueron tenidos en cuenta, a la hora de fomentar el hábito por la lectura literaria en algunos ámbitos escolares. Al mismo tiempo, los textos producidos por los estudiantes sordos, son evaluados desde la perspectiva del docente, con un alto nivel de exigencia, y esto ha ocasionado que la producción de textos literarios se convierta en una actividad que genera rechazo. Bien lo presenta la autora: “La escuela especial en general, y en particular la escuela de personas sordas, da por sentado la imposibilidad del acceso al texto literario por dificultades en la comprensión” (Sisti, 2013, p. 68), este imaginario se refleja en prácticas que no son placenteras para el acercamiento a la lectura y la escritura.

A partir del análisis de una selección de técnicas creativas de taller literario, se pudo observar en este estudio que el mundo posible, o mundo de ficción está presente en todos los textos producidos por jóvenes sordos. “En cada uno de ellos pudimos comprobar que tanto los lugares posibles, los personales imaginados, las historias narradas en un tiempo no aquí y no ahora, se pusieron de manifiesto mundos posibles. Algunos de ellos respondían a mundos de ficción más cercanos a la realidad que otros” (p.73)

En sus reflexiones finales la autora encuentra favorable el uso de técnicas literarias para promover las producciones escritas de jóvenes sordos. En primer lugar su actitud hacia la actividad propuesta de escribir un texto fue cambiando durante el proceso, esto se evidenció en la extensión de los textos producidos por los estudiantes, en el uso del vocabulario y en la diversidad de historias.

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Representación de sordo y sordera en televisión y cine**

En cuanto a estudios de análisis en medios, se encontraron algunos trabajos que exploran la representación de la cultura sorda, en series de televisión, documentales y cine. Uno de los que más me llamó la atención, fué de la autora estadounidense Karen Neckyfarow “Representing deaf culture in 'through deaf eyes': production-level decision-making and the influences on cultural representation on public television” (2008), hace un análisis de la comunidad sorda enmarcada en el discurso dominante de sordo y sordera en Estados Unidos. Desde la perspectiva de estudios post-coloniales, problematiza sobre las maneras en que las minorías son acalladas y como se validan estas prácticas en la televisión y el documental “through deaf eyes”.

Producción audiovisual de fábulas en LIBRAS

La lectura de la investigación “A tradução de fábulas seguindo aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica e da lingua de sinais”, fue definitiva en mi proceso de investigación y la etapa de Tránsito 1, debido a que explora algunas pautas de la narrativa audiovisual en Interpretación de fábulas que no yo concebía de manera diferente, además precisa cuáles deben tenerse en cuenta a la hora de producir videos para dirigirse a un público sordo .

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

VIIDEO**AUDIO**

Nelson Pimienta plantea que las producciones de video para público sordo deben priorizar el componente visual a partir del uso de elementos de la narrativa cinematográfica, y de recursos expresivos faciales y corporales. La conjugación de estos elementos para la interpretación de LIBRAS en video, propicia la “inmersión” del público en las historias y permite una mayor comprensión del mensaje por parte del público sordo.

A parte de promover el uso de las fábulas como herramienta de enseñanza, la investigación de Pimenta busca enfatizar en la importancia del uso de los elementos cinematográficos de la imagen, a la hora de dirigirse a un público sordo en general. El autor parte de la premisa de que las personas sordas han constituido su lengua, y por lo mismo han construido su identidad por un medio netamente visual. Dicho de otra manera por el autor: “tienen una experiencia visual de vida” (2012, p. 5), por esta razón debe hacerse mayor énfasis en el aspecto visual en todo tipo de material de video. La razón es que algunas acciones que se presentan en cine propician ambientes visuales que se asemejan a la configuración visual de la lengua de señas, y la combinación de estos elementos posibilita la comprensión de las narrativas de la imagen. Cuando un oyente realiza la interpretación de Lengua de Señas, se focaliza más en los elementos lexicales, mientras que las producciones de sordos son eminentemente visuales, y esta es tal vez la razón más fuerte sobre la cual el autor fundamenta su investigación.

La investigación a su vez, toma como referencia la concepción de cultura planteada por Foucault, entendiendo que en las sociedades no ha sido fácil la relación con la alteridad y la diferencia. En ese sentido, se define a las Personas Sordas, como sujetos que construyen la representación de su vida de una manera diferente a como lo hacen las personas oyentes, y por lo mismo expresan, conciben y ven el mundo de otra manera. (Pimenta, 2012, p. 27). Este enfoque propicia la discusión respecto a los métodos de enseñanza para personas sordas, separándose de los sistemas de enseñanza tradicionales, que están centrados en el oyente y para los cuales los elementos de la imagen no tienen el mismo sentido.

DE ANTIOQUIA

VIIDEO

El término imagético no tiene traducción literal al español, algunas de las definiciones que se encuentran provienen de la palabra imagen y hacen referencia al conjunto de elementos narrativos que esta posee. Inicialmente encontré relación con el concepto de inimagen trabajado por el autor Pere Salaber en su libro “Imagen e Inimagen”, dado que ambos describen las dinámicas internas de la imagen y su capacidad intrínseca para narrar.

AUDIO

Teniendo en cuenta el concepto de “expresión visual”: capacidad que puede tener una secuencia de imágenes para narrar sin necesidad de tener un componente verbal del teórico del cine Betts (2007, citado en Pimienta 2012), la creación imagética, (es decir, la conjunción de elementos narrativos propios de la imagen como movimiento, equilibrio y orientación) posibilita una comprensión mayor por parte del público sordo. Algunas estrategias de visualización a partir del uso de planos, movimientos de cámara y edición, deben ser utilizadas como parte de una propuesta de narrativa audiovisual específica para televidentes Sordos.

Además, dadas las características viso-gesto-espaciales de la Lengua de Señas, se ha pensado que las películas para personas sordas deben mantener tanto encuadres como movimientos de cámara dentro del campo de visión en una pantalla. Sin embargo, estas convenciones han sido creadas por oyentes, por lo mismo no han tenido en cuenta las particularidades de los televidentes Sorda. Por ejemplo, los subtítulos en pantalla puede representar un impedimento para la comprensión del lenguaje audiovisual, esto debido a que el espectador tarda más tiempo leyendo el componente verbal que viendo las imágenes y pierde contacto con los elementos imagéticos de la narrativa planteada. En este caso no es necesario forzar o modificar la narrativa audiovisual para lograr la comprensión, lo que se puede hacer es potenciar y priorizar el aspecto visual y la creación imagética sobre los aspectos lexicales de la Lengua de señas.

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Sin embargo, al leer las conclusiones de esta investigación descubrí que se trataba de un error de apreciación de mi parte. Esto, porque desde mi visión como oyente profesional en Comunicación en Lenguajes Audiovisuales, los planos cinematográficos se evidencian directamente en la pantalla y son ejecutados por una cámara. Es decir que en una toma, se selecciona un segmento de la realidad como unidad narrativa; las características de ese segmento hacen que los planos se categoricen según su tipología, ya sea de acuerdo al encuadre, a la angulación o al punto de vista respecto al espectador.

Pero, en oposición a lo que aparentemente yo tenía claro desde la teoría, los planos cinematográficos planteados por Pimenta, se evidencia directamente en el sujeto que interpreta. Quiere decir, que es el intérprete quien a partir de movimientos del cuerpo y cambios en los gestos, define los planos cinematográficos. Podríamos decir entonces que los involucra como parte de su ejercicio de narración e interpretación, mientras que la cámara como mediadora registra la narración siempre conservando un mismo encuadre. Es en esa medida, el autor plantea que el uso de planos cinematográficos debe destacarse sobre otros elementos lexicales de la lengua, puesto que sirven para especificar el contenido del discurso. En cuanto a los elementos imagéticos, el autor describe los recursos expresivos como los diferentes gestos y movimientos corporales que apoyan la narración. Es correcto decir que representan la capacidad narrativa, pero no de la imagen como yo lo había comprendido, sino de la Lengua de Señas. No obstante, a pesar de tener una idea más clara de concepto –imagético-, aún no identifico la amplitud o límites del mismo, pues al igual que sucede con las personas sordas y el idioma Español, el portugués se convierte en una barrera para comprender totalmente lo que expresa el autor en su disertación.

VIDEO

Mientras que mi mirada provenía netamente de la teoría de la composición visual, el enfoque del autor, el cual no comprendí totalmente en la primera lectura que hice, refleja su mirada como persona sorda, intérprete y productor de videos. Esto me hacía pensar que inevitablemente, se tiene la tendencia a normalizar o modificar las lecturas del mundo, para que se acerquen al sentido pre-configurado que cada uno de nosotros tiene.

AUDIO

El cuerpo del arte: El ser humano como centro de la narración

3

Este cuerpo ha permitido que se transforme al día de hoy el poder del que observa y diagnostica puesto que en el acto de develar capas de preguntas, quedó expuesta su naturaleza: no hay una única pregunta, hay un devenir de preguntas que se contraen y se encojen. El poder de una única pregunta es el poder de la certeza del conocimiento humano, y esa no es una premisa que enmarque ni mi cuerpo actual de la investigación, ni el sistema de pensamiento en el cual se desarrolla.

El problema de la narración ha trascendido la forma y la estructura en la experiencia humana, por esta razón el universo de la narración no es solo textual, o contextual y se presenta de formas que pueden ser tan diversas, como diversas lenguas y usos del lenguaje existan. Todo aquello que se cuenta tiene sentido, por el simple hecho de que se cuenta, también, todo lo que se cuenta es narración. En esa medida narrar es una experiencia vinculante y como tal puede servir de ventana para acercarse al otro, o como ha sido en mi caso, para conocer la simultaneidad de muchos yo; pues el universo simbólico de lo narrado nos es común.

2014

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

VIDEO

Por más que seamos conscientes de que estamos en un acto de diálogo con el otro que es distinto a mí, sea a través de la lectura o de la comunicación directa, la condición de “diferencia” prevalece. Es decir, seguía pensando desde la perspectiva del oyente, que presume que la estructura de mundo de una persona sorda, no cumple con las condiciones mínimas para narrar en pantalla. Tal comprensión me permitió hablar en ese momento, no en términos del acceso de las Personas Sordas, sino en términos de acceder o comprender al otro, pero con pensando en la cocreación, la coautoría y el trabajo colaborativo. Pero el trabajo colaborativo era una idea que me exigía confrontación.

El desafío para mí estuvo en hacer de esa sensación perturbadora un impulso para enfrentarse al otro, pero sobretodo enfrentarme a la concepción de diferencia que culturalmente construí en mi vida. Para comprender esto tuve la necesidad de primero identificar ¿Cuál es mi característica de normalidad?, ¿Cómo me describo como normal?, y en ese sentido, la disposición de auto narrarse fue definitiva para interpretar que, por los medios seleccionados en el Time Line, crecí y me atraviesa un entorno altamente auditivo, visual y musical, y por ello me inquieta la idea de otras realidades en las que estos elementos no estén. Al respecto la autora Nuria Pérez apunta: “(...) Solo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro, abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su posible presencia. Es decir, reflexionando sobre la ilusión de normalidad que a nosotros nos impide conocernos y reflexionando sobre el hecho de que si miramos afuera, donde el otro no está es porque está en mí (...)” (Pérez de Lara, 2000, p. 296). La segunda versión del *Time Line* de medios surgió en este punto del proceso investigativo con un objetivo más inferencial que literal, es decir, para ampliar las relaciones entre las imágenes seleccionadas, los recuerdos y las relaciones que encuentro con mis preguntas, filtros para interpretar la realidad e ideas de normalidad, .

AUDIO

T.P
T.
T

Sólo puedo decidirme a trabajar con la diferencia cuando veo que su presencia es indispensable, mientras tanto es posible evitar la confrontación.

2014

VIDEO**AUDIO****T.P****T.T**

Es posible continuar con la línea general del relato de investigación siguiendo a la página 98 Momento 3: Pasar de ver con extrañeza a ser vista como extraña, ó profundizar en el ejercicio del

Time Line de Medios dirigiéndose directamente a la página 76.

También puede elegir seguir con la secuencia de las transiciones en la página 86 Transición 4: de la Lingüística textual a la hermenéutica.

Las transiciones van de la mano, son espacios conceptuales que conforman las bases de una noción de comunicación desde la interculturalidad.

Anexo 1
Time line

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Time Line de Medios Versión 2 (primeros 5 años)



Figura :Time Line de Medios Versión 2 (Anexo 1)

VIDEO

AUDIO T.P T.T

Decidí separar por bloques de 5 años el diseño de mi *Time Line* de medios esto me permitió concentrarme en recuperar no sólo las fotografías, sino otros formatos narrativos como videos, cuadernos y audios. Uno de los criterios que guio la selección de los relatos de los cuadernos fue la capacidad de leer asuntos del contexto histórico, es decir aquellos relatos que tienen detalles de la descripción del escenario que dan cuenta de un momento particular en mi vida. Además los relatos que mayor impacto tuvieron en mí al momento de releer Bruner hablan acerca de “esa capacidad que tiene el relato de modelar la experiencia no puede ser atribuida simplemente a un enésimo error en el esfuerzo humano por dar un sentido al mundo [...]. Al tratar la “realidad narrativa”, nos gusta invocar la clásica distinción de Gottlob Frege entre “sentido” y “referencia”: el primero es connotativo; la segunda, denotativa. La ficción literaria-nos decir- no se refiere a cosa alguna en el mundo, sino que sólo otorga su sentido a las cosas. Y sin embargo es justamente ese sentido de las cosas, que a menudo deriva de la narrativa, el que hace posible continuación la referencia a la vida real” (Bruner, 2003, p. 21)

Una de las claridades que han guiado esta construcción es el impulso de conocer el origen de mis preguntas respecto al relato como expresión humana, y el universo simbólico de la narración como un punto de diálogo entre la educación y la comunicación. Sin embargo, sólo hasta terminar la primera versión pude devolverme a revisar más allá de lo literal aquello que subyace en el ejercicio, y tomar un tiempo para hacer conexiones en otro nivel de profundidad respecto a la influencia que estos medios han tenido en mi manera de ser actualmente.

Esta fase ha sido guiada por preguntas como: ¿Qué sucede con aquella porción de la realidad que no fue seleccionada ni incluida en el Time Line?, ¿estoy obviando o estoy ocultando aspectos que me constituyen?, ¿Cómo pasar de la recopilación a la recapitulación y reflexión? Dichas preguntas no tienen una agenda para ser resueltas, pues asumo

VIDEO

que la reflexión requiere de un tiempo personal, por ello encuentro conexión con lo que plantea Magdalena:

Una persona es reflexiva cuando reflexiona no cuando dice <soy reflexivo>, y para ello necesita darse espacios concretos. Cada uno sabrá cómo, dónde y de qué manera, pero sin esos momentos personales la reflexión no se hace carne, sino que queda como un enunciado teórico absolutamente ineficaz. (2008, p. 47)

He identificado tres aspectos que se presentan de manera reiterada y me permiten realizar las primeras inferencias en la Línea de Tiempo. En primer lugar hay una alusión a diferentes expresiones del arte con las cuales me relacioné desde la infancia, vinculadas con espacios de aprendizajes predominantemente extraescolares, familiares y culturales. “Las experiencias formativas de los niños se encuentran, (...) mediadas y configuradas en entramados que articulan y concatenan complejamente a distintas iniciativas, sujetos y espacios sociales” (Santillán, 2012, p. 252), en ese sentido podría decir que la exposición a diversas experiencias estéticas, acompañada por mi familia me ha inspirado a cuestionarme por otras maneras de percibir lo que conozco, (otros sentidos para hacerlo) y ha impulsado también mi tarea creadora.

Lev Vygotsky, habla acerca de uno de los impulsos de la tarea creadora del ser humano y lo nombra como el reproductor o reproductivo, el cual, permite recrear emociones, sensaciones, impresiones del pasado, o repetir reacciones que ya

AUDIO

De manera inevitable preguntarme por el otro al que notaba diferente me llevó a preguntarme por mí, ¿cuál es la diferencia en mí que me hace preguntarme por la diferencia en el otro?

T.P T.T

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

VIDEO**AUDIO****T.P T.T**

habíamos asumido en situaciones previas (2003, p. 7). Este impulso reproductor, a parte de dar cuenta de la plasticidad característica del cerebro humano, es también un ejemplo de que hay huellas de la educación que marcan nuestra historia, improntas que se van guardando en nuestra memoria permitiéndonos crear perspectiva respecto a todo lo que nos sucede. Si tengo un conjunto de experiencias previas que me indican o sugieren un camino para enfrentar

situaciones en el presente, entonces podría construir una manera de andar el mundo: un criterio. Pero este criterio no es el resultado de experiencias aisladas, el hilo que le da sentido es la cultura. Bruner expone: “(...)el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales” (1999, p. 22) .

Después de hacer una primera revisión del *Time Line* descubrí que tal vez una de las marcas más importantes de mi relación con el arte, tiene que ver con el origen de mi nombre el cuál no incluí de en el ejercicio. La forma que he encontrado para desentrañar poco a poco aquellos aspectos que omití (aún sin preguntarme por las razones para hacerlo), ha sido la escritura creativa, particularmente la escritura de relatos. La escritura inició de manera espontánea y ha cobrado mayor sentido al conjugarla con los planteamientos referentes al Relato de sí de Delory-Momberger: “El relato constituye una capacidad fundamental de la experiencia humana y juega un papel esencial en nuestra forma de comprender el mundo y de configurar nuestra existencia” (2013, p. 3). Los relatos que he creado están siendo asimilados todavía, a partir de cada relectura procuro develar capas de sentido, sin embargo no es un proceso sencillo realizar conexiones.

VIIDEO

AUDIO

Mi nombre:

En mi infancia tuve muchas discusiones respecto a mi nombre, no por el María sino por su complemento: De la Mar. No entendía por qué mis padres se habían puesto de acuerdo, tan complejo, tan poco común y recuerdo haber evitado momentos de presentación en el colegio, en las clases de música o con nuevos niños porque siempre nombrarme, decir mi nombre representaba confusión para los otros. Cuando lo decía completo, vocalizaba tan rápido que omitía el “De” y entonces la gente me preguntaba ¿Mariela? Y yo en ocasiones recuerdo haber asentido para evitarme la explicación y posterior corrección. A veces sólo contestaba “María”, pero cuando sentía tranquilidad por haber respondido con un nombre que me pertenece, pero que al tiempo es más común, escuchaba frecuentemente la pregunta ¿María qué? Incluso alguna vez recibí una carta de una amigueta del colegio el día del Amor y la amistad remitida a María del Amar.

María siempre estuvo asociado, desde la versión de mi padre a dos formatos narrativos: un poema y una canción (dedicatoria de un libro), además de ser una alusión directa a la Virgen María y a mi papá Mario. Mi madre por su parte, siempre me ha explicado que María es la hija de Myriam, y Myriam es estrella de Mar. El complemento de mi nombre: De la Mar, está cargado de significado, una construcción de sentido de mis padres y su visión amorosa de la primera hija. La Mar fue elegido por tratarse del artículo femenino del El mar, pero también por ser poético puesto que La Mar para los marineros es más tranquila y profunda.

Ahora, ¿Qué carga de lo femenino lleva una mujer que se llama María=Mujer, De la Mar=de lo femenino, Mujer-Madre, Madre de lo femenino, de la Madre, Mujer de la tranquilidad? ¿Cómo esta narración determina una manera para acercarme al otro y los otros?, Pero sobretodo, ¿a una visión del ser Maestra, y de la Educación?

VIDEO

Estos, más que recuerdos son realidades imaginadas, momentos que ahora hacen parte de mi memoria y que han construido una cadena de imágenes y situaciones en la Línea de tiempo de mi vida. Relatarme a mí misma ha sido una manera de expresar y hacer consiente en la adultez, asuntos que me inquietan como investigadora y docente.

AUDIO***Apollito***

Amarillo, gordo y con alas, caminaba siempre en dos patas y tenía aproximadamente la misma estatura que yo a los 5 años. A pesar de no encontrar relatos míos describiéndolo, llevo un retrato imaginario de él que es más claro y nítido que cualquier otro momento de mi vida. Siempre lo veía en dos dimensiones, su figura nunca tuvo profundidad, tampoco recuerdo el reverso, siempre lo vi plano de frente y casi inmóvil. Su voz no la conocí puesto que no gesticulaba, sin embargo yo comprendía todo lo que me quería decir, sentía sus mensajes. Probablemente en ese momento no era tan claro para mí que “Apollito”, no existía en el mundo de los seres humanos, tal vez si me daba cuenta de que yo era la única que lo podía percibir, pero eso no me asustaba. En realidad no me interesaba compartirlo, él era y ha sido uno de los seres sobre los cuales he sentido completa posesión.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

VIDEO**AUDIO****T.P****T.T**

Este personaje surgió de manera espontánea, es una creación que relaciono con el segundo impulso de la tarea creadora que plantea Vygotsky, y es la capacidad de construir y combinar nuevos sentidos, imaginar mundos novedosos, crear “nuevas imágenes, nuevas acciones” (Vygotsky, 2003, p. 9). Ambas capacidades la reproductiva y la combinatoria se complementan, dice Vygotsky “la capacidad de combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación” (11)..

En mi caso las características físicas de la figura de “Apollito”, o en palabras del autor “todos los elementos de su fabulación (...)” (11), eran conocidos por mi probablemente desde antes de poder nombrarlos. Pero al mismo tiempo sus narraciones eran producto de fantasías nuevas, adecuadas a diferentes situaciones de mi cotidianidad en esa etapa. Tanta fuerza creadora hay en las imágenes producto de la fantasía, que estas pueden influenciar su materialización. Apollito no se encuentra referido en ningún momento en el *Time Line*, y tal vez no lo incluí porque me genera una sensación de ausencia y un sentimiento de abandono, esto me llevó a preguntarme ¿Conocer a Apollito a las 5 años ha determinado una estructura para crear historias? , ¿la relación con los personajes de ficción?

Otro de los aspectos que está presente en el *Time line* es la creación de historias. Aunque ya no conservan el mismo tinte fantástico que tenían cuando era niña, y han cambiado los ambientes que me sorprendían en esa etapa, sin duda fué en los primeros 6 años de la escuela donde hubo mayor influencia en la creación, siendo este el principal espacio para narrar y relatar sin un modelo para hacerlo.

1994 Time Line
1998 Anexo 1

VIIDEO

Nombro modelo, a una serie de instrucciones consecutivas que definen una forma adecuada de realizar una tarea. En el caso de la narración he disfrutado más hacerlo por gusto y por intuición a veces incluso por necesidad, que siguiendo un modelo pienso que “saber hacer” no es necesariamente ser competente, la tarea creadora necesita nutrirse de emoción y gusto. Logro articular lo que ha sido mi experiencia creadora, narrativa y artística desde la infancia, con una de las 4 formas de relación de fantasía y realidad: la tercera conexión entre fantasía y emoción que plantea Vygotsky. Las emociones, sea tristeza, nostalgia o alegría, son vías para pensar imágenes correspondientes a lo que estoy sintiendo(2003, pp. 12–15); dice el autor: “las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos” (14), es decir que acompañan la tarea creadora.

AUDIO

Sinestesia:

Recuerdo el día en que me imaginé los sonidos de los colores, los colores de los tonos y la audiencia de las canciones que cantaba. Jugaba largas horas asumiendo roles de personajes y construyendo un mundo para cada uno de ellos. En las tardes al regresar del colegio, tengo muy presente que era un oso el que escuchaba las melodías con semitonos que yo tocaba en el piano, y era él quien me hacía cambiar a las partituras de la tía que no me parecían tan tristes. Recuerdo el día en el que vi los duendes verdes de Santa Elena, y tuve suerte cuando encontré un trébol para completar el almuerzo de los juguetes. Me acostaba y sentía como si todo empezara a girar al igual que los planetas encima de mi cabeza; yo comenzaba a volar como si quisiera alcanzar el techo, subía y sentía mucho miedo. Era consciente en ese momento de la gente, de los saludos, de las situaciones y dado que era sensible a cambios en el mundo, me perdía en el silencio a pensar.

T.P T.T

2

L

2

3

VIDEO

Podría inferir que esa es la razón por la cual mis años como estudiante de Comunicación en Lenguajes Audiovisuales, constituyen paradójicamente el período en el que menos hago referencia a la creación de historias. No quiere decir que no haya disfrutado mi etapa como estudiante en el pregrado, pero he podido vislumbrar que profesionalizarse en la universidad implicó para mí hacer una serie de renunciaciones a las miradas narrativas provenientes del colegio y del saber común y cotidiano. Esta observación tomó mayor sentido después de que revisé algunos de los cuentos que escribí en la primaria, porque me sentí por primera vez extrañada de cómo han cambiado mis hábitos de creación de historias de ficción. En general los relatos que empiezo a contar a partir del 2001-2002 son más documentales que argumentales, quiero decir, hay mayor componente anecdótico que imaginativo. Esto podría parecer natural puesto que crecí, pero lo asocio más a un temor a infantilizarme que hizo que volviera más complejas las historias que creaba (de esto recuerdo los ejercicios para clase de Guion 2006), entonces esa aparente complejidad después se nutrió de los nuevos contenidos y narraciones que conocí mientras estudié lo que hizo que poco a poco fuera perdiendo el temor a infantilizarme. Sin embargo, estar en una carrera en la cual se aprende a narrar en diferentes formatos, expuesta a la valoración de mis historias, dejó abierta una puerta de duda: a veces dudo de la creación. En ese sentido, lo que proponen Mockus, Hernández, Granés, Charum, & Castro me ha ayudado a comprender qué sucedió durante este período:

En muchos casos el saber escolar no llega a ser objeto de una apropiación real, es apenas materia de un aprendizaje que no lo integra en la red de explicaciones que el individuo ha hecho propias y que emplea de manera relativamente espontánea para responderse preguntas o resolver problemas. (...) en general, ese saber escolar es apropiado fragmentariamente, de modo que desplaza o invalida transitoriamente algunas parcelas del saber común o coexiste con este a pesar de las contradicciones que puede haber en uno y otro. (1995, p. 31) .

En este caso hago referencia a la universidad y no al colegio, porque considero que fue durante la universidad

AUDIO**T.P T.T**

Time
line
años

2005-
2010

Elegí uno de
esos cuentos
para incluirlo
en el ejercicio
del Time Line.

Pág.
94

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

que más desplazé el saber común de narrar, o por lo menos el acto de narrar como expresión espontánea.

A raíz de esta reflexión, me hice por primera vez las preguntas ¿Qué es creatividad? y ¿cuándo se es creativo?, en parte respondiendo a una necesidad de poner en palabras una característica que sé que tengo, y de la cual hago uso como docente y corógrafa, pero que no sabía explicar. Llegué a la conclusión de que se necesita estar expuesto a muchos canales de percepción del entorno, escucharse, y ser buen lector de sí mismo para “ser creativo”. Pero, guiada por las reflexiones que expone Vygotsky, ahora replanteo esa definición de creatividad pues, vista como una capacidad del ser humano, la creatividad no es virtud de unos pocos a quienes pueda llamárseles “inventores”. Por el contrario, no existe exclusividad en la tarea creadora. Cualquier cambio en nuestra cotidianidad representa una nueva creación: movernos hacia espacios desconocidos, sensaciones que no habíamos explorado, acciones fuera de la rutina, experiencias que no son identificables en nuestro cuerpo.

2014

Confiar en la creación es también confiar en el otro.

En otras palabras, somos creativos cuando hacemos uso de una condición humana para actuar de forma novedosa, viéndolo de esa manera, la tarea creadora es una característica en la cuál puedo confiar y que tendría que ser asunto de la comunicación en perspectiva intercultural. Además, este es un aspecto que se repite en la ruta que he construido en el último periodo de investigación.

Com.
Inter.
2

Es posible continuar con la línea general del relato de investigación siguiendo a la página 98 Momento 3 :Pasar de ver con extrañeza a ser vista como extraña, ó seguir con la secuencia de las transiciones en la siguiente página Transición 4: dela Lingüística textual a la hermenéutica.

Las transiciones van de la mano, son espacios conceptuales que conforman las bases de una noción de comunicación desde la interculturalidad.

VIDEO**AUDIO T.P T.T****Transición 4: De la lingüística textual a la hermenéutica**

Sentí mayor afinidad con la idea de relato que se plantea desde la hermenéutica, pues parte de una concepción humana del acto de narrar. Existe una unidad funcional que es común a los distintos géneros narrativos y modos de narrar de los seres humanos, esta unidad funcional es el carácter temporal que articula el acto de narrar con la experiencia humana, puesto que todo aquello que se narra, se desarrolla en el tiempo, y toda acción que se desarrolla en el tiempo, es susceptible de ser narrada. Paul Ricoeur en el texto *Narratividad, fenomenología y hermenéutica*, presenta a partir de un recuento de los últimos treinta años de su trabajo (2000), las contribuciones referentes a la función narrativa en la vida individual y colectiva, así como los supuestos de la tradición fenomenológica y hermenéutica a los que pertenece.

En primer lugar hace claridad respecto a 3 preocupaciones que guiaron su investigación en el área. La primera de ellas, sienta su oposición frente a la idea según la cual existen usos “lógicos” del lenguaje que son determinados por la exigencia de “lenguas bien hechas”. Esta idea considerada reduccionista por el autor, tiene la pretensión de valorar el sentido y la verdad sobre lo que se dice y se narra, basado en la forma. En segundo lugar y no muy alejada de la primera preocupación, Ricoeur habla de “reunir las formas y modalidades dispersas del juego de narrar” (Ricoeur, 2000, p. 190).

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Pues efectivamente, somos herederos de una tradición cultural en la que las narraciones se han ramificado en diversos géneros literarios, llegando finalmente a crear una división entre los relatos narrativos y los relatos con pretensión de verdad asociados a la ciencia. Así así como una oposición entre los relatos ficcionales, asociados con distintas formas de representación como el cine o la pintura, y los relatos descriptivos, asociados con lo biográfico y autobiográfico. Es en el marco de esta división que el autor presenta su hipótesis de la unidad funcional de la narración, argumentando que “hay una supuesta reciprocidad entre narratividad y temporalidad” (Ibid, p. 190).

Todo aquello que se desarrolla en el tiempo es susceptible de ser narrado, asimismo, todo lo que es narrado necesariamente sucede en el tiempo. Esta cualidad de las experiencias y hechos humanos, es común a la ficción y a la historia y constituye un tema de gran amplitud. Justamente para cercar dicha problemática, Ricoeur lanza su tercera preocupación que se centra en la composición verbal, más específicamente en la capacidad de organización y composición de las frases, para lograr que una unidad mínima del lenguaje se convierta en un relato. Esta característica del texto es denominada, siguiendo a Aristóteles, como *mythos*. Término que se ha traducido al español por trama o fábula y que designa una “operación”, una “estructuración”, un “proceso” de elaboración de la trama (Ibid, p. 191), el cual consiste en la selección y ordenamiento de acciones narradas de manera que haya un principio, un medio (nudo) y un fin (conclusión). El autor retoma este concepto de elaboración de la trama como hilo conductor de su investigación, la cual aborda tanto desde la perspectiva de la historia como desde la de la perspectiva de la ficción (novela, epopeya entre otros textos). Presenta entonces la noción de inteligibilidad como el principal rasgo que le da origen y coherencia a la trama, puesto que es la capacidad de componer una historia a partir de la combinación de acontecimientos, de tal manera que estos sean comprendidos por el lector u observador. Al respecto plantea que “La trama es la unidad inteligible

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

que compone las circunstancias, los fines y los medios, las iniciativas y las consecuencias no queridas” (Ibid, p. 192) , y que además representa “la unidad narrativa de base que integra estos ingredientes heterogéneos en una totalidad inteligible” (Ibid, p. 193)

Narración y lingüística

La narración vista como una de las principales formas de producción de texto de los sujetos que poseen una lengua, ha sido también interés de la disciplina lingüística desde el surgimiento de la gramática textual. Inicialmente el estudio de la narración se centró en los análisis de la estructura interna del texto y los elementos textuales como la cohesión y la coherencia propios de una perspectiva estructuralista. Esta visión Saussiriana cuyo objeto de estudio fue únicamente la estructura formal de la lengua, fue modificada dirigiendo las teorías hacia la oración y el texto, visto este como “un conjunto de oraciones relacionadas entre si” (Contursi & Ferro, 2000, p. 21). El tránsito desde la oración (como unidad mínima que compone la lengua), hacia el texto como la principal unidad de análisis de la lengua, se presentó con la lingüística del texto a mediados de 1960 en Europa. Influenciada por los estudios de lingüística pragmática, la lingüística del texto intentó abordar la relación entre texto y contexto, pero no profundizó en ello, pues su interés se centró en la categorización de tipos y clases de texto.

En el marco de las teorías textuales surgieron múltiples modelos de tipologías y clases de texto, algunos de los más representativos de la década de los 70 son los desarrollados por Egon Welrich (1975) y Teun van Dijk (1977). Welrich habló acerca de las conexiones entre los elementos del texto como bases textuales, para referirse a una especie de reglas de estructura, que una vez se organizan en el texto determinan unas particularidades temáticas. De acuerdo con

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

estas bases textuales, ahora temáticas, se crearon 5 tipos de textos: descriptivo, narrativo, argumentativo, expositivo e instruccional, los cuales se distinguen entre sí por su intención en el acto comunicativo. La base textual del texto narrativo en este modelo, se deriva de los cambios en las acciones expuestas en una línea de tiempo, identificables a partir de los adverbios. Es decir que el referente que identifica los textos narrativos es temporal.

Por su parte Teun van Dijk, introdujo la noción de superestructuras, para argumentar que la diferencia entre los tipos de texto, no es temática sino principalmente estructural. Es decir un texto se adapta a unas reglas preexistentes, que de acuerdo con Contursi y Ferro, son formas o esquemas de construcción del texto ya dadas, independientes al contenido (2000, p. 29). En ese sentido el texto narrativo, se caracteriza por referirse a la acción o sucesión de acciones de una persona (personaje), y al interés que ésta historia pueda generar en el público o interlocutor. Van Dijk plantea unas categorías fundamentales que tiene la superestructura narrativa: un suceso el cual es conformado por una acción que sufre una complicación y que encuentra una resolución; un marco que es el espacio-tiempo en el que se desarrolla el suceso o situación; un episodio conformado por el suceso y el marco; y una trama que es el resultado de una serie de episodios.

La propuesta de clasificación de textos narrativos, propia de las teorías textuales continuó con Robert Longacre y Stephen Levinsohn en 1978 (provenientes de la corriente lingüística generativista fundada por Noam Chomsky), y Jean-Michel Adam en 1992. A pesar de haber constituido el primer avance formal hacia el análisis de la narración, el enfoque textual se mantuvo dentro de los límites de la oración y composición enteramente gramatical, dejando de lado las relaciones entre el texto que se produce y el contexto en el que es producido. Esta preocupación fue adoptada por el enfoque discursivo de la narración. Gérard Genette hace una distinción entre discurso, relato e historia también abordada por

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Tzvetan Todorov, para referirse a las diferentes relaciones que se tejen alrededor de la narración. De acuerdo con Genette, el relato se caracteriza por ser “la sucesión de acontecimientos, reales o ficticios, (...) y sus diversas relaciones de encadenamiento, de oposición, de repetición” (1972, p. 2), en ese sentido el discurso narrativo es el enunciado que engloba al relato, al productor del relato, al relato mismo, y las relaciones entre los sucesos que este narra. La historia por su parte es el contenido propio del relato, real o ficcional, sin el cual el discurso no podría ser narrativo.

Desde mi perspectiva esta noción de discurso se amplía un poco con la inclusión del planteamiento de Umberto Eco en el análisis de la narración. En términos de Eco el discurso narrativo es la expresión de la fábula y la trama, siendo la fábula la historia y la trama el relato o la forma en que se relacionan los sucesos (Contursi & Ferro, 2000, p. 34). Sin embargo esta expresión no es sólo una cuestión de lenguaje o texto narrativo, pues para Eco, las estructuras que conforman el discurso pueden reproducirse en diferentes campos semióticos como la literatura, el cine, el comic. Quiere decir que se puede narrar siempre que existan fábula y discurso, así sea que la trama no esté definida, como ejemplo Eco presenta la fábula de Caperucita roja, la cual conocemos a través de diferentes discursos, el de los hermanos Grimm, el de Perrault entre otros (Contursi & Ferro, 2000, p. 36).

Ampliando la visión de lo que es el discurso narrativo, y considerando que este puede presentarse en diferentes sistemas semióticos, Eco logra visibilizar dentro de su análisis al autor como productor del discurso y al lector como espectador. De esta forma se aleja un poco de la perspectiva estructuralista, aunque sigue estando presente un interés por definir los parámetros y estrategias lingüísticas que componen la narración.

Encuentro como un común denominador en los estudios de la lingüística estructuralista, y es el presupuesto de que existe una manera correcta de componer un texto narrativo, sea gramatical o estructuralmente. Me parece que esta idea limita la concepción de la narración y la reduce a un asunto de uso adecuado o lógico del lenguaje.

VIDEO**AUDIO T.P T.T**

Adicionalmente algunos presupuestos revisados coinciden en tener una idea de narración como acto comunicativo, pero dan por sentado que hay difusión verbal, sea oral o escrita, del discurso narrativo. Al respecto, estoy de acuerdo con Paul Ricoeur al oponerse al reduccionismo de las “lenguas bien hechas” (Ricoeur, 2000, p. 190), debido a que esta idea asume que todas las posibles maneras de crear sentido están contenidas en la lengua previamente, y que hay una manera ideal de estructurar la narración. Esto es, como si se tratara de una única fórmula para narrar y lograr que esa narración sea entendida.

En mi interés particular, esta concepción del discurso narrativo impide analizar las diversas posibilidades de uso de otros lenguajes, las cuales están determinadas por la experiencia humana, o si se quiere, relatos empíricos como los nombra Connelly & Clandinin, donde el sentido se produce espontáneamente.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

VIDEO**¿Cómo analizar los relatos?**

En el proceso de recopilación de imágenes para usar en el Time line versión 2, encontré que la acción de auto relatarme han sido reiterativa en mi historia de vida, tal vez para organizar mi memoria y sanar aquello que me ha dolido y no he podido expresar verbalmente. Lo anterior lo pude inferir después de revisar mis cuadernos de primaria y encontrar en ellos un documento muy importante que contiene algunas de mis primeras narraciones escritas, se trata de muchos cuentos que mezclan la ficción con sentimientos o situaciones reales que recuerdo que viví.

Realicé una lectura general de los cuentos y elegí para incluir en el del *Time Line* “El mito de mi vida”, debido a que fue el que más me impactó, en primer lugar porque hace alusión a un momento difícil en mi historia y fue la separación de mis padres, además en él también exploro mi nombre y expreso la sensación que me generaba llamarme “extraño”. Pero sobretodo decidí incluir el cuento como dato narrativo de análisis, porque me cuenta mucho más de lo que las imágenes familiares me permiten leer, es decir a parte de lo que dice, de las metáforas que utiliza y de que me dolió releerlo, me deja ver que el hábito de relatar se ha modificado mucho en mi adultez. Mi relación con la ficción ha cambiado, cambié la ficción por el exceso de realidad. Me extraña , me sentí rara leyendo identidad narrativa.

AUDIO**T.P T.T**

Releerme me confronta:

Sólo puedo decidirme a trabajar con la diferencia cuando veo que su presencia es indispensable, mientras tanto es posible evitar la confrontación.

El anterior comentario también aplica en lo propio.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

VIDEO

Elegí analizar el cuento en tres momentos , primero una lectura literal en la que sólo traté de describir lo que veía y leía en tanto a personaje , escenario y trama, entendiendo escenario de acuerdo con Connelly y Clandinin como “el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir” (Connelly & Clandinin, 1995). Un segundo momento de lectura inferencial que basada en la lectura literal, busca develar el sentido detrás de las letras, las palabras y los dibujos. Finalmente, realicé una lectura crítica que se encuentra a lo largo del texto especialmente en el análisis del *Time line* versión 2 (páginas 76 a la 85), la cual busca relacionar mi manera de narrar actualmente con la intencionalidad del relato, mi motivación al escribirlo.

AUDIO

Estos comentarios que escribí anteriormente refiriéndome a la diferencia en el otro, también aplican en lo propio.

Explica extrañarse de uno mismo

Sólo puedo decidirme a trabajar con la diferencia cuando veo que su presencia es indispensable, mientras tanto es posible evitar la confrontación.

T.P T.T

Pág 73

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

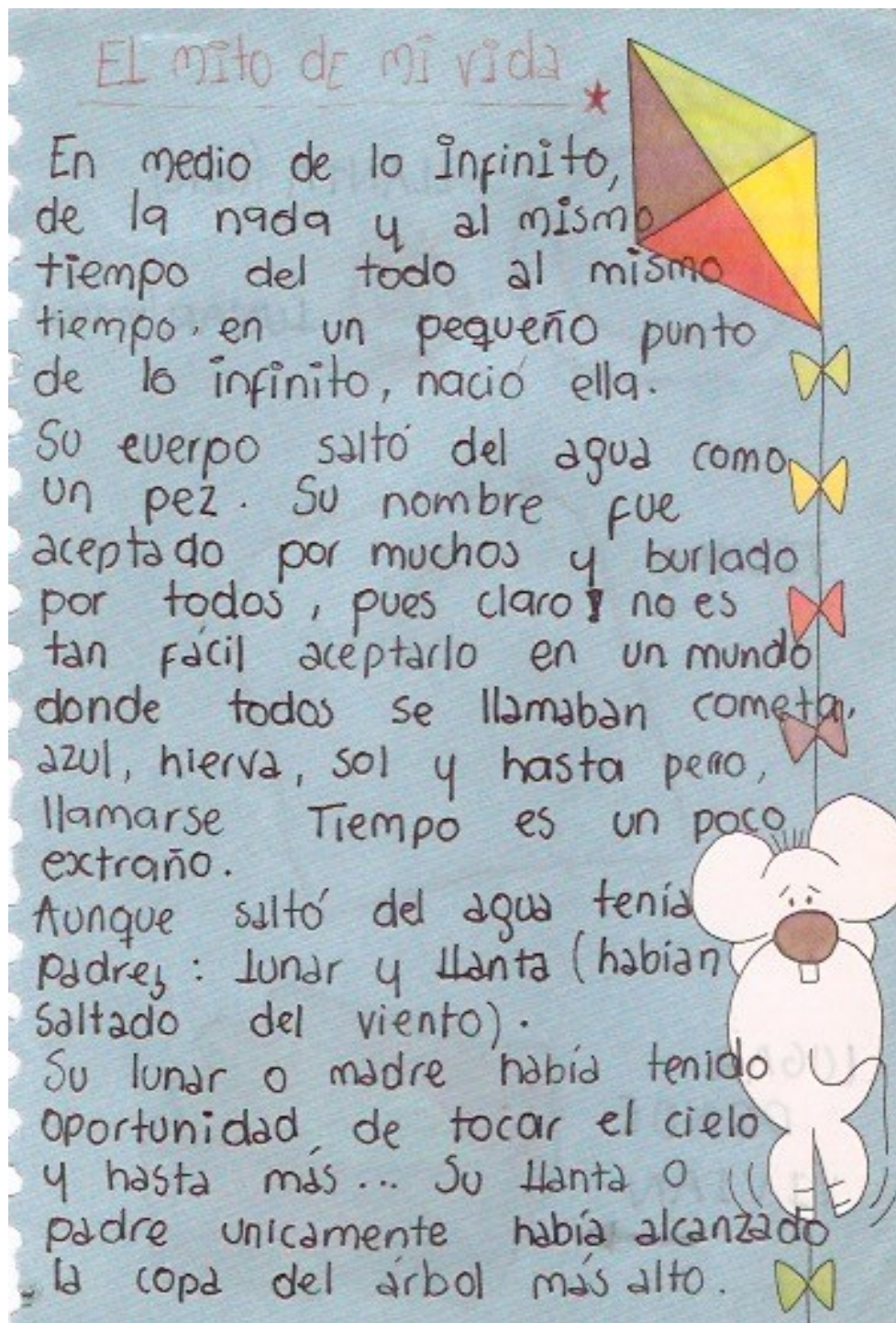


Figura 9: El mito de mi vida 1

Tiempo en su tercer año de estudio alcanzó a su padre y logró mención de honor por lograr devolverle la sal al agua, ya que la había perdido en su paso por el cielo.

Tiempo tuvo oportunidad de subir hasta meterse en la Tierra y encontrar especies no reconocidas por la ciencia, en ese tiempo. Por esto también obtuvo mención de honor.

Tiempo intentó cambiar de ambiente: Una galaxia por ejemplo - pensó. Pero no tuvo suerte.

Después de muchos años se pronosticó un gran choque entre Lunar y Hanta (Negocios de su padre) con ayuda de una tormenta y...
Destrucción Total!



Esto le sirvió a Tiempo para darse cuenta de que era imposible vivir en mitad del cielo y de la Tierra tan solo con sonido y visión, viviendo en Fantástica realidad y siendo Intangible. ¡IMPOSIBLE!
 Aterrizó y se convirtió en Mar. ...

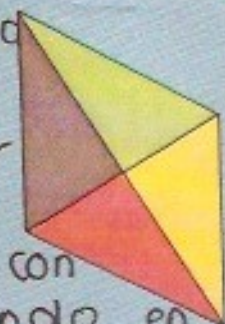


Figura 10: El mito de mi vida 2

VIDEO
El mito de mi vida

1. Lectura literal: lo que dicen las líneas.

Escenarios: El cuento se desarrolla en el colegio, la casa y en el espacio estelar. Además aparece un dibujo del “lugar donde vivían” y es una forma rectangular con extremos irregulares que en el interior tiene rayas de colores .

Personajes: A tiempo no le gusta su nombre, le parece muy extraño, es un personaje muy inteligente cuyo cuerpo saltó del agua como un pez. Ha recibido menciones de honor por meterse en la tierra y encontrar especies no reconocidas.

-Llanta es su padre que no alcanzó el cielo, sino la copa del árbol más alto.

-Lunar es su madre y alcanzó a tocar el cielo.

Trama: Tiempo alcanza varias menciones de honor por sus actos. Alguna vez intentó cambiar de ambiente pero no lo logró, entonces un gran choque entre lunar y llanta le hizo darse cuenta que era imposible vivir en fantástica realidad siendo intangible, hasta que se convirtió en Mar.

AUDIO

2. Lectura inferencial: lo que hay entre líneas.

-Estos son los lugares que más frecuentaba en el momento en el que escribí el cuento. La luna y el espacio estelar son escenarios de ficción frecuentes en varios cuentos que escribí en la época, y gusto por los temas del espacio, pero además lo asocio con una pijama de lunas que me gustaba mucho.

-El “lugar donde vivían” es un dibujo de una figura abstracta que me remite a una casa porque hay un lado con formas curvas como olas que parecen la entrada, además la distribución interna de colores, me da la idea de cuartos separados . En el momento en el que escribí el cuento tenía dos casas y este dibujo me recuerda un poco a una idea de casa, plana, de un piso y cuadrada.

-La separación de mis padres fué un hecho que marcó mi adolescencia, la manera en la que está descrita la situación me evoca tristeza, desolación y aprendizaje. Cuando escribo “se convirtió en Mar” percibo el inicio de una búsqueda personal, sola.

T.P

T.T

2000

Revisar en el *Time Line* las imágenes del triángulo de las Bermudas. En esta época leía mucho acerca de fenómenos paranormales.

Anexo
1, pág

VIDEO
El mito de mi vida

AUDIO

T.P

T.T

Las acciones que se indican en el cuento definen cada vez más el perfil del personaje, un personaje con características contradictorias que deja sin aclarar su manera de comportarse.

2000

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3

VIDEO**AUDIO****T.P****T.T****Momento 3: Pasar de ver con extrañeza a ser vista como extraña**

Después de haber hecho una revisión de algunas experiencias de estudiantes sordos produciendo contenido audiovisual en Latinoamérica, y sobretodo guiada por la lectura de la disertación de Nelson Pimenta, decidí que era necesario iniciar un trabajo colaborativo con la Comunidad Sorda. Para ese punto en el proceso ya había realizado la segunda versión del *Time Line*, buscando un poco comprender el por qué de mis preguntas, ¿por qué me inquietaba la forma de narrar en pantalla de una Persona Sorda de nacimiento cuya experiencia del relato y de vida ha sido enteramente visual? En principio identifiqué (debido a las imágenes y referentes en el *time line*, tales como la evolución de los dispositivos de audio, programas de televisión y finalmente las fotos de danza), que mi idea de normalidad estaba ligada a entornos auditivos, visuales y digitales de narración. Esta premisa me permitió a su vez identificar en el Momento 2 que : “ (...)seguía pensando desde la perspectiva del oyente, que presume que la estructura de mundo de una persona sorda, no cumple con las condiciones mínimas para narrar en pantalla” Entonces ¿qué esperaba encontrar al comparar las maneras de narración?

¿Corta, acerca, empieza por el final, cuenta en pasado, utiliza planos, movimientos de cámara?, ¿hay otra lógica del relato? O al haber crecido en un contexto expuesto a la televisión y el internet, ¿utiliza los parámetros visuales de narración de los medios?, ¿los medios han convencionalizado la narración visual? Fui descubriendo que más que un interés por la discapacidad me interesaban otras formas de narración, porque consideraba que como forma de expresión humana, la narración es una manera de conocer la visión de mundo del Otro. Y vista como experiencia humana, es a su vez un punto de diálogo entre la educación y la comunicación en perspectiva intercultural.

A parte de lo descrito en la transición 1: Comunicación y transmisión

Págs.
63-71

Pág 36
-37

VIDEO

Invité a participar en el proceso de investigación a una Persona Sorda que conocí en ASANSO (Asociación Antioqueña de Personas Sordas), con quien además tuve la oportunidad de compartir como alumna de Lengua de Señas Colombiana y como compañera de trabajo en el Diploma para Intérpretes de Lengua de Señas (ILSC) en contextos educativos.

AUDIO

De nuevo esta nota es pertinente:

Sólo puedo decidirme a trabajar con la diferencia cuando veo que su presencia es indispensable, mientras tanto es posible evitar la confrontación.

T.P**T.T**Pág
73

Primer encuentro:

Aún no se si podre' hacerme entender, siento como si fuera incapaz de controlar mis palabras, el sentido de lo que voy a decir. A decir verdad, no tengo claro como organizar, estructurar y comunicar un mensaje. Sin embargo, más allá de la incertidumbre por el código, existe una cierta incomodidad. Es como estar sin ropa y sentir el cuerpo presente, conscientemente expuesto.

El cuerpo de la investigación

Carta escrita antes del primer encuentro

2015

Figura 10: Primer encuentro

VIDEO

Retomo en este punto una de las sensaciones descritas en el apartado Encuentro con el otro: “Por más que seamos conscientes de que estamos en un acto de diálogo con el otro que es distinto a mí, sea a través de la lectura o de la comunicación directa, la condición de “diferencia” prevalece”. Esa una tensión existente entre el discurso de la interculturalidad y la experiencia. Fornet plantea que : “no basta con interpretar interculturalmente el mundo sino que es necesario transformarlo en un mundo intercultural” (2006, p. 23). Esto implica ir más allá del discurso, actuar. La acción constituye la Tercera disposición intercultural que he incorporado en mi trabajo. Con acción no me refiero a la transformación de la realidad por la que se investiga, o del ámbito en el que uno se desempeña profesionalmente, sino pasar de la descripción del contexto que se investiga a ser parte de él. Dicha disposición implica algo fundamental: sinceridad.

¿Cómo asumir la perspectiva de investigación intercultural en educación al preguntarse por la diferencia?

AUDIO**T.P****T.T**

Tuve miedo porque había insistido varias veces para que pudiéramos encontrarnos. Busqué las maneras más pertinentes para explicar el instrumento de análisis que proponía y cómo quiero que ambos construyamos un Time line y un relato en video, pero no sentía eco. Después de reunirnos me sentí extraña, mi pregunta de investigación no es suya, es sólo útil para mí como investigadora. Lo que a mí me inquieta no tiene por qué hacer parte de los intereses del otro por quién me estoy preguntando.

Comprendí que todo se me reflejó, las preguntas, la perspectiva, todo se me devolvió y eso es lo primero que debo atender . Para escuchar al otro necesito escucharme a mí primero.

VIDEO
Nota de cierre

AUDIO T.P T.T

Los aliados de la narración representan un problema a la hora de organizar la estructura de la investigación narrativa. Con aliados me refiero en mi caso a elementos como experiencias y observaciones de las cuáles nadie más es testigo y, por ello, no puedo tener otras voces que retroalimenten o cuestionen el proceso de producción de datos. Pero, tales experiencias no sólo hacen parte de un pasado que utilizo como dato antropológico, sino que además constituyen los límites del sentido narrativo, los cuales fácilmente pueden ser modificados como quien inventa una historia. De acuerdo con Connelly y Clandinin: La falsedad puede substituir al significado y a la verdad narrativa utilizando los mismos criterios que produjeron significatividad, valor, e intención” (2006, p. 43). Ha de ser entonces la revisión breve de las historias que no quiero compartir lo que podrá permitirme enfrentar la verdad de la narración, y así poder relatar las experiencias tales como fueron, tal como las viví sin tener que acomodar elementos o buscar un final ideal, un final feliz.

No busco presentar una versión adecuada de mi proceso de investigación, tampoco autojustificar el hecho de que aún la sensación perturbadora no me haya abandonado del todo (aunque se haya transformado). Por el contrario, siguiendo las guías del método de investigación narrativa, busco evitar “el argumento de Hollywood”, o la tendencia a que todo acabe bien al final (Connelly & Clandinin, 1995, p. 45), puesto que trabajar con ese “otro diferente” y con la Comunidad Sorda ha representado para mí grandes dificultades desde la práctica. En un principio miedo a ser intrusa y extraña. Al respecto los autores Silvia Duschatzky & Carlos Skliar plantean:

El otro simplemente refleja y representa aquello que es profundamente familiar al centro, pero proyectado para fuera de sí mismo. Por ello cuando los binarismos son identificados culturalmente, el primer término siempre ocupa como dice MaCannel (1989) la posición gramatical del “él”, pero nunca del “yo” o del “tu”, construyendo la modalidad enunciativa su posición de privilegio (2000, p. 191)

VIDEO**AUDIO****T.P T.T**

Asumir la perspectiva de investigación intercultural en educación es un desafío que parece en principio una búsqueda por la neutralidad (Momento 2 de mi trabajo). Sin embargo, en el camino se descubre que no sólo no hay tal “cosa neutra”, sino que cuestionarse se convierte también en asunto de élite, que lo que hace es ubicarnos en otro sitio de poder y de privilegio, Darse cuenta de los discursos hegemónicos y cuestionarlos es de alguna manera en el ámbito de la razón, dibujar una versión mejorada de nosotros mismos. Esa versión es cómoda. Por ello, considero que la interculturalidad en la educación no solamente consiste en revisarse y cuestionarse para identificar los discursos que han sido dominantes, y así luchar por una participación más equitativa en la sociedad. Es necesario estar atentos también a las nuevas posturas de superioridad que se asumen al cuestionarse, las cuales se vuelven más difíciles de identificar puesto que se encuentran en el campo de lo “mejorado”. Son casi con un filtro moral, desde el cual no percibimos cuán fácilmente repetimos lo que tanto cuestionamos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

VIDEO

AUDIO T.P T.T

Lista de referencias

- Bach, H. (2007). Composing a visual Narrative Inquiry. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a Methodology*. SAGE Publications.
- Bruner, J. (1999). Cultura, mente y educación. In *La educación, puerta de la cultura* (2nd ed., pp. 19–62). Madrid: Visor Dis., S.A.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, S.A.
- Castillo, El. (2014). Interculturalidad postergada. Retos para la escuela en América Latina. *Primer Encuentro Estatal Interculturalidad en Morelos ¿Por qué y para quién?* Mexico. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=MX4eKXOKKUg>
- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia : tendencias y perspectivas, (10), 358–375.
- Chion, M. (1993). *La audiovisión*.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In *Déjame que te cuente* (pp. 11–59). Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2006). Narrative inquiry. In J. Green, G. Camilli, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 375–385). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Debray, R. (2001). El tiempo de la transmisión. El ángulo de ataque. In *Introducción a la mediología* (pp. 13–30). Buenos Aires: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2013). El Relato de sí Como Dato Antropológico. In *Simposio Internacional de narrativas en educación. Historias de vida, infancias y memoria* (pp. 1–7). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Duschatzky, S., & Skliar, C. (2000). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. In J. Larrosa & C. Skliar (Eds.), *Habitantes de babel Políticas y Poéticas de la diferencia*. Barcelona: Laertes.
- Egon G. Guba, & Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p. 766). Thousand Oaks, Ca.: SAGE Publications. Retrieved from https://books.google.com/books?id=qEiC-_ELYgIC&pgis=1

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

VIDEO

AUDIO T.P T.T

Lista de referencias

- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Michigan: Mainz. <http://doi.org/3861305895>, 9783861305897
- Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: Usos y abusos. *Educación y Ciudad*, 26, 15–27.
- Magdalena J, G. (2008). El educador y la reflexión. In *El espíritu del educador* (1st ed., pp. 45–57). Buenos Aires: SM.
- Rojas, A. (n.d.). Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación (im)posible?, (im), 1–11.
- Rojas, A., & Henao, A. (2004). Para ser...en tanto somos un cambalache de sentidos. *Revista Educación Y Pedagogía*, XVI(39), 105–119.
- Santillán, L. (2012). A modo de recapitulación. In *Quienes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia* (2nd ed.). Madrid: Ediciones Akal.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, Colonialidad y Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19, 26–35.
- Ytarte, R. M. (2005). Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo. In T. Fernández & J. Molina (Eds.), *Multiculturalidad y Educación Teoría, ámbitos y prácticas* (pp. 66–92). Madrid: Alianza Editorial, S.A.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

1 8 0 3