



Voces Sordas: Aportes desde la coinvestigación.
Recorrido por las acciones de liderazgo y empoderamiento escolar, en Bogotá.

Maestrante:
Sandra Rocío Urrea Jaramillo

Director
Dr. Camilo Alberto Robayo Romero

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL
Bogotá, Colombia

2022

Voces Sordas: Aportes desde la coinvestigación.
Recorrido por las acciones de liderazgo y empoderamiento escolar, en Bogotá.

Maestrante:
Sandra Rocío Urrea Jaramillo

Tesis presentada como requisito parcial para obtener el
título de Magistra en Discapacidad e Inclusión Social

Director
Dr. Camilo Alberto Robayo Romero

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL
Bogotá, Colombia
2022

Voces Sordas: Aportes desde la coinvestigación.
Recorrido por las acciones de liderazgo y empoderamiento escolar, en Bogotá.

Reconocimiento especial al docente y amigo Boris Julián Pérez Pérez por acompañar y apoyar este trasegar investigativo; al grupo de escolares sordos y sordas de las instituciones participantes, Manuela Beltrán jornada noche y República Dominicana jornada mañana, a las docentes de las instituciones Martha Gaitán, Sara Márquez y Patricia Ovalle; a mi director de tesis Camilo Alberto Robayo por su apoyo y acompañamiento durante todo este tiempo y a las directivas de cada institución ya que abrieron sus puertas para que el trabajo de campo de esta investigación fuese posible.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1. Tejiendo Intereses	14
Justificación	18
Problema investigación	21
Objetivos	29
Objetivo general	29
Objetivos específicos	29
Capítulo 2. Teorizaciones	30
Antecedentes	30
Instituciones Líderes	34
Memorias investigativas: Estado del Arte	38
Trayectoria escolar: Incorporación de la población sorda a las Instituciones de Educación del Distrito - Bogotá	39
Competencias ciudadanas del MEN	44
Grupos vulnerables y educación	47
La comunidad sorda como cultura minoritaria	53
Liderazgo	62
Liderazgo Educativo	66
Empoderamiento escolar	69

El liderazgo, empoderamiento escolar y la comunidad sorda	71
Capítulo 3. Caminos Investigativos	88
Población Participante	92
Instituciones participantes	93
Técnicas e instrumentos	97
Árbol de Epistemes	103
Acciones investigativas – Procesos de implementación	106
IED Manuela Beltrán	107
IED República Dominicana	116
Capítulo 4. Resultados Investigativos	126
Capítulo 5. Consideraciones investigativas	135
Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones	143
REFERENCIAS	148
ANEXOS	158
Anexo 1. Modelo de Consentimiento informado para mayores de edad	158
Anexo 2. Modelo de Consentimiento informado Madre o Padre del o la Menor	159
Anexo 3. Modelo de Asentimiento informado para menores de edad	160
Anexo 4. Cronología Investigativa – Diagrama de Grantt	161
Anexo 5. Nociones sobre Liderazgo	164
Anexo 6. Representaciones Sociales	165

Anexo 7. Percepción sobre liderazgo Escolar	166
Anexo 8. Percepción sobre el Líder o Lideresa Sordo o Sorda	167
Anexo 9. Nociones sobre Empoderamiento	168

Índice de tablas

Tabla 1. Colegios Públicos para Población Sorda – SED	43
Tabla 2. Elementos que constituyen a la comunidad sorda como etnia minoritaria.	57
Tabla 3. Caracterización de los estudiantes colaboradores de la investigación - IED Manuela Beltrán	95
Tabla 4. Caracterización de los estudiantes colaboradores de la investigación - IED República Dominicana.....	97
Tabla 5. Actividades de Implementación IED Manuela Beltrán.....	108
Tabla 6. Actividades de Implementación IED República Dominicana.....	117

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Formato de Impacto metodológico - Ejemplo.....	101
---	-----

Índice de Figuras

Figura 1. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar	68
Figura 2. Representación Gráfica de la Motivación como Vía para Potenciar el Liderazgo Transformacional.....	73
Figura 3. El impacto de la planeación de la actitud en las demás áreas. (Small y Cripps, 2009)	76
Figura 4. Las tres PPP de la inclusión.	80
Figura 5. Relación con pares y participación de estudiantes con discapacidad.	81
Figura 6. Impacto de la planificación de actitudes en cada área de planificación de idiomas	84
Figura 7. Ejemplo - Teoría Ecológica del Desarrollo Humano.....	105
Figura 8. Árbol de Epistemes	136

Resumen

Dados los impactos ético-políticos sobre la comunidad sorda, esta investigación reconoce la importancia de evidenciar las nociones y vivencias sobre liderazgo y empoderamiento de los y las estudiantes de la comunidad sorda en algunas escuelas de Bogotá, Colombia. En esta investigación, los espacios de deliberación se orientaron a partir de entrevistas y grupos focales desde una perspectiva de estudio cualitativo, lo que permitió identificar e interpretar rasgos característicos de los y las colaboradores, a partir de un análisis desde la perspectiva de la teoría de sistemas ecológica, aplicada al desarrollo humano. Los resultados permitieron evidenciar, en algunos casos, que los y las estudiantes tienen una percepción del liderazgo como conductor de ideales y transformación social. Se destacaron consideraciones relacionadas sobre quién ejerce liderazgo y cómo éste debe actuar frente a la sociedad. Sin embargo, respecto a la persona sorda como líder en una comunidad, los comentarios hallados mostraron un distanciamiento sobre la representación de sí mismos en estos roles sociales; incluso, considerando delegar este papel a colegas que consideran con mayores capacidades comunicativas y de representatividad dentro de una población escolar, en este caso. Estas opiniones dejaron en evidencia las falencias del sector educativo sobre la formación ciudadana y participativa en el nivel escolar de bachillerato, como también en el marco de la educación inclusiva con personas sordas. A partir de las manifestaciones en estos grupos focales, se desarrolló un análisis desde un árbol de epistemes que propone una mirada crítica sobre aspectos socioculturales que permean la relación de la persona sorda con su identidad, su representatividad individual y comunitaria; así como algunas otras consideraciones investigativas relacionadas con esta temática.

Palabras clave: comunidad sorda – liderazgo – espacio escolar – empoderamiento

Abstract

Deaf Voices: Contributions from co-investigation.
Tour of leadership actions and school empowerment, in Bogotá

Given the ethical-political impacts on the deaf community, this research recognizes the importance of highlighting the notions and experiences of leadership and empowerment of students from the deaf community in some schools in Bogotá, Colombia. In this research, the spaces of deliberation were oriented from interviews and focus groups from a qualitative study perspective, which allowed to identify and interpret characteristic features of the collaborators, from an analysis from the perspective of the theory of ecological systems applied to human development. The results showed that, in some cases, the students have a perception of leadership as a driver of ideals and social transformation. Considerations about who exercises leadership and how they should act in community were highlighted. However, regarding the deaf person as a leader in a community, it is found a distancing on the representation of themselves in these social roles; even considering delegating this role to a colleague who they consider having greater communication and representative capacities within a school population. These opinions revealed the shortcomings of the educational sector on citizen and participatory training at the high school level, as well as in the framework of inclusive education with deaf people. From the manifestations in these focus groups, an analysis was developed from a tree of epistemes that proposes a critical look at the sociocultural aspects that permeate the relationship of the deaf person with their identity, their individual and community representativeness; as well as some investigative considerations related to this topic.

Keywords: Deaf Community, Leadership, School space, Empowerment.

Introducción

En la actualidad, el liderazgo y el empoderamiento son habilidades esenciales en la búsqueda de la equidad social y de la garantía de los derechos fundamentales de los seres humanos. Estos factores se tornan especialmente necesarios en entornos habitados por personas que puedan sentirse en situación de subalternidad, como es el caso de las personas sordas.

Los líderes y lideresas que representan a las comunidades se convierten en piezas fundamentales para sus representados pues, gracias a las vivencias encarnadas y al conocimiento particular de su entorno social, les permite tener una perspectiva apropiada y significativa de su contexto, lo que debe conllevar a promover propuestas articuladas con las necesidades e intereses de su comunidad.

En ese sentido, las nuevas propuestas educativas para las generaciones actuales deben generarse alrededor de la diversidad y la inclusión escolar, la flexibilización de canales y espacios para la comunicación, la construcción de identidad personal y comunitaria, así como el ajuste curricular a las necesidades e intereses de los escolares. En consecuencia, las apuestas teórico-reflexivas acordes con la realidad educativa han debido transitar por la rehabilitación, la educación especial, la integración, la inclusión educativa, el enfoque socio-antropológico, el enfoque de derechos y ciudadanía; todos ellos constituidos en la base que sustenta los avances en cuanto a reconocimiento de la población sorda como comunidad lingüística minoritaria, y que deja abierto un gran reto para las escuelas del país, como gestoras de espacios pedagógicos para el reconocimiento y fortalecimiento de las identidades, el liderazgo y el empoderamiento, entre otros.

Estos cambios en los paradigmas han sido posibles, entre otros factores, gracias a las acciones de algunos líderes sordos y sordas, comprometidos con su comunidad y conscientes de los intereses y objetivos comunes, logrando impactar la normatividad nacional, los modelos educativos, escolar y universitario, y, en general, modificando la percepción tradicional de la sociedad, donde la persona sorda no era concebida más allá de la discapacidad. Tal como lo expone el Ministerio de Educación Nacional,

“Los sordos como comunidad minoritaria, además de una lengua específica, poseen modos de funcionamiento socio-culturales y cognoscitivos diferentes a los de los

oyentes: se autoidentifican en normas de comportamiento que rigen sus interacciones sociales e interpersonales (...) hechos que conducen a unas formas de relación y convivencia que difieren de las de los oyentes”. (MEN, 2006, p.19)

No obstante, pese a los avances en cuanto a derechos y equiparación de oportunidades, en el plano escolar aún existe limitaciones en la oferta (abierta) de instituciones ya que, por optimización de recursos, la atención educativa para los y las estudiantes sordos y sordas se centraliza en una cantidad limitada de colegios y, desde allí, se ofrece las condiciones básicas necesarias que considera el Ministerio de Educación Nacional para la formación escolar de esta población en todo el país. Sumado a las particularidades lingüísticas que suponen elementos de apoyo extra para la comunicación entre las dos poblaciones (sordos, sordas y oyentes) y la vinculación de docentes nativos de la Lengua de Señas colombiana para la modelación de la lengua, la escuela se enfrenta al reto de trabajar con estudiantes, sordos y sordas, hijos de padres y madres oyentes siendo esta situación, en algunos casos, una de las primeras barreras de acceso temprano al servicio educativo, como lo expresa el MEN, citando a otros autores en los que mencionan que

“Las consecuencias de estos límites interactivos pueden provocar y de hecho provocan con frecuencia ciertas estructuras de aislamiento psicológico entre los niños sordos y los padres. Lo anterior supone que los procesos comunicativos entre padres oyentes e hijos sordos son limitados, generándose la sensación de que los niños sordos ‘se crían como extraños en sus propios hogares’”. (2006, pp 19-20)

Y es aquí, frente a la preocupación sobre los procesos tempranos de adquisición de la lengua y el lenguaje para la comprensión del mundo y la comunicación con su núcleo primario como base para lograr la vinculación y arraigo con sus pares, donde se inicia el complejo análisis de cómo se forja la identidad de cada sujeto y la identificación de su rol, o roles, en la sociedad y es en ese sentido que este documento inicia su camino reflexivo.

Adentrados en la descripción del contenido de la presente tesis, en el primer capítulo se consideró relevante exponer el proceso trasegado para la consolidación del derrotero investigativo, para lo cual se contó con el apoyo permanente de dos colegas sordos, elemento determinante para la metodología investigativa adoptada. Cabe aclarar que la investigadora principal es oyente, usuaria de la lengua de señas colombiana; información complementaria

para el lector ya que es desde el autorreconocimiento y posicionamiento como se establece la apertura al dialogo de saberes.

Es de saber, también, que cuando se describe un recorrido, personal o investigativo, se está involucrando un contexto, en retrospectiva, sobre todo aquello que materializó los intereses de investigación y que refuerzan o rebaten las posturas sobre lo indagado. Por tal razón, en el segundo capítulo se expone, a modo de muestra, algunos antecedentes que permiten comprender cómo se han consolidado algunos espacios deliberativos - políticos para esta población, así como se muestra algunas iniciativas para cimentar procesos participativos igualitarios desde las intencionalidades del sistema educativo. Tales hallazgos son clave para el abordaje preliminar en el recorrido educativo, político y legislativo de la comunidad sorda colombiana, en aras de aproximarse al concepto de liderazgo desde una postura crítica de aquellos actores principales del entorno educativo (escolares). Adicionado a esto, es relevante comprender cuál es el papel que desempeña el sector educativo y las entidades que se encargan de consolidar procesos pedagógicos en diferentes contextos y sectores sociales con relación a las nociones que cimientan esta investigación. De este modo, en este capítulo segundo se aborda conceptualmente nociones sobre el liderazgo y el empoderamiento que enfocan sus discusiones específicamente hacia la comunidad sorda en el entorno escolar.

Para los fines de esta investigación, es necesario reflexionar sobre las relaciones entre el contexto educativo, el empoderamiento y el liderazgo en la población sorda escolar, temas que se desglosan a lo largo de este documento, no obstante, la investigación teórica por sí misma no genera impacto en las comunidades, por lo que es crucial fomentar espacios para la construcción de las identidades y gestionar la participación democrática de los y las escolares y, por ello, esta investigación se propuso aportar al proceso de construcción de esos saberes en torno al liderazgo escolar de la población de dos instituciones del distrito. El tercer capítulo describe el abordaje metodológico a través del cual se fundamenta esta tesis; aplicando algunas miradas sociológicas con las que se contextualiza a la población y a las instituciones que hicieron parte este proceso. De la misma manera, se presenta los recursos implementados para la recopilación de los diálogos surgidos en los encuentros con los y las participantes, al igual que se muestra la clasificación de la información y su posterior proceso

de análisis; lo anterior, a partir de elementos de la teoría ecológica de Bronfenbrenner ya que facilita la comprensión sobre las particularidades de los contextos sociales.

Lo ya expuesto, permite dar apertura a los recursos que presenta el capítulo cuarto el cual evidencia, con mayor énfasis, cuáles son los resultados obtenidos de la fase de implementación. Este apartado considera, de manera general, los tópicos de análisis respecto a los conceptos centrales de la investigación, permitiendo abstraerlos indistintamente del grupo participante, de acuerdo con los intereses investigativos. Tal selección de data delimita el proceso analítico que está por presentarse en el capítulo contiguo sumando, además, una relación más próxima con los discursos que los propios participantes construyeron en torno a la tesis de esta investigación.

Una vez compilados los diálogos, se inicia el proceso de relación y reflexión entre los hallazgos y los aspectos teóricos que fueron abordados en capítulos previos y, es así, como el capítulo quinto ofrece un proceso de análisis y discusión sobre lo encontrado, no solo desde el discurso sino desde la vivencia misma en el proceso de implementación, dando curso a una interrelación entre lo contextual, lo conceptual, lo dialógico y lo identitario; elementos que marcan toda una relación simbiótica en términos de comprender cuáles son esas nociones y vivencias sobre el liderazgo y el empoderamiento del grupo colaborador.

Finalmente, el capítulo sexto consolida una serie de conclusiones y recomendaciones basados en todo el proceso adelantado durante la implementación y sus fases posteriores. Cada una de las reflexiones expuestas en este capítulo, busca no solo dar conclusiones sobre lo vivido, sino también define la importancia sobre la necesidad de espacios investigativos que se enfoquen en cómo los factores culturales, educativos y políticos inciden en la conceptualización y las expectativas frente al liderazgo y el empoderamiento estudiantil en la población sorda escolar de Bogotá.

Capítulo 1. Tejiendo Intereses

Caminar por los senderos de la educación conlleva una responsabilidad de mayúsculas proporciones, no solo por las motivaciones personales o vocacionales que suponen una responsabilidad mayor en cuanto a los retos y sentires permanentes de satisfacción o fracaso, sino por las incontables veces en que hacemos un retorno sobre nosotros mismos de acuerdo con lo que sucede en cada contexto, escenario y población de la que hacemos parte temporal o permanentemente. Es por ello por lo que la mirada retrospectiva nos lleva a pensar, desde la perspectiva filosófica Nitchiesiana, en nuestros trayectos de vida ante la búsqueda de respuestas sobre las necesidades del presente, personales o colectivas, pues las inquietudes o problemáticas del presente son consecuencia directa de las acciones del pasado.

Sobre esa mirada retrospectiva, esta investigación transita y ubica los ideales sobre lo que se quiere investigar, analizar y conocer con mayor profundidad y establece rutas de visibilización de lo que se busca; de modo que en ese recorrido se encuentran testigos y testimonios de quienes han hecho parte de eso que se quiere conocer y de todas esas vivencias encarnadas que hacen parte fundamental en los procesos de construcción del interés investigativo.

Por tal motivo, en el siguiente apartado se expone la primera voz sorda de esta investigación, relacionando las vivencias de liderazgo y empoderamiento del principal colaborador de esta investigación, el docente y amigo Boris Julián Pérez Pérez.

Un segundo coequipero cercano es el docente y también amigo Nelson Esteban Pava, quien estuvo presente en la construcción de los diálogos para el establecimiento de la tesis de esta investigación, brindando su tiempo, experiencias, vivencias y disposición; pero por compromisos laborales no pudo continuar.

Boris, por su parte, decidió hacer parte del grupo de investigación no sólo por la afinidad disciplinar sino por su profundo compromiso con la comunidad sorda y su posicionamiento como líder y, es desde allí, donde se inicia este camino en coinvestigación ya que sus aportes no se centran únicamente en sus vivencias para el discernimiento de la tesis, sino que sus aportes contribuyen a proyectar, desde su sentir como parte de la comunidad sorda, los elementos esenciales de esta investigación que tienen que ver con el liderazgo escolar de esta población en Bogotá. Con profundo respeto y admiración por su

labor e historia de vida, a continuación, me permito exponer su autopresentación, aclarando que el escrito es de su autoría y se mantuvo en primera persona:

Mi nombre es Boris Pérez y soy persona sorda de nacimiento, he adquirido las señas desde 4 años en el primer colegio privado y desaparecido: Nuevo Horizonte, crecí bilingüe (lengua de señas colombiana y español escrito), he apasionado con los temas sociales, por lo tanto, entré a la Universidad Pedagógica Nacional el 2007 hasta 2013, este año fue mi graduación como licenciado en Ciencias Sociales. Posteriormente, he trabajado con muchas experiencias valiosas relacionadas con la educación para los sordos como:

- 1. El diseño de contenidos educativos accesibles en énfasis de ciencias sociales para aportarse nuevo espacio curricular más inclusivo y estructurado con la transversalidad entre los pensamientos histórico, geográfico, político, cultural y económico.*
- 2. La docencia bilingüe con los niños sordos en diferentes puntos geográficos como el caso de Guainía donde se encontraron los sordos indígenas y el caso de diferentes municipios de Boyacá y Huila donde se encuentran otras realidades de estudiantes sordos y las investigaciones relacionadas con los sordos del bachillerato en los colegios de oyentes.*

Esas experiencias laborales se complementan a mis experiencias personales como el liderazgo en la Universidad Pedagógica Nacional y el colectivo Arco Iris de Sordos (hasta 2016), ambos fueron mis primeras acciones de liderarse para mejorar los objetivos según las circunstancias.

Yo fui miembro de un colectivo de sordos LGTBI, denominado Arcoíris, conformado en su mayoría por jóvenes. Allí se daban espacios de participación relacionados con la comunidad, con temas institucionales, etc., pero la capacidad propositiva de estos sordos no era visible, se notaba la falencia en ese aspecto. Allí volvemos a la pregunta inicial de dónde se está fallando, si en la formación estudiantil. En este momento este colectivo Arcoíris está liderado por un exestudiante del colegio la Sabiduría (colegio semi privado) y ¿por qué no estaría allí en ese liderazgo un estudiante egresado de colegio distrital? ¿Será que ese fomento de liderazgo no se está dando al interior de los colegios distritales?

Experiencias de liderazgo en Universidad Pedagógica Nacional: Luego de graduarme en el bachillerato, fui a estudiar en la Universidad Pedagógica Nacional, donde

me surgió el liderazgo desde mis intereses y mis preocupaciones hacia las necesidades de la comunidad sorda universitaria y allí hay muchos sordos líderes ejemplares de la generación 80-90.

Hubo un acontecimiento interesante en el año 2007, fui estudiante sordo de semestre 0 (semestre especial para los estudiantes sordos que ingresaron a la universidad para estar preparado para entrar a la semestre 1) y los estudiantes sordos de la universidad nos hicimos la protesta porque no pagaron a los intérpretes, por lo tanto, los intérpretes se hicieron la huelga para no ir trabajando en las clases de la universidad, lográbamos esa petición lo que la universidad se hizo pagar de inmediatamente a los intérpretes, pero esta situación se cambió la situación de inscripción de los sordos a la universidad, antes de este acontecimiento siempre los aspirantes sordos ingresaron a la universidad por cada 6 meses y se cambió el procesamiento por cada año por la cuestión administrativa universitaria sobre los gastos para los intérpretes. Una cosa que hemos ganado una representación estudiantil sorda en el Proyecto Manos y Pensamiento para que los estudiantes sordos tienen su voz propia ante ese proyecto. Este acontecimiento me inspira mucho para tener compromiso para trabajar por la comunidad Sorda universitaria.

Me hicieron ser líder, hacer un equipo con los líderes sordos de la universidad desde 2007 hasta 2011, sin embargo, cada vez menos participaban en el espacio participativo, en el 2009 o 2010 solamente son 10 personas sordas activas y el resto no demostró la inspiración y el compromiso para trabajar por la comunidad.

Por otra parte, hubo otra experiencia inolvidable sobre la participación de la comunidad Sorda de UPN en la contrarreforma de Ley 30 en 2011, este momento nosotros organizábamos para participar en la marcha para hacer solidaridad y la participación con los líderes oyentes de la Universidad para exigir al gobierno para retirarse el proyecto de la contrarreforma. Este momento nos hicimos excelente equipo de líderes para hacer el impacto participativo en la Universidad y el entorno político, sin embargo, cuando se terminaron el paro, los líderes sordos y los seguidores se volvieron a ser como antes, con nuevos estudiantes sordos menos activos, pero algunos demostraron querer participando en las reuniones dentro de la comunidad Sorda universitaria.

Me di cuenta lo que la comunidad Sorda falta la construcción de liderazgo transformacional porque los pocos seguidores se convierten en los líderes, porque la

mayoría de los seguidores estaban dependiendo de mismos líderes, los que no avanzaron la consolidación de comunidad Sorda estudiantil universitaria para defender los intereses comunes y solo se consolidaron cuando no se presentaron los intérpretes en las clases.

En la generosa intención de compartir sus vivencias para esta investigación, Boris refleja una constante conciencia de la importancia en el conocimiento de los deberes, derechos y alcances en cuanto al agenciamiento por los que debería propender cualquier ser humano para garantizar el adecuado desarrollo al interior de una sociedad y es desde este frente del agenciamiento en distintos escenarios, que ha logrado capitalizar un bagaje importante sobre la realidad política, educativa y social de su comunidad; elementos decisivos para dar forma al planteamiento del problema de esta investigación. En esas conversaciones previas al establecimiento del problema, surgieron algunos elementos que habitan la cotidianidad de comunidad sorda y que exigían discusión primaria, como es la exclusión que se vive al interior de la misma comunidad y que se acentúa en las instituciones educativas por situaciones como: los mayores niveles de audición que favorecen el relacionamiento con el mundo oyente pues se logra la comunicación de forma independiente (no se requiere de intérprete o de que el oyente se comunique a través de la LSC), la pertenencia o identificación con un género sexual distinto a los convencionales, el uso de señas no tradicionales de la lengua de señas colombiana, entre otras variables.

Esta última (variable) se enmarca en el plano lingüístico y es afín con las divergencias en torno al uso de los neologismos, encontrándose una parte de los hablantes sordos que defienden el uso de las señas ya existentes y su forma de creación convencional o estandarizada y un grupo a favor de otros métodos de creación de señas bajo distintos parámetros. Estas posturas lingüísticas, según señalan Boris y Esteban, hacen parte de algunos justificantes de las divisiones al interior de la comunidad, siendo más visibles en los colegios y universidades; según sus consideraciones previas a esta investigación.

No obstante, esta preocupación por las diferencias lingüísticas no superó la intención de indagar por la situación de liderazgo que la población sorda pudiera tener al interior de los colegios pues, desde su percepción, el destacamento de los escolares sordos y sordas en cuanto al liderazgo, no son evidentes.

Justificación

Basta dar cuenta de los intereses de la comunidad sorda, en representación de los docentes sordos colaboradores, para comprender el porqué de la necesidad de exploración de las variables relacionadas con las nociones de liderazgo y empoderamiento, en las comunidades susceptibles de ser subalternizadas.

De acuerdo con Giraldo, Ceballos, Ortiz, & Zapata (2009) el conocimiento que los líderes sordos tienen sobre su comunidad, aporta de forma crítica y significativa a la construcción de espacios que realmente contribuyen y dan respuesta a las verdaderas necesidades e intereses comunitarios; por tanto, es relevante prestar atención a los procesos de representación social de las comunidades frente a la sociedad y, en pro de aportar a la garantía de la equidad, la participación, la democracia, la trascendencia y el fortalecimiento cultural y político de la comunidad sorda, es imprescindible facilitar el desarrollo de habilidades y capacidades sociales que propendan por una mayor participación dentro de las estructuras asociativas, dentro y fuera de su misma comunidad y, al mismo tiempo, es preciso indicar la responsabilidad que recae sobre las entidades públicas y la importancia en la apertura y promoción de espacios sociales para la interacción y favorecimiento de su visibilización, con voz, en pro de la mejora de los canales de comunicación y difusión de manera amplia y abierta.

Ahora bien, un espacio que no escapa a dichas dinámicas es naturalmente la escuela. Los espacios de participación son característica fundamental para el adecuado desarrollo de la gestión escolar, de ahí que no se trata solamente del liderazgo administrativo o directivo sino también, y primordialmente, de la participación de los estudiantes y de la importancia de los líderes y lideresas en la construcción de comunidad en términos de escolaridad y también como parte de la sociedad.

De acuerdo con lo anterior, es posible evidenciar que en la actualidad existen diversas formas y estructuras organizacionales al interior de los centros educativos, las cuales permiten la participación de los estudiantes en el proceso de toma de decisiones y, a su vez, garantizan que éstos pasen de ser un elemento receptor a un actor creador y propositivo con capacidad de agencia. Estos espacios, abiertos e inclusivos, extienden y favorecen la presencia del estudiantado para la construcción de ciudadanía, de forma indistinta.

No obstante, por ser un diseño masivo que acoge al grueso de la población, limita el disfrute y apropiación de aquellos que hacen parte de minorías y que se enmarcan, en algunos casos, como comunidades lingüísticas minoritarias, siendo este el caso de la comunidad sorda, tema del que hablaremos más adelante. Esta particularidad cultural, exige a las instituciones la generación de estrategias educativas que velen por la permanente interacción entre pares para el aprendizaje mutuo de todos esos aspectos comunitarios propios y únicos.

En programas de promoción educativa de otros países como Canadá, se estimula las cualidades de liderazgo en los niños, niñas y jóvenes, desde la escuela, como condición para la construcción de la identidad a partir del autorreconocimiento de su diferencia lingüística y cultural y el fortalecimiento de su autoestima frente a los y las escolares oyentes (MacDougall, 2004). Este componente identitario, desde las acciones del sector educativo, se constituye en un elemento infaltable para estimular el empoderamiento de la población sorda escolar, inmersa en un mundo oyente pues, como lo considera el MEN “La educación bilingüe bicultural para sordos (...) posibilita el cumplimiento de este derecho al ser una propuesta educativa que responde coherentemente a la situación, condiciones y características históricas, sociolingüísticas y escolares de la comunidad Sorda del país” (2006, p.11).

Con respecto a lo anterior, también es posible considerar que los planteamientos educativos de los colegios en Colombia no son ajenos a las tendencias actuales pues existe el interés por el desarrollo de las habilidades ciudadanas e incursión en la participación temprana de las y los educandos en espacios de deliberación y búsqueda de consensos en instancias decisorias, aspectos que trata la formación en competencias ciudadanas orientada por el Ministerio de Educación Nacional – MEN, no obstante, los espacios de participación para la población sorda, como comunidad lingüística minoritaria con elementos culturales particulares que requieren la auto reflexión para su conservación y preserva, no se dan tácitamente ni de manera rigurosa o institucional; y es ahí donde radica el interés genuino de esta investigación.

Conviene subrayar que las instituciones educativas de carácter público de este país que ofertan atención educativa a la población sorda, han sido asesoradas y acompañadas en el proceso de apertura e implementación de dicha oferta por los entes nacionales encargados como es el Instituto Nacional para Sordos – INSOR a través del Ministerio de Educación

Nacional y la Secretaría de Educación del Distrito, de tal manera que éstas instituciones abren los espacios educativos para cada etapa escolar de la población sorda, con requerimientos estándar como la vinculación de docentes de aula nativos para el caso de primera infancia y primaria en aulas exclusivas para escolares sordos y sordas, la incorporación de docentes sordos que ejercen el rol como modelos lingüísticos, la vinculación de docentes sordos para algunas áreas obligatorias en bachillerato, la contratación de docentes que apoyen el proceso de inclusión y, dada la integración de la población sorda con la oyente ; y para la secundaria se inicia el proceso contratan intérpretes de lengua de señas colombiana ya que inician su proceso de inclusión con estudiantes oyentes y se mantiene el fortalecimiento de la LSC a través de los modelos lingüísticos, es decir, personas sordas que modelan la lengua y afianzan, a través de ella, aspectos lingüísticos y culturales propios de su comunidad. No obstante, es de reiterar que no está institucionalizada la necesidad de gestionar espacios para la discusión frente a elementos políticos, sociales, culturales, identitarios, de empoderamiento desde el agenciamiento y la formación en liderazgo propios de la comunidad sorda. No obstante, en algunos casos, escasos, se generan estas oportunidades gracias a la iniciativa particular de docentes o directivos que conocen la comunidad sorda y sus particularidades, pero no se da masivamente.

El Ministerio de Educación hace referencia a aspectos relevantes que se han modificado a través del tiempo, gracias a las luchas de la población sorda como comunidad y sus colaboradores oyentes, respecto a la concepción de la persona sorda; aspectos que deberían trazar la planeación de trabajo escolar con esta población

Dicha transformación supone un viraje frente a la concepción de deficiencia con que tradicionalmente se ha caracterizado a este grupo humano y se ubica desde una perspectiva socio antropológica desde la que los sordos: 1. Son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente; 2. Se reconoce y respeta que adquieren y usan la lengua de señas como primera lengua; 3. Conforman una comunidad lingüística minoritaria y 4. Dicha comunidad se denomina comunidad Sorda. Por otra parte, la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva. (MEN, 2006, p. 11)

No obstante, es palpable, aún, el vacío o insuficiencia en el conocimiento de la población sorda por parte de quienes trabajan con ella aportando a la brecha en la

equiparación de oportunidades, ahogando potenciales, desfavoreciendo la agencia, anulando el empoderamiento, la autonomía y perpetuando un peligroso modelo asistencialista o subalternador que no contribuye al surgimiento más amplio y equitativo de esta comunidad.

Ahora bien, a la pregunta por los efectos que se producen sobre la participación y el liderazgo de los estudiantes, en cuanto miembros de la comunidad sorda, es de considerar cuáles son los espacios de deliberación que podrían ofrecer las instituciones escolares distritales en Bogotá. En particular, se parte de la suposición de que los y las estudiantes podrían estar en condiciones de subalternidad en las instituciones oficiales, en tanto estas se encuentran dirigidas a los oyentes y, en esa medida, se ve perjudicado su desarrollo como líderes y lideresas participantes activos en espacios de deliberación que posiblemente no existan. Este señalamiento es importante considerarlo y discutirlo con mayor énfasis, teniendo como primer elemento de discusión el hecho del mínimo porcentaje de colegios que ofrece sus servicios educativos a la población sorda ya que, de los aproximadamente cuatrocientos¹ colegios oficiales que hay en la ciudad, según el reporte ofrecido por el Sistema de Datos Abiertos de Bogotá, actualmente, menos del tres por ciento atiende de manera específica, mas no exclusiva, a estudiantes sordos y sordas.

Problema investigación

Como fue mencionado en líneas anteriores, revisar los retos históricos de la escuela y su aproximación a las comunidades, pensando en la diversificación de las estrategias educativas, así como la incorporación de nuevas propuestas curriculares que vayan en vía de la equidad en términos del adecuado desarrollo de toda la población diversa, muestra la constante lucha comunitaria en cada espacio cultural. Conocer estos cambios históricos, también invita a pensar, sobre todo, en las comunidades y en quienes hacen parte de ellas, los modos como han operado y los logros o distanciamientos obtenidos a lo largo de la historia.

Si bien en estudios diversos sobre historia de la educación se aborda este tipo de luchas ético-políticas tanto dentro como fuera del territorio nacional, también existe una serie de estudios que se enfocan en el liderazgo al interior de las instituciones educativas. Algunos

¹ DUE - Directorio Único de Establecimientos Educativos. Reporte al 2021. Para más información, dirigirse a: <https://datosabiertos.bogota.gov.co/dataset/colegios-bogota-d-c>

vistos desde la perspectiva docente, mientras que otros abordan el papel que el o la estudiante ejerce en este tipo de prácticas del cotidiano social. Este último tema será tratado a lo largo de este documento pues, en líneas posteriores, es posible evidenciar cómo se han generado espacios participativos para el estudiantado que hace parte de la población sorda, para el caso de esta investigación. No obstante, algunos de los documentos aquí tratados muestran cómo la figura del líder está mediada por la representación de unos sobre otros, es decir, representación de la comunidad sorda a través de oyentes, o a través de la tutoría de otros docentes o profesionales bajo estas mismas características.

Algunos estudios como los de Dubet (2010) consolidan la idea de la importancia de la escuela y su rol en la formación del sujeto escolar, desde una perspectiva maleable, recordando los primeros inicios de la escuela clásica y su papel formador y reproductor de normas. Caso relacionado con las escuelas especializadas en donde la medicalización y los intentos de normalizar atravesaban las investigaciones de la época, intentando clasificar dolencias y mejorar las prácticas educativas, lo que llevó a esperanzarse luego en espacios de adaptación, acomodación, inserción e inclusión de la población diversa en estos espacios de aprendizaje.

Cada una de estas etapas lleva consigo una idea de avance y modernización en sus prácticas de atención educativa, todas lideradas por sujetos de saber, bien sea pastores, médicos, maestros, sociólogos o investigadores, en cada caso. Es de destacar que la pedagogía moderna (Saldarriaga, 2006) llevó a la incorporación de la participación activa de los y las estudiantes en el entorno escolar, de manera que pudiesen visibilizarse de manera constante en su proceso educativo, de la mano de sus pares y de quien los acompaña en su aprendizaje, estos principios ideados desde la pedagogía activa liderada por Decroly, Montessori, Wallon, Zuleta, por nombrar algunos, permitieron comprender el factor relevante de la escuela y todos los procesos de socialización que de ella emanan desde diferentes etapas de la vida.

Lo anterior nos invita a pensar que la escuela, en los últimos 30 años, se ha convertido en un espacio colectivo de discusión de libertades y la orientación del pensamiento hacia una pluralidad y equidad social. Empero, es necesario considerar que estas particularidades no suceden de manera real en todas las instituciones educativas, algunas van a grandes pasos,

otras entre el titubeo de la libertad de expresión y las barreras curriculares que el contexto político y de preconceptos, permite romper.

Si se enfoca la mirada hacia la población escolar sorda, es posible evidenciar el proceso histórico en cuanto a la lucha por las modificaciones en la política pública para lograr y mantener el disfrute de las condiciones educativas necesarias y diferenciales para la construcción de los aprendizajes que permitan el goce de derechos y oportunidades para el desarrollo de cualquier práctica social. Sin embargo, y pese a los cambios en las pedagogías y tendencias educativas según refiere García (2013), aún se pretende homogenizar y normalizar.

En este sentido del debate entre la promoción de las libertades y las tendencias a la normalización surgió la fase inicial de esta propuesta investigativa, determinando algunas preguntas movilizadoras para iniciar la decantación de los intereses más específicos en el desarrollo de la propuesta. Como temas iniciales susceptibles de estudio, se encontró la indagación por la existencia, o no, de espacios para la deliberación democrática y la formación en liderazgo al interior de las instituciones escolares, como también la inquietud frente a la generación de relevo en cuanto al liderazgo en instituciones no gubernamentales creadas por la comunidad, como también el cuestionamiento sobre qué pasa con el liderazgo sordo escolar y cómo se percibe éste al interior de las instituciones, entre otros planteamientos.

Sobre este primer esbozo investigativo, se inició un análisis bajo dos líneas de estudio. En primer lugar, se dio paso a la reflexión sobre quiénes ejercen un liderazgo visible al interior de la comunidad sorda y, en este punto, hubo la necesidad de considerar a partir de los hechos históricos la posibilidad de reconocer cuáles han sido las brechas sociales que conllevaron la modificación de paradigmas sobre la mirada de la persona sorda, hasta la idea de la necesidad de conformar espacios para la consolidación del liderazgo, caso que será abordado en secciones próximas. En segunda medida, se encuentra la indagación por los espacios para la construcción de liderazgo en instituciones escolares y, para esto, es necesario considerar encuentros de diálogo con la población sorda inmersa en estos contextos.

Por lo anterior, es pertinente discurrir en algunos de los estudios que se han realizado sobre estas dos inquietudes, comprendiendo la importancia de la apertura de espacios de deliberación en los entornos escolares, sus principales participantes, y más aún, la manera

como son contruidos los discursos sobre el liderazgo en las escuelas, si existen espacios específicos para la población sorda, institucionalizados, para la formación en liderazgo y, es allí, donde se inicia la delimitación de los intereses que cursan la presente investigación. Si bien se ha hablado respecto a la escuela y su trayectoria histórica, es importante concentrar las miradas sobre el protagonismo que ha tenido la población sorda en todos estos espacios, desde una perspectiva sociológica y dentro de los ideales de la educación como emancipadora.

En este punto, se destacan tres posturas sobre los estudios realizados con esta población respecto a las nociones sobre el liderazgo y el empoderamiento desde la etapa escolar, principalmente. De acuerdo con los referentes de Small y Cripps (2009) atinentes a la escuela como espacio transformador y emancipador para la población sorda, se advierte que en ella debe crearse un entorno que propenda por el empoderamiento desde las relaciones constantes al interior de la población, planteamiento reforzado por los análisis de Slife (s.f.) en comunidades estudiantiles. Esto, permite dar un acercamiento a los tipos de prácticas y protagonistas que se encuentran en las escuelas con población sorda, a quienes hacen parte de ella y a cómo se representan a sí mismos (la población sorda) idea también vista como relevante por Small y Cripps quienes mencionan al respecto que “el cambio del sistema que crea un entorno de empoderamiento se genera a través de interacciones continuas” (2009, p.8), ratificando entonces la relevancia sobre el contexto, los sujetos que lo componen y, más aún, sobre las prácticas ejercidas entre ellos mismos.

Asociado a estas afirmaciones, se encuentra el tercer postulado y es la investigación realizada por Kamm-Larew, D., Stanford, J., Greene, R., Heacox, C. y Hodge, W. (2008) en donde evidencian cómo un maestro de la comunidad representó una figura de liderazgo insustituible en la comunidad estudiantil, demostrando que el estudio sobre el liderazgo en estas comunidades es vital en tanto permite que se refuerce el transito paradigmático entre la medicina y la rehabilitación a una mirada socio antropológica, y a esta idea se suman también las reflexiones de Small y Cripps (2009) quienes también hacen un fuerte llamado a superar las posturas del paradigma medicalizante y los señalamientos excluyentes sobre la población sorda invitando a promover oportunidades para la consolidación de nuevas formas de discusión y posicionamiento de las acciones de liderazgo, sin distinción ni barreras. A lo anterior, se suma también Kamm-Larew et. al (2008) considerando que el estilo de liderazgo

transformador, objeto de su investigación, no solo aporta al reconocimiento de la población como seres políticos que transitan por experiencias de vida, culturales, de formación profesional, y que movilizan acciones en comunidad en contra de los múltiples rechazos o segregaciones en las que se le daba dominancia a los oyentes como únicos participantes activos de la comunidad escolar.

De esta manera, la discusión académica encuentra otro punto de convergencia asociado a las propuestas de Small y Cripps (2009), quienes hacen referencia a la importancia de la construcción identitaria de la comunidad sorda y es así como expresan que “A medida que las personas sordas (desde el nacimiento o más tarde en la vida) construyen su identidad como personas sordas, la existencia colectiva sorda – deafhood - emerge como un recurso para el individuo y la sociedad”. (p. 2). De modo que la consolidación de espacios participativos en comunidad constituye un hecho significativo para las comunidades y, por el contrario, al no facilitar dichos escenarios, se tiende a la reproducción cultural y a la transferencia de imaginarios que se concretan en discursos y prácticas discriminatorias y homogenizantes. Esto, como mencionan las autoras, se traduce en un gran impacto negativo para el desarrollo esencial del empoderamiento de las personas sordas, en todos los ámbitos de su vida.

Estos espacios de formación, consideran las autoras, son primordiales para los procesos de construcción identitaria de la comunidad sorda, donde deben apropiarse, de manera urgente, todos aquellos elementos que componen su sistema cultural, desde lo cotidiano, pasando por los aspectos físicos y simbólicos contenidos en el entorno educativo, toda la información lingüística posible (escrita y lengua de señas) y, por su puesto, todo lo asociado a esa lengua de señas que tiene que ver con lo cultural y, por tanto, identitario. Todo ello, hace que se establezca la planificación y adecuación de las actitudes necesarias para el lograr el empoderamiento y el liderazgo y, sobre todo, una verdadera transición hacia comprensión sobre la importancia de la cultura sorda y sus aportes a la sociedad en todos sus niveles, siendo esta la clave para propender por el agenciamiento de la comunidad sorda, desde la escuela.

En consonancia, se puede citar nuevamente el estudio desarrollado por Nathan Slife (s.f.), donde se realizó encuestas a dos poblaciones educativas respecto a su autopercepción sobre la pertenencia o no a la comunidad sorda, determinando que aquellos que sí se

reconocen dentro de características definitorias de miembro de una comunidad (sorda) también se perciben como partícipes activos de la misma sin dificultades para la interacción con sus pares y, también, con los oyentes siendo esa una de las primeras barreras que, según Slife, posee la población sorda. Igualmente, el autor encontró otro grupo poblacional que no se auto reconoce como parte de la comunidad sorda y, a su vez, se concibe como grupo poblacional marginado donde el ser sordo es una desventaja y limitante que afecta su diario vivir. Esta variación de percepciones al interior de la población sorda permitió hacer relaciones entre auto percepción, identidad y capacidad de agencia dentro de su entorno cotidiano, específicamente, el escolar.

Estos estudios exponen que la autopercepción y el propio agenciamiento, de la persona sorda, podrían estar determinados por la comprensión que tiene el grupo social mayoritario oyente sobre dicha población sorda y, así mismo, limita o genera espacios de construcción identitarios. En palabras de Vargas (2017)

“La existencia de las identidades no es independiente de la agencia (...) de los individuos y de los grupos. No obstante, esto no sucede únicamente con las identidades pues, aunque muchas nociones de la vida social se suelen asumir como esenciales, lo cierto es que la realidad está cimentada sobre construcciones elaboradas a partir de las representaciones de los actores sociales” (p. 61)

Adicionado a esto, dentro de los análisis realizados por Slife (s.f.), en la correspondencia entre la autopercepción y el relacionamiento social de los estudiantes, se evidencia que para tener una consciencia sobre las capacidades propias de cada persona (sorda) es necesario que sus experiencias de vida estén mediadas por espacios asertivos que faciliten la comprensión de la diferencia como elemento de construcción, específicamente en instituciones educativas, con lo cual se potencien las posibilidades de desarrollar una percepción social positiva pues, en el análisis que estos autores refieren, el líder que transforma lleva a su comunidad a no depender de un sujeto, más bien, la encamina hacia el rol activo dentro de su territorio, lo cual genera cambios significativos dentro de su comunidad al corto, mediano y largo plazo.

Estos referentes teóricos apoyan el interés investigativo de esta tesis, pues otorgan al liderazgo el papel como modelador de actitudes para empoderar a la población y resaltan la importancia que tiene su fomento desde la etapa escolar, para la formación de sujetos

democráticos y participativos en las comunidades. Al respecto, Small y Cripps (2009) consideran que este proceso de empoderamiento y las prácticas de liderazgo, por parte de la comunidad sorda en el entorno escolar, están determinados por la consciencia sobre sí mismos y de su capacidad transformadora en el medio escolar pues, de acuerdo con las autoras, para llegar a una etapa positiva en este proceso, es necesario tener la capacidad de autoevaluación de las acciones propias así como el retorno sobre sí mismos y sobre ellas (acciones) para poder transformar los entornos. De ahí la relevancia de comprender los escenarios por los que se transita, analizando de qué manera la persona sorda se visualiza en ellos, bien sea desde la minoría o como parte de un grupo mayoritario, pero con características lingüísticas distintas. Esto genera que, independientemente del posicionamiento social, cada persona analice sus posibilidades y roles en la sociedad y las estrategias para comprender la posición del otro. En palabras de Small y Cripps “sin embargo, ambos están progresando en el desarrollo de su identidad y en algún momento futuro podrían colaborar maravillosamente entre sí para erradicar el audismo y promover un entorno educativo empoderador para los estudiantes sordos”. (Small y Cripps, 2009, p. 12).

Continuando con las convergencias teóricas, Kamm-Larew, et al., (2008), habla sobre cómo la esencia del líder está relacionada con los aspectos positivos que refleja hacia su comunidad y hacia sí mismo. De este modo y asociando las consideraciones realizadas por Slife (s.f.) donde las experiencias socioculturales de los participantes permitieron el aumento de concienciación sobre su entorno e identidad, es posible acoplarse a sus reflexiones comprendiendo que: “las relaciones entre pares son cruciales para el desarrollo de la identidad sorda” (Slife, s.f., p11) e incorporando parte de los análisis realizados por Vargas (2017) donde manifiesta que “(...) las representaciones sociales se manifiestan en forma de valoraciones, positivas o negativas, y por lo tanto engendran opiniones, códigos, normas y estereotipos presentes en las mentes de los individuos”. (p. 61) Lo que motiva a reflexionar sobre cómo los estudiantes sordos y sordas, de la ciudad de Bogotá, se posicionan frente al liderazgo y si cuentan con espacios oportunos para la elucubración de sus percepciones y actitudes como sujetos sociales en el contexto escolar, como también invita a pensar en las opciones que pudieran tener para la apropiación de su identidad contextualizada y agentiva o si, por el contrario y como lo expresa Barreto (2021) “hay una tendencia a delegar su

representación en otros que no necesariamente son sordos o sordas, y carecen de capacidad de agencia frente al mundo oyente”.

En consecuencia con este marco de referencia que se alinea con los intereses de los coequiperos sordos convocados a reflexionar sobre el derrotero de esta investigación, se propone brindar, desde el trabajo de campo, espacios de participación libre y abierta focalizando en los discursos que poseen los y las estudiantes sordos y sordas sobre el liderazgo, desde una visión individual y colectiva; bajo sus propias experiencias, a través de estrategias dialógicas que permitan movilizar y abrir las discusiones sobre este tema de manera amplia y despreocupada.

Como es sabido, los intereses de esta investigación se relacionan con las nociones que posee la población sorda estudiantil sobre liderazgo y empoderamiento y su potencial transformador en la escuela, a la par con la necesidad de indagar respecto a los espacios participativos escolares que propendan por la búsqueda identitaria para el agenciamiento de la población sorda, desde la etapa escolar. Por tal motivo, se espera aportar al proceso de construcción de saberes en torno al liderazgo de esta población y concretamente se define el problema de investigación de la siguiente manera: ¿cuáles son las nociones y vivencias sobre liderazgo y el empoderamiento de los y las estudiantes sordos y sordas en los escenarios institucionalizados de los Colegios Distritales República Dominicana y Manuela Beltrán, de las localidades de Suba y Teusaquillo, respectivamente, en la ciudad de Bogotá?

En definitiva, gestionar formas dialógicas respecto a las perspectivas de participación para la construcción de capacidades relacionadas con el liderazgo al interior de la comunidad escolar, es relevante para la consolidación de una sociedad que comprenda las diferencias, las fortalezca y las ponga a disposición o alcance de las generaciones venideras. Parafraseando a Small y Cripps (2009) sobre las reflexiones atientes a este tema, es de mencionar que el contexto educativo, pensado como un todo – integralmente-, tiene toda la capacidad para proyectar acciones de cambio y transformación para facilitar las herramientas propias para establecer acciones que apunten al empoderamiento y liderazgo en los contextos cotidianos y reales de los y las estudiantes, bajo sus propias percepciones sociales. Y para este fin, a continuación, se expondrán los objetivos por los que se orienta este documento y que sustentan el trasegar y la ruta investigativa que dan alcance a los propósitos planteados y los cuales sirven como derrotero de esta investigación.

Objetivos

Objetivo general

Reconocer las nociones y vivencias que poseen los y las estudiantes, sordos y sordas, sobre el liderazgo y el empoderamiento en los Colegios Distritales República Dominicana y Manuela Beltrán, de la ciudad de Bogotá.

Objetivos específicos

1. Identificar las experiencias encarnadas, respecto a liderazgo y empoderamiento, que los y las estudiantes sordos y sordas participantes han vivido en su comunidad y en el entorno escolar actual.
2. Analizar factores socioculturales que inciden en las nociones sobre el liderazgo y el empoderamiento de los y las estudiantes colaboradores.
3. Contrastar las nociones sobre liderazgo y empoderamiento que poseen los y las estudiantes participantes frente a experiencias educativas exclusivas.

Capítulo 2. Teorizaciones

Antecedentes

Es determinante para el desarrollo y contextualización de esta investigación, exponer el consolidado respecto a los derechos de la comunidad sorda del país, con el fin de facilitar un hilo coherente para la comprensión de cómo se incorporan las políticas públicas en las instituciones educativas, en este caso, de dos de los colegios de Bogotá que ofertan sus servicios a la población sorda, Manuela Beltrán y República Dominicana.

En primer lugar, hay que remontarse a las leyes que dieron origen a la entidad asesora para la promoción del goce de derechos en entornos educativos y sociales de las personas sordas, INSOR, entidad adscrita al Ministerio de Educación y que rige a nivel nacional. Es así como se destaca la Ley 56 del 2 de noviembre de 1925, con la cual se crea el Instituto de Sordomudos y Ciegos, denominación para la época. Esta ley sugería la participación de profesionales extranjeros para el funcionamiento de ese instituto e invitaba a las entidades departamentales a la creación de instituciones específicas para esta población, otorgando apoyo económico y técnico - profesional, siendo parte legítima del presupuesto nacional de la época. (SUIN-Juriscol, s.f. -a)

Para el año de 1938, se establece la Ley 143, teniendo como referencia la norma mencionada anteriormente y otorgando como utilidad social las acciones que ejerce el instituto, sumando a la financiación del instituto los rubros que la nación le otorgara y que también provendrían de los impuestos por juegos de loterías, rubros administrados posteriormente por el Ministerio de Hacienda. Esta Ley, da apertura a la creación de la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos específicamente en el Artículo 3° de la mencionada Ley (SUIN-Juriscol, s.f. -b) sus representantes tenían como misión la consolidación de nuevos institutos para la atención a personas ciegas y sordas, en asocio con otras entidades comunitarias.

Cabe destacar también que la Ley 143, acentúa la distinción económica (sobresueldo) para los docentes que ejercen esta profesión de saber específico y, además, evidencia que las comunidades misioneras, como las Hijas de la Sabiduría, también estaban iniciando acciones de atención para la población sorda. No obstante, posterior a la ejecución de la norma y la

creación de la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos, esta asociación fue disuelta por decreto nacional en el año 1955, según lo expresa la referencia del INSOR

“La experiencia de esta Federación de Ciegos y Sordomudos demostró la incompatibilidad técnica y práctica de atender bajo una sola administración la labor pedagógica y de rehabilitación de los sordos y los ciegos por los graves inconvenientes de nivel técnico y administrativo que se generaron, puesto que estos dos grupos de población con discapacidades distintas requieren procesos independientes”. (INSOR, s.f)

La situación de orden social por la que el país estaba atravesando, no constituía el mejor panorama para estas entidades dada la clausura del Congreso de la República por el entonces presidente Mariano Ospina Pérez, así como también el cierre de las asambleas departamentales y la declaración del Estado de sitio, censurando a la prensa y todo tipo de comunicaciones en el país. (El Tiempo, 1999), ratificado por el Decreto 3518 de 1949 en el que se consolida el estado de sitio en el país. (SUIN-Juriscol, s.f. -c).

Se destacan algunas menciones de la Secretaría de Educación del Distrito sobre lo acontecido en la década de los 80’s, y que se relaciona con el tema que nos convoca

“Solo a partir del año 1984, luego de la Primera Conferencia Nacional de la situación actual del sordo en Colombia, liderada por la Federación Nacional de Sordos de Colombia FENASCOL, se empezó a generar una serie de inquietudes e interrogantes que repercutieron en el desplazamiento de un enfoque clínico a una visión antropológica y socio – lingüística de las personas sordas, y por ende a cambios sustanciales en las alternativas educativas que se ofrecen para la población sorda”. (2004, p.19)

Así las cosas, bajo el Decreto 1995 del 15 de julio y el Decreto 3277 del 15 de diciembre, ambos del año 1955², se ratifica la creación del Instituto Nacional de Ciegos - INCI y el Instituto Nacional para Sordos - INSOR, dando oportunidad a espacios independientes para la atención a estas poblaciones. No obstante, a partir del año 1972, bajo el Decreto 1823 del 3 de septiembre, se fortalecen las acciones por parte del INSOR

² Estos decretos fueron derogados por el Decreto 311 del 21 de noviembre de 1957 dado que la Federación no pudo ser disuelta en los tiempos inicialmente estipulados, por lo cual se dispuso un plazo mayor (90días) para que finalizara todo el proceso disolutivo. (Decreto 311, 1957)

ratificando su condición como entidad pública, desde los Decretos 1050 y 3130 del año 1968 y su vinculación directa con el Ministerio de Educación - MEN a partir del Decreto-ley 3157 de 1968. (SUIN-Juriscol, s.f. -d)

Gracias a la revisión histórica de la legislación para el establecimiento de entidades relacionadas con la población sorda en contraste con los movimientos sociales que se pudieron dar, es posible decir que hubo movilización líder por parte de la población sorda en el que también hicieron presencia asociaciones suecas para el año 1995, de donde surgió una serie de asesorías con la intención de diseñar “el programa de formación de Intérpretes para Sordos y Sordociegos” (Parra, s/f) hecho referenciado también por Jones (2017) y que se considera un hito con el que se edificó algunos decretos y leyes mencionados anteriormente en beneficio de la comunidad sorda, resultando en acciones necesarias para la visualización de las personas sordas en un marco de derechos, transitando de la discapacidad a la capacidad de agencia.

Como aportes muy relevantes para el fortalecimiento del INSOR, se gestaron algunas apuestas legislativas que dieron apertura a la atención específica en instituciones educativas, tal como lo relata el mismo INSOR (s.f) para el 11 de octubre de 1996 ratificando la Ley 324 que, de acuerdo con la publicación No. 42.899 de Diario Oficial (FUNCIÓN-PÚBLICA, s.f.), dispone la consolidación y apropiación de algunos conceptos para comprender el contexto de atención a la comunidad sorda, tales como: Limitado Auditivo, Sordo, Hipoacúsico, Lengua Manual Colombiana, Comunicación, Prevención, Rehabilitación, Intérprete para Sordos.

Se debe agregar, también, que para el año 1997 esta misma entidad, junto con la sociedad sueca de sordos, realizaron algunos eventos de corte nacional e internacional con el fin de difundir la importancia de la educación bilingüe para la población sorda, con lo cual se inició la incorporación de nuevos investigadores y teóricos sobre el tema, en el país, dejando expuesta la necesidad de formación continua a los profesionales vinculados con la población sorda. En ese sentido, y desde aquella época, el INSOR tiene la capacidad de asesorar al Ministerio de Educación Nacional en todas los menesteres pedagógicos para la atención de la población sorda en el país, considerando que su sede principal sea la ciudad de Bogotá, con disposición en otras ciudades para la amplitud en la atención y cobertura.

De igual manera, a través de esta entidad se ratifica la importancia de fortalecer el carácter investigativo para la enseñanza y difusión de la lengua de señas colombiana, para lo cual el Estado tiene la posibilidad de proveer presupuesto para subvención de proyectos atinentes, así como la ejecución de recursos para la garantía en la conformación de instituciones que apoyen la vinculación laboral de las personas sordas, el apoyo financiero para la formación de intérpretes y la incorporación de elementos técnicos y tecnológicos a través de otras entidades públicas como el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MinTIC) .

En la misma orientación, la Ley 982 de 2005 promueve equiparar los derechos y oportunidades de la comunidad sorda y enfatiza sobre los Derechos Humanos de la persona sorda y sordociega al igual que la importancia en la integración con sus familias. Hace hincapié en la penalización de los actos discriminatorios y establece un régimen especial de protección judicial, penal, educativa y laboral en distintos ámbitos y, en especial, de las acciones de las entidades de salud en beneficio de la detección temprana de las particularidades de cada persona. (Secretaría-Jurídica-Distrital, 2005)

Más adelante y gracias a todas estas iniciativas legislativas, se inició la implementación del servicio de interpretación, en lengua de señas colombiana, en programas informativos y de interés comunitario con fines culturales, recreativos, políticos, educativos y sociales. En la actualidad, las instituciones que sean divulgadoras de contenido de este tipo y las programadoras de televisión deberán acogerse a las normativas y garantizar el acceso informativo a la población sorda del país, caso contrario, serán objeto de sanciones económicas tal como lo dicta la Ley 361 de 1997, ratificada por la Ley 982 de 2005. (Secretaría-Jurídica-Distrital, 2005).

En resumen, la principal entidad estatal promotora de los derechos de la población sorda en el país es el INSOR, cuyo objetivo es la “generación de capacidad institucional y comunitaria sostenible para la inclusión social de la población Sorda” (INSOR, 2018, p. 2), es decir, el desarrollo y puesta en marcha de proyectos y estrategias para eliminar las barreras de acceso a bienes y servicios a esta población a fin de garantizar el ejercicio efectivo de todos sus derechos. En su documento Educación Bilingüe para Sordos – Orientaciones Pedagógicas del año 2006, el MEN (2006) relata las acciones de atención a la población sorda, sostenidas desde el año 1976 teniendo como foco la enseñanza bilingüe y bicultural,

más allá de la experticia pedagógica ya que, para la época, eran reducidas las oportunidades de acceso a dichos espacios de formación, por múltiples razones relacionadas con el presupuesto o con la oferta educativa. Estos aspectos obligaron, en términos investigativos, a que la entidad iniciara exploraciones en este campo y, gracias a los avances con población sorda in situ a través del Proyecto Educativo Bilingüe y Bicultural del INSOR – PEBBI³ se da apertura, desde la institucionalidad, a las investigaciones sobre qué elementos se deben tener en cuenta en la educación escolar para las personas sordas. Es así como el INSOR afianza su defensa por el “mejoramiento de las condiciones sociolingüísticas, pedagógicas y organizativas de la población Sorda, así como de los servicios educativos ofrecidos dentro del marco de la calidad, la equidad y la pertinencia” (INSOR, 2018, p. 2) y, a su vez, tiene como misión relevante el desarrollo de acciones pedagógicas, proyectos de carácter preventivo y la previsión de acciones que posibiliten la incorporación de las personas sordas a la vida laboral desde la dignificación de los derechos y amparados por la legislación colombiana, reafirmando la Ley General de Educación. (INSOR, s.f.).

Para finalizar este recorrido por la legislación, es necesario mencionar que la Ley 2049 del 10 de agosto del año 2020 se ha sancionado para crear el Consejo Nacional de Planeación Lingüística de la LSC, el cual servirá como estamento para la construcción, regulación y diseño de la política pública que define, estandariza y define la LSC. (DAPRE, s/f.)

Instituciones Líderes

En esta investigación se aborda el liderazgo institucional – escolar desde las nociones y vivencias de los escolares sordos y sordas colaboradores y se identifica, también, la importancia que supone la coherencia de las acciones promulgadas por las entidades públicas frente al reconocimiento y ejercicio de los derechos participativos. Es así como se retoma el INSOR, como garante de esa participación de la población sorda en todos sus estamentos. En palabras de los directivos de esta institución

“Desde el INSOR, nos comprometemos con la inclusión laboral para las personas Sordas en todas las profesiones, ahora mismo contamos con nueve plantas

³ Información que reposa en el documento: Proceso de investigación: Estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción y desarrollo de competencias. Una experiencia desde el PEBBI. INSOR. Documento 6. 2012.

provisionales de personas sordas y un nombramiento libre como directivo que participa en el comité directivo como asesor de la dirección y, además, contamos con aproximadamente veinte contratistas sordos ... Además de esto, por cada periodo del consejo directivo del INSOR debe participar una Persona Sorda como representante de la comunidad sorda”. (INSOR, 2022)

Así mismo, se encuentra la Federación Nacional de Sordos - FENASCOL, organización de la sociedad civil que agremia a las asociaciones de personas sordas a nivel nacional y cuya misión radica, principalmente, en la mejora de la calidad de vida de las personas sordas a partir de la defensa de los derechos de la comunidad por medio de programas y proyectos, en torno a sus necesidades y oportunidades en pro de la equiparación de acceso a todos los servicios en el territorio colombiano y el pleno ejercicio de los derechos de las personas sordas. (FENASCOL, s.f.)

En su Plan Estratégico 2015-2019 “Sinergias colectivas, mejores respuestas para el goce efectivo de derechos de la población Sorda” FENASCOL (s.f.) establece como componente fundamental la transferencia de conocimientos en función de la incidencia política, dirigida específicamente a la comunidad sorda para que esta logre, de manera autónoma, trascender a las políticas emanadas por el gobierno nacional y afectar, positivamente, las acciones de las entidades privadas para la exigencia de soluciones frente a aspectos laborales, educativos, de salud y accesibilidad, entre otros.

Dicho plan estratégico se articula en cuatro aspectos:

- Movilización y fortalecimiento del liderazgo en el movimiento asociativo y la comunidad sorda.
- Promoción, divulgación y mejoramiento del estatus de la LSC.
- Sinergias para la inclusión social de las personas sordas.
- Gestión de procesos.

Por otro lado, y más centrado en el plano lingüístico – cultural, se encuentra la Fundación Árbol de Vida⁴ que, como lo indica la tesis de maestría referenciada por Barreto, es un “movimiento educativo bogotano que aspira a la transformación de la lengua de los sordos de Colombia a través de la creación de nuevas señas” (2015, p2), teniendo como foco

⁴ Abreviado indistintamente como Fundarvid, según los mismos miembros, o como Árbol de Vida, según acostumbran a llamar en español al movimiento.

la academia y la pedagogía. Esta fundación resalta que la incorporación de neologismos a la LSC debe contener elementos únicos y con una vasta riqueza metafórica que contemple todas las particularidades comunicativas pensadas sobre la diversificación y ampliación lingüística para la comunidad sorda. Barreto expresa al respecto de Fundarvid que “han impactado y modificado las actuales representaciones sociales que las personas Sordas y oyentes construyen sobre la lengua de señas y sus variedades sociolingüísticas”. (Barreto, 2015, p3)

Por lo anterior, es posible evidenciar y comprender cómo las apuestas políticas de los gobernantes, las entidades públicas y las no gubernamentales junto con la población sorda y su movimiento líder, en Colombia, han sido de gran relevancia para gestar proyectos, programas e instituciones determinantes no solo para el desarrollo integral de su población, sino también para mantener vigente la importancia de las prácticas discursivas institucionales en pro de la consolidación de su identidad, de la agencia para su empoderamiento y liderazgo, redundando en nuevas propuestas de impacto social trascendente a las generaciones futuras.

Paralelo a los antecedentes de estas tres instituciones, se encuentran otros referentes de educación superior que ratifican una política pública específica para la garantía del pleno ejercicio del derecho a la educación de las personas sordas.

En primer lugar, se destaca el proyecto Manos y Pensamiento de la Universidad Pedagógica Nacional – UPN, que busca la inclusión de estudiantes sordos a la vida académica universitaria y, para ampliar su referencia, Rodríguez, Monroy, & Pabón promotoras del proyecto, expresan

“La experiencia de vincular estudiantes sordos a la vida universitaria es relativamente nueva en el contexto colombiano. Aunque son escasas las instituciones de educación superior que se han animado a realizar procesos de acceso, permanencia y titulación de esta población, puede decirse que, contrario a lo que sucedía antes del 2003, el tema de la inclusión de dichos estudiantes a la educación superior empieza a aparecer, especialmente, en las agendas de las universidades oficiales”. (2018, p. 15)

Es en este contexto gestado en la UPN que se visualiza, desde la interdisciplinariedad pedagógica, la necesidad de fortalecer el proceso de inclusión a través de la utilización académica de la LSC y el aporte a su estandarización en las instituciones de educación superior. A esto se suma el impacto del desarrollo pedagógico universitario y la creación del vocabulario específico de las carreras con miras a la consolidación de una propuesta de

formación de intérpretes y docentes bilingües con la intención de mejorar la calidad de las propuestas educativas para la población sorda (Rodríguez, Monroy, & Pabón, 2018). Así pues, el programa Manos y Pensamiento de la Facultad de Educación de la UPN, en Bogotá, inició en el año 2003, teniendo como fundamento el derecho a la educación, la participación y el desarrollo social de la población sorda colombiana, estructurándose a través de tres líneas:

- Inclusión de personas sordas a la vida universitaria.
- Formación de docentes desde una perspectiva bilingüe para la atención a la población sorda.
- Formación de intérpretes.

Destacando, además, que esta iniciativa ha sido distinguida en el país gracias a que en su labor hace un reconocimiento a las particularidades para el aprendizaje de los y las estudiantes universitarios sordos y sordas.

Previo a este programa, la Universidad del Valle, ubicada en Cali – Colombia, para el año 1994, abrió su Especialización en Bilingüismo desde la Facultad de Humanidades, teniendo como actores fundamentales dos estudiantes sordos que transitaban entre el español escrito y la LSC, lo cual permitió que se analizaran esas particularidades y problemáticas de la población desde una mirada más cercana. Luego de una serie de conversaciones y convenios, se dio paso a espacios específicos de investigación dentro de la universidad de la mano del INSOR, de FENASCOL y de profesionales de la fonoaudiología (Tovar, 1997). Con estos avances, para el año de 1997 se inicia el programa piloto para la formación profesional de intérpretes y, para el siguiente año, se apertura también el proyecto de descripción gramatical de la lengua de señas colombiana, en esta misma universidad. (Oviedo,2015)

Continuando con la revisión, se destaca el programa de posgrados para estudiantes sordos y sordas, liderado por la Universidad Sergio Arboleda, convirtiéndose en la primera universidad colombiana en ofrecer énfasis en Educación Inclusiva (para población sorda). Cabe mencionar también que, en la actualidad y con el apoyo del INSOR, esta universidad cuenta con intérpretes de lengua de señas colombiana para el desarrollo de las clases, así como también con metodologías inclusivas y actualización docente a favor de la población sorda universitaria en las maestrías en Educación y en Educación para los Derechos

Humanos; al igual que en la Especialización en Educación (Universidad Sergio Arboleda, 2017)

Estos proyectos educativos e instituciones líderes gubernamentales y no gubernamentales que trabajan para y desde la población sorda, reafirman la necesidad de identificar, gestionar e incidir en las políticas públicas para alcanzar la equiparación de oportunidades de esta comunidad inmersa en una sociedad mayoritariamente oyente, teniendo en cuenta sus aportes culturales y velando por el enriquecimiento de los procesos sociales y educativos al ser un grupo minoritario que, al mismo tiempo desde la visibilización desde la institucionalidad educativa, expone las necesidades de su población junto con las debilidades del sistema, contribuyendo al establecimiento de medidas que mitiguen las barreras en torno al goce de derechos.

Memorias investigativas: Estado del Arte

Es imperante hacer referencia al panorama de hallazgos relacionados con esta investigación, específicamente sobre el tema del liderazgo y el empoderamiento, donde hubo un sinnúmero de gratos encuentros con documentos de tesis y otros textos que pudieron aportar significativamente.

Tal es el caso de “Debates, Experiencias y Tiempos para Decidir: Una Co-Investigación entre Niñas, Niños y Jóvenes Sordos y Sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá”, llevado a cabo en el marco de trabajo de grado de maestría, bajo la autoría de Patti Vivian Jones en el año 2017, cuyo énfasis estuvo centrado en la construcción de una vivencia pedagógica en la que, a través del trabajo colectivo, la población sorda de esta institución tuvo espacios de conversación y la posibilidad de trabajar en coinvestigación en torno a la toma de decisiones. Lo anterior, según el relato de la autora, fue posible gracias a las interacciones horizontales de la pedagogía de la proximidad desarrollada en esa institución, que dieron paso al diálogo alrededor del respeto y la colectividad, desde las opiniones, y que les facilitó (a los y las estudiantes participantes) reconocerse como agentes investigadores más allá de objetivación. A su vez, este documento permite considerar la importancia de las perspectivas desde otros contextos sociales que contribuyen a la construcción de la sociedad. (JONES, 2017)

Continuando con la búsqueda y desde los conceptos clave para esta investigación, se encuentra el trabajo de grado titulado “Liderazgo pedagógico distribuido como estrategia de mejoramiento de la educación inclusiva” realizado por Adárraga Lerma, Rosa Elena, De Las Salas Ramírez, Concepción Del Carmen en el año 2019, (ADÁRRAGA, R. Y DE LAS SALAS, 2019), el cual tuvo como objetivo principal analizar aquellas prácticas pedagógicas en un aula de inclusión, con asistencia del docente de apoyo, que permitiera evidenciar estrategias pedagógicas que determinaran características para el liderazgo como una alternativa adicional a las propuestas de aprendizaje teniendo como apuesta investigativa el enfoque cualitativo desde el método fenomenológico a partir de las técnicas investigativas de la entrevista, la observación guiada, matrices de análisis y guías semiestructuradas para las entrevistas realizadas a estudiantes del colegio Francisco José de Caldas en Soledad Atlántico. Este estudio arrojó como resultado la debilidad en los procesos académicos estudiantiles y la falta de conocimiento de otras alternativas metodológicas de aprendizaje por parte de los y las docentes en los procesos de incorporación a la educación inclusiva, siendo este un aporte para la reestructuración y potenciación en la cualificación docente.

Para resumir, los trabajos realizados a lo largo del tiempo en torno a la población sorda y su incidencia en la toma de decisiones, relevantes para el avance de las políticas públicas y proyectos de atención, toman importancia para la comprensión y fundamentación del presente estudio, y se espera tenga un impacto positivo en las modificaciones posibles para el mejoramiento de la atención educativa de la población, más allá de la pugna académica, la búsqueda por mejorar la oferta de espacios de construcción identitaria que fortalezcan a la comunidad.

Trayectoria escolar: Incorporación de la población sorda a las Instituciones de Educación del Distrito - Bogotá

En párrafos anteriores, se ha hecho un abordaje histórico sobre el proceso de incorporación de la población a diversos proyectos de formación, así como la ratificación de las políticas públicas en el país. Continuando la narrativa y de acuerdo a las indagaciones en los anales de la Secretaría de Educación del Distrito (SED, 2004), se logra establecer que gracias a las acciones realizadas por FENASCOL y por el Instituto Colombiano para la Audición y el Lenguaje – ICAL quienes a partir de la década de los 90’s contribuyeron al

fortalecimiento de las políticas públicas para la población sorda, se inicia la implementación de prácticas escolares en las que se permite incluir intérpretes de lengua de señas colombiana en las aulas de bachillerato, no obstante, se suspendía en el grado octavo, lo que dificultaba la continuidad de los y las estudiantes en dichas instituciones, y optaban por continuar sus estudios en instituciones exclusivas para población sorda (privadas) o, en algunos casos, decidían desertar de la vida escolar

“Se relata además que, para esa misma década, en la ciudad de Bogotá, se implementó la primera experiencia educativa (carácter privado) bajo un modelo bilingüe bicultural a través de la estructuración del Colegio “Nuevo Horizonte”, registrado ante el Ministerio de Educación Nacional como un Colegio bilingüe para sordos. En donde por primera vez en la historia de la educación del país se reconoció la participación de adultos sordos como Modelos lingüísticos dentro de la propuesta Educativa”. (SED, 2004, p.20)

Basado en el ejemplo anterior, es posible considerar que en la ciudad se establecieron estrategias de alto impacto, replicadas en otras nueve instituciones, alineadas con la legislación específica para la atención a la población sorda de la capital. Hace más de tres décadas, ya, de la implementación de estrategias de escolarización y permanencia para la población sorda del distrito, tal como lo menciona la secretaría (2004)

“Como estrategia de solución se ha venido reconociendo la importancia de la participación del Modelo Lingüístico con el fin de favorecer la adquisición, desarrollo y mantenimiento de la Lengua de Señas Colombiana ... [y] Es así como las personas sordas adultas son reconocidas dentro de la comunidad educativa desde sus propias experiencias e interacciones; al igual que desde su vivencia como personas sordas con saberes sociales y culturales construidos al interior de su comunidad”. (SED, p. 20)

Conviene subrayar que las acciones que desarrolla la Secretaría de Educación del Distrito, ente regulador de las instituciones educativas en la ciudad de Bogotá para la atención específica de la población sorda en estos espacios educativos, están determinadas por tres aspectos fundamentales; el primero, relacionado con la organización, en la que se evalúan los actores y organizaciones que pueden dar atención profesional a estos educandos; el segundo, que tiene que ver con la consolidación institucional o curricular específica en cada colegio para facilitar la comprensión del tipo y modo de atención a esta población; y el

tercero, atinente a la constante persistencia por el reconocimiento de todas estas prácticas educativas y de atención por parte del Estado colombiano.

Esta Entidad también debe estar en constante vigilancia a la incorporación de todos estos procesos y la continua actualización curricular para la prestación del servicio educativo al grueso de la comunidad educativa. En ese sentido, el MEN también hace hincapié en que “es necesario mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que se les permita a los estudiantes desarrollar sus competencias básicas, ciudadanas y laborales”. (2006, p. 3), a partir de esto el INSOR, como entidad pública rectora para la organización de este tipo de atención en las instituciones educativas del país, ha propuesto algunas orientaciones pedagógicas para la incursión de nuevas propuestas educativas que fortalezcan toda la oferta pedagógica en estos espacios. En dicho documento, se destaca la posibilidad de operación efectiva de las instituciones acorde a las particulares de la población teniendo en cuenta los aspectos concernientes a la educación bilingüe y bicultural, además de todos aquellos elementos socioculturales que permean la escuela, así como el ajuste a las propuestas pedagógicas de la oferta curricular y las necesidades poblacionales. Con relación a estas disposiciones, la propuesta del MEN (2016) considera que:

“El desarrollo de instituciones educativas que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad, incluidos aquellos que tienen algún tipo de discapacidad, requiere una transformación significativa en la atención y la propuesta pedagógica actual de las escuelas, para atender la diversidad de necesidades educativas de su alumnado”. (p. 3)

Cabe decir que las apuestas que se han venido forjando a nivel nacional y que para los últimos años se han consolidado desde el proyecto “Colombia primera en educación para personas sordas”, de la ciudad de Bogotá, siguen en implementación ya que la ciudad cuenta con una población significativa vinculada al proceso formativo y cuya pretensión, según la SED, ha sido fomentar una participación constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo de la comunidad sorda, sino de todas las personas que quieran adherirse al proceso educativo.

A partir de esto, se puede citar a Tovar, referenciado por la SED (2004), quien también tuvo la posibilidad de analizar y considerar que, para una atención efectiva de la población sorda escolar, es necesario tener presentes algunos caracteres esenciales dentro del

sector educativo. Tovar considera, a su vez, que la escuela debe mantener sus procesos contando con personal especializado para dar énfasis y profundidad a los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. También, es razonable deducir que en las instituciones educativas se deben incorporar estos saberes en sus propuestas pedagógicas y se asuma “la Lengua de Señas Colombiana, como ‘el fundamento de la socialización del sordo y por medio del cual construye su visión de la realidad circundante’” (SED, 2004, p. 14), lo cual implica que no es solo aproximar el aprendizaje de la lengua a sus estudiantes, sino reconocerla como la lengua de la población sorda y, por tanto, el cimiento para la configuración de una sociedad plural. De acuerdo con la caracterización de lo que requieren los colegios para ofertar la atención educativa a la población sorda, es posible hacer una revisión de forma más específica sobre las instituciones educativas distritales que prestan este servicio.

Resaltando la importancia y el posicionamiento que ha tenido el proceso educativo para las personas sordas en el país, a continuación, se cita los datos del año 2019 suministrados por el Concejo de Bogotá, a partir de la información obtenida desde el Sistema de Matrícula del distrito (SIMAT), y que tienen que ver con la cantidad de estudiantes sordos y sordas ubicados por territorio y por estrato socioeconómico

“En 2016, Bogotá se posicionó con 54.092 personas como la segunda entidad territorial con mayor cantidad de población con discapacidad auditiva ... [y que] El 80% de población con discapacidad auditiva en el Distrito pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2 ... y para este mismo año, se tienen registrados un total de 1.050 niños matriculados en el sistema educativo distrital que reciben el respectivo seguimiento a su proceso de aprendizaje”. (Concejo de Bogotá, 2019, p. 5527)

Vemos como la oferta educativa de la capital colombiana avanza significativamente en la atención específica a esta población, comprometiendo una caracterización más profunda sobre las condiciones sociales en las que se oferta el servicio. Por otra parte, un informe del Concejo de Bogotá del año 2019 informa que en la capital

“Hay 429 estudiantes sordos matriculados que son usuarios de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) para comunicarse. De estos, 327 (76.2%) están en colegios distritales, 100 (23%) matriculados en colegios por contrato y dos (0.47%) están inscritos en colegios de administración contratada”. (pág. 5527)

En ese orden de ideas, para la fecha en la capital colombiana, existe nueve Instituciones Educativas Distritales (IED) que ofertan servicios y programas de atención a la población sorda. En este grupo de instituciones adscritas a la SED, se destacan los colegios que participaron, como colaboradores, en esta investigación.

A continuación, se muestra en la tabla 1 la caracterización de los colegios que ofertan sus servicios educativos a la población sorda en la capital del país:

Tabla 1. Colegios Públicos para Población Sorda – SED

COLEGIOS PÚBLICOS PARA POBLACIÓN SORDA – SED				
No.	Colegio IED (Institución Educativa Distrital)	Localidad	Tipo de oferta Educativa	Inicio de proyecto con población sorda
1	Escuela Normal Superior Distrital María Montessori	Antonio Nariño	Escolarización con intérpretes en el ciclo complementario.	2011
2	Federico García Lorca	Usme	Aula para sordos en básica primaria. Escolarización con intérpretes en básica secundaria y media.	2010
3	Isabel II	Kennedy	Aula paralela para primaria. Escolarización con intérpretes en básica secundaria y media.	2001
4	Jorge Eliécer Gaitán	Barrios Unidos	Escolarización con intérpretes en básica secundaria y media.	1997
5	Manuela Beltrán	Teusaquillo	Escolarización con intérpretes en básica secundaria y media. Extra-edad.	1999
6	Pablo de Tarso	Bosa	Aula de educación inicial para sordos. Aula para sordos en educación básica primaria hasta grado 4to. Escolarización con intérpretes desde grado 5 de primaria, básica secundaria y media.	2002
7	República de Panamá	Barrios Unidos	Aula de educación inicial para sordos. Aula para sordos en educación básica primaria. Educación con intérpretes en básica secundaria y media.	1996

8	República Dominicana	Suba	Aula para sordos educación básica primaria. Escolarización con intérpretes en básica secundaria y media.	2004
9	San Carlos	Tunjuelito	Aula para sordos en básica primaria en la jornada mañana. Escolarización con intérpretes en básica secundaria y media en la jornada tarde y en la jornada nocturna, escolarización con intérpretes por ciclos de formación.	1998

Fuente: Elaboración propia a partir de INSOR

Ahora bien, una vez desarrollado todo un proceso de cohorte histórico y de posicionamiento del sector educativo respecto a la atención de la población sorda, junto con la mención y caracterización de las instituciones que abren sus puertas a estudiantes sordos y sordas; es esencial considerar los aportes del MEN para articulación curricular de aspectos relacionados con el liderazgo y el empoderamiento que se debe desarrollar en los educandos y que, directamente, aporta al objeto de estudio de esta investigación.

El Ministerio de Educación Nacional propone orientar competencias ciudadanas que se alinean con las intencionalidades del sector educativo frente a los procesos escolares, así como le apuesta a la ratificación de los derechos humanos desde la práctica pedagógica escolar, como pilar en el aprendizaje personal y para la vida en sociedad de los y las estudiantes.

Tales aportes serán tenidos en cuenta para desarrollo de los análisis de los resultados obtenidos en esta investigación y para su contraste con las nociones que poseen los y las participantes sobre el liderazgo y el empoderamiento, en el entorno escolar. A continuación, la propuesta que el Ministerio de Educación establece con la intención de potenciar las competencias ciudadanas en los y las estudiantes de las instituciones educativas del país.

Competencias ciudadanas del MEN

En Colombia, tanto la Constitución Nacional como los convenios internacionales suscritos, abogan por los derechos humanos como objetivo primordial de la educación, por

tanto, en 2004 el Ministerio de Educación Nacional estableció los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas bajo el lema “Formar para la ciudadanía ¡Sí es posible!” (MEN, 2004). En este documento, se considera el concepto de competencia como el “saber hacer” y, en consecuencia, los estándares ofrecen un marco de herramientas para mejorar las relaciones entre los y las estudiantes en pro de la adquisición de habilidades para la resolución de problemas cotidianos; es decir, “las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática”. (2004, p. 8)

Del mismo modo, estas competencias ciudadanas propuestas por el MEN enfatizan el reconocimiento de las habilidades y los conocimientos propios de los individuos y son susceptibles de aportar a la construcción de la convivencia por medio de la participación democrática y plural; con miras a potenciar, desde la infancia y desde el territorio escolar, la vía fortalecida para la consolidación de un Estado Social de Derecho y democrático de acuerdo con lo que consagra la carta magna colombiana.

Se puede inferir que las pretensiones en el diseño e implementación de estas competencias no se centran en formar para habitar armónicamente un espacio institucionalizado, como el colegio, sino que busca la caracterización y comprensión de la diversidad y las particularidades de la población y, de este modo, establecer procesos intersectoriales orientados a la oferta escolar y el desarrollo de habilidades para la vida en sociedad. En palabras del MEN (2004) “no se trata de estandarizar a cada persona, pues cada cual es diferente, sino de establecer lo que se necesita saber y saber hacer para que cada cual vaya desarrollando sus propias potencialidades”. (MEN, 2004)

Esos estándares se encuentran organizados en tres grandes grupos, cada uno de los cuales representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, presentes en la Constitución Nacional:

- a) Convivencia y paz: se basan en la consideración de los demás y, especialmente, en la consideración de cada persona como ser humano.
- b) Participación y responsabilidad democrática: se orientan hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben

respetar, tanto los derechos fundamentales de los individuos, como los acuerdos, las normas, las leyes y la Constitución que rigen la vida en comunidad.

- c) Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias: parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

Así mismo, el Ministerio de Educación estableció cuatro tipos de competencias: cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, en conjunto con conocimientos específicos, permiten la formación ciudadana y constituyen los mínimos que los estudiantes deben saber y comprender acerca del ejercicio de la ciudadanía. Por su parte, las competencias cognitivas refieren la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano; mientras que las competencias emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás; elementos que se articulan con lo que las competencias comunicativas proponen, puesto que son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas. Finalmente, las competencias integradoras se entienden como aquellas que concatenan, en la acción misma, todas las demás (MEN, 2004).

Desde esta propuesta, las condiciones están dadas para fomentar desde la integralidad las competencias que le permitan al estudiante desarrollarse como individuo y contribuir activamente en su construcción como parte de un colectivo. Esta ruta invita, además, a consolidar espacios participativos de, por y para los y las estudiantes, teniendo en cuenta la lectura de su realidad y el reconocimiento de sus propias vivencias y expectativas sobre el mundo; hecho que permite dar un gran salto hacia la consolidación del estudiante como líder o lideresa que participa en cada uno de los sectores en los que se desenvuelve (contexto escolar, contexto familiar, contexto social y comunitario). Dicho por el Ministerio de Educación Nacional

“la formación ciudadana de los seres humanos no sólo sucede en el aula, sino en cada una de las actuaciones cuando se entra en interacción con otros y supone el concurso de un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articulados entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática”. (MEN, 2004, p. 157)

Este proceso debe aportar al análisis sobre el rol de liderazgo y empoderamiento que vienen ejerciendo los escolares sordos y sordas, por lo que se toma en cuenta para esta investigación, ya que se constituye en herramienta misma de impacto para la exigencia de su incorporación como estrategia pedagógica de acción que promueva el reconocimiento y el respeto a las diferencias. (SED, 2004)

Grupos vulnerables y educación

Es imprescindible continuar con el discurso de la escuela y su propósito formador, por donde está situada esta investigación. Si bien, ya se ha referenciado sobre las características de un entorno escolar adecuado para la población sorda, es necesario considerar el enfoque social. En ese sentido, Bourdieu (1980) propone que el rol de la escuela debe estar orientado a la creación, legitimación y reproducción del capital cultural. Por tanto, la institución supone ofrecer las mismas oportunidades a sus integrantes, no obstante, esta ideológica pretensión de condición de equidad genera desigualdad cada vez que los grupos minoritarios deben restringir sus oportunidades de acceso, inclusión y permanencia al limitado capital económico, cultural y social de las instituciones.

El depender de las reducidas oportunidades de acceso que ofrece la institución, se suma a la selección y jerarquización sobre los estudiantes, ejercidas por el sistema, y que afecta positiva o negativamente al orden educativo y el espacio social, pues cuando los individuos no están en verdaderas condiciones de igualdad se replican patrones externos de inequidad al interior de la institución. Esta función reproductiva del capital cultural en la escuela, argumentada por Bourdieu, contribuye a afianzar la separación social, la repartición arbitraria del poder y a clasificar a los individuos según el éxito en sus trayectorias educativas, estereotipando las condiciones de excelencia, lo que provoca que muchos de sus participantes fracasen en sus procesos y se desvinculen de la escolaridad quedando en situación de vulnerabilidad ante lo que ofrecen los contextos marginales. Estas repercusiones las podemos observar, tácitamente, en la actualidad indistintamente del tipo de educación impartida: pública o privada.

Desde un marco afín al anterior, Dubet (2010) enfatiza que el rol de las instituciones ha sido instruir en cuanto a la promoción de un orden y formar sujetos amoldables a dichas

instituciones. La escuela, como institución, se ha encargado de incluir y educar a los individuos en la sociedad, pero gracias a los cambios actuales y a las transformaciones de la modernidad, junto con los avances científicos relacionados con la formación y desarrollo, se puede hablar de una crisis en la educación que va más allá de la mera adaptación al entorno social, trascendiendo a los procesos de socialización característicos en la institución comprendiendo, entonces, que el propósito de la escuela es lograr la independencia de los estudiantes, promover su adaptación al mundo y formar para la capacidad de posicionarse crítica y conscientemente en sus dinámicas.

Dicho esto, cabe complementar que todos los y las estudiantes son diversos y, por tanto, representan “desarrollos diferentes y desiguales en relación con los aspectos cognitivos, afectivos y sociales, como consecuencia de las experiencias previas y paralelas a la escuela” (García, 2013, p. 327) en consecuencia, el reconocimiento a la diversidad, la igualdad en derechos y la justicia deben primar en la práctica educativa, a través de proyectos culturales en los que se encuentren representados los intereses de todos y todas, estableciendo espacios de diálogo y comunicación entre los diferentes colectivos.

García (2013) sostiene que la problemática que circula alrededor del reconocimiento de la diversidad es resultado también de la identidad social, la cual surge de las conexiones sociales que se establecen entre individuos y que determinan el sentido de pertenencia hacia grupos específicos, sin embargo, la identidad al mismo tiempo que genera conexiones entre individuos, también implica reconocer las diferencias respecto a los otros, lo que conlleva al riesgo de excluir a quienes en algún sentido son diferentes de nosotros. Por tanto, García sugiere, aceptar el carácter dinámico de la identidad social y comprenderlo en clave de pluralidad, pues lejos de representar un problema o una barrera “debería ser vista como un principio socioeducativo sin el cual resulta imposible educar para la ciudadanía en una sociedad democrática” (p. 326). Es decir, se debe pensar la educación desde la diversidad y no desde la diferencia, pues son conceptos completamente distintos, el primero sugiere una dimensión positiva de reconocimiento y de aceptación de los valores del otro.

Es preciso entonces generar una respuesta a esta dinámica actual de tal manera que privilegie lo diferencial en las y los educandos desde los centros escolares, y que parta de la identificación de las problemáticas sociales como elemento fundamental en el entorno escolar. De manera que es necesario caracterizar a los integrantes de la comunidad educativa

como individuos únicos e irrepetibles con procesos de desarrollo, aprendizaje, socialización e inclusión particulares. En otras palabras, es necesario dejar de lado el rol de la institución escolar como fábrica de diplomas, para poder formar ciudadanos competentes, conscientes, justos, íntegros, motivados, autónomos, críticos, con sentido de pertenencia y comprometidos con las necesidades y roles de la sociedad actual.

Considerando lo anterior, Dubet (2011) puntualiza que la escuela se encarga de realizar la selección social con el principio de la igualdad, y actúa en función de mejorar las oportunidades de sus integrantes. En contraste, en la mayoría de los casos, los jóvenes en situación de vulnerabilidad social son quienes tienen menos oportunidades de acceso, adaptación y trayectorias significativas en la institución. Esto genera la necesidad de pensar este espacio como un lugar de transformación para poder cambiar sus dinámicas buscando fortalecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje promoviendo el trabajo autónomo, autogestionario e incluyente de todos y cada uno de sus participantes. Por tanto, uno de los principales desafíos en la actualidad para los Estados es garantizar el acceso al servicio educativo, así como la permanencia en él, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica.

Partiendo de lo anterior, la educación pública se presenta como un espacio adecuado para los propósitos citados en cuanto a lograr convocar y reunir diversos individuos en un mismo espacio en función de la construcción de conocimiento y democracia, en otras palabras, la escuela pública confiere importantes ventajas socio culturales pues “atiende mucho más las necesidades intelectuales y especialmente sociales y emocionales de los individuos mediante la interacción regular y natural entre un grupo diverso de estudiantes”(ONU, CLADE & CEJIL, 2009, p. 7) Lo anterior, siempre y cuando se realicen valoraciones pedagógicas interdisciplinarias sobre los grupos vulnerables, que sirvan de base para el diseño de planes de acción que contribuyan a la superación progresiva de prácticas asociadas a la discriminación y la exclusión.

La escuela, por tanto, debe garantizar la inclusión, la equidad, la permanencia y la calidad del servicio educativo para las poblaciones vulnerables. Como afirma García (2013)

“En educación ha de ser siempre un referente prioritario el análisis de las diferencias o diversidad concurrente en los usuarios de dicho servicio para intervenir con criterios

de equidad y de justicia, atendiendo a las necesidades que las personas y colectivos ponen de manifiesto”. (p. 326)

De igual forma, este autor expresa que en la escuela pública se hacen presentes dos tipos de diversidad: básica o primaria, que compete a todos los sujetos y la diversidad llamativa derivada de las diferencias procedentes del entorno, la clase social, el género, la cultura, la etnia o la que tiene su origen en condiciones individuales.

Según la organización Aldeas Infantiles SOS (2013) para los más marginados el acceso a una educación de calidad puede llegar a marcar la diferencia entre “llevar una vida de exclusión y ser un miembro activo de la sociedad, con lo cual se abre la oportunidad de un acceso justo y equitativo a un empleo digno, salario mínimo y subsistencia sana y sostenible” (p. 2). Lo anterior significa que, si se busca un desarrollo humano sostenible, es indispensable garantizar una educación de calidad para niños, niñas y, en particular, para aquellos en condiciones de vulnerabilidad.

Adicionalmente, Aldeas Infantiles SOS (2013) afirma que la agenda de atención para las poblaciones vulnerables debe aprovechar el potencial de la educación para empoderar a los niños, niñas y jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, más allá del simple acceso sosteniéndose en la calidad y la inclusión, pues, parafraseando a García (2013), la discriminación no se refiere sólo a no tener acceso, sino a tener un acceso deficitario o de baja calidad.

Para esa organización, la agenda de atención para las poblaciones vulnerables debe desarrollarse alrededor de los ocho objetivos fundamentales, los cuales giran en torno a la implementación de acciones que permitan el acceso a la educación de calidad de los niños, niñas y jóvenes, así como la necesidad de garantizar la equidad suprimiendo la idea de superioridad por factores económicos, motivando a la ponderación de los valores culturales y sociales para todo tipo de población y considerando, además, el inicio de todo este proceso desde la primera infancia con el fin de disminuir las brechas y ampliar el acceso educativo de toda la población, lo cual impacta en las posibilidades de ingreso a la vida universitaria, de educación continuada, la vida laboral o ambas. A su vez sostiene que, aunque la lucha en contra de la desescolarización ha presentado resultados favorables en el nuevo milenio, en los últimos años las cifras se han estancado debido, principalmente, a la dificultad para atender a las poblaciones marginadas, hecho que desemboca en una exclusión de niños y

niñas por factores como el sexo, grupo étnico, discapacidad, ubicación geográfica o pérdida del cuidado parental.

En contraste, en Colombia, la vulnerabilidad se define como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas, que retrasa su desarrollo y, por tanto, que requiere del diseño de estrategias integrales y sostenibles que la reduzcan de manera progresiva (MEN, 2005). En los lineamientos de política para la atención educativa a las poblaciones vulnerables del MEN (2005), se categorizaron los grupos vulnerables de la siguiente manera:

- Poblaciones étnicas
- Población afectada por la violencia
- Menores en riesgo social
- Jóvenes y adultos iletrados
- Habitantes de frontera
- Población rural dispersa
- Población con necesidades educativas especiales (Población con Discapacidad)

La población sorda, según la tabla del MEN, se clasifica como población con discapacidad, exactamente con *limitación auditiva*, remitiéndose a una valoración de la pérdida auditiva más no a la persona sorda como minoría lingüística, tema de que se trata más adelante.

A partir de lo anterior, es preciso resaltar la última de las categorías en tanto se presenta como una problemática regional que ha tenido un escaso tratamiento en el ámbito institucional en los países de América Latina. Según un informe publicado por la ONU, la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación y el Centro por la Justicia y el Derecho Internacional, en América Latina únicamente del 20% al 30% de niños y niñas clasificados como niñas y niñas con discapacidad asisten a la escuela y, del mismo modo, los índices de analfabetismo son mucho más altos en dicha población. Esto, sumado al hecho de tratarse de uno de los tipos de discriminación más invisibilizados, convierte a esta población en una de las más vulnerables en la actualidad (ONU, CLADE & CEJIL, 2009).

Con respecto a estas cifras y teniendo en cuenta la categoría “Población con necesidades educativas especiales” del MEN, denominada ahora como población con alguna

discapacidad donde se incluye a las personas con capacidades diversas, población sorda y ciega o talentos excepcionales (MEN, 2005), permite comprender que el objetivo de la inclusión de dicha población, para el caso nacional, se establece en dos sentidos: el primero, para la comprensión del desempeño en el aprendizaje y, el segundo, para administrar la oferta de servicios de carácter educativo y social, por tanto, se trata de un concepto que parte de la interpretación y análisis de características individuales para ser complementado con la comprensión de las condiciones contextuales y la participación de los entornos para la oferta de servicios (MEN, 2005).

Para contextualizar un poco lo anterior, es posible considerar como el MEN, dentro de la política educativa de los planes sectoriales 2002-2018, estableció acciones para la atención educativa de las poblaciones en un marco de equidad e inclusión, en particular para la atención a la población en condición de vulnerabilidad (MEN, 2012). En específico, se resalta el proyecto del Sistema Regional de Necesidades Educativas Especiales (SIRNEE), cuyo objetivo fue construir un modelo de análisis y un conjunto de indicadores regionalmente comparables que permitiera conocer y describir la situación educativa de los estudiantes que ingresaron con una valoración o fueron valorados posteriormente a su ingreso a las instituciones como estudiantes en condición de discapacidad y que proporcionara información relevante para la definición de políticas y la provisión de servicios, recursos y apoyos que garantizaran el acceso y permanencia en la educación, plena participación y aprendizajes. El proyecto abarcó 19 países de la región de América Latina y España, contribuyendo así a la cooperación sur-norte-sur (UNESCO, 2012). Sin embargo, según la ONU, la CLADE y el CEJIL (2009), son pocos los datos disponibles en relación con esta población en particular, lo que dificulta su adecuado estudio. No obstante, la escasa información presente en América Latina y el Caribe denota una persistente situación de exclusión dentro de los sistemas educativos, lo que deriva de la insuficiente adopción de medidas adecuadas para garantizar que esta población disfrute plenamente del derecho a la educación (ONU, CLADE & CEJIL , 2009).

Según el informe, titulado *Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe* y pese a las distintas referencias en los ordenamientos jurídicos internacionales que prohibían la discriminación de manera general, y la discriminación en la educación en particular, las personas con discapacidad se veían segregadas a instituciones

“especializadas” denominadas “de educación especial”, lo que se podía considerar como una violación al derecho de los individuos a acceder sin limitaciones a la educación pública en instituciones regulares (ONU, CLADE & CEJIL , 2009).

El sistema de enseñanza, contrario a excluir, debe abogar por la garantía a toda la población, sin distinción, en la vinculación desde la más temprana edad a todos los niveles del sistema educativo, para afianzar su autoestima, independencia, capacidades individuales y cooperativas. Estas características en un modelo educativo se conocen como educación inclusiva, definida por Crosso (2014) como un sistema educativo que

“Prohíbe las prácticas discriminatorias, promueve la valoración de la diferencia, acoge la pluralidad y garantiza la igualdad de oportunidades. Por otro lado, siendo el derecho a la educación un derecho disponible para todos/as y obligatorio en determinados niveles de enseñanza, subrayamos que este precepto se aplica de igual manera y sin distinción a las personas con discapacidad. Con base en esta premisa se funda el paradigma de la Educación Inclusiva, que explicita el derecho de las personas con discapacidad de acceder y permanecer en el sistema regular de educación, el cual debe ser capaz de hacer ajustes para responder a todos sus alumnos y alumnas”. (p. 83)

Por lo anterior, antes de analizar el componente de liderazgo y empoderamiento escolar en colegios con población sorda, es preciso realizar algunas acotaciones de carácter epistemológico, con la finalidad de responder a los debates más actualizados alrededor de la situación de la población sorda como comunidad y que contribuyen a dar un panorama más amplio frente al posicionamiento de la investigadora principal y sus coequiperos, frente a la mirada de la persona sorda como minoría lingüística y no desde la discapacidad.

La comunidad sorda como cultura minoritaria

Aunque en la normativa ya hay avances respecto a cómo se percibe la persona sorda en el marco de la política pública, y que se orienta a las características lingüísticas que la enmarcan como comunidad lingüística minoritaria, gracias a las luchas históricas de la población y la comunidad sorda y sus colaboradores, aún se encuentra en la literatura legislativa denominaciones relacionadas con la discapacidad y la limitación que se pueden

asumir como parte del tránsito a la restitución de derechos al estar expuestas a la exclusión o segregación, históricamente (las personas sordas).

Existen distintos enfoques para comprender desde dónde se sitúa la población sorda, si se sienten parte de la comunidad (sorda) o no, y se hace necesario repasar los paradigmas que le han acompañado a lo largo de la historia, no solo en este país sino a todo nivel. Uno de los más antiguos, de corte tradicional, se denomina médico – rehabilitador y se centra en la limitación auditiva (sordera) como una discapacidad la cual debe ser atendida a través de la intervención asistencialista, terapéutica y rehabilitadora, Muñoz & Sánchez (2017).

De otro lado, se encuentra el paradigma socio-antropológico que comprende a la persona sorda como parte de una cultura minoritaria que posee una lengua e identidad propias y denomina a la persona como “Sorda” y no con sordera, otorgándole el estatus de sujeto con derechos, inmerso en una sociedad que naturalmente no es intercultural (Muñoz & Sánchez, 2017). De hecho, el término “sordera” no cabe en esta visión o paradigma y tendría que reemplazarse por sorditud o sordedad, ya que la éste (sordera) pertenece a la visión médica, desde el déficit auditivo. Este concepto es reseñado por Alejandro Oviedo, citando a Paddy Laad respecto a su libro *Understanding Deaf Culture* (Oviedo, 2006) “alguien visita un museo dedicado a la sordera. En él se encuentran aparatos para amplificar el sonido, laboratorios para enseñar a hablar a los niños sordos, explicaciones sobre los implantes cocleares. No hay allí nada que recuerde que los sordos también existen más allá de sus oídos dañados. En alguna parte del museo hay un cuarto cerrado, al que no puede acceder el público. En él están guardados los testimonios del olvido al que se ha condenado la educación de los sordos, los aportes intelectuales y humanos hechos por generaciones de personas que a pesar de no escuchar tenían a través de su lengua de señas un mundo propio. Hay que abrir el acceso a ese espacio, que es el verdadero museo de la Sorditud”.

Relacionado con lo anterior y en la revisión sobre estos dos paradigmas que rodean a la persona sorda, hay un eje transversal: la identidad. Las personas sordas, gracias a todas aquellas características particulares que se vuelven comunes, pares, gracias a las costumbres, las prácticas sociales, los valores comunitarios, las experiencias de rechazo o exclusión y, como elemento más relevante, el uso de lengua de señas; que las configuran (a las personas sordas) en un grupo minoritario que se representa como comunidad, pero para esa construcción de identificación con el otro, es necesario encontrarse y reconocerse. Lo que

significa decir que una persona sorda que nace y se desarrolla en un contexto oyente, donde su familia intenta aproximarla y homogenizarla como oyente, difícilmente podrá identificarse, de manera temprana, como un ser humano que hace uso de una lengua distinta, siendo más fácil identificarse desde la falencia. Por el contrario, algunas familias oyentes con hijos e hijas sordos y sordas propenden por brindar todas las herramientas no solo para que el o la recién llegado adquiera la lengua de señas sino para aprender a la par con él, y este se convierte en un factor vital, determinante, para el reconocimiento y validez de su postura como persona sorda usuaria de una lengua no común, quien transita entre un contexto oyente, pero que está fortalecido a través de una comunidad de personas con una lengua y características comunes.

Al respecto, Paddy Ladd (2003) en Oviedo (2006), como persona sorda activista e investigador, hace referencia a la importancia del encuentro entre personas sordas, en un mismo espacio y donde puedan “crear términos para su propio concepto alternativo de sí” (p. 408), para consolidación de esa identidad en la relación con otro par, reafirmando acciones, creencias y valores comunitarios. Esa capacidad de reconocerse en sí mismo y con el otro, está relacionado con el concepto de identidad; de ahí que la capacidad de agencia y el empoderamiento se asocien permanentemente con ella.

Small y Cripps (2009) conciben estos tres conceptos de forma concatenada advirtiendo, como primer paso, la conciencia sobre sí mismo que no puede gestarse sin la presencia del otro, y en esa relación, poder potenciar la capacidad de agencia; esta última entendida como la posibilidad de situarse en el mundo mediante su “voz”; lo que significa que conlleva empoderarse para lograr darse ese lugar; siendo inevitable pisar las arenas del liderazgo.

En ese sentido y a partir de esta breve aproximación contextual, es posible considerar que el término sorditud o sordedad, hace referencia también a la identidad, sobre aquello que existe, que está, que no es inventado y que hace parte de las personas sordas de manera individual y comunitaria, como también de los oyentes, que se nutre de manera bidireccional y que permanece latente.

Ahora bien, es preciso comprender que tanto la acepción de discapacidad como la de cultura son construcciones sociales que dependen de las relaciones o interacciones, del

consenso y de la manera como dicha comunidad se identifique pues, al interior de la población sorda, existe la posibilidad de no considerarse parte de la comunidad (sorda) ya sea por no manejar el mismo código lingüístico (LSC) o por no sentir que su cultura es más próxima a la cultura sorda, entre otras cosas. Al respecto, la comunidad sorda se ha organizado, a través del tiempo, para debatir estos y otros aspectos que tienen que ver con lo lingüístico, lo cultural y lo comunitario. El INSOR, reafirma que se trata de comunidad sorda ya que las personas se identifican con ciertos caracteres que los hacen únicos y en permanente cambio, como lo demuestra una de las definiciones que la entidad propone a partir de las consideraciones de la Ley 982 del 2005, la cual establece la equiparación de las oportunidades para las personas de esta población, comprendiendo que

“Comunidad de sordos”. Es el grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes y se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio pluricultural de la Nación y que, en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes”. (Diario Oficial No. 45.995, 2005)

Por lo tanto, para la presente investigación resulta preciso adoptar un enfoque socio antropológico de la persona sorda que, como se pudo observar, dista mucho del paradigma médico tradicional.

Por su parte, Lane (2005) sostiene que la minoría sorda tiene características de grupo étnico y enfatiza en que la definición de la persona sorda como grupo con discapacidad ha llevado al desarrollo de programas que alientan a los niños y niñas sordos y sordas a asumirse como parte de una gran comunidad, con idioma y cultura diferentes pero a su vez inmersos en una mayoritaria oyente y que, por tanto, le es imposible identificar una u otra (sorda y oyente) como propia o natural, pero que tampoco se le permite tener espacios de comprensión de ese fenómeno de manera particular.

Un grupo étnico posee un nombre colectivo, costumbres, sentimiento de comunidad, estructura social, normas de comportamiento, idioma, valores distintivos, formas de arte, conocimiento, historia y parentesco, elementos constitutivos del “mundo sordo” (Deaf World) como lo define Lane (2005). A partir de esta acepción, a continuación, en la Tabla 2,

se muestran aquellos elementos característicos de las comunidades sordas desde la perspectiva étnica, de Lane.

Tabla 2. Elementos que constituyen a la comunidad sorda como etnia minoritaria.

Nombre colectivo	Mundo sordo (Deaf World)
Sentimiento de comunidad	El mundo sordo ofrece elementos que la cultura general no permite y que generan identificación y lealtad como, por ejemplo, una fácil comunicación, identidad positiva y una familia sustituta (hogares de padres oyentes con hijos sordos o viceversa), lo cual se evidencia en una fuerte conexión entre individuos con caracteres físicos o sociales comunes, lo que supone una mejor comprensión de las dinámicas y situaciones de vida de cada miembro. Lane (2005) afirma que el mundo sordo posee la más alta tasa de matrimonios endogámicos de cualquier grupo étnico (90%)
Estructura social	Existen numerosas organizaciones en el mundo de los sordos (deportivas, sociales, políticas, literarias, religiosas, fraternas, etc.) así como líderes carismáticos que encarnan las características únicas de todo el grupo étnico.
Normas de comportamiento	En la cultura sorda, existen normas para relacionarse en aspectos como la toma de decisiones (donde el consenso es la regla, no la iniciativa individual), para gestionar la información, para construir el discurso, para ganar estatus, etc.
Idioma	Se trata de la lengua de señas, que se configura como un sello distintivo de la etnia sorda. Un lenguaje que no se basa en el sonido, es el elemento principal que delimita bruscamente el mundo de los sordos de la envolvente sociedad auditiva.
Valores distintivos	Para Lane (2005) un valor que parece ser fundamental en el mundo de los sordos es la lealtad a la cultura, que se expresa en valorar la relación con el mundo de los sordos, en el matrimonio endógamo, en ganar estatus al mejorar el grupo y reconocer sus contribuciones, en el uso de nombres culturalmente relacionados, en la toma de decisiones consensuadas, en la definición de uno mismo en relación con la cultura, en el endeudamiento distribuido, considerando que al ser una sociedad, todo procede para

	ser ejecutado en colectivo; en la prioridad dada a la evidencia que surge de la experiencia como miembro de la cultura, en atesorar el lenguaje del mundo sordo, y en la promoción entre las personas sordas de la difusión de información culturalmente relevante.
Formas de artes	Artes del lenguaje como las narraciones en lengua de señas, la narración de cuentos, la oratoria, el humor, los juegos de palabras, la pantomima y la poesía; y artes teatrales y visuales.
Conocimiento	El mundo de los sordos tiene sus propias formas de hacer presentaciones, de turnarse en una conversación, de hablar francamente y de hablar cortésmente; tiene sus propios tabúes.
Historia	El mundo de los sordos tiene una rica historia contada en historias, libros, películas y similares, se trata de un sentido de historia común que une a generaciones sucesivas.
Parentesco	Los mundos sordos se encuentran en todo el mundo, y cuando los miembros sordos de dos culturas diferentes se encuentran, sienten un fuerte vínculo, aunque no comparten un territorio común tienen una capacidad ilimitada para comunicarse entre sí. Y, al igual que las minorías étnicas de la diáspora en todo el mundo, el prejuicio y la discriminación en la sociedad de acogida los alienta a cultivar su origen étnico para mantener su dignidad a pesar de la marginación social.

Fuente: Elaboración propia a partir de traducción de Lane (2005). *Ethnicity, ethics, and Deaf-World*.

Con las anteriores concepciones, se puede decir que las personas sordas, lejos de ser un grupo en condición de discapacidad, conforman una comunidad porque poseen un idioma propio, experiencias culturales, sistemas de reglas y valores, prioridades y modelos de identidad distintos a la mayoría, entre otros aspectos.

De acuerdo con la construcción del lenguaje, Hall (2010) menciona que

“La producción de los diversos tipos de conocimiento social tiene lugar con la mediación del pensamiento, la conceptualización y la simbolización. Opera principalmente a través del lenguaje: esa serie de signos y discursos objetivos que

encierran materialmente los procesos del pensamiento y sirven de mediación de la comunicación del pensamiento en la sociedad”. (p. 233)

De modo que las acciones comunicativas particulares, independientemente del grupo en el que se desarrollen, deben ser reconocidas como prácticas lingüísticas legítimas, sin distinción o reclasificación a una base única o por normativa de una entidad o nación, al igual que se debe situar estas prácticas sociales y discursivas desde una carga identitaria que supone una serie de saberes que van más allá de lo meramente instruccional y nada tienen que ver con lo rehabilitador. Al respecto Skliar (1998) menciona

“Es habitual definir a la comunidad de sordos como una minoría lingüística. Esta descripción está basada en el hecho de que la lengua de señas es utilizada por un grupo restringido de usuarios quienes, por lo tanto, viven una situación de desventaja social, de desigualdad y que participan, sólo limitadamente, en la vida de la sociedad mayoritaria”. (p, 5)

Situación que, indiscutiblemente, se evidencia en algunas entidades sobre todo las referidas a los servicios de salud, donde las personas sordas abogan por una mejor atención médica y servicios de asistencia personal, como se brinda a las mayorías. No obstante, y pese a que las comunidades en general sufren este mismo trato, la comunidad sorda lucha por ser comprendida fuera de la discapacidad ya que la construcción de ésta conlleva riesgos médicos y quirúrgicos innecesarios para los niños y niñas; elementos que ponen en peligro el futuro del mundo de los sordos, ya que la visión médica que enmarca la discapacidad trae soluciones erróneas a otras necesidades reales y, por su parte, las comunidades de sordos prefieren centrar sus esfuerzos en la aceptación de su idioma por parte de la sociedad, la profesionalización y mejoramiento del servicio de interpretación, entre otros (Lane, 2005).

Tanto en la concepción étnica como de minoría lingüística (comunidad) los niños y niñas de la comunidad de sordos tienen una demanda particularmente fuerte en la educación bilingüe, incluso más demandante que los demás grupos étnicos oyentes, pues éstos (los y las personas sordas) no podrán hacer una transición completa al uso del español oral y el escrito (o según el idioma mayoritario de su país) ya que siempre requerirán de la instrucción en su lengua (LSC) por no tener acceso a las vías de aprendizaje por canales auditivos, directamente.

Retomando, el enfoque médico busca erradicar la sordera; la visión como etnia reconoce las particulares de la población en tanto lenguaje y cultura, entre otros; el enfoque socio-antropológico, afín con la visión étnica, propende porque los niños y niñas desarrollen, manera temprana, su pensamiento a través del lenguaje y la lengua, de manera completa y fluido dentro de una comunidad estructurada y reconocida socialmente. Al respecto, el MEN menciona que

“dicha transformación supone un viraje frente a la concepción de deficiencia con que tradicionalmente se ha caracterizado a este grupo humano y se ubica desde una perspectiva socio antropológica desde la que los sordos: 1. Son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente; 2. Se reconoce y respeta que adquieren y usan la lengua de señas como primera lengua; 3. Conforman una comunidad lingüística minoritaria y 4. Dicha comunidad se denomina comunidad sorda. Por otra parte, la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva”. (2006, p. 11)

Small y Cripps (2009) promueven la creación de un “Espacio Cultural Sordo” que celebre la vida de la comunidad sorda y reconozca en la sociedad sus contribuciones. Este espacio, naturalmente, debe estar impregnado por la lengua de señas en todas sus interacciones desde la educación inicial. Siguiendo a todos estos autores y autoras, las actitudes son una propiedad individual, evolucionan y se transforman constantemente; de modo que la educación para población sorda debe, sí o sí, llevar implícita la planeación actitudinal, asumir posiciones colaborativas, incluyentes y subjetivadoras que permitan la creación de un espacio cultural sordo en pro de su desarrollo integral. Ello conlleva a la planeación lingüística, dentro del contexto socioeducativo para lograr la construcción de espacios transformadores y significativos para las y los educandos sordos y sordas.

En cuanto a la planeación de actitudes por parte de la población mayoritaria para la garantía de derechos de las comunidades, se debe trabajar en la modificación de paradigmas ya que las actitudes, en general, son aprendidas en el transcurso de la vida y a partir de la consolidación de saberes en las distintas etapas de la socialización humana, o en grupos referenciales bien sea la familia, la escuela u otros estamentos del cotidiano social, pueden ser variables, mientras que otras permanecen estáticas a partir de nuestras propias

convicciones u acciones que determinan la propia identidad. (Ubillos, Mayordomo & Páez, s.f.).

Por esto, “aquellas respuestas que vengan acompañadas de consecuencias positivas para el sujeto tenderán a ser repetidas en mayor medida que aquellas que eliciten consecuencias negativas” (Ubillos, Mayordomo & Páez, s.f., p. 2) de ahí que como sujetos nos permitamos dedicar tiempo y esfuerzos para posibilitar espacios positivos frente a las diversas situaciones que enfrentamos en el cotidiano. Ortego, González & Álvarez (s.f), mencionan que “los individuos que se implican activamente en situaciones relacionadas con sus actitudes (por ejemplo: favorables a una acción antidiscriminatoria) responden más rápidamente a las afirmaciones sobre ellas” (p. 8). Esta afirmación concuerda con lo que también exponen Briñol y Falces (2007) donde exponen que las actitudes conectan con el entorno social y, por tanto, contribuyen a determinar, colectiva o individualmente, cómo hemos interiorizado los valores culturales y sociales y los ponemos en manifiesto en las organizaciones a las que pertenecemos.

Este concepto actitudinal, hace inferencia también en el sentido de comprender que la escuela ejerce un poder esencial en la sociedad y la apertura de espacios de discusión sobre lo que en ella se ofrece, cómo se ofrece, para quiénes se ofrece y, en definitiva, a qué tipo de individuos transforma. Hecho por el cual motiva a comprender que, en palabras de Granada, Pomés & Sanhueza (2013) estas actitudes consolidan el liderazgo que la escuela ejerce en la población que pertenece a ella de manera directa, e indirectamente motiva a la transformación actitudinal de todos sus participantes. Las autoras mencionan que “el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa” (2013, p.54) y, por tanto, son una fuerte referencia en la comunidad escolar, específicamente en los estudiantes, quienes son aprendices constantes de todas las acciones que allí se ejercen, en especial, las de la comunidad docente.

Para concluir, la comunidad docente en la escuela se convierte en un guía de los procesos educacionales dentro del cotidiano escolar y, a su vez e indirectamente, motiva (o debería) la reflexión identitaria en sus estudiantes, mediante actitudes propias que, favorables o no para ese objetivo, deben conducir a la motivación de los y la estudiantes en querer reflexionar sobre sus identidades. El grupo docente debe promover debates, en el ejercicio de sus clases, que aproximen a los y la estudiantes al liderazgo, mediante espacios de

deliberación, entre otras tácticas pedagógicas, convirtiendo la enseñanza en fuente de aprendizaje continuo, bidireccional, en la comunidad educativa.

A continuación, se aborda algunos conceptos sobre el liderazgo y cómo este incide en los procesos escolares.

Liderazgo

Como se ha referenciado anteriormente, el papel de la escuela como ente transformador de la sociedad, influye en ella a través de sus dinámicas sociales siendo los y las docentes personajes activos, quienes deben centrar sus acciones en liderar prácticas pedagógicas determinadas en un contexto específico. Por tanto, considerar el liderazgo dentro de un entorno social y sus múltiples subgrupos y protagonistas, implica pensar en cada uno de los procesos por los que se consolidan o se concretan los espacios de participación para que surjan este tipo de actores, líderes y lideresas y, al mismo tiempo, considerar cuáles son los factores por los que emergen en la sociedad, sus improntas, así como las luchas ético-políticas que han mediado, o no, sus lazos comunales. Las posteriores líneas de discusión motivan a un acercamiento sobre diversas perspectivas que se enfocan en el liderazgo o los caracteres que le representan.

En suma, estas aproximaciones no invitan a encasillarse en una postura epistemológica de forma radical, más bien, suscita la oportunidad de acercarse a diversas posturas e intentar comprender las aristas en que convergen y que pueden ofrecer elementos de comprensión respecto al liderazgo, el líder o la lideresa y su influencia en espacios sociales determinados.

En ese sentido, ser parte de un grupo social determinado, para este caso el escolar, no implica considerar la posibilidad de liderarlo; Barreto (2021) lo propone de forma análoga en estos términos: “No todos los constructores tienen el mismo rol que les permita trabajar en la obra, además que no todos tienen las mismas habilidades” (p. 94), es por esto por lo que analizar las consideraciones sobre el liderazgo y el empoderamiento en la comunidad sorda escolar, concede la idea de evidenciar cómo estos estudiantes, participantes de esta investigación, se reflejan en comunidad o simplemente buscan un camino hacia la consideración comunitaria, o ser visibilizados; más allá del hecho de querer liderar.

Cuando se hace énfasis en una comunidad en específico, se puede pensar que todo está construido y que la adherencia a estos grupos para pertenecer, permanecer y trascender está por sentada. No obstante, de acuerdo con los análisis que ha realizado Barreto (2021) las preocupaciones y proyecciones en la comunidad sorda se fundamentan en el campo de la educación formal y cómo ésta promueve metodologías de enseñanza que hagan parte de la vida en comunidad. Y es aquí donde su estudio da la primera noción sobre el liderazgo de en la comunidad sorda y su trasiego, percibiendo la necesidad de resguardar los saberes comunales y el proceso de transmisión efectiva del conocimiento a los primerizos en estos aspectos lingüísticos y comunitarios. Comprendiendo entonces que ese resguardo no solo está objetado en el saber, sino también, en el acogimiento de la comunidad y cómo ésta debe ser conducida dentro de unos saberes propios de este grupo social. Podría pensarse, entonces, en términos foucoltianos, que la conducta es direccionada desde las necesidades mismas de la comunidad para evitar el perjuicio al incorporar otras prácticas, probablemente, poco favorables.

Esto se evidencia en algunos de los resultados que serán desarrollados más adelante en donde la población participante manifiesta opiniones en las que prefieren que otros sean quienes lideren o se apropien de espacios de participación y decisión escolar por el hecho de tener otra forma de comunicación, cosa que, evidentemente, deslegitima el conocimiento de sí mismo y de los alcances que como persona o comunidad pueden transformar. Santamaría, Santamaría y Dam (S.f.) mencionan al respecto que “El liderazgo practicado por individuos de grupos históricamente subrepresentados (...) que han sido afectados por el racismo institucional y las prácticas discriminatorias como parte de su "escolarización" revelan cómo sus prácticas de liderazgo están determinadas por sus experiencias vividas” (p.2). Tal como se presenta en fragmentos posteriores a estas líneas reflexivas, se motiva a pensar que esta es la vía más plausible para el fomento de líderes en comunidades minoritarias, en particular la que concierne a este estudio. Sobre esto, Barreto (2021) menciona, en un caso particular de sus análisis, que “Al igual que Carlos, muchos otros participantes, también acostumbran a tomar la voz de un ‘sordo colectivo’ abstracto (un ‘Nosotros’) que les brinda autoridad para imponer sus propios intereses” (p. 101). Considerando entonces que los resultados obtenidos ratifican lo que otros autores han podido encontrar.

Al respecto de este tema, desde lo cultural y lo social, algunos autores realizan señalamientos más específicos sobre el liderazgo y algunas clasificaciones importantes que permiten tener mayores perspectivas sobre este personaje (líder o lideresa) y su incidencia en el grupo social.

Santamaría, Santamaría y Dam (S.f.) mencionan el liderazgo crítico aplicado (ACL) y lo configuran como una de las formas más específicas para comprender esas luchas que han dado, a nivel, social las comunidades denominadas minoritarias, para el caso del estudio sobre la raza y el género. Para llegar a la posibilidad de incidir en el grupo social, deben ser consolidados los saberes y los valores innatos de cada comunidad, pues estas acciones “permiten informar, mejorar y fortalecer las prácticas de liderazgo haciéndolas más relevantes y apropiadas para las personas en el plano cultural y lingüístico o individual” (p. 3). Esto quiere decir que la reciprocidad en el proceso de liderazgo de un grupo social se fundamenta en la consolidación y el fortalecimiento de las prácticas culturales comunitarias, ya reconocidas por su grupo, y que le permite, en últimas, generar mayor sentido de apego y apropiación del sentido cultural y social por el que se lucha, ganando así sentido de pertenencia con quien se lidera y viceversa.

De manera semejante podemos considerar la idea del liderazgo como concepto relevante en la estructura de una sociedad, comprendiendo que

“Liderazgo es la influencia interpersonal orientada hacia el logro de metas mediante la comunicación; este tipo de influencia va más allá de las actividades rutinarias, las cuales se dan mediante indicaciones y órdenes. Se trata de una acción que hace que otros actúen o respondan en una dirección compartida. Es la habilidad de inspirar confianza y apoyo entre las personas necesarias para lograr las metas; así como una fuerza dinámica que motiva y coordina la organización”. (Huerta & Rodríguez, 2006, p. 227-228)

Consecuentemente, esta noción de inspiración y apoyo conlleva una constante valoración del trabajo en equipo y su relación directa con lo actitudinal, concepto abordado anteriormente, lo cual conduce de nuevo a la idea o noción de un trabajo colaborativo y de constante reconstrucción socio-discursiva sobre un interés común. De esta manera, ser líder, lideresa, liderar o ejercer liderazgo motiva a una intención específica en pro de un cambio,

usualmente con resultados positivos para la comunidad, idea que también refiere la noción de la actitud y su influencia en un grupo social.

Quien ejerce estas funciones de liderazgo, de acuerdo con lo que manifiestan Huerta & Rodríguez (2006), posee una característica fundamental que lo distingue de otros sujetos que componen su comunidad, pues un líder se forma a partir de las experiencias previas en su vida. Al respecto los autores mencionan que

“las experiencias de los primeros años de la vida tienen amplia influencia en el desarrollo de un líder. Entre ellas, las que parecen influir más son las relacionadas con el éxito y el fracaso, el estímulo y la crítica, la experimentación, la disciplina y todas aquellas que, o bien nos ayudan a desarrollar una sensación de confianza y necesidad de logros, o bien nos previenen de hacerlo. Estas experiencias no tienen que ser necesariamente positivas”. (Huerta & Rodríguez, 2006, p. 229)

Con respecto a lo anterior, es relevante mencionar que ejercer el liderazgo en una comunidad no solo tiene la opción de llevar sus ideales a una escala superior para ser discutidos y contemplados, sino que se permite la vocería y, a su vez, compartir posicionamientos claves con sus representados para lograr fines comunes, lo cual implica un análisis constante sobre sus realidades, posibilidades y desventajas frente a los factores emergentes. En este sentido, el trabajo comunitario forja al líder de manera sensible y encarnada, en una sociedad.

Ahora bien, al retomar la discusión sobre el líder o lideresa y realizando un análisis sobre sus características, también es posible considerar cómo esa figura en los grupos sociales mantiene una serie de parámetros que no difieren de un grupo a otro, más bien, se mantienen y posibilitan la distinción entre los otros (considerando esta nominación para pensar en un segmento del grupo que no tiene protagonismo distintivo en comparación de quien ejerce el liderazgo). Por tanto, el líder tiene la posibilidad de moldear, como cita Barreto y en sintonía con los análisis de Kamm-Larew, D., Stanford, J., Greene, R., Heacox, C. y Hodge, W. (2008), las opiniones o discursos que su grupo liderado manifiesta para ajustar las necesidades del contexto del que él es representante. Es a lo que Barreto (2021) también denomina el control como administrador, lo que podría determinarse como un “disciplinamiento” del grupo, o más bien, de lo que es posible o no hacer en un grupo determinado, pues “imponer una u otra variación de estos "métodos de comunicación" a los

futuros docentes y sus estudiantes sordos interfiere con la oportunidad y capacidad de los aprendices para empoderarse de su idioma y ser lingüísticamente versátiles”. (Small y Cripps (2009., p.3)

Retomando entonces las referencias sobre el liderazgo crítico, en los estudios realizados por Santamaría, Santamaría y Dam (S.f.) vemos cómo los autores consideran la importancia de un líder reflexivo sobre su quehacer y cómo influye en su grupo social, mencionando que “los líderes críticos se preguntan cómo reflexionar sobre la manera en que son, y sus modalidades individuales de conocimiento puede servir para fortalecer su capacidad de liderazgo” (p. 4). De esa manera, se concibe que el líder o lideresa tiene la capacidad de narrar y narrarse en comunidad sobre temas que van más allá de lo evidente, que motivan a discusiones más profundas que implican un conocimiento vivido sobre su comunidad, y es en ese pensamiento comunitario donde surge la necesidad de mencionar otro tipo de liderazgo: el liderazgo transformacional, considerado como la posibilidad que buscan estos líderes y lideresas de generar una conciencia plena de su comunidad sobre aquello que les afecta o beneficia, promoviendo así espacios de motivación y vínculo directo hacia sus intereses.

De acuerdo con los estudios realizados por Martínez (2014) sobre este tema, [el liderazgo transformador o transformacional] “se inserta en las condiciones representativas de la escuela como son los objetivos, su cultura, sus programas e instrucciones, sus políticas y organización ... para obtener un mejor funcionamiento dentro de los contextos en los cuales se desarrolla” (p. 9). Vemos entonces lo que se ha mencionado con antelación sobre las características del líder o lideresa que redundan en un interés directo sobre lo que concierne e interesa a sí mismo y a quienes lidera, por tanto, complementa esas atribuciones por las que se caracterizan los y las líderes y su labor comunitaria.

Liderazgo Educativo

En cuanto al liderazgo, dentro del entorno escolar como tal, Anderson (2010) expone, “Su presencia es crítica no solamente para iniciar y estimular un cambio en el sistema, sino también para sostener el cambio y sus efectos sobre el comportamiento y resultados del mismo (p. 36). Lo anterior permite comprender que liderar no es una acción unilateral dada por el docente, sino un producto de múltiples posibilidades presentes en el contexto escolar.

Basado en esto, el reconocimiento del liderazgo en los otros y en sí mismos, implica unos mínimos en la información recibida desde distintos contextos y enfoques, a lo largo de nuestras vidas y posibilita la identificación y caracterización de capacidades propias de ese liderazgo permitiendo, a su vez, mejorar y fortalecer este proceso en los demás, así como coadyuvar en el desarrollo cultural, lingüístico y personal de los líderes potenciales y no potenciales, en especial, aquellos en formación, para este caso, en los y las estudiantes. Este reconocimiento y práctica del liderazgo permite utilizar recursos basados en la renovación, la confianza y las respuestas emocionales, ajustados todos ellos a los desafíos educativos para llegar a la resolución de la situación problemática que se presente.

Tomando el liderazgo desde el contexto escolar o educativo, se debe centrar la mirada en la contribución que la identidad ofrece a la capacidad de liderazgo y en los beneficios que éste manifiesta en el rendimiento escolar y social de quien lo ejerce. Esta es una práctica emancipadora que permite abordar los problemas desde un lente social para promover un cambio en el contexto escolar equilibrando desigualdades, reduciendo la dominación, promoviendo el acceso e integración educativa e incrementando el rendimiento de las y los educandos mediante la participación en las dinámicas educativas.

Con relación a esto, Robles-Barrantes y Arguedas mencionan que este

“es un proceso contextualizado y emancipador. El enfoque surge de la realidad de la comunidad, sus preocupaciones y necesidades, para en conjunto con ella plantear soluciones y transformaciones a las vivencias que pueden estar oprimiendo o afectando su crecimiento intelectual, cultural, social y económico. El liderazgo debe enriquecerse de la realidad que viven las personas que integran el proceso educativo. lo anterior, partiendo del intercambio de saberes que se suman, no desde una mirada verticalista, sino más bien integradora, incluyendo la realidad que viven las personas cada día en su mundo real e inmediato”. (2020, p. 201)

Los líderes y lideresas educativos tienen la disposición de generar y tomar parte en diálogos con los diversos grupos e individuos sobre temas desafiantes de la vida escolar y social. Al mismo tiempo, se valen del consenso como una estrategia para tomar decisiones que afectan a la comunidad educativa con el objetivo que sus resoluciones beneficien los grupos, oprimidos o no, con los que trabajan.

Es decir, visibilizan e incluyen las voces y miradas de los grupos y comunidades, en situación de exclusión o no, para poder transformar y servir a un bien común. Su función es actuar como un puente que facilite la comunicación, considerando y reconociendo identidades, lenguajes, dialectos y representaciones sociales, diversas.

Veamos a continuación cómo Anderson (2010) relaciona aspectos generales del liderazgo y su incidencia dentro del entorno escolar:

Figura 1. La senda indirecta de efectos del liderazgo escolar

La senda indirecta de efectos del Liderazgo Escolar

El Liderazgo Directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes



Fuente: Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. Anderson (2010, p.38)

Como se propone en la ilustración, el papel movilizador de un líder escolar no solo está determinado por su rol dentro de este contexto, sino por características propias que lo hacen más influyente de su entorno, siendo esto resultado de las experiencias personales que dicho líder o ha experimentado a lo largo de su vida, de la experticia para rediseñar y reorientar sus experiencias hacia la movilización y motivación de sus representados y al discurso e influencia sobre los demás sujetos que le acompañan.

De esta manera, un líder o lideresa escolar combina las características generales del liderazgo con su conocimiento y experiencia personal y profesional, para aplicarlo al ejercicio de su posición como guía al interior de una comunidad. Es así como su manera de interactuar con los miembros de la comunidad educativa, le permite acercarse valiéndose de una serie de estrategias para afrontar los desafíos que tiene que sortear en la realidad educativa.

Este tipo de líder o lideresa actúa como una guía y un mentor que promueve el empoderamiento al interior de las instituciones educativas, basado en valores como el respeto, con vocación de servicio y cuidado de los grupos que representa. Santamaria, Santamaria y Dam (2014) concluyen que los líderes y lideresas, con pensamiento crítico, se alimentan de su identidad y pueden reconocer cómo ésta afecta su liderazgo. Dicho de otra manera, tienen la capacidad de liderar una organización gracias a su propia individualidad, usan su saber para la toma de decisiones necesarias y logran dirigir los procesos socioeducativos por medio de acciones innovadoras de liderazgo pensadas para ajustar las dinámicas institucionales a las diversas esferas y desafíos propios de la educación.

Empoderamiento escolar

A propósito de la noción de empoderamiento, este debe ser considerado como la posibilidad que tiene un individuo o un colectivo para autogestionarse.

Al respecto, Silva y Martínez (2004) mencionan que “el empoderamiento implica un tipo de intervención comunitaria y de cambio social que se basa en las fortalezas, competencias y sistemas de apoyo social que promueven el cambio en las comunidades” (p. 29). Procesos por los cuales la comunidad sorda ha venido transitando, no solo desde la perspectiva legislativa, como fue mencionado anteriormente, sino desde la puesta en marcha de procesos discursivos de posicionamiento social y educativo, en diversos contextos sociales y culturales.

De acuerdo con los análisis realizados por Torres (2009) y Rojas (2015), se considera que el empoderamiento es un proceso de conciencia sobre el contexto, las capacidades de acción y las posibilidades para la transformación; lo que implica que existan mayores tipos de análisis sobre sí mismo, sobre los alcances individuales y colectivos y las posibilidades de

gestar acciones de trabajo en conjunto con el fin de derogar prácticas discriminatorias u opresoras de otros estamentos de poder.

Estas acciones implican una serie de toma de decisiones que afectan a toda una comunidad, siendo este un ejercicio de constante transformación en la medida en que se logran o consolidan resultados sobre las metas que se han orientado. Al respecto de la orientación y la consecución de resultados, Sánchez (2002) menciona que

“El empoderamiento se propone, por tanto, como algo más que el simple hecho de abrir el acceso a la toma de decisiones; también debe incluir los procesos que llevan a las personas a percibirse con la capacidad y el derecho a ocupar esos espacios decisorios, a asumirse como sujetos éticos frente a todas y cada una de sus acciones; como la posibilidad de reconocer el poder en todos los seres humanos, y la consiguiente capacidad de convertirlo en una fuerza motivante positiva y no en un elemento de opresión”. (p. 41)

En suma, la noción de empoderamiento lleva a pensar que requiere no solo de la disposición de las habilidades de un grupo o individuo en el liderazgo de los procesos que lleve a cabo; también exige una transformación ética y política con la intención de deconstruir narrativas hegemónicas sobre un tema que afecta a uno o a todos. Esto implica no solo la fundamentación de las acciones desde una agrupación de interesados por un evento puntual, sino, toda una consolidación de saberes y discursos sobre lo que afecta y lo que se desea cambiar. Ese redescubrimiento de conocimientos permite posicionarse frente a un tema, evento que puede interpretarse como un ejercicio de poder desde lo discursivo y argumentativo, no desde el poder opresor, y sí desde la conciencia de las afectaciones humanas para motivar positivamente un bien común.

Ahora bien, las dinámicas escolares, pensadas desde la pedagogía, conllevan la consolidación de los procesos de socialización y construcción de la identidad del ser humano que, a su vez, es permeado por las dinámicas distintas desde el saber, la colectividad y la institucionalización de ciertas normas sociales.

Considerar la escuela como un espacio emancipador y potenciador de líderes y lideresas y de empoderamiento social, no es una utopía. Estos actos de resistencia, bien sea desde lo académico o desde lo discursivo que trasciende la vida escolar, se materializan en las posturas y el posicionamiento crítico de los y las estudiantes, tanto como de los maestros

y las maestras (de estos últimos ya se han hecho algunas referencias) y parte de las causas de esa consolidación está en centrar las discusiones sobre lo que afecta, necesita e interesa a los y las estudiantes, generando nuevas formas de construir escuela, pensamiento y discursos sobre lo que en verdad importa, la vida misma y su ubicación frente a ella.

Permitir el establecimiento de espacios para el empoderamiento estudiantil, conlleva a la comprensión de las realidades escolares, de las particularidades familiares y las necesidades individuales y colectivas del estudiantado apuntando, también, a las metas que los ajustes curriculares deben proporcionar en vías de la calidad educativa.

Continuando entonces con esta perspectiva sobre el empoderamiento, es tiempo de proyectar algunas nociones sobre su incidencia en el espacio escolar.

El acto dialógico en el contexto educativo motiva no solo el análisis desde la perspectiva personal y las historias de vida, sino a un proceso investigativo que debe trascender a la comunidad como aspecto vital y asertivo para la transformación. Estos procesos de autocrítica resultan en aprendizaje significativo, que, en términos de la teoría de Ausubel, pone en manifiesto las experiencias propias de los y las escolares para generar procesos de enseñanza, de modo que permite el aumento de sus posibilidades de indagación y cuestionamiento respecto al mundo desde sus propios intereses y alcances, por tanto, adquieren un significado relevante, por encima de lo curricular.

El liderazgo, empoderamiento escolar y la comunidad sorda

Una vez abordada la idea del liderazgo y empoderamiento, específicamente direccionado al territorio escolar, es necesario establecer una relación de estos conceptos junto a la comunidad sorda, centro de esta investigación, pues motiva a comprender cuáles han sido y son las dinámicas por las que estos conceptos se replican y redundan en el espacio social y cómo ellos motivan nuevas búsquedas por la calidad de vida de la sociedad en general.

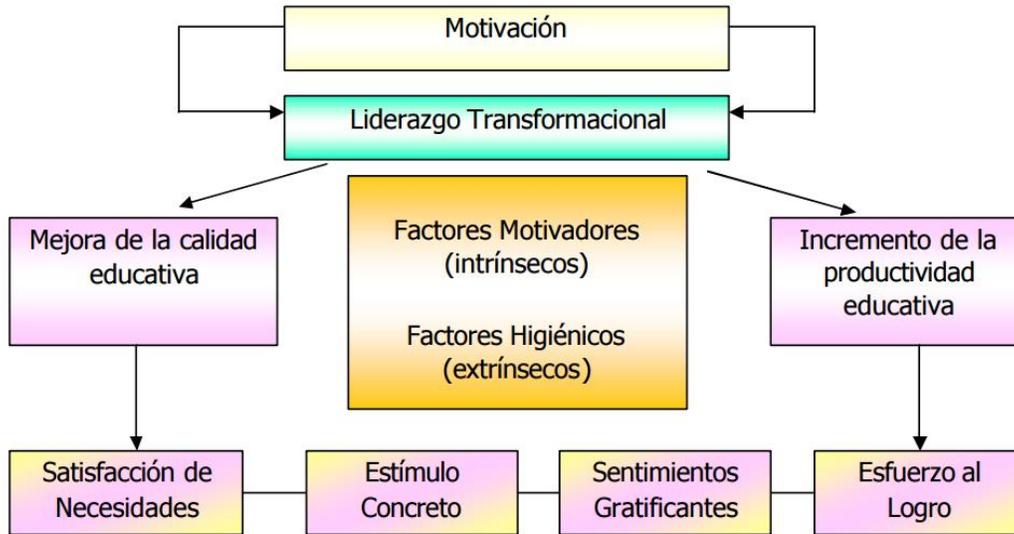
El liderazgo debe funcionar como un elemento fundamental de la educación inclusiva, desde una visión que implique la construcción de identidad y capacidad de agencia, así como el compartir colectivamente compromisos, puntos de vista y situaciones, con la intención de entender la institución como una obra colectiva (Fernández & Hernández, 2013). Uno de los principales obstáculos para la participación y el liderazgo de las personas sordas

fuera del contexto educativo, son los prejuicios que sobre ellos recaen, aun en la actualidad, siendo algunos de ellos la poca o baja productividad en las tareas asignadas, el creer que poseen una discapacidad o enfermedad por no expresarse oralmente, entre otros; lo que deriva en un ciclo de invisibilización, segregación, rechazo y anulación, en algunos casos. La reproducción social de estos prejuicios, junto con la discriminación, afecta las posibilidades directas de la población sorda en espacios de participación comunitaria, de liderazgo y en la política en general.

En ese sentido, los autores ya referidos exponen, en cuanto al contexto escolar, las inequidades propias del sistema educativo con relación a los procesos de liderazgo que están motivadas por los aspectos de raza, género, e incluso factores de corte socioeconómico, considerando que, para la reducción de estas brechas, es necesario ir más allá de estos factores culturales, más bien, abarcar todas las acciones y actores propios del entorno escolar. Por lo tanto, cabe mencionar que el liderazgo en las comunidades es absolutamente necesario ya que permite hacer frente a la invisibilización. Como bien fue mencionado anteriormente, los líderes y lideresas permiten replicar acciones y mover a otros individuos hacia y para un bien común, no obstante, para ejercer este papel de manera positiva, impactante y trascendente, es preciso el conocimiento de sus derechos, deberes, posibilidades, necesidades, capacidades y límites; por nombrar algunos aspectos. De allí que se pueda afirmar que la principal vulnerabilidad de las personas sordas no tiene nada que ver más que con su identidad y cómo se gestan sus condiciones sociales.

Concomitante a este posicionamiento la Figura 2, Representación Gráfica de la Motivación como Vía para Potenciar el Liderazgo Transformacional, planteada por Cammaroto, Martins, Neris, & Canelón (2009) evidencia la importancia que hay entre las relaciones del liderazgo y la motivación, considerando que son aspectos indisociables de las condiciones de cambio en el entorno educativo, así como un eslabón fundamental en la constitución de todos los sujetos que hacen parte de la escuela.

Figura 2. Representación Gráfica de la Motivación como Vía para Potenciar el Liderazgo Transformacional



Fuente: Cammaroto, Martins, Neris, & Canelón (2009)

Con relación a esto, Santamaría, Santamaría y Dam afirman que “El liderazgo para la justicia social y la equidad educativa sugiere mejores prácticas para los individuos o grupos con acceso limitado a la educación, susceptibles a opresiones históricas, o a la exclusión social fundamentada en un legado compartido” (S.f., p.3). Por lo que es posible deducir que si hay aspectos positivos en las acciones que se transforman, hay posibilidades de considerar el progreso y permanencia de quien ejerce el liderazgo.

Para el caso específico de la comunidad sorda, proporcionar espacios de liderazgo transformacional y generar caminos hacia la consolidación de líderes y lideresas escolares, permite la continuidad en los procesos de empoderamiento en el sector educativo; y distanciarlos de estas relaciones organizativas y de cambio, ratifica la desconexión o el desarraigo de la comunidad hacia su entorno escolar primario. En estudios realizados por Kamm-Larew, et al. (2008), se expone cómo las desconexiones con los líderes transformadores afectan a la comunidad sorda y su relación con el contexto, no solo entre quienes están en el ahora, sino en poblaciones futuras de esa misma comunidad escolar e inclusive, afecta la trascendencia a otros espacios sociales. Así mismo, los autores

manifiestan que el impacto del líder o lideresa en una comunidad sorda es vital para el cambio de iniciativas de y para la población, de manera que se propenda por una transformación positiva de su entorno social, ejemplificando estas afirmaciones a partir de la participación de líderes sordos y sordas en sus comunidades y su impacto en ellas.

Para este autor es fundamental empezar a construir nuevas miradas del liderazgo de la comunidad sorda, de tal forma que cambie la percepción de la persona sorda en la sociedad y se supere la concepción de limitación, por lo que refiere “todavía existe la necesidad de investigación sobre el liderazgo dentro de la comunidad sorda, desde una perspectiva cultural más que desde el punto de vista del déficit” (p. 358). Si bien se debe considerar la importancia de las características del líder o lideresa y su capacidad de liderazgo, se debe también considerar otros elementos que lo particularizan desde su carácter en general y sin distinción alguna sobre su género, raza, condición física o cultural.

Estos caracteres están determinados por el conocimiento de sí mismo, en términos de Foucault (1990), en cuando a la importancia de reconocer las capacidades propias y el contexto en donde el sujeto circula. Por eso, el líder sordo o sorda debe ser de su comunidad cercana, debe estar ahí, entre sus miembros y en sí mismo; reconocerse y reconocer a su comunidad, ya que, si no hay apropiación, no hay liderazgo. En palabras de Castro “Estas prácticas implican un esfuerzo de conversión por parte del sujeto que pueden tener diferentes formas (...) y que producen en él determinados efectos” [traducción propia] (Castro, 2014, p. 136).

Se comprende aquí también que, para concebirse como líder o lideresa de la comunidad sorda, debe ser considerada la capacidad de conducirse por sí mismo en un entorno determinado, comprender cuáles son las normas, rumbos y directrices y aspectos culturales y, luego, intentar retomar el camino para una secuencia o posible transformación, personal o social. Al respecto Santamaría, Santamaría y Dam (S.f.) mencionan que “los líderes críticos sienten la **necesidad de generar confianza cuando trabajan con legislativos o socios u otras personas que no comparten su afinidad con sus representaciones sobre equidad educativa**” [negrita del autor] (p. 12). Esto, no implica que sean contra conductas hacia lo que requiere un entorno determinado, más bien, es el modo más plausible a la reclamación por parte de un miembro de una comunidad, educativa en este caso, hacia cierto contexto en el que no se está conforme con las acciones desarrolladas.

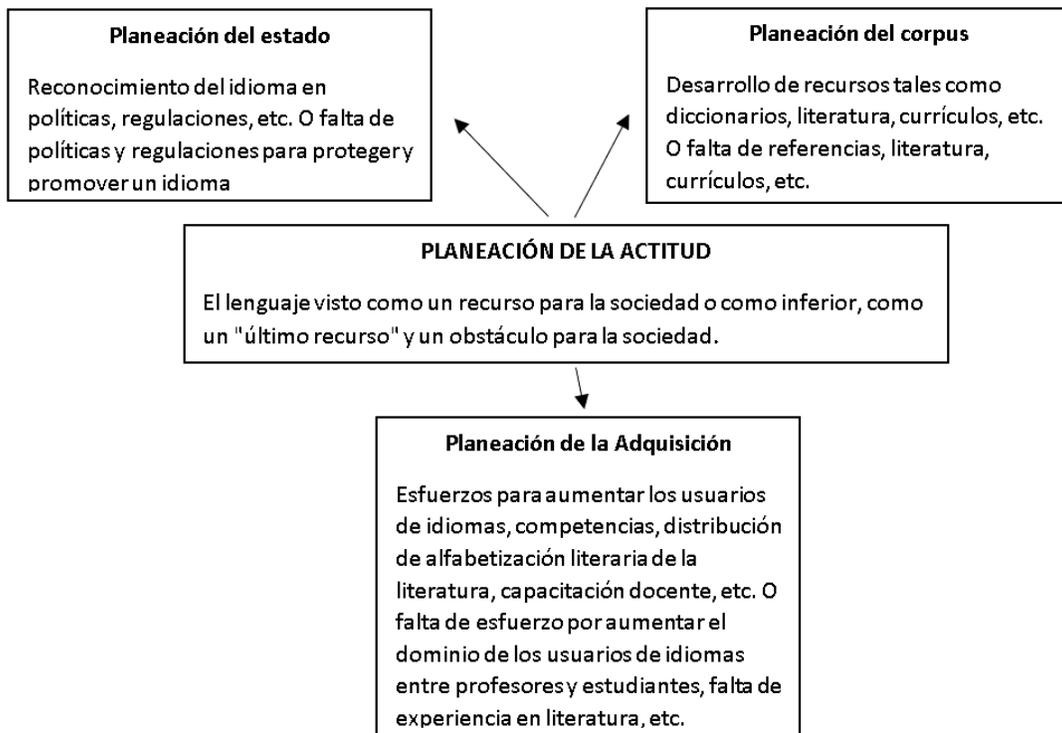
En ese sentido, también es necesario analizar cómo se han venido gestando aspectos sobre lo actitudinal en la población, específicamente en la comunidad sorda, pues es necesario considerar en las pretensiones de esta investigación que quien ejerce o está en camino hacia el liderazgo, debe contener en sí mismo una idea de empoderamiento sobre lo que es (para sí mismo) y para su contexto. Basado en esto, Small y Cripps (2009) refieren la importancia sobre la planeación de las actitudes, desde el aspecto lingüístico, pero para los fines de esta investigación, desde una visión más integral.

De acuerdo con estos postulados, proyectar una planeación sobre las actitudes, específicamente para un líder y una comunidad que lo sigue, no solo es una manera intencionada para consolidar todo un sistema comunicacional, sino más bien, debe anteceder toda relación de empoderamiento frente al contexto, los saberes y los modos de administrarse en sociedad, pues “el cambio de actitud debe tener como objetivo la apreciación, acogida y promoción de la lengua minoritaria en el sistema educativo” (Small y Cripps, 2009., p. 13). En ese sentido, al cambiar las condiciones del entorno, cambian los modos de verlo y verse reflejado en la multiplicidad de posibilidades. Lo cual es coherente también con lo propuesto por Kamm-Larew, et.al. (2008), en donde mencionan que proyectar al líder transformador, permite movilizar a todo el grupo social a la consecución de metas positivas y de cambio para toda su comunidad.

Si se toma como referencia la figura 2 propuesta por los autores sobre el impacto de la planeación de la actitud en las demás áreas, vemos cómo el reconocimiento del lenguaje, en sus múltiples acepciones, es la vía por la cual se generan nexos o distanciamientos entre los grupos sociales. De ahí parte la necesidad de consolidar otras fuentes o recursos de transformación a nivel escolar, que permitan minimizar esas brechas comunicacionales.

En esa dirección, dar cabida a nuevas interpretaciones del contexto, de lo que es viable y de lo que está en vías de construcción a partir de los lentes de la comunidad sorda, permite percibir otro tipo de miradas y análisis contextuales que son limitados a los análisis de un entorno escolar regular.

Figura 3. El impacto de la planeación de la actitud en las demás áreas. (Small y Cripps, 2009)



Fuente: Attitude Planning: Constructing A Language Planning Framework Towards Empowerment Small y Cripps. (2009)

Ese cambio de perspectivas, desde la vivencia misma de las comunidades, es lo que refieren Small y Cripps en sus análisis como “crear un entorno de empoderamiento se genera a través de interacciones continuas” (2009, p.7). Por ello, la noción de proyección desde lo actitudinal no conforma una sola vía de desarrollo en las acciones de la escuela, muy por el contrario, genera acciones colaborativas en un ambiente propio y propicio para todos sus actores, pues “Un entorno "inclusivo" que brinda acceso sigue siendo uno en el cual los estudiantes sordos expulsan energía constantemente para tratar de penetrar en el núcleo del sistema escolar” (p.7) lo que permite considerar, entonces, que no es un trabajo que culmine en las transformaciones del currículo o del espacio físico más, por el contrario, implica un posicionamiento y toda una construcción comunitaria desde las minorías, desde lo cultural. Por tanto, no solo considera la regularidad del currículo, sino la diversidad identitaria al

interior de las comunidades sordas en un entorno que necesita amoldarse a lo real. Kamm-Larew, et al. (2008).

Ahora bien, respecto a la concepción de la persona sorda, su comunidad y sus formas de liderazgo y empoderamiento, cabe anotar que al interior y fuera de ella, existe, como en cualquier sociedad, una estructura restrictiva y condiciones de discriminación resultantes de los prejuicios sociales, que genera barreras en la inclusión a cualquier nivel y que afecta el aseguramiento de la participación, incluso, en sus propios espacios particulares, y más específicamente en el ámbito educativo. Por tal motivo, la atención educativa de las personas sordas en el marco de la educación inclusiva debe enfocarse en la eliminación de esas barreras existentes y garantizar su adecuado desarrollo, aprendizaje y participación, este último aspecto enmarcado en la convivencia entre pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común y sin discriminación o exclusión alguna (Comité Operativo de Discapacidad, 2017).

Al respecto, Skilar (2003) menciona que

Esa separación, esa frontera, constituye la primera discriminación dentro de un intrincado conjunto de discriminaciones hacia los sordos: la de impedir que la educación de los sordos discuta sus quehaceres educativamente; la de tener, como consecuencia, que refugiarse y avergonzarse como si se tratara de un tema menor, inferior, irrelevante, que aborda a sujetos menores, inferiores, irrelevantes. El hecho que la educación de sordos esté excluida del debate educativo, es la primera y más importante discriminación sobre la cual, después, se hilvanan sutilmente todas las demás discriminaciones -por ejemplo, las de índole civil, legal, laboral, cultural, etc.- (p. 2-3)

En este sentido la educación inclusiva, cuyos particularidades se abordan más adelante, debe permitir tanto a niños como a niñas de cualquier contexto o población, sentirse en un espacio armónico en el cual realizarse, sin temor a ser juzgados o discriminados y, por lo contrario, con la confianza de ser parte fundamental de ese entramado diverso que da sentido a la escuela. El permitirse estar en un mismo espacio con estudiantes de diversos orígenes sociales, con o sin limitaciones de cualquier índole, con múltiples situaciones particulares de todo tipo, le permite al educando familiarizarse con un abanico de posibilidades para aprender y complementarse, siendo todo ello muy favorable en la

construcción de la agencia para la toma de decisiones y encaminarse al empoderamiento ya que sus imaginarios serán tan ricos, diversos e ilimitados como su realidad escolar y social.

En cuanto al posicionamiento de las personas sordas frente a la discapacidad y en sintonía con las capacidades que se construyen para el liderazgo y el empoderamiento, es necesario enfatizar cómo las concepciones desde la rehabilitación y la enfermedad hacen mella en la forma como se puede percibir a una persona sorda y cómo puede llegar a distorsionar su búsqueda de identidad (de la persona sorda) pues el concebir al individuo sordo o sorda como alguien que adolece de algo, así como pensar en que la manera correcta de comunicarse es desde la oralidad y no con otras lenguas como las lenguas de señas, o que el valor humano reside en la capacidad para escuchar (en términos auditivos) con suficiencia por lo que la persona sorda queda subalternada (audismo), entre otros prejuicios, puede ser nefasto para la consolidación tanto de su auto percepción tanto como para el fomento desde sí mismo de las capacidades necesarias pro agencia y empoderamiento en miras al ejercicio del liderazgo comunitario y escolar.

No obstante, existe una delgada línea entre la discapacidad y la comunidad lingüística minoritaria, en cuanto a posicionamiento de las personas sordas se refiere y es aquí donde el enfoque dual hace su aparición y cobra sentido. Ya se ha extendido las razones por las que las personas sordas se conciben desde una visión cultural y no médica, es decir, no encarnan su identidad desde la discapacidad, empero, y es relevante hacer hincapié en esto, deben acudir (la persona sorda) a ella – la discapacidad - para el goce efectivo de sus derechos al mismo tiempo que se sitúan como personas sin distingo más que el uso de otra lengua.

A esto se le denomina enfoque dual. Al respecto, el INSOR menciona que:

“El enfoque Dual” implica comprender que las Personas Sordas forman parte del conjunto de prerrogativas de las Personas con Discapacidad y en este orden, son sujetos del ámbito de aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley 1618/13 y con ello, los ajustes razonables/acciones afirmativas necesarios para garantizar su inclusión como sujetos plenos de Derechos en Colombia. Pero hay que analizar y no perder de vista que el enfoque Dual, nos lleva a determinar que son también “MINORÍA LINGÜÍSTICA”, invitándonos a comprender que las Personas Sordas tienen una Primera Lengua (Lengua de Señas Colombiana - LSC), la cual constitucionalmente está protegida por el sistema legal

(ley 324/96 y sentencia C-605/12) y como comunidad que detecta una primera lengua a la que el Estado Colombiano ha reconocido una protección como parte del “patrimonio pluricultural de la Nación”, las personas Sordas tienen derecho a una Educación ajustada a su primera Lengua, contexto que también constitucionalizó en el país la “Educación Bilingüe Bicultural para Sordos” tal como lo ratificó la CDPcD en su artículo 24 Numeral 3, Literal C; y con ello un acceso universal a todos y cada uno de los derechos en su primera lengua, postura que es indiscutible en Colombia, por tratarse de un asunto constitucionalmente resuelto por la Jurisdicción Constitucional del país (Corte Constitucional) (INSOR, 2015).

Por lo anterior, se puede inferir que las personas sordas han gestionado su participación en estos debates respecto a su posicionamiento desde entidades no gubernamentales, como FENASCOL o FUNDARVID, nombradas más arriba, así como desde otros espacios relacionados con las políticas públicas.

Complementando los elementos necesarios para la educación en pro de la construcción de identidad, empoderamiento y liderazgo, el Comité Operativo de Discapacidad del Ministerio de Educación afirma que la educación inclusiva debe garantizar tres procesos fundamentales que denomina “Las tres PPP de la inclusión”, la presencia, la participación y el progreso (2017). Como se evidencia en la figura 2, cada uno de estos procesos exige acciones determinantes para la participación de los y las estudiantes en el contexto educativo. Lo anterior implica no solo reconocer las características poblacionales de cada uno de los sujetos que pertenecen a ella, sino todo su contexto social, comprendiendo y ejecutando una serie de modificaciones y transformaciones curriculares en el entorno escolar, de manera que permitan alcanzar procesos educativos equitativos para la población estudiantil y para la comunidad educativa en general.

Figura 4. Las tres PPP de la inclusión.

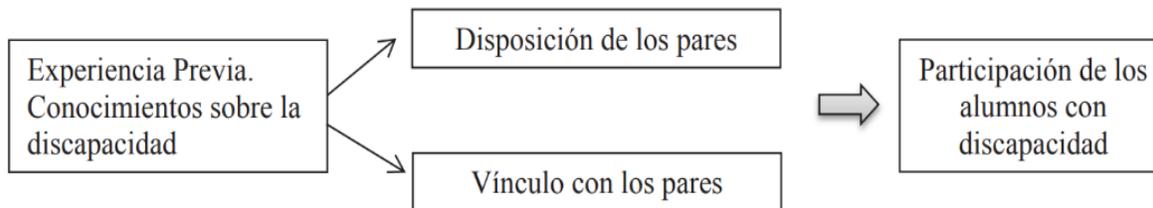


Fuente: Tomada de la Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 para la atención educativa a personas con discapacidad (Comité Operativo de Discapacidad, 2017)

Un elemento fundamental dentro de los procesos participativos de estudiantes es la relación que se establece entre pares y, por tanto, es necesario que tanto los y las estudiantes con limitaciones o capacidades diversas como aquellos que no las posean, tengan conocimientos previos sobre el abanico que compone la discapacidad y las minorías lingüísticas, de manera que se fortalezca la disposición de los pares y se cree un vínculo entre ellos (Victoriano, 2017).

En la figura 3, respecto a la relación con los pares, el mismo autor menciona que dentro del entorno educativo se debe favorecer conocimientos sobre la discapacidad, pues a mayor aproximación a estos conocimientos, mayores serán las posibilidades participativas de los y las estudiantes con alguna discapacidad y, de igual manera, disminuye toda posibilidad de exclusión en el aula de clase.

Figura 5. Relación con pares y participación de estudiantes con discapacidad.



Fuente: Tomada de Victoriano (2017)

Es así como en la escuela inclusiva, la participación estudiantil se debe asumir desde lo académico y desde lo social, para la contribución a la reducción de las causas y efectos de la discriminación, al igual que debe propender por la eliminación de las barreras en la interrelación de la comunidad educativa. Booth y Ainscow (2002) diseñaron un índice para la inclusión y la participación en la comunidad educativa inclusiva, el cual se encuentra fundamentado en tres dimensiones interrelacionadas: cultura escolar, política y prácticas. Este índice tiene como objetivo “implicar a todos los miembros de la comunidad educativa a realizar una autoevaluación para identificar sus fortalezas y debilidades, recoger datos e iniciar así el proceso de inclusión en el centro educativo” (Calvo, 2009, p. 54). Dicho índice se encuentra estructurado en las siguientes partes:

- Colaboración entre el profesorado y las familias.
- Involucramiento de todas las instituciones de la comunidad en el centro.
- El profesorado, los miembros del consejo escolar, el alumnado y las familias comparten una filosofía de inclusión.
- El centro intenta admitir a todo el alumnado de su localidad.
- El Código de Práctica se utiliza para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los alumnos.
- Se conocen y aprovechan los recursos de la comunidad.
- Todos los estudiantes participan en las actividades complementarias y extraescolares (Calvo, 2009).

Este último aspecto establece una serie de preguntas clave, entre las que se destacan:
a) ¿hay en la comunidad una oferta suficientemente amplia de actividades extraescolares para

que atraigan el interés de todos los estudiantes? y b) ¿Se da a todos los estudiantes oportunidades para participar en actividades que apoyen y beneficien a las comunidades locales? (Calvo, 2009). La respuesta a los anteriores interrogantes permitiría comprender el nivel de desarrollo de los indicadores de participación en la educación inclusiva.

Small y Cripps (2009) se centran en cómo afecta a la población escolar los factores de desigualdad y supremacía de escolares oyentes e involucran en su estudio el *audismo*. En éste, se privilegia no sólo la lengua oral por sobre la lengua de señas, sino que subalterna a los sordos por no poseer características oyentes como la capacidad de escuchar (en términos de decibeles), el comunicarse a través de la oralidad, el no depender de un tercero (intérprete) para la interrelación. Este fenómeno de supremacía -consciente o inconsciente- implica la invalidación de la lengua de señas y, por consiguiente, de sus usuarios y acarrea consecuencias que tienen un impacto adyacente de percepción socioeducativa.

En este sentido, los autores defienden las acciones que propendan por el fortalecimiento de la identidad de las personas sordas y como comunidad, pues son el recurso para el individuo y la sociedad que detienen la devaluación de su lengua y sus características culturales. Small y Cripps (2009) enfatizan la importancia en la planeación lingüística haciendo referencia a que, desde hace unos 20 años, existe una creciente preocupación por integrar la lengua de señas al entorno escolar, no obstante, las lenguas orales se privilegian. En Colombia, idiomas como el inglés y el francés se encuentran institucionalizados como segundas lenguas, incluidas las aulas de inmersión, pero la adquisición de la lengua de señas no se ha asumido curricularmente en la mayoría de las instituciones con población sorda y menos en colegios sin la presencia de ella. Los autores afirman que cada uno de estos sesgos, en la educación para sordos y sordas, limitan las oportunidades de empoderamiento tanto de su idioma como de las habilidades de comunicación ya que se promueve un monolingüismo que potencia la lengua de su país como imperante y a otras lenguas orales como segundas lenguas válidas para el contexto e ignora el valor y estatus de la lengua de señas, por lo que no se toma en cuenta como una segunda lengua no oral igualmente válida, como las otras.

Ahora bien, en cuanto a la lengua de señas como primera lengua para las personas sordas y como lengua materna en el caso de oyentes hijos de padres sordos, Small y Cripps (2009.) señalan que aquellos aprendices que adquieren la lengua de señas durante sus

primeros años de vida desarrollan mayores destrezas socio-discursivas para adquirir otras lenguas (orales o no) y habitar la escuela con mayor disposición y proficiencia bilingüe.

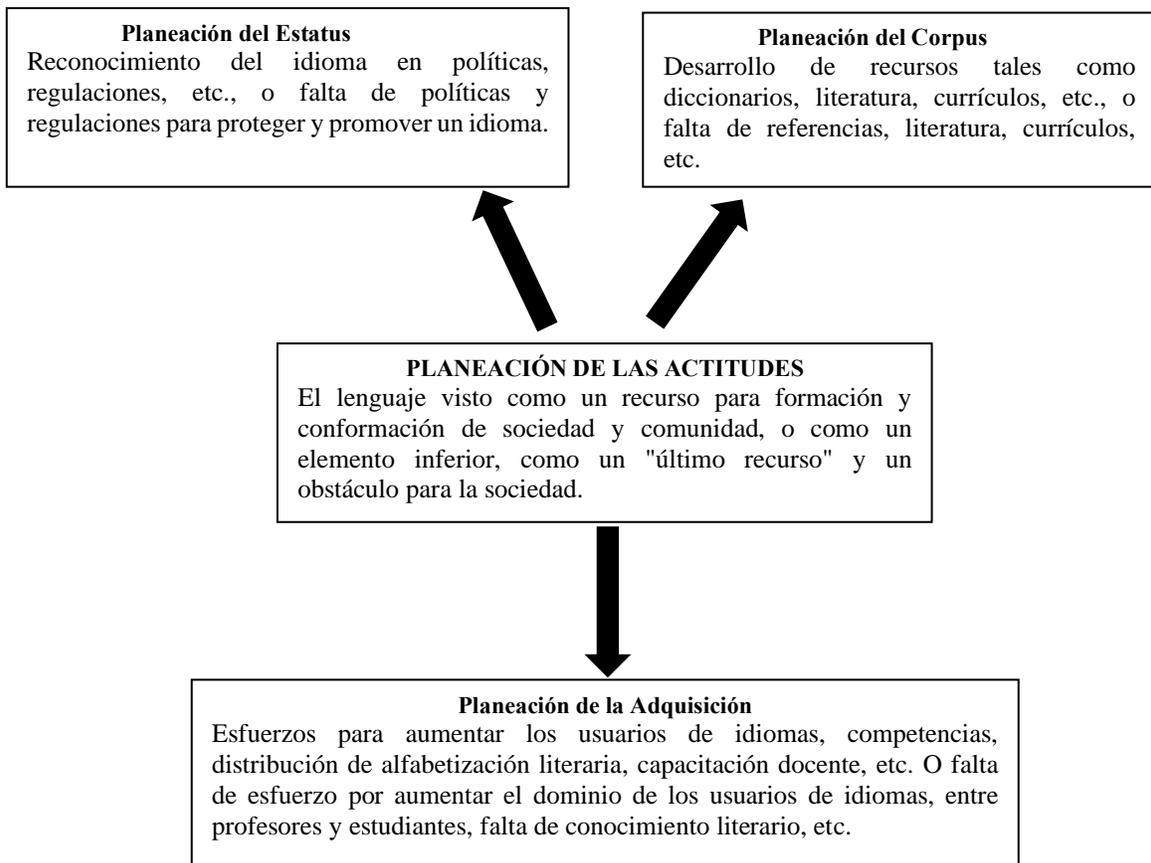
De igual forma, también reconocen el papel de las políticas educativas de promoción de la educación bicultural bilingüe, ya que generan un impacto positivo en la adquisición de la lengua de señas, como también permiten la promoción y desarrollo de habilidades orales en niños y niñas con restos auditivos o con implantes para la escucha, si la decisión de sus familias es optar por el oralismo.

Continuando con los autores, Small y Cripps (2009) señalan que los gobiernos e instituciones educativas tienen la función de enriquecer a su población con el conocimiento de varias lenguas y culturas para, de esa forma, empoderar a la sociedad, en general. En el tema específico de la planeación lingüística, muy importante para la comunidad sorda por la permanente evolución de la lengua, se debe tener en cuenta los cuatro ámbitos esenciales para el proceso de planificación: a) planeación de las actitudes, b) planeación del estatus, c) planeación del corpus y d) planeación de la adquisición. Dentro de estas dimensiones, la primera tiene el impacto más profundo, pues permea de manera consciente o inconsciente los demás ámbitos de planificación, promueve la transformación del statu quo y genera o impide cambios en la promoción de lenguas minoritarias en la escolarización.

En este orden de ideas, en cuanto a la educación para las personas sordas, Small y Cripps (2009) perciben la preocupación social y gubernamental por incluir a esta comunidad en las dinámicas de la escolarización. Sin embargo, estos esfuerzos en ocasiones quedan en solo la consecución del acceso, que, si bien es el primer paso para diseñar un ambiente equitativo e inclusivo, no es suficiente ya que la permanencia de la comunidad sorda de forma irrestricta queda reducida.

A modo de explicación, los autores proponen el siguiente cuadro para evidenciar mejor esta relación:

Figura 6. Impacto de la planificación de actitudes en cada área de planificación de idiomas



Fuente. Tomado y adaptado de Small y Cripps (2009)

Para ser más claros, los autores señalan que este acceso se da, pero con matices audistas, ya que a la lengua de señas no se le da su estatus y legitimidad, al igual que se limita la producción intelectual que pueda surgir a través de sus hablantes (literatura, artística, ciencia, entre otros) y, por tanto, limita las oportunidades de participación y liderazgo de la población sorda escolar. La verdadera inclusión significa sentirse aceptados, amados, seguros e incluidos en las diversas esferas sociales de la vida familiar, escolar, social y cultural.

En esa misma perspectiva, Aisenson et al. (2013) proponen que la trayectoria educativa se encuentra enlazada con la construcción identitaria, se enmarca en una temporalidad y proviene de una serie de vínculos y procesos de interacción de los individuos en diversas esferas sociales. En el caso de jóvenes en situación de vulnerabilidad social, hay

un evidente déficit en la construcción de su identidad debido a la naturalización de factores que dificultan sus procesos de enseñanza-aprendizaje y que son el causante de una gran cantidad de problemas al interior de la escolarización. En este orden, la construcción de identidad se ve influenciada por la vida escolar debido a que este proceso actúa como facilitador de la inclusión social, cultural, personal, profesional y laboral de las personas. Por ende, culminar con éxito los escalones de la escolarización mejora las posibilidades de acceder al campo laboral, lo que le atribuye un sentido de movilidad social a este proceso.

Slife (2007) reconoce que, en el marco de la educación en instituciones para sordos, el poseer una limitación auditiva no se debe percibir como una condición que afecte el desempeño de los educandos durante sus actividades diarias, ya que el uso permanente de la lengua de señas es el instrumento que permite construir y transmitir pensamientos. De igual manera, reconoce que la cultura sorda es más colectivista que la oyente, y esta colectividad pone las necesidades grupales en primer plano otorgando un valor muy importante a la cohesión por lo que, de tomarse como un modelo de cambio social (colectivismo) impulsaría a todos los individuos a poner en servicio a los demás sus capacidades, afianzando el compromiso social y el reconocimiento por la identidad del otro como un proceso fluido, dinámico y cambiante que se construye constantemente gracias al contexto de interacción y en función de las experiencias individuales de cada ser humano en pro de la colectividad.

El autor puntualiza que cuando los sordos participan en espacios de interacción o educación con oyentes, pueden adquirir mayores experiencias y herramientas socioculturales para reconocer la diversidad, los estilos de vida y costumbres de otras comunidades. De igual manera, su participación aumenta en las dinámicas institucionales y les permite alcanzar un nivel de autoconciencia mayor para experimentar y manejar exitosamente la diferencia. En estos espacios, la intervención de los agentes educativos o docentes es clave pues es gracias a ellos que se facilitan herramientas y dispositivos para la apropiación de una serie de protocolos y procedimientos para la cotidianidad y la escolaridad; sin dejar de lado la importancia en la interacción con pares ya que potencia el desarrollo de su identidad sorda. No obstante, recalca el autor, que existe una baja participación e interacción con el personal administrativo de las instituciones escolares, lo que refleja la necesidad de afianzar vínculos más fuertes y estrechos en este nivel para negociar y entenderse en la diferencia.

En cuanto al liderazgo sordo que proviene de todas aquellas experiencias escolares y sociales nombradas a lo largo de este capítulo y en el marco de la presente investigación, se plantea la participación de la población sorda en espacios con oyentes desde la mediación de los agentes educativos a partir de las acciones que permitan vivencias y experiencias que incluyan la diversidad y, de la misma forma, el diseño curricular que contenga el desarrollo de aspectos socioculturales que fortalezcan la construcción identitaria y el empoderamiento para la vida escolar, la vida comunitaria y la participación en la sociedad, en general.

En esta misma dirección, Aisenson et al. (2015) hacen hincapié en la importancia de crear espacios socioeducativos con oportunidades equitativas para los individuos, valiéndose de herramientas y estrategias que incluyan su voz e historia personal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, re-pensar las planeaciones curriculares teniendo como punto de partida al otro (en términos de diversidad) como sujeto válido que goza de los mismos derechos, siendo éste un agente clave para la construcción de prácticas inclusivas, de exploración y de reconocimiento, que permitan a cada quien situarse en las diversas esferas sociales que atraviesan su realidad y, para que esto sea posible, se debe enfatizar en las interacciones continuas creando colaborativamente el poder para (re)afirmar el sentido de identidad en los y las estudiantes, principalmente en escolares sordos y sordas, y extender la interacción socio-discursiva a los aprendices oyentes y sus docentes. En otras palabras, se pretende que el sistema educativo, que debe ser empoderador, amplifique el sentido de identidad por medio de la lengua de señas y la visibilización de la cultura sorda.

Con lo anterior en consideración, Santamaria, Santamaria y Dam (2008) afirman que el liderazgo educativo, como acción conjunta de todos los actores allí involucrados, busca socavar las brechas académicas y socioculturales que subsisten en el entorno escolar. Desde su mirada, el liderazgo educativo para la equidad y la justicia social reconoce la intersección entre la raza, género, condiciones específicas y la práctica de liderazgo en sí mismo. Por tanto, el liderazgo practicado por individuos históricamente rezagados se ha visto afectado por una suerte de rechazo institucional y prácticas discriminatorias que como parte de su proceso de escolarización han influido en sus prácticas del liderazgo. De igual manera, destacan que la experiencia de cada una de los involucrados en el ambiente escolar actúa como una forma individual de abordar los desafíos que enfrenta la educación hoy en día, ya

que su identidad condiciona los objetivos de liderazgo, sus decisiones, operaciones y procedimientos de ejecución.

En ese sentido, las prácticas equitativas de liderazgo educativo permiten reducir las acciones educativas desiguales a gran escala, como también permiten cerrar las brechas académicas y sociales al igual que facilitan la superación de dificultades e inequidades que debe atravesar la práctica escolar. De este modo, se propone ejercer un liderazgo en función de la equidad social para privilegiar las experiencias de estas comunidades excluidas en los ambientes socioeducativos.

Por tanto, y para concluir el presente marco teórico, es necesario promover espacios para la construcción de identidad, desde la diversidad, con acciones que privilegien el conocimiento sociocultural de su comunidad a través de experiencias, al interior de la gestión educativa, y reduzcan las brechas sociales y culturales favoreciendo el desarrollo del liderazgo educativo, principalmente y para este caso, de los y las estudiantes sordos y sordas del país.

Capítulo 3. Caminos Investigativos

Una vez determinado el marco teórico referencial para esta investigación, el cual nos direcciona sobre los procesos de discusión, análisis y consolidación de resultados en este proceso, es importante dar a conocer cuáles han sido los caminos investigativos por los que se ha transitado, cómo se dio el proceso de acercamiento y trabajo con la población participante y las estrategias para alcanzar los objetivos planteados.

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo porque permite estudiar la formación y transformación del sujeto, reconociéndolo como entidad histórico-cultural (producto cambiante de la cultura) y también porque facilita profundizar en las complejas redes relacionales humanas (Hamme & Atkinson, 1994). Esa perspectiva investigativa, busca comprender cómo se constituye el hombre, e indaga cómo los seres humanos somos socialmente construidos y cómo nos construimos a nosotros mismos (Packer, 2013). En este sentido, se posibilita al investigador pensar la cultura como una experiencia constitutiva, analizar los factores que inciden en la construcción social de las comunidades, en este caso de la comunidad sorda; sus dinámicas, sentidos, significados e interacciones, con el objetivo de abstraer los procesos que constituyen su realidad.

Desde esta perspectiva, los métodos cualitativos buscan un entendimiento detallado del comportamiento humano y las razones que lo gobiernan. Consisten en indagar, comparar, analizar e interpretar el hacer de los diversos actores y grupos sociales contemplando sus creencias, costumbres, estructuras de pensamientos y códigos (Becker, 1996).

Es así como la metodología cualitativa, estudia el cómo, por qué y para qué del comportamiento humano, y requiere de muestras enfocadas a un propósito específico para categorizar los datos en soportes que permitan la organización, relacionamiento y reporte de resultados. Ellos abren la puerta a la interpretación de la palabra, las conductas, las costumbres y el sentido de los diversos actores sociales dentro de su contexto más cercano; es multi - metódica, naturalista e interpretativa. Prioriza el estudio, uso y recolección de materiales empíricos como estudios de caso, experiencias personales, introspección, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales, en busca de acceder y describir los momentos habituales, problemáticos y significativos de la población participante o colaboradora (Taylor & Bogdan, 2000).

En este orden de ideas, el paradigma cualitativo permite describir, comparar y analizar detalladamente unidades sociales con cierta intensidad para conocer una realidad singular, personal, familiar, grupal, de institución social o comunal, buscando reconocer la complejidad del fenómeno de forma holística, inductiva y descriptiva (Arnal, 1992).

Dando soporte al paradigma que asume esta investigación, se toma la investigación-acción-participación como eje transversal. Ésta, tiene sus orígenes en el siglo XX, en los años cuarenta, con el trabajo del sociólogo Kurt Lewin, quien buscaba vincular los avances teóricos a las transformaciones sociales, con miras a alcanzar conocimiento práctico y teórico de manera simultánea. Colmenares (2012), considera que este enfoque de investigación se ha caracterizado por dos corrientes principales: a) la sociológica, que tiene un marcado interés en el trabajo social, el estudio de las comunidades, los movimientos sociales y demás, b) la educativa, desarrollada desde los años 60 en Europa principalmente, teniendo como sus principales exponentes a Wilfred Carr, John Elliot, Stephen Kemmis, Robin MacTaggart y Lawrence Stenhouse.

Por su parte, la Investigación-Acción-Participación (IAP) en el contexto educativo, tiene el propósito de mejorar y transformar la práctica educativa, buscando profundizar en la comprensión del fenómeno articulando la investigación, la acción y la formación, al acercarse a la realidad por medio de un vínculo entre el conocimiento y el cambio. Tiene relación con las dinámicas complejas que acontecen en el entorno escolar, centrando su mirada en los actores que participan e intervienen en estos espacios e invitándolos a acompañar estos procesos de reflexión y crítica sobre su accionar, para promover transformaciones en sus prácticas en pro del mejoramiento de condiciones y dinámicas de la realidad institucional, o simplemente para la identificación de fenómenos y su posterior comprensión.

La IAP permite expandir el conocimiento y generar respuestas concretas a las problemáticas que se plantean los investigadores por medio de la promoción de alternativas de cambio o transformación de la realidad, privilegiando siempre la voz de los participantes e invocando el trabajo en coinvestigación, como lo plantea un importante exponente de esta metodología, el colombiano Orlando Fals Borda, en compañía de Lewin y Kemmis (1997), de quienes retomamos principalmente el trabajo conjunto y permanente con la comunidad, como principal promotor de la investigación.

Por todo ello, la IAP permite integrar el conocimiento con las acciones pues promueve la participación de las y los voluntarios o colaboradores y procura que ellos mismos identifiquen, reconozcan, analicen, interpreten y transformen su realidad mediante una serie de acciones que ellos mismos formulan como vía de solución a los problemas y las dificultades que afrontan; cuyo interés principal es introducir los cambios necesarios para superar conflictos. Este enfoque puede percibirse, en principio, como transformador y emancipador donde se propicia el desarrollo de investigaciones con el rol protagónico de los propios investigados, demandando también de ellos constantes autorreflexiones y posibles soluciones a problemáticas reales o sugeridas por el grupo investigador principal.

Cabe resaltar que esta investigación se sitúa también en el paradigma histórico-hermenéutico (interpretativo) que busca el distanciamiento con la investigación objetivista ya que esta abre sus posibilidades a estudios no necesariamente centrados en las inquietudes o menesteres de los sujetos observados y a quienes, en muchos casos, se termina cosificando y extrayendo información, abonando al gran banco de investigaciones que arrojan conocimiento en torno al ser humano, pero no se le toma como agente de su propia reflexión, análisis y transformación. Ese distanciamiento entre la investigación teórica objetivista que no trasciende al sujeto ni al acercamiento en términos propios de la comunidad, se podría explicar de la siguiente manera, en palabras de Fals Borda (2010),

los científicos puros [...] pueden descubrir cómo ir a la luna, pero sus sistemas de valores no les permiten resolver los problemas de la mujer que tiene que ir a pie por agua para su casa. Son dos prioridades y dos valores distintos. Lo primero es posible como "desarrollo", lo segundo es el gran reto de nuestro tiempo (p. 211)

Y esta perspectiva epistemológica debe reivindicarse en los estudios sociales, pues la investigación debe coadyuvar a dar respuestas y alternativas al acontecer en el interior de las comunidades o, si es el caso, en los grupos poblacionales con quienes se coinvestiga su propia realidad.

En el caso de las comunidades indígenas, afrodescendientes, colectivos de personas sexualmente diversas, minorías lingüísticas, entre otros, la investigación cumple un papel vital en múltiples direcciones, y entre esas vías podríamos encontrar la reivindicación del estatus de las comunidades sordas, de su lengua, sus derechos, de su participación política, de su postura como mujeres y como hombres, en definitiva, de su propia voz. Pero, de no ser

así, la investigación podría convertirse en otro instrumento más de las tendencias homogenizantes, normalizadoras, colonizadoras, acalladoras y aplastantes que buscan hablar por el otro, escuchar por el otro, ver por el otro, sentir por el otro y vivir por el otro; ya que el pensamiento, las vivencias, experiencias, saberes y sentires de las comunidades se suelen ubicar en una posición subalterna, como se ha expresado a lo largo de este documento.

Por ello, es imprescindible dar paso a estudios que reflejen a los sujetos en sus necesidades concretas, acercarse a su cotidianidad, abrir espacios para la no opresión, el no avasallamiento, el no silenciamiento. Ya Walsh (2013) avizoraba esta perspectiva al expresar que

Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, des-aprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción. Es sólo reconocer que las acciones dirigidas a cambiar el orden del poder colonial parten con frecuencia de la identificación y reconocimiento de un problema, anuncian la disconformidad con y la oposición a la condición de dominación y opresión, organizándose para intervenir; el propósito: derrumbar la situación actual y hacer posible otra cosa. (p. 29)

Regresando a la descripción del proceso de realización de esta investigación, y teniendo presente el enfoque y metodología asumidos, es necesario expresar que se tuvieron en cuenta varias etapas desde el planteamiento de lo que se quería investigar, pasando por las formas de recolección de la información a través de los grupos de discusión, hasta la materialización de esa información en los formatos creados para tal fin. Por tanto, esta investigación se divide en cuatro momentos, resaltando el ser sistemática, rigurosa y cercana a los objetivos compartidos en coinvestigación (con la población sorda colaboradora). El primer momento, como en todo estudio, estuvo relacionado con el establecimiento de un problema, necesidad o interés de la comunidad con que se quería trabajar, la comunidad sorda. Para esto y teniendo en cuenta la naturaleza de la IAP, se convocó personas sordas, cercanas a su comunidad y que desearan hacer parte de este estudio. Se recurrió a diálogos y conversaciones entre la investigadora principal y los invitados, docentes sordos, respecto a intereses o problemáticas observadas al interior de la comunidad sorda determinando, como la más significativa, el liderazgo escolar de la población sorda escolarizada.

En segundo lugar, ya establecido el interés investigativo, se construyó de manera conjunta con los docentes sordos colaboradores, un plan de acción formulando una serie de acciones para el abordaje de la situación problemática seleccionada, como la selección de instituciones educativas (con población sorda) que quisieran participar en el proyecto y método de encuentro con los y las estudiantes que desearan hacer parte. Como tercer momento, se inició la ejecución del plan de acción, con todos los pormenores que ello implicaba como la visita a los colegios candidatos, el buscar espacios posibles para el trabajo investigativo con los y las estudiantes y el intento por mantener la motivación de las directivas durante todo el proceso. Finalmente, como cuarto momento, se retoma la información recabada a partir de videos y algunos escritos, para iniciar el proceso de traducción a texto⁵ y, de esta manera realizar el proceso de reflexión sobre la información para establecer si las categorías de análisis sugeridas al comienzo del proceso corresponden con las halladas en las conversaciones con los y las estudiantes participantes. Estas reflexiones no pertenecen exclusivamente a la fase final de este recorrido, pues acompañaron todo el trasegar investigativo, fueron determinantes para la categorización de la información y, consecuentemente, direccionaron la consolidación del informe de investigación.

Población Participante

Para la comprensión de las dinámicas de investigación de tipo cualitativo y la movilización social que genera en los contextos donde son desarrolladas, es necesario tener en cuenta que no hay posibilidad de transformación si el proceso investigativo no gestiona la aproximación a las comunidades o individuos que componen las comunidades que se quieren estudiar. Es decir, para hablar de las comunidades y sus intereses o problemáticas, se debe hablar desde y con quienes la conforman, reconociéndolos como agentes vitales del proceso.

En ese sentido y retomando la descripción del proceso de esta investigación, se estableció trabajar con colegios de la ciudad de Bogotá con población sorda. La ciudad, cuenta con nueve instituciones educativas de carácter público, como se observa en la tabla 1, que prestan sus servicios a esta población.

⁵ Nota de la investigadora: Traducción a texto se denomina al paso del discurso en lengua de señas a texto, con la gramática propia de la lengua escrita a la que se transfiera dicho discurso.

Inicialmente, se pensó en hacer partícipes de este proceso a las instituciones Manuela Beltrán (jornada nocturna), República Dominicana (jornada diurna) e Isabel II (jornada diurna), ya que los docentes sordos colaboradores y la investigadora principal tenían conocimiento previo sobre los procesos curriculares y propuestas pedagógicas atinentes a espacios de participación de la población sorda vinculada. No obstante, solo se seleccionó a dos de las tres instituciones invitadas ya que una de ellas no respondió el llamado, quedando como colegios colaboradores la IED Manuela Beltrán y la IED República Dominicana.

Con relación a la Institución Educativa Manuela Beltrán, jornada nocturna, el número de estudiantes sordos y sordas suele ser muy alto, por lo que su visibilización también resalta no solo en las aulas de clase, sino en la participación en el gobierno escolar (espacios participativos relevantes en función de los intereses particulares de esta investigación). Al igual, en el Colegio República Dominicana, jornada mañana, es reconocido, por la población escolar y la comunidad educativa en general, el liderazgo de los y las estudiantes sordos y sordas al momento de postularse a la personería estudiantil, lo que representa un indicador de la participación y liderazgo de la población sorda en estas dos instituciones. Esta información no se encuentra en la literatura, pero hace parte del voz a voz de la comunidad sorda escolar capitalina, al igual que de sus docentes, intérpretes y modelos lingüísticos. Estas razones fueron las que motivaron a inclinar el desarrollo e implementación de esta investigación en estos colegios. No obstante, es necesario recalcar que hubo la intención de vincular a más instituciones, incluso al colegio La Sabiduría que no depende completamente de recursos del Distrito, para la obtención de mayores índices de contrastación en cuanto al objeto de esta investigación.

A continuación, se da a conocer el contexto sobre el que cada una de las instituciones participantes se desenvuelve, así como su trayectoria respecto al servicio educativo ofrecido a las personas sordas, a lo largo del tiempo.

Instituciones participantes

El Colegio Distrital Manuela Beltrán (IED), fue fundado a principios del siglo XX con una visión humanística, según expresa su proyecto educativo institucional, y con la intención de educar a niñas en condición de pobreza, mayores de 10 años. Posterior a esto, abrió sus puertas a una comunidad mixta en la que se educaban hombres y mujeres a la par,

constituyendo una idea de desarrollo de pensamiento y competencias emprendedoras para el desempeño en la sociedad. (RED-ACADÉMICA, s.f). Adicional a esto, y según el informativo del INSOR, esta es una institución “con más de 20 años de experiencia en educación para jóvenes y adultos sordos en el marco de la oferta bilingüe y bicultural... [con una oferta de] lengua de señas como primera lengua y español como segunda lengua”. (INSOR, s.f - b).

En su jornada nocturna, el colegio brinda la posibilidad de realizar el bachillerato de manera semestralizada, es decir, en un año los estudiantes adelantan dos grados escolares, permitiendo el ingreso de jóvenes, adultos y adultos mayores. De la misma manera, se caracteriza por realizar trabajos interinstitucionales y transversales, pedagógicos, pensados desde las diversas posibilidades de trabajo con la comunidad sorda, lo que hace que su oferta académica sea más proyectiva para los intereses de la población, por ello, la vinculación de ésta a la institución es bastante numérica. Respecto a las acciones académicas, aparte de ofertar la educación en secundaria con servicio de interpretación permanente en las aulas, el colegio creó un programa denominado “ABC para la vida”, pensando en aquellos estudiantes que no lograron acceder de manera temprana a la escuela, que se encuentran en situación de analfabetismo (español escrito) y/o donde el proceso de adquisición de la LSC fue tardío. Este proyecto, “ABC para la vida”, da una opción para interiorizar aspectos básicos de la cotidianidad tales como leer y entender avisos del transporte público, comprar y pagar un artículo en el supermercado y tener la capacidad de realizar operaciones mentales con el dinero, leer y escribir textos sencillos para la comunicación con la población oyente, entre otros. En este espacio, se refuerza el conocimiento y uso de la lengua de señas colombiana no solo a partir de los modelos lingüísticos, sino por parte de los docentes de aula (sordos y sordas).

A su vez, también se encuentran los proyectos de emprendimiento ejecutados por las docentes de inclusión, en los que los estudiantes han tenido la oportunidad de liderar y comprometerse en roles que van más allá de su ejercicio como estudiantes, para desempeñarse en fotografía o como gestores de proyectos.⁶

⁶ Nota de la autora: Esta información se conoce de primera mano, ya que hubo colaboración de la investigadora principal prestando sus servicios de interpretación en estos espacios durante un poco más de dos años (2013-2015).

Adentrándose en las posibilidades de implementación de esta investigación, fue posible consolidar un grupo de trabajo caracterizado de la siguiente manera:

- Jornada: Nocturna.
- Oferta: Bachillerato semestralizado.
- Localidad: Chapinero (Bogotá)
- Personas de Contacto - Apoyo institucional para la investigación:
 Docente de apoyo, Patricia Ovalle Sosa, sorda, líder del proyecto de inclusión en su institución y fuera de ella. Docente de español como segunda lengua, Martha Gaitán, oyente, líder en la promoción de proyectos que involucran la comunidad sorda de su institución.
- Ciclo escolar de los estudiantes que participaron: Ciclo 4 (que corresponde a octavo y noveno bachillerato).

A continuación, se expone la tabla de caracterización en donde es posible evidenciar cuántos estudiantes, tanto sordos como oyentes, hicieron parte de esta investigación, así como su distinción por género, siendo estos datos relevantes para los lectores.

Tabla 3. Caracterización de los estudiantes colaboradores de la investigación - IED Manuela Beltrán

Sede	Dirección	Jornada	Estudiantes sordos	Estudiantes oyentes	Cursos												
A	Carrera 14 A # 57 - 28	Noche	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">5</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">F</td><td style="text-align: center;">M</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">1</td><td style="text-align: center;">4</td></tr> </table>	5		F	M	1	4	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr><td colspan="2" style="text-align: center;">7</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">F</td><td style="text-align: center;">M</td></tr> <tr><td style="text-align: center;">4</td><td style="text-align: center;">3</td></tr> </table>	7		F	M	4	3	Ciclo 4
5																	
F	M																
1	4																
7																	
F	M																
4	3																

Este fue el grupo de discusión de esta institución, quienes asistían a sus clases en jornada nocturna ya que en las otras dos jornadas (mañana y tarde) no hay inclusión para personas sordas. El grupo consta de cinco (5) estudiantes sordos: una mujer - cuatro hombres; y siete (7) oyentes: cuatro mujeres - tres hombres, de edades entre los 16 y los 50 años, aproximadamente, y quienes se encontraban cursando el ciclo 4, que corresponde a los grados 8° y 9°. En las conversaciones con las docentes facilitadoras del espacio para esta investigación, se consideró que las prácticas con la población se debían realizar en las clases o espacios curriculares afines con el tema de investigación, es decir, en las clases de sociales

y democracia, con un tiempo de 2 horas (clase) con cada grupo; para un total de cuatro horas/clase a la semana.

Las jornadas escolares nocturnas, en Bogotá, tienen la particularidad de contar con una carga horaria distinta a una jornada regular en la mañana o en la tarde, ya que su horario total suele ser más corto y, por tanto, las propuestas curriculares y dinámicas institucionales deben adaptarse. Por esta razón, se solicitó al colegio la posibilidad de encuentros con el grupo de estudiantes colaboradores, dos veces a la semana y, para tener cómo contrastar información, se pidió acceder a dos grupos de estudiantes. El colegio cedió a las necesidades de esta investigación proporcionando la población y los espacios, asignando un grupo de ciclo 3 (6° y 7°) y otro de ciclo 4 (8° y 9°), cada uno con estudiantes sordos, sordas y oyentes. En el transcurso de las prácticas, uno de los grupos (ciclo 3), tenía más población oyente que sorda y sus intereses no se ajustaron a este estudio, por lo que solo se realizó tres encuentros con ellos, procediendo a agradecer su aporte hasta ese momento y cerrando su participación en esta investigación. Por su parte, los y las estudiantes del ciclo 4 se mostraron muy interesados y comprometidos con el objetivo investigativo.

Con respecto al colegio República Dominicana (IED), se puede decir que oferta sus servicios educativos para estudiantes sordos, sordas y oyentes; desde primaria hasta undécimo grado de bachillerato, y se describe (la IED) con la intención de ser una institución que vela por continuar su sentido incluyente y diverso desde una postura crítica y participativa que permita a los y las estudiantes transformar su entorno, propendiendo por una mejor calidad de vida. (REPDOMINICADAIED, s.f).

A continuación, se caracteriza la IED y la población escogida para el desarrollo de la investigación:

- Jornada: Mañana.
- Oferta: Bachillerato.
- Localidad: Suba.
- Persona de Contacto - Apoyo institucional para la investigación:
Sara Márquez, oyente, docente de apoyo.
- Grado escolar de los estudiantes que participaron: Aceleración, 7°, 10° y 11°.

Tabla 4. Caracterización de los estudiantes colaboradores de la investigación - IED República Dominicana

Sede	Dirección	Jornada	Estudiantes sordos		Estudiantes oyentes		Cursos
A	Calle 131 A # 125 - 43	Mañana	10		N/A		Aceleración 7° 10° 11°
			F	M	F	M	
			5	5			

Este grupo de discusión consta de diez (10) estudiantes con edades comprendidas de entre los 12 y 17 años, de los que cinco (5) son mujeres y cinco (5) son hombres, adscritos a grados diferentes pasando por séptimo (1), décimo (3), once (4) y aceleración (2). No hubo participación de estudiantes oyentes ya que se organizó el horario de encuentros en contra jornada escolar, convocando exclusivamente a la población sorda. El grupo, a diferencia del anterior, asistía a la jornada de la mañana para sus clases regulares y los encuentros con el grupo investigador se realizaban un día a la semana con una intensidad horaria de dos horas/clase, con acompañamiento y colaboración permanente de la docente de apoyo de la institución.

Vemos entonces el carácter histórico que estas instituciones han construido en el tiempo, en cuanto a la implementación de procesos, proyectos y apuestas pedagógicas para la población sorda en la ciudad de Bogotá y, gracias a su espíritu académico e investigativo, abren sus puertas a grupos de investigación, como es este el caso, para permitir el adentrarse en temas que potencien la participación y el liderazgo de la población sorda inmersa en sus contextos educativos.

Técnicas e instrumentos

En los enfoques seleccionados para conducir este proceso investigativo, existe una serie de herramientas que permiten la recolección de datos que, dependiendo de su elección, conducen el estudio por diferentes caminos. Dichos instrumentos deben ajustarse a cada caso como instituciones, organizaciones o grupos (Taylor & Bogdan, 2000).

A propósito de las fases desarrolladas desde el enfoque, en el siguiente fragmento se expone cada uno de los recursos empleados con la intención de ampliar el panorama sobre

los usos e intencionalidades específicos para la recolección de datos propios del desarrollo de esta investigación.

Al tomar como derrotero de investigación las nociones que la población sorda escolar posee sobre el liderazgo y el empoderamiento, se determina como vehículo de mediación las discusiones cordiales en pequeños grupos, estableciendo a la par otros recursos como las entrevistas. Este recurso (entrevista) permite tener una aproximación más específica con los y las participantes y el contexto en el que se mueven cotidianamente. Al respecto, Sierra (1998) menciona que “La entrevista es un instrumento eficaz de gran precisión en la medida que se fundamenta en la interrelación humana, siendo el orden social un orden deíctico” (p. 277). Dicho de otra manera, con los resultados obtenidos de la entrevista, el investigador no pretende dar por sentado el entendimiento y comprensión de todas las particularidades por las que los colaboradores viven en su cotidiano, ni tampoco ser parte activa de ese espacio, pues lo que se pretende es lograr comprender cómo los y las participantes han construido su universo de vida y cómo ven su entorno. En ese sentido, es posible apropiarse de las palabras que menciona Sierra (1998) cuando se refiere a que “entrevistar significa entrever, ver uno al otro” (p. 282) lo que significa que, al implementar este tipo de recurso, se posibilita la evidencia de transformaciones de su intimidad social.

Para el caso específico de esta investigación, se hace uso de la entrevista de tipo no estructurado, cuya intención es dar mayor posibilidad de respuesta a los participantes, sin que haya una presión de por medio al ser de carácter abierto y amplio, lo que permite riqueza en las respuestas y realidad en la información, aproximándose a los sentidos de los y las participantes, ya que se ofrece un formato para la expresión libre y profundización sobre los temas planteados. Como expresa Corbetta (2007) “este tipo de entrevistas varía mucho entre los distintos sujetos, y al final todas resultarán muy distintas entre sí, desde los temas abordados y hasta la extensión de las mismas”. (p. 354). Y al hablar sobre la extensión en tiempo, es el entrevistador quien determina los tiempos y modos en que será implementada, siempre a la luz de los objetivos de la investigación.

De otro lado, el uso de estos recursos ha sido acompañado de la observación participante, siendo ésta válida en la implementación de la entrevista. Al respecto, Vincent (2007) y Corbetta (2007) mencionan que, aunque el investigador tiene un objetivo esencial que es el registro de la información/datos y que debe estar en un acto de registro constante,

éste tiene la capacidad de intervenir de manera activa lo cual, al igual que con la entrevista, le permite aproximarse más al contexto seleccionado, evidenciando las formas de ver el mundo e interpretaciones (de la población). Dicho de otra manera, y de acuerdo con Corbetta, “Hablamos de investigación mediante la observación participante cuando el investigador pretende estudiar una realidad de la que él mismo ha formado o forma parte” (2007, p. 308), y, como se ha expresado más arriba, el grupo investigador principal ha participado desde distintos frentes en la cotidianidad de la población invitada y participante.

De manera análoga, el conformar los grupos para esta investigación no solo sirvió para establecer procesos conversacionales más abiertos a la luz de la implementación de los recursos, sino también ponderó la relevancia del proceso mayéutico desde el sentir y el saber de su realidad (la de los y las coinvestigadores sordos y sordas) y de su contexto próximo lo cual, a través de la conversación, genera significados y significantes propios de y para su comunidad. (Domínguez Sánchez-Pinilla & Dávila Legerén, 2008).

Cabe anotar además que, para la proyección de estos procesos en el acto investigativo, debió contenerse y orientarse instrumentos que permitieran una óptima consolidación de datos e insumos de registro para los procesos analíticos posteriores. A su vez, se constituyeron guías observacionales ya que son “el instrumento que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación” (Campos y Lule, 2012, p. 56), siendo este un instrumento esencial en el momento de puntualizar los elementos más relevantes del proceso situacional del investigador, al momento de estar con la población colaboradora.

Otros recursos como el diario de campo se hicieron presentes en este proceso ya que permiten establecer una mirada permanente sobre las acciones investigativas planeadas y ejecutadas al igual que facilita el registro de anécdotas, pensamientos y sentires que emergen en el momento de trabajo con la población. Allí no solo se toma referencia sobre lo que sucede sino de todo aquello que se considera importante, incluso aquello que no se quiere decir. Bonilla y Rodríguez (1997).

De esa manera, este instrumento se consolida como importante para todo acto investigativo y, evidentemente, primordial en toda la trayectoria de investigación pues se convierte en una fuente primaria de información y análisis para contrastar con los demás recursos implementados e informaciones obtenidas.

Evidentemente, en la mayoría de los procesos de investigación cualitativa que relaciona la observación se hace un registro escrito, principalmente, en este tipo de diarios. Sin embargo, al establecer una investigación con población sorda, la consolidación y registro de la información se estableció de manera diferente y fue a través de medios visuales de video, lo cual permitía las conversaciones en lengua de señas colombiana. A estos registros, posteriormente, se le realizó la traducción a texto para el análisis categorial y la divulgación de los resultados en el presente documento.

Bonilla y Rodríguez (1997) y Vincent (2007), mencionan que realizar las transcripciones, en este caso las traducciones a texto, sobre las grabaciones se convierte en un elemento fundamental en el proceso de análisis, ya que “por expedito que sea, un sistema de análisis o de indización del material grabado representa una gran ventaja para la utilización eficaz y optima de un banco de entrevistas” (Vincent, 2007, p. 175). Al respecto, este último autor menciona que este es un recurso esencial en el proceso del análisis de los resultados, por tanto, debe ser pensado y elaborado previamente para poder procesar estos datos con la intención de clasificar la información y proceder a codificarla de acuerdo con las necesidades del proceso investigativo.

Continuando con los recursos implementados en las distintas etapas de esta investigación, a continuación se evidencia en la ilustración 1, la organización de la información para el desarrollo de categorías y el impacto metodológico, diseñado específicamente para esta investigación y que determinó algunos derroteros observacionales en las sesiones realizadas, como también permitió plasmar de forma organizada las traducciones a texto y, a su vez, dio paso para complementar el proceso analítico de las categorías, en cada sesión y grupo participante.

La construcción de este formato provino de la búsqueda de organización de la información recabada en los encuentros con los grupos focales, de forma clara, cronológica y coherente, iniciando la elaboración de tablas que facilitaran relacionar los hallazgos con los objetivos planteados. Este formato permitió focalizar lo observado en armonía con lo deseado (objetivos) pues el proceso de transcripción a texto de videos en lengua de señas, máxime en

grupos de discusión, es dispendioso, demorado y complejo, siendo posible pasar por alto elementos relevantes para esta investigación⁷.

Ilustración 1. Formato de Impacto metodológico - Ejemplo

FORMATO DE IMPACTO METODOLÓGICO – COLEGIO MANUELA BELTRÁN				
Nombre del proyecto de investigación			Investigadora principal	
			Colaboradores externos	
Institución Colaboradora:			Nivel Escolar:	
Número total de asistentes a las sesiones:				
Número de estudiantes sordos colaboradores:			Número de estudiantes oyentes colaboradores:	
Mujeres: 1		Hombres:	Mujeres:	Hombres:
Fase	Sesión #1	Fecha		Salón:
		Marzo 5 y marzo 12 de 2018		Instalaciones del colegio Manuela Beltrán, sede A – Salón de Democracia
Objetivo específico de la investigación	Objetivos específicos de la sesión	Descripción de la actividad		Comentarios desde la observación participante
Resultados inmediatos del impacto			Evidencia inmediata	

Este formato consideró varios aspectos relevantes en el registro poblacional y de las sesiones ejecutadas, pues no solo detalla cada una de las instituciones participantes, con el fin de clasificar los datos obtenidos, sino implica datos como la cantidad y el tipo de población participante en cada sesión, objetivos de la misma, descripción de las actividades, fecha de realización y comentarios, posibilitando dar cuenta también de aspectos administrativos, procedimentales o situacionales que englobaron cada sesión.

Pasando a otro tipo de instrumentos incorporados, se introdujo un guion metodológico para los espacios de discusión y debate que permitió mantener el foco en lo específico y no da espacio a la manipulación en las respuestas, sentires, emociones o expresiones de los participantes.

Por último, y no menos importante, los consentimientos y los asentimientos informados como recurso obligatorio para toda investigación, ya que se debe informar a los y las participantes sobre los objetivos, los alcances, los riesgos y el tipo de colaboración que se requiere para que él o la invitada decida si se vincula o no al proyecto (consentimiento).

⁷ El proceso de traducción a texto estuvo a cargo de la investigadora principal y los docentes sordos coinvestigadores.

Si en la población con que se desea trabajar se encuentran menores de edad, es necesario entregar toda la información posible (objetivos, los alcances, los riesgos y el tipo de colaboración que se requiere) a sus padres, acudientes o cuidadores para que decidan la participación de sus hijos o hijas (asentimiento). Esta serie de documentos pondera una postura ética sobre la acción investigativa, pues no solo respalda el proceder de lo que se hace en el territorio, sino las acciones que cada participante pone en manifiesto en cada sesión, lo que en palabras de Mondragón-Barrios (2009)

el respeto por la dignidad y reconocimiento de la autonomía de las personas; por lo que es importante dar tiempo suficiente o necesario, incluyendo tiempo para consultar a quienes considere, como a su familia, amigos, etc., para llegar a tomar una decisión, libre y sin coerción (p. 2)

De ahí que en el devenir de esta propuesta recae también una postura ética, por parte de la investigadora principal frente a los y las participantes (coinvestigadores), no solo en la reserva de la información colectada de sus datos personales sino en el respeto por cumplir lo establecido en la información entregada en cada consentimiento y asentimiento.

Para el caso específico de esta investigación, se hizo uso de dos tipos de consentimiento informado y un formato de asentimiento informado. Los dos formatos iniciales van direccionados a personas mayores de edad, el primero, denominado consentimiento informado para mayores de edad que hace referencia a las personas externas a la población foco, tales como apoyos coinvestigativos o maestros de la institución que tuvieron alguna incidencia dentro de este proceso, (ver Anexo 1), mientras que el consentimiento informado para madres y padres del o la menor (ver Anexo 2) hace referencia a todas las justificaciones por las que se rige la investigación, comprendiendo sus intencionalidades y la forma de participación de sus apoderados. Para finalizar, en el formato de asentimiento informado para menores de edad (ver Anexo 3) se considera relevante que los colaboradores – coinvestigadores - estudiantiles sepan de qué manera van a participar de la investigación, el por qué y para qué de los fines de esta (investigación) y cuál es su rol en todo el proceso, por tanto, se considera como un insumo esencial en tanto señala la voluntad de participación de la muestra poblacional partícipe.

Árbol de Epistemes

En apartados anteriores, se han expuesto cuáles son los instrumentos usados para el desarrollo de todo este proceso investigativo. No obstante, es fundamental también comprender cuál es la base epistemológica y de análisis con la que se han llegado a las conclusiones presentadas. Para el desarrollo de esta exposición, en un primer momento, se expresarán cuáles son los alcances y características de la teoría ecológica de Bronfenbrenner y cómo esta influye y es útil para los fines analíticos de esta investigación, considerando que es un insumo relevante y altamente edificante para valorar las particularidades que los diversos entornos ofrecen a la construcción identitaria de las personas sordas.

Por tanto, se resalta la fundamentación de esta teoría en la indisolubilidad entre el ambiente y el sujeto pues, por el contrario, coexisten y cohabitan para fundar y reafianzar procesos cognoscitivos y comportamentales, distintos para cada participante dada su experiencia única en cada contexto o sistema. Para Bronfenbrenner (1987), la conducta no debe ser separada del ambiente, al contrario, todo lo que precede a las acciones humanas está sustentado en la relación entre estos factores y su influencia en otros contextos sociales próximos a ellos.

De acuerdo con los estudios de Bravo-Andrade, Ruvalcaba, Orozco Solis, González y Hernández (2018), es relevante comprender que el entorno hace referencia a “un espacio de interacción directa (cara a cara) entre la persona en desarrollo y otros significativos” (p. 96), mientras que el concepto de desarrollo está abocado hacia la multiplicidad de cambios por los que atraviesa una persona y cómo los evidencia en cada espacio de manera constante.

Para Bronfenbrenner (1987), el entorno no está relacionado a una sola situación o espacio, tiempo o contexto en el que se desarrolla un sujeto, por el contrario, este está imbricado en otros tantos microsistemas que influyen en la construcción social del sujeto, así como la definición de su conducta en cada uno de ellos, lo cual no significa que sean distantes, más bien, están dispuestos para que se relacionen entre sí a partir de las necesidades o requerimientos que estos impongan en él (la persona).

Este tipo de teorías van más allá de lo que expresa el ambiente, socava en lo conductual y en lo que define a un sujeto y su relación con otros y con el mundo, en palabras del autor,

el desarrollo implica un cambio que no es sólo momentáneo ni específico de una situación. Por lo tanto, no basta con demostrar que una simple variación del ambiente ha producido una alteración de la conducta; también hay que demostrar que este cambio presenta una cierta invariación a través del tiempo, el espacio o ambos. (Bronfenbrenner, 1987, p. 54)

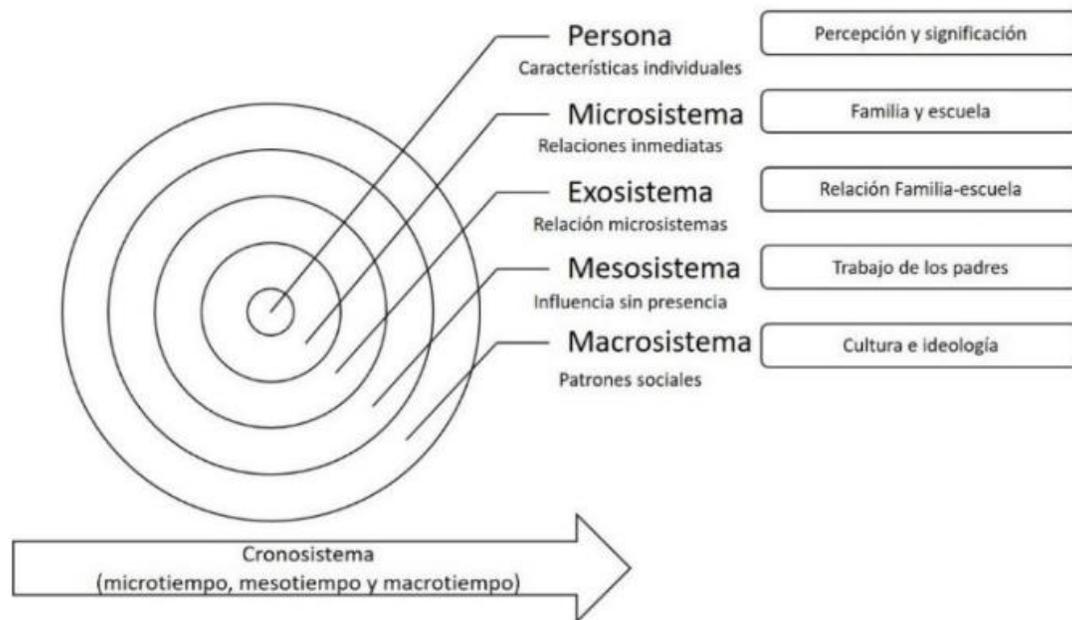
Cabe destacar que estos entornos están determinados, más no aislados, por la cercanía con el individuo y cómo este se va relacionando, aproximando o alejando para desarrollarse en cada uno de ellos. Consideremos para ejemplo, la familia, siendo el entorno primario de socialización y construcción de imaginarios del mundo, en términos de la primera etapa del niño o niña a nivel social, no significa que sea la única relación por la que el sujeto conoce su entorno, muy por el contrario, ha de pertenecer a otros tantos grupos que proporcionan otros saberes y conductas, no obstante, este es un primer eslabón guiado de la mano guía en el afán de conocer su contexto. Cuando se propone conocer otros espacios, su guía primaria no está, pero no se aleja de lo ya aprehendido, lo mantiene y, a su vez, incorpora otras tantas conductas que modifican o alteran las anteriores, pero no que elimina de base lo que ya se ha intronizado.

A estos pasos o transiciones se les conoce como microsistemas que, en palabras de Bravo-Andrade, Ruvalcaba, Orozco Solis, González y Hernández (2018), referenciando los estudios de Rosa & Tudge, 2013, mencionan,

Al paso de un sistema a otro se le considera una transición ecológica, misma que puede darse por cambios ambientales e incluso suceder ante los cambios biológicos relacionados con la maduración física, el cómo lidian las personas con estos cambios o incluso una combinación de todos estos factores. El que ocurra una transición ecológica puede ser tanto consecuencia como motivo del proceso de desarrollo, ejerciendo un impacto no sólo en la persona que lo experimenta, sino en el sistema del cual forma parte. (p. 98)

De ahí que esta teoría se enfoca en comprender la manera como los contextos afectan el desarrollo de las personas y cómo éstas (las personas) actúan en ellos, se transforman y acomodan, exaltando el valor del entorno como parte indispensable del desarrollo humano.

Figura 7. Teoría Ecológica del Desarrollo Humano.



Fuente: Bravo-Andrade, Héctor & Ruvalcaba Romero, Norma & Orozco Solis, Mercedes & González-Gaxiola, & Hernández-Paz. (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano.

De acuerdo con las aclaraciones de estos autores, se comprende que el microsistema refiere a esos espacios y relaciones primarias del ser humano, tal como la familia o la escuela, siendo estos (espacios) los más expeditos por los que el infante se aproxima al mundo, lo cual es un determinante inicial y relevante en la construcción de la identidad y las maneras de percibirse en contexto. Mientras que, cuando se piensa en el mesosistema, se considera como una primera interrelación de estos sistemas iniciales por los que se movilizaba el niño o niña y que comprende no solo su relación directa con otros espacios de acción, sino que moviliza otros actores cercanos a su contexto social y los relaciona a partir de un interés común. Caso muy distinto con el exosistema el cual, aunque no haga parte directa del cotidiano del niño o niña, sí incide pues al afectar a sus primeros respondientes (padres, madres, acudientes, cuidadores) los resultados influyen en su comportamiento.

Por su parte, el macrosistema, refiere a todo el conjunto de nominaciones y afectaciones políticas por las que se afecta o que incide en la vida del infante, comprendiendo que es, a partir de ellos, como se estereotipan ciertos grupos sociales y culturales y, por los

cuales, autodefinen o encasillan a un grupo humano, concediéndole caracteres específicos en situaciones o entornos particularizados; “estas correspondencias pueden marcar la pauta para distinciones que incluyen aquellas que se pueden dar entre una sociedad y otra, pero también diferencias entre distintos grupos o clases dentro de una misma sociedad” (Bravo-Andrade, Héctor & Ruvalcaba Romero, Norma & Orozco Solis, Mercedes & González-Gaxiola, & Hernández-Paz., 2018, p. 101).

Los autores también consideraron que, para Bronfenbrenner, el aspecto cronológico constituye la manera como a lo largo de la vida de un sujeto, todas estas experiencias van cargando sentido, unas mantenidas y otras modificadas, pero constituyentes de las relaciones de este con el ambiente, ya sea por aspectos normativos o naturales.

Con lo anterior, es viable considerar que al hacer uso de este recurso epistemológico (la teoría ecológica de Bronfenbrenner) es posible confrontar diversos puntos de inflexión que trascienden la comprensión del contexto humano, así como una aproximación sobre los modos de vida y formas como se van construyendo las lecturas sobre el mundo y sobre quienes participan en él para cada uno de los sujetos que hacen parte de una serie de relaciones sociales analizadas.

Lo visto hasta el momento, permite dar paso a las acciones investigativas donde se describe cómo fue estructurado e implementado este proceso en cada una de las instituciones participantes, así como una referencia puntual sobre lo que caracterizó a cada uno de los grupos de trabajo.

Acciones investigativas – Procesos de implementación

Todos los recursos expuestos anteriormente, estuvieron implementados en las acciones programadas para esta investigación, generando planeaciones y cronogramas de cada actividad que permitieran dar paso a los resultados que serán mencionados en líneas posteriores. Los datos mostrados en las tablas 5 y 6, evidencian las acciones proyectadas para cada grupo, considerando que cada una de las sesiones implementadas tomaron dos horas/clase (90 minutos) para cada uno de los colegios. Estos tiempos fueron relacionados a partir de las posibilidades que cada una de las instituciones cedió para el proyecto.

A partir de estas tablas, se puede dar cuenta del impacto que las actividades generaron en cada institución, así como las posibilidades en cada una de ellas. De la misma manera, se

puede visualizar, en un panorama particular, cuáles fueron las rutas por las cuales se guio cada una de las instituciones. Es de destacar que en cada uno de los colegios se tuvo la posibilidad de usar recursos diversos para dar muestra de las reuniones, respuestas o modos de participación de la población participante, considerando que, para el uso y apoyo de los análisis de esta investigación y como se mencionó en fragmentos anteriores, el video y la traducción a texto fueron vitales para enriquecer estos procesos.

A continuación, se presentan las tablas que hacen referencia sobre las actividades de la implementación en las instituciones participantes en este proceso, así como una descripción de la población que evidencia el trayecto recorrido en cada una de ellas, considerando que todas las características contextuales fueron incluidas en el marco referencial de las actividades dada su relevancia para el desarrollo investigativo que sirvieron de insumo principal para el desarrollo de todo el análisis de esta investigación, considerando que, del total del material recopilado, solo fueron seleccionados aquellos que se relacionaron con las categorías de análisis dada su pertinencia con el tema investigativo.

IED Manuela Beltrán

Para el caso de la Tabla 5 y con respecto a las acciones realizadas en la IED Manuela Beltrán, se realizaron cinco encuentros, diez horas/clase, para un total de 270 minutos efectivos aproximadamente, en los espacios de discusión generados a partir de preguntas orientadoras. Estas sesiones también dieron paso a preguntas ofertadas por los y las estudiantes participantes, las cuales tornaron más interesantes los diálogos y generaron procesos discursivos más enriquecedores para todos los y las asistentes.

El grupo de participantes del Colegio Manuela Beltrán, estuvo constituido por mujeres y hombres sordos, sordas, uno de ellos prelingüístico (estudiante de origen rural) con particularidades variadas como, en primer lugar, estar integrados con estudiantes oyentes, elemento que permitió observar cómo son las relaciones entre una población y otra, a través de esa pequeña muestra de la comunidad educativa y, a su vez, facilitó observar cómo perciben el liderazgo unos y otros y, adicionalmente ver la forma de interacción y organización de estos grupos en las actividades.

El hecho de que la jornada fuese nocturna y orientada al bachillerato semestralizado, provocó un espacio rico en vivencias y experiencias muy valiosas para esta investigación.

Tabla 5. Actividades de Implementación IED Manuela Beltrán

IED MANUELA BELTRÁN							
FECHA SESIÓN	OBJETIVO	ACTIVIDAD					Preguntas Alternas - Generadas en la ejecución.
Abril 5 de 2018	Exponer la intención investigativa al grupo de estudiantes de la institución e iniciar la indagación respecto a las nociones sobre liderazgo y empoderamiento.	Presentación de los dos docentes (investigadora y coinvestigador principales)	Presentación de la naturaleza del proyecto de investigación	Presentación de los consentimientos y asentimientos informados.	Reconocimiento de la población.	Reconocimiento de sus expectativas frente a la propuesta.	
Abril 12 de 2018	Identificar conceptos de empoderamiento y liderazgo, representaciones de derechos y deberes desde el poder institucionalizado.	Viaje hipotético donde el grupo de estudiantes estaba a bordo de un avión aprovisionado con elementos útiles para la subsistencia. Trabajo por grupos libres. A partir de preguntas, cada grupo discutirá sobre el imaginario que tiene sobre cada concepto asignado y debe hacer registro de sus aportes (video o papel).	Grupo #1	¿Qué es el liderazgo? ¿Es importante el liderazgo?	¿Encuentran distinción entre el liderazgo que ejercen estudiantes oyentes y estudiantes Sordos, en el colegio?	¿debo votar por estas personas?	
			Grupo #2: Imaginarios sobre el liderazgo				¿es un líder (solo) si voto por esa persona?
			Grupo #3: Formación de líderes en la sociedad	¿Existe la formación de líderes en la sociedad? ¿Se necesitan líderes en la sociedad? ¿Conoce líderes Sordos en la sociedad?	para qué ser líder? ¿Para qué sirve ser líder?		
			Grupo #4: Formación de líderes en el colegio	¿Existe formación de líderes en el colegio? ¿Cree necesarios los espacios de formación de líderes al interior del colegio? ¿Para qué formar líderes en el colegio?	¿es necesario la formación en líderes?		
Abril 23 de 2018	Identificar imaginarios sobre el liderazgo con las tensiones de los derechos y los deberes, asociadas a las posibilidades de empoderamiento desde el agenciamiento en el escenario educativo, en las sesiones con el grupo de estudiantes colaboradores, del colegio Manuela Beltrán.	Tema: Formas de liderazgo y liderazgo institucionalizado. Metodología: a partir de preguntas relacionadas con la categoría de liderazgo, el grupo debe reflexionar sobre la convergencia de ésta en sus clases institucionalizadas	Al interior de las clases, ¿evidencia usted aspectos relacionados con el liderazgo?	¿Cree usted que los líderes se forman en los colegios?	¿Qué elementos, considera, son necesarios para poder ejercer el liderazgo?	¿piensan que es motivante que el profesor de Democracia ponga a los estudiantes simplemente a copiar del tablero? ¿el hecho de tener un representante Sordo significa que él es el único que puede moverse y trabajar? Y ustedes como comunidad ¿deberían quedarse tranquilos esperando? ¿Quien debe tomar la acción (el líder de la comunidad, la comunidad o ambos? ¿Por qué dices que no podrías ser líder? ¿Te falta experiencia o te falta interés?	
Mayo 19 de 2018	reconocer elementos significativos para el contraste de hipótesis, frente a los imaginarios identificados sobre el liderazgo con las tensiones de los derechos y los deberes, asociadas a las posibilidades de empoderamiento desde el agenciamiento en el escenario educativo, en las sesiones con el grupo de estudiantes colaboradores, del Colegio Manuela Beltrán.	Tema: Conceptos de liderazgo y formación en liderazgo Metodología: A partir de preguntas, cada grupo discutirá sobre el imaginario que tiene de cada concepto asignado y debe hacer registro de sus aportes (video o papel) En un segundo momento, cada grupo debe formular preguntas relacionadas con su tema y tratarlas al interior de su grupo, para luego ponerlas a discusión en plenaria desde una organización como panelistas y moderadores. La organización en los grupos será libre	¿Qué se entiende por "liderazgo"?	¿Qué liderazgos identifica en la sociedad y/o en la comunidad Sorda?	¿Creen que hay formación en liderazgo en la sociedad?	¿En el colegio, existe la formación en liderazgo?	¿a quiénes consideras líderes? ¿debo votar por estas personas? Según el lugar en donde nos encontremos, ¿tendremos más o menos cosas a cargo? ¿para qué ser líder? ¿Para qué sirve ser líder? ¿es necesario la formación en líderes?
Mayo 21 de 2018	reconocer elementos significativos para el contraste de hipótesis, frente a los imaginarios identificados sobre el liderazgo con las tensiones de los derechos y los deberes, asociadas a las posibilidades de empoderamiento desde el agenciamiento en el escenario educativo, en las sesiones con el grupo de estudiantes colaboradores, del Colegio Manuela Beltrán.	Tema: Importancia de espacios para la reflexión sobre el liderazgo en el escenario educativo. Metodología: Una vez orientada la actividad, el grupo de estudiantes tiene un tiempo para organizarse en pequeños grupos de discusión para reflexionar sobre las preguntas planteadas. Cada grupo propone una manera de socializar sus diálogos.	1. En definitiva ¿es importante generar y mantener espacios de reflexión, discusión y construcción de liderazgo al interior de las instituciones con estudiantes Sordos?	2. ¿Qué rescata usted de las sesiones en que participó?			

Fuente: Elaboración propia

La primera sesión de encuentro y presentación con este grupo tuvo como objetivo exponer la intención investigativa al grupo de estudiantes de la institución e iniciar la indagación respecto a las nociones sobre liderazgo y empoderamiento, para lo cual se contó con una buena acogida por parte de los y las estudiantes, principalmente por la diferencia metodológica del espacio con las otras clases y por contar con un docente investigador sordo. Como se mencionó en otro apartado, los encuentros con los y las participantes de este colegio se realizaron al interior de la jornada escolar y en el espacio de la clase de Sociales, el cual el docente solidariamente facilitó. Es relevante mencionar que la ubicación de los estudiantes, para este primer encuentro, estuvo mediada por la organización que ya traían con el docente a cargo, es decir, en filas y sentados libremente. Esto permitió visualizar una división, desde el punto de vista físico, ya que los y las estudiantes oyentes se ubicaban entre ellos (oyentes) al igual que lo hacían los y las estudiantes sordos y la estudiante sorda.

Por el interés investigativo de este documento, la descripción poblacional se centra en los y las escolares participantes. Este grupo de estudiantes estuvo conformado por cuatro hombres y una mujer, con edades entre 16 y 45 años; todos pertenecientes al mismo grado escolar, ciclo 4, en compañía de los y las estudiantes oyentes: cuatro mujeres y tres hombres, para un total de doce estudiantes en el aula, entre sordos, sordas y oyentes.

El mayor de los participantes sordos, de origen rural (citado más arriba), no tuvo acceso temprano a la escolarización y tampoco al contacto desde la primera infancia con la lengua de señas colombiana. Según su relato de vida, fue señalado y excluido de su entorno por el hecho de ser sordo, no obstante, se esmeró por trabajar y apoyar a su familia. Ya siendo adulto, él decidió radicarse en la capital buscando mejores oportunidades de vida, de manera que inició su proceso de validación del bachillerato en esta institución, Manuela Beltrán, no sin antes encontrar un sitio de trabajo que le permitiera establecerse. Carlos⁸ manifiesta ser un líder en su familia y en su contexto de campo ya que ha logrado mejorar su calidad de vida e incluso ayudar a las personas que lo señalaban por ser sordo. Al interior de este grupo de discusión es respetado y valorado tanto por sus compañeros sordos y sordas como por los y las oyentes, denotando jerarquía en el momento de tomar decisiones para la resolución de las actividades propuestas.

⁸ Se ha modificado el nombre del estudiante con fines de protección de datos.

En contraposición, la única mujer sorda, quien es la menor en edad del grupo de sordos de ese ciclo, es tímida y sus participaciones en las discusiones fueron reservadas y sujetas a la opinión de sus pares. Ella es madre cabeza de familia, y esa situación la llevó a abandonar sus estudios escolares en la jornada de la mañana.

Los otros dos jóvenes sordos, según sus historias de vida, se matricularon en la jornada nocturna por situaciones similares a las de la mayoría de los y las estudiantes del salón: no se adaptaron a la educación formal diurna y sus acudientes optaron por conseguirles un empleo en el día para que estudiaran en la noche.

El grupo de hombres sordos y la mujer sorda participaron a la par de los y las estudiantes oyentes, a diferencia del estudiante de mayor edad, Carlos, quien resaltó por su nivel de intervenciones.

La actividad consistió en la presentación de los dos docentes (investigadora y coinvestigador principales), de la naturaleza del proyecto de investigación y, a su vez, se facilitó elementos para la comprensión de la importancia de dar o no su aval (los y las estudiantes) para la participación en misma, a través de los consentimientos y asentimientos informados. Acto seguido, se procedió a conocer a cada uno de los participantes quienes, una vez se presentaron, dieron a conocer sus expectativas frente a la propuesta. Para este primer encuentro. La interacción entre ellos fue muy activa ya que no habían tenido oportunidad de expresar situaciones de su vida personal, al interior de un espacio académico, por lo que estuvieron muy atentos e hicieron intervenciones en los discursos de sus compañeros y compañeras, sordos, sordas u oyentes (entre sí).

Para destacar, en cada una de las sesiones el docente coinvestigador principal, Boris Pérez, expuso cómo sería el desarrollo de las actividades a realizar, ya que así se acordó con la investigadora principal, quien estuvo a cargo de las aclaraciones y complementos en la información, del registro de cada sesión para el diario de campo y de la realización de las grabaciones en video. En los encuentros con el grupo de esta institución, se mantuvo la presencia del intérprete dada la población oyente participante.

Las participaciones de los y las estudiantes estuvieron enfocadas en reconocer la falta de espacios dedicados a la construcción del liderazgo o el empoderamiento de forma institucionalizada, como también afloraron posturas respecto la necesidad que sienten algunos y algunas estudiantes (oyentes y sordos) de abordar los contenidos de manera

reflexiva y no mecánica y, a su vez, celebraron la oportunidad de aprender sobre liderazgo y empoderamiento desde las propias experiencias de vida. Es de resaltar que la participación de los estudiantes oyentes y sordos fue muy equitativa, no obstante, el estudiante Carlos fue quien hizo mayores aportes a lo largo de la sesión.

Ante la motivación de los y las estudiantes por espacios que permitan la reflexión, más allá de la calificación y el cumplimiento de contenidos curriculares estandarizados, permite visualizar la urgencia en el establecimiento institucional de momentos para la construcción del liderazgo y el empoderamiento, desde los propios discursos de los y las estudiantes, para fomentar y afianzar todas aquellas capacidades y habilidades que tiene un ser humano, en su etapa escolar, para asumir roles de decisión y agencia considerando, también, aspectos atinentes a las identidades, la cultura y lo comunitario.

Cada sesión está descrita, junto con las respectivas participaciones de los y las estudiantes, y se relacionan en el anexo dispuesto para ello.

En el segundo encuentro que tuvo como tema la solución de problemáticas relacionadas con la toma de decisiones, al igual que como objetivo exponer a los y las estudiantes a una situación hipotética de toma de decisiones para la resolución de un problema que implica lograr la sobrevivencia individual y en conjunto; se propuso una actividad derivada de un viaje hipotético donde el grupo de estudiantes estaba a bordo de un avión aprovisionado con elementos útiles para la subsistencia como víveres, ropa y artículos que podían servir para construir resguardos, en caso de un posible siniestro. Por cuestiones meteorológicas, el avión se accidenta y cae en una isla desierta.

En el tablero, los docentes a cargo del espacio docente (coinvestigador e investigadora principales) realizaron una tabla expositiva con imágenes de los artículos contenidos en el avión y de los que los participantes podían hacer uso, al igual que las cantidades disponibles de cada uno de ellos. A partir de ese planteamiento, se le pidió a las y los estudiantes organizarse, libremente, en pequeños grupos para discutir el problema, reflexionar sobre lo acontecido y tomar las decisiones que consideraran pertinentes para conseguir subsistir, resguardarse y salir de la isla.

Esta sesión contó con asistencia de los doce estudiantes, entre sordos y oyentes, que estuvieron en el primer encuentro. Para esta organización, un grupo de estudiantes oyentes quiso trabajar con compañeros sordos, por lo que se conformaron cuatro grupos dos grupos,

un grupo de tres oyentes, otro grupo de tres sordos (dos hombres y una mujer) y otros dos grupos de dos oyentes y un sordo.

Una vez organizados, se inició la interacción entre los y las participantes de cada grupo para lograr resolver la situación propuesta. Las interacciones entre estudiantes sordos, sordas y oyentes estuvo mediada por el intérprete asignado para esa clase y por la investigadora principal. Los y las estudiantes no tuvieron muchas inquietudes en la metodología de la actividad, por lo que se concentraron en resolver la situación. En un segundo momento, cada grupo debía socializar su metodología con sus compañeros y compañeras, en plenaria, por lo que cada grupo pasó al frente a desglosar su método. Hubo voceros oyentes y sordos en la socialización, al igual que para complementar la información que se estaba pasando al auditorio.

Se observó una participación muy activa de la población sorda en asociación de trabajo con la población oyente. Fue notable la confianza hacia el grupo de estudiantes sordos y sordas para la resolución de la problemática, por lo que se infirió un reconocimiento hacia el liderazgo de esa población, principalmente, en el sordo de mayor edad. En la dinámica de esta institución, donde la población sorda es numerosa, se puede evidenciar la capacidad de liderazgo ejercido y en potencia que habita en los y las estudiantes y la validez que significa en sus compañeros oyentes, por tanto, se podría decir que la fuerza de la población sorda, en cuanto a temas de empoderamiento y liderazgo en un contexto escolar oyente, también tendría relación con el número de estudiantes sordos y sordas para facilitar la incidencia en las políticas institucionales.

Para el tercer encuentro, se tuvo en cuenta una planeación que permitiera acercarse a los discursos sobre liderazgo, formación en liderazgo e identificación de líderes en la comunidad sorda, con el objetivo específico de conocer las posturas de los y las estudiantes frente a si es necesario o no la formación en liderazgo y, a su vez, indagar la identificación de líderes o lideresas dentro o fuera de la comunidad sorda.

La metodología tuvo que ver con la conformación libre de grupos de discusión donde cada uno (grupo) abriría el debate interno sobre los discursos individuales relacionados con cada concepto asignado y hacer registro de los aportes (en video o por escrito) para luego formular preguntas que tuvieran que ver con su tema y resolverlas, a su vez, al interior de su grupo para posteriormente someterlas a discusión en plenaria, desde una organización como

panelistas y moderadores. Hubo asistencia de todo el grupo de estudiantes sordas y sordos y del grupo de estudiantes oyentes solo se ausentó un estudiante. En esta actividad, la población sorda se organizó entre pares y los estudiantes oyentes entre ellos. La motivación de los y las estudiantes, en general, estuvo alta y se reflejó en las interacciones al interior de cada grupo. No hubo preguntas a los docentes investigadores hasta el momento de la plenaria y cada grupo, oyentes y sordos, registraron sus posturas de manera escrita o en video.

Se pudo visualizar la avidez por espacios que permitan la producción de dialogo entre pares, por otro lado, se logró conocer algunas nociones sobre liderazgo manifestados por los y las estudiantes, donde identificaron características necesarias para ser líder o lideresa, como también algunas acciones que debe realizar el líder o la lideresa para representar a su grupo como la cercanía con la población o comunidad que se representa.

Las posturas se centraron en el liderazgo político (gubernamental) transfiriendo el significado de la palabra “liderazgo” a una persona: la que gobierna un país mediante las votaciones presidenciales, más al indagar por los líderes o lideresas reconocidos al interior de su comunidad no fue posible encontrar respuesta, lo que permitió deducir que la figura del líder, al interior de la comunidad, está desdibujada por razones desconocidas para esta investigación, pero aporta al análisis respecto a la conveniencia de gestionar espacios de debate, para y con la población sorda, que permita el reconocimiento de las acciones de sus pares al interior o fuera de su comunidad y, de esta manera, facilitar un punto de partida y proyección para el fortalecimiento de esas capacidades que ya se han citado en otros apartes de este documento.

El que el grupo de estudiantes, sordos, sordas y oyentes, requieran una reflexión para comprender que, en algunas situaciones de sus vidas personales, han tenido que ejercer liderazgos (conversaciones que emergieron entre las dos poblaciones) dejan expuesto el desconocimiento en la vivencia y el saber sobre lo que abarca el ser líder o lideresa y ejercer la capacidad de empoderamiento en un contexto cotidiano, por lo que se reafirma la necesidad de institucionalizar espacios de debate respectivos.

En la siguiente sesión (cuarta), las actividades de discusión se centraron en los líderes, lideresas y formas de liderazgo, con el objetivo específico de mostrar las capacidades de los líderes en ejercicio y, a su vez, conocer algunas formas de liderazgo que se pueden dar de forma natural o intencional a través de la formación.

En esta sesión, la dinámica fue más pasiva para el grupo de estudiantes, ya que primero debían observar unos videos que reflejaban formas de liderazgo, algunas en la vida salvaje, otras en situaciones cotidianas y otras en la vida política, así como también se proyectaron videos con contenido biográfico de algunos dirigentes políticos reconocidos mundialmente por sus formas de ejercer el poder. Los estudiantes se organizaron en el salón de manera libre, en filas, como estaban dispuestas sus sillas y, como era habitual, al costado izquierdo se ubicaron los y las oyentes y al derecho el grupo de sordos y la estudiante sorda; y se contó con la asistencia de todo el grupo de estudiantes (sordos, sorda y oyentes).

Para la proyección de los videos, hubo que cambiar de salón pues el recurrente no tenía los recursos necesarios. La asistencia de los y las estudiantes fue total y su disposición fue positiva, estuvieron muy atentos e hicieron comentarios cortos con sus compañeros sobre la información proyectada. Una vez finalizado cada video, los docentes realizaron la contextualización referente a cada uno permitiendo comentarios, intervenciones y preguntas del auditorio. En el caso de la población sorda, cada participación se debió hacer en frente del grupo para facilitar la recepción de los aportes. En un segundo momento, se orientó tres preguntas para ser resueltas de manera individual, dando sus posturas en plenaria: al interior de las clases ¿evidencia usted aspectos relacionados con el liderazgo? ¿Cree usted que los líderes se forman en los colegios? Y tres, ¿Qué elementos, considera, son necesarios para poder ejercer el liderazgo?

En el momento de la puesta en común, fue interesante evidenciar, nuevamente, los liderazgos al interior del grupo, principalmente, la toma de voz del estudiante sordo “mayor”; prueba de ello fue su participación respecto a la pregunta sobre si al interior de las clases se evidencia aspectos relacionados con el liderazgo, donde (el estudiante en mención) abrió el debate sobre la metodología de enseñanza en clases como Democracia donde, según afirmó él y lo apoyaron los demás estudiantes, se les limita a copiar información del tablero. Algunos comentarios del grupo de sordos y de la estudiante sorda, expusieron las dificultades a las que se enfrentan al copiar textos en español, que es su segunda lengua, y cómo esa metodología afecta la comprensión de contenidos y adquisición de saberes de manera significativa; y manifestaron considerar la importancia de abrir espacios de frente al liderazgo, por lo que sienten conveniente los encuentros de discusión promovidos en esta investigación.

Gracias a la pregunta ¿cree usted que los líderes y lideresas se forman en los colegios? los y las estudiantes reconocieron a un líder sordo en su comunidad educativa, del gobierno escolar (personero) elegido en ese año y, tanto sordos como oyentes, resaltaron el acercamiento a las necesidades de las dos poblaciones a través de este líder. Al parecer, la población oyente de esta institución siente confianza al verse representada por un estudiante sordo y, por su parte, algunos estudiantes sordos manifestaron sentir tranquilidad cuando su representante estudiantil es una persona sorda ya que sienten que se resolverán sus problemáticas más fácilmente. Es de destacar la motivación de todo el grupo (sordos, sorda y oyentes) en estos espacios de discusión, manifestada en la voluntariedad de exponer sus puntos de vista.

Frente a la pregunta ¿qué elementos, considera, son necesarios para poder ejercer el liderazgo? se abrió el espacio para discusiones atinentes a las capacidades necesarias para el ejercicio del liderazgo. En ese momento, los discursos de los y las estudiantes fueron convergentes en cuanto a no sentirse identificados como líderes consolidados ni en potencia. Así mismo, denotaron temor para ejercer liderazgos por voluntad o por designación, es decir, el liderazgo que se asume obligadamente porque un tercero así lo decide y que ocurre de forma recurrente en las instituciones educativas, ya sea por parte de los pares educandos o porque así lo considera el docente. En cuanto a los estudiantes oyentes, hubo participaciones similares en las que no se reconocen como líderes en potencia, al igual que hubo comentarios aduciendo interés de “capacitarse” para “ayudar” a la población sorda en sus necesidades al interior del colegio.

Como es notable y pese a las sesiones transcurridas, los y las estudiantes mantuvieron posturas centradas en el liderazgo político de tipo gubernamental, y no reflejaron relación con sus experiencias de empoderamiento en sus vidas cotidianas sin que tácitamente se les persuadiera para ello.

En la última sesión (quinta), se abrió el espacio para la exteriorizar los sentires y establecer algunas conclusiones frente a las sesiones vivenciadas. Como objetivo específico, se orientó la discusión hacia la pertinencia o no de gestionar recursos (físicos y de talento humano) para la construcción de liderazgo y el empoderamiento al interior de las instituciones educativas con población sorda. La pregunta concreta fue ¿es importante generar y mantener espacios de reflexión, discusión y construcción de liderazgo al interior

de las instituciones con estudiantes sordos? Se contó con la asistencia total del grupo de participantes y se mantuvo la organización del salón como se acostumbra para las demás clases (filas, oyentes a un costado y estudiantes sordos al otro).

Cuando se informó a los y las estudiantes que era la última sesión, expresaron a los docentes investigadores agradecimiento por haber sido parte del proyecto y, a su vez, hicieron comentarios entre ellos sobre la motivación de participar en las sesiones. Y ya en este punto, los y las estudiantes manifestaron, en general, la necesidad de vivenciar otras metodologías institucionales que les permitan crecer como líderes y lideresas en sus contextos cotidianos y en el contexto educativo, siendo esta una conclusión contundente frente a la pertinencia de espacios para tal fin, propiciados por las entidades rectoras de la educación en el país, que tienen la responsabilidad de agotar esfuerzos en pro de la aprovisionar de todo lo necesario para el desarrollo integral de los educandos, sordos, sordas y oyentes.

Así pues, se dio cierre a las actividades de campo en el colegio Manuela Beltrán, con una acogida exitosa y con valiosas experiencias que nutren este proceso investigativo.

IED República Dominicana

Con respecto a la población sorda del colegio República Dominicana, hubo una participación de manera voluntaria de algunos estudiantes de bachillerato, ya que los tiempos que ofreció la institución para el desarrollo de la investigación estuvieron dados fuera de la jornada regular.

Este grupo estuvo conformado por diez estudiantes, cinco mujeres, cinco hombres, de distintos cursos, desde el grado de aceleración a décimo grado, con edades entre los 12 a los 17 años. Este grupo, caracterizado por no ser prelingüístico y con una alta participación y preguntas gestionadas por ellas y ellos mismos, permitió evidenciar un desarrollo más profundo sobre sus saberes y percepciones de los conceptos foco de este estudio. No obstante, la intensidad horaria en esta institución fue menor, diez horas clase, 350 min efectivos aproximadamente, dado que la autorización para el inicio de actividades no se dio de inmediato. En la tabla 6, sobre las actividades de Implementación IED República Dominicana se muestra cuáles fueron las acciones realizadas durante los tiempos invertidos en los encuentros.

Tabla 6. Actividades de Implementación IED República Dominicana

IED REPÚBLICA DOMINICANA		ACTIVIDAD		
FECHA SESIÓN	OBJETIVO			
Abril 13 de 2018	Identificar conceptos de empoderamiento y liderazgo, representaciones de derechos y deberes desde el poder institucionalizado.	A partir de preguntas, cada grupo discutirá sobre el imaginario que tiene sobre cada concepto asignado y debe hacer registro de sus aportes (video o papel).	<p>Grupo #1</p> <p>Grupo #2: Imaginarios sobre el liderazgo</p> <p>Grupo #3: Formación de líderes en la sociedad</p> <p>Grupo #4: Formación de líderes en el colegio</p>	<p>¿Qué es el liderazgo?</p> <p>¿Es importante el liderazgo?</p> <p>¿Encuentran distinción entre el liderazgo que ejercen estudiantes oyentes y estudiantes Sordos, en el colegio?</p> <p>¿Existe la formación de líderes en la sociedad?</p> <p>¿Se necesitan líderes en la sociedad?</p> <p>¿Conoce líderes Sordos en la sociedad?</p> <p>¿Existe formación de líderes en el colegio?</p> <p>¿Cree necesarios los espacios de formación de líderes al interior del colegio?</p> <p>¿Para qué formar líderes en el colegio?</p> <p>¿Quién creen ustedes que tomaría el liderazgo para defenderse de un ataque?</p> <p>Ante un ataque hay que tomar una decisión, ¿quién la debe tomar?</p> <p>Con respecto al líder, y al hablar sobre los valores, ¿qué valores podemos destacar?</p> <p>¿Cómo sería un líder democrático?</p> <p>¿Ustedes pensarían que ellos están actuando como líderes democráticos en la marcha?</p> <p>¿Refiriéndonos a Hitler, qué clase de persona era él?, ¿dirían ustedes que él escuchaba la opinión de las personas?, ¿dedicaba tiempo a escucharlas y tomaba en cuenta lo que decían o, por el contrario, imponía sus pensamientos por encima de los demás?</p>
		Se presenta a los estudiantes diferentes formas de liderazgo y se	Formulan preguntas motivadoras de la reflexión. A partir de las respuestas dadas por los y las estudiantes participantes.	
		Liderazgo auto-crático Liderazgo carismático Liderazgo burocrático Liderazgo transformacional Liderazgo participativo	<p>¿Qué creen que es la comunidad Sorda?</p> <p>¿Quién hace parte de la comunidad Sorda?</p> <p>¿Qué líderes resaltan en su comunidad y en el colegio?</p> <p>¿Conocen organizaciones o personas Sordas que gestionen el liderazgo en pro de la comunidad Sorda colombiana?</p>	
		Generar reflexiones, a partir de conceptos relacionados con liderazgo, sobre las representaciones de derechos y deberes y sus asociaciones con las posibilidades de empoderamiento desde el agenciamiento en el escenario educativo, para el contraste de imaginarios sobre las categorías de análisis.	<p>A través de preguntas orientadoras, generar discusiones sobre conceptos relacionados con persona Sorda, comunidad Sorda, los líderes reconocidos al interior de ella y líderes Sordos en la institución. Los estudiantes pueden pasar al frente y socializar sus planteamientos de forma individual, o pueden crear otra estrategia de</p>	
abril 20 de 2018	Generar reflexiones, a partir de conceptos relacionados con liderazgo, sobre las representaciones de derechos y deberes y sus asociaciones con las posibilidades de empoderamiento desde el agenciamiento en el escenario educativo, para el contraste de imaginarios sobre las categorías de análisis.			
mayo 04 de 2018	Analizar las tensiones identificadas a partir de las preguntas motivadoras de la reflexión frente al reconocimiento de líderes al interior de la comunidad Sorda colombiana y, específicamente en el colegio (poder institucionalizado).			

Fuente: Elaboración propia

En el segmento correspondiente a la descripción poblacional del colegio República Dominicana, solo se citará el número de la sesión, ya que se desglosó las actividades, temas y objetivos de cada uno de los encuentros en el bloque anterior perteneciente a la población del colegio Manuela Beltrán.

En la primera sesión con el grupo participante de sordas y sordos del colegio República Dominicana, se contó con la colaboración de la docente de apoyo, Sara Márquez, quien realizó la presentación de los dos docentes investigadores, de manera verbal y con apoyo en la interpretación de la investigadora principal. Para esta ocasión, la docente de apoyo hizo una convocatoria general a la población sorda de bachillerato que deseara asistir, teniendo en cuenta los encuentros en contra jornada y sin estímulo valorativo (calificación) alguno.

Los y las estudiantes, ingresaron al salón asignado para estos encuentros y ubicaron sus mesas en un semi círculo, pudiendo sentarse libremente junto a quien desearan. A esta sesión asistieron diez estudiantes, entre hombres y mujeres, con edades entre 12 y 17 años, dos de ellas cursaban el curso de aceleración, figura que actualmente se puede encontrar en los colegios públicos del país, en el marco de los Modelos Educativos Flexibles (MEN, 2016), retomados por la Secretaría de Educación del Distrito desde la estrategia de educación flexible que propende por

cobertura, calidad, pertinencia y equidad del servicio público educativo, así como de permanencia de la población estudiantil en el servicio educativo, los cuales adelantan los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación formal mediante alternativas escolarizadas y semi-escolarizadas que se ajustan a las necesidades de los estudiantes en términos de tiempo, ubicación geográfica y condiciones específicas. (2019)

Una vez dada a conocer la propuesta de implementación de esta investigación, los y las estudiantes hicieron comentarios, entre ellos, respecto al beneplácito por tener la oportunidad de participar de este espacio, no mediado por evaluaciones y orientado por una docente oyente que se comunica directamente a través de la lengua de señas y un docente sordo. Las dos estudiantes de aceleración, se mostraron tímidas en las actividades de presentación y expresión de sus nociones sobre los temas propuestos, no obstante, sus compañeros de grados séptimo, décimo y undécimo las alentaron a intervenir.

La participación en esta primera sesión fue muy nutrida y masiva, mostrando una actitud positiva e inquieta frente a los docentes investigadores y haciendo preguntas relacionadas con los días de encuentro y expresando comentarios asertivos sobre el tema de investigación expuesto. Basados en los objetivos trazados para esta primera sesión, los y las estudiantes exteriorizaron la naturaleza de sus familias manifestando pertenecer, en su mayoría, a familias oyentes. Citaron situaciones familiares en donde los padres y madres tomaron decisiones por ellos, ya que no se media la comunicación a través de la lengua de señas, según sus propias conclusiones. En la información reciba, se logró establecer que los y las acudientes (padres, madres y familiares a cargo) son trabajadores - empleados - y sus viviendas se ubican en cercanías al colegio. Desde ese primer encuentro se destacaron algunos liderazgos, principalmente, de los estudiantes mayores, de grados superiores, y de dos de las participantes de grado séptimo, ya que no solo dieron sus puntos de vista de manera activa, sino que se permitieron hacer comentarios a sus compañeros sobre las historias de vida que refería cada uno.

De igual forma, se percibió una relación armoniosa entre todos, pese a las diferencias de grado escolar y edades; al igual que se pudo dar inicio a la identificación de nociones sobre el liderazgo y las experiencias de empoderamiento de los y las participantes, desde sus propias vivencias, permitiendo visibilizar el desconocimiento, por parte del grupo de educandos, frente algunos aspectos básicos asociados a las capacidades que se relacionan con los dos temas centrales de esta investigación, es decir, los y las participantes no asociaron, en estos discursos iniciales, el liderazgo y el empoderamiento con acciones cotidianas como la toma de decisiones, la capacidad de agencia en situaciones personales, etc., ya que su primer pensamiento sobre sobre ellos (liderazgo y empoderamiento), según los hallazgos de este primer encuentro, fue el liderazgo en el marco político gubernamental, no en el personal. A partir de esta sesión, se proyectó conocer más a fondo las nociones de los temas ofertados e intentar conocer las razones por las que los y las estudiantes poseen nociones sobre el liderazgo y el empoderamiento desde fuera de sí mismos.

En la segunda sesión, los y las estudiantes se organizaron en pequeños grupos de cuatro y tres personas y se ubicaron voluntariamente en mesas aparte (cada grupo) buscando poder resolver la problemática planteada sobre el viaje hipotético (descrita en el segmento de la otra institución). Esta sesión contó con la asistencia de los diez estudiantes que vinieron

para el primer encuentro. Acorde con la dinámica de la actividad relacionada con el siniestro hipotético de un avión, cada uno de los y las estudiantes de cada grupo, expuso activamente sus ideas, sus hipótesis y sus soluciones; recibiendo contrapropuestas o apoyo de sus compañeros de grupo. Se acercaban al tablero a confrontar o sugerir soluciones, muy animados y discutiendo armoniosamente. Hubo participación masiva sin rezagados o rezagadas y para las inquietudes respecto a las “reglas” de la actividad, los y las estudiantes se acercaron a los docentes a pedir aclaraciones.

En el momento de la socialización, cada grupo tuvo que describir de qué manera se dio la discusión, quién o quiénes tomaron la iniciativa, qué cualidades resaltaron en sus compañeros y cómo lograron acordar el camino hacia la resolución de la problemática. El orden para la socialización fue voluntario, al igual que las réplicas. Los docentes investigadores permitieron que los mismos estudiantes iniciaran y finalizaran sus discursos, sin intervenciones o preguntas, hasta el momento del cierre de la actividad. En los discursos de cada grupo, expusieron en detalle los pormenores de la resolución del problema propuesto, desde el planteamiento de éste pasando por definir a quiénes afecta y cómo los afecta, hasta las formas de sacar provecho, incluso, de una situación fortuita. Cada grupo en su exposición destacó las cualidades de sus pares para plantear un problema, organizar a los demás, hacer uso de los recursos, ejecutar tareas, etc., evento que contribuyó a las reflexiones finales promovidas por los docentes. Al tiempo que los y las estudiantes de cada grupo expresaron sus vivencias en la actividad, los docentes investigadores tomaron nota en el tablero sobre los aspectos más relevantes y que harían parte de las reflexiones finales.

Gracias al planteamiento de la actividad, se visualizaron formas de interacción entre los y las estudiantes para la resolución de problemas, que facilitaron consolidar una imagen del grupo como personas solidarias, con capacidad para atender las necesidades del otro, con preocupación por el bienestar de ese otro tomándose el tiempo para conocer lo que piensa más allá del deseo de “imponer” voluntades; y todos estos hallazgos permitieron la reflexión final, promovida por los docentes, orientada a mostrar que los aspectos y cualidades de un líder o lideresa se viven y se construyen en la cotidianidad.

A partir de las anotaciones en el tablero sobre las participaciones de cada grupo, se infirió frente a las cualidades y capacidades de los y las estudiantes participantes, resaltando la armonía evidenciada para trabajar en equipo y dando apertura a la discusión frente a los

factores que inciden en que una persona decida tomar la vocería como representante de un grupo y, también, cómo se puede llegar a ser líder o lideresa y vivenciar el empoderamiento desde la valiosa capacidad de agencia, en su vida cotidiana.

Ante la respuesta activa y motivada de los y las estudiantes en esta segunda sesión relacionada con la capacidad de resolver problemáticas que afectan en lo individual y redundan en la colectividad, se puede inferir que los espacios para la reflexión sobre temas que atañen al liderazgo y al empoderamiento se extrañan en las instituciones inclusivas, con población sorda, y que pudieran favorecer la construcción identitaria de sí mismos y alrededor de su comunidad, apoyados en el auto reconocimiento de capacidades y pensando en la cualificación para la representación de intereses y necesidades comunitarias.

Para el tercer encuentro, cuya actividad requería de organización en subgrupos, cada grupo pequeño se ubicó en un espacio del salón, de forma libre, para lo cual hubo una asistencia completa de los y las estudiantes, es decir, diez en total. En cada subgrupo se pudo observar la participación motivada de cada uno de sus miembros, tratando de comprender el tema asignado y realizando aportes desde su experiencia personal y escolar. Con excepción de las dos estudiantes de aceleración quienes fueron las únicas con un grupo reducido de dos personas y estuvieron a cargo de las reflexiones sobre el tema de la clase anterior, los demás subgrupos se constituyeron entre tres o cuatro estudiantes y no tuvieron inconvenientes en la comprensión de la actividad a desarrollar. Sin embargo, las dos estudiantes citadas tuvieron algunas dificultades para la comprensión de la actividad por lo que hubo que acompañarlas más de cerca (acompañamiento de los docentes).

En el momento de la plenaria, los y las estudiantes mostraron diversas formas de dar a conocer la pregunta al auditorio como, por ejemplo, a través de la simulación de una entrevista entre los panelistas o escogiendo uno a uno los participantes de cada subgrupo que debía responder a la pregunta o lanzando la pregunta para que, voluntariamente, el auditorio alzara la mano para responder. Tanto las preguntas como las respuestas fueron muy interesantes ya que se pusieron de manifiesto nociones frente al liderazgo, resaltando aspectos como las jerarquías de un líder frente a sus seguidores, o la importancia que implica para el grupo la mediación lingüística entre pares y oyentes, o la relación entre liderazgo y política, o la conducta que debe tener un líder o lideresa en el colegio, así como también les

fue relevante el rendimiento académico para ejercer el liderazgo escolar y su compromiso con la comunidad sorda, entre otros aspectos.

En este grupo de estudiantes sordos y sordas, se destaca la inquietud por expresar y aprender nuevos contenidos y vivenciar otros espacios, se destaca la necesidad de la comunicación entre ellos y ellas al intervenir los discursos de sus compañeros o compañeras lo que permite concluir que esta forma de encuentros reflexivos brinda al estudiante libertades en su comunicación, al igual que la tranquilidad de comunicación directa con sus docentes y pares y la oportunidad de aprender, de forma dialógica, temas que le conciernen como persona sorda susceptible de ser líder o lideresa para su comunidad.

La cuarta sesión, relacionada con las formas de liderazgo y líderes en sí, se realizó en un espacio distinto ya que en el salón asignado para la realización de los encuentros no había forma de proyectar los videos, por tanto, el colegio facilitó otro lugar, más pequeño, donde había los recursos necesarios (video beam). La disposición para la actividad fue en filas, como estaba organizado el salón desde el arribo de los participantes. Cada estudiante se ubicó cerca de la persona de su preferencia, aunque no asistió el grupo completo pues algunos estaban en otra actividad institucional.

No obstante, se contó con la presencia de un familiar oyente, menor de edad y una estudiante sorda que solo asistió a esa sesión. Las interacciones entre el grupo asistente fue poca dada la atención requerida en la observación de los videos. Respecto a la interacción con los docentes, se dio en el momento de generar inquietudes y reflexiones en el grupo, al igual que al direccionar o clarificar algunos comentarios de los y las estudiantes, teniendo en cuenta la información contenida en los videos.

Las participaciones del grupo, como en las otras sesiones, fueron muy enriquecida. A partir de ejemplos que dieron los investigadores, en cabeza del docente Boris, los y las estudiantes lograron establecer relaciones entre las cualidades necesarias para el liderazgo natural (representado en la sesión desde la vida animal, salvaje) y el liderazgo que se construye o ejerce de forma intencionada (mostrado en los videos desde algunas formas de liderazgo y desde la biografía de algunos líderes reconocidos), como la capacidad de visualizar tanto las problemáticas que pueden afectar al grupo representado, como sus posibles soluciones, así como las formas de participación de los representados y su incidencia en el o la representante de sus intereses, etc.

Fue interesante cómo, de forma no dirigida por los docentes, se llegó al tema de derechos y deberes al interior de las instituciones educativas y cómo estos (deberes y derechos) dan un orden de funcionamiento y debidos procesos, pero también están relacionados con las jerarquías al interior de los colegios. Esta reflexión, generada por los y las estudiantes, permitió analizar la forma en que se está abordando al estudiante sordo o sorda respecto a un tema específico como es el manual de convivencia donde se exponen las reglas de juego, si se facilita este material en lengua de señas o si, por el contrario, esta información solo está contenida de forma escrita, como sucede en algunos colegios de educación inclusiva con población sorda. Por tanto, se podría ver afectada no solo su percepción de la norma y el deber, en su institución, sino la forma en que él o ella puede participar en el gobierno escolar.

Para la quinta sesión relacionada con comunidad sorda y liderazgo, se realizó en encuentro en el espacio asignado desde el inicio, no obstante, y por esta vez, el salón se mantuvo organizado en filas, tal como se encontraba al momento de ingresar. Cada estudiante se sentó junto a quien quiso y desde allí se realizó la sesión; asistiendo todo el grupo de estudiantes que iniciaron el proceso, denotando el mismo entusiasmo de siempre. En la dinámica dispuesta para esta sesión, que conllevó un momento de lectura del tablero y reflexión individual no comentada para posteriormente abrir el debate, los y las estudiantes respetaron la instrucción y analizaron las preguntas de manera individual. Cuando hubo cabida al comentario entre pares, lo hicieron sin reparo. Los y las participantes podían responder desde su silla, pasar en frente o crear una estrategia distinta para el debate.

Es de resaltar que, en la mayoría de los encuentros, cada participante hizo su intervención pasando al frente, para permitir la visualización del discurso al auditorio en general. En esta sesión, los y las estudiantes se agruparon y generaron formas de participar en el debate como simulación de entrevista a partir de preguntas relacionadas con el tema de la sesión o en forma de panel para realizar las preguntas al auditorio y moderar las respuestas. Los docentes investigadores se mantuvieron al margen para permitir la introspección de los participantes y no dar indicios de respuestas.

En el momento del debate, algunos grupos relacionaron, de forma explícita, la noción de identidad con la noción de comunidad, sorda en este caso. Refirieron elementos constitutivos de las comunidades como rasgos culturales en común como el idioma y citaron

la primera y segunda lengua como aspecto recurrente en su comunidad, al igual que tuvieron en cuenta elementos como las familias compuestas por padres y madres oyentes de hijos e hijas sordas, refiriendo también aspectos identitarios como sentirse o no parte de la comunidad (sorda). Incluyeron en sus discursos aspectos como la raza, el género, la discapacidad; como también citaron algunas situaciones asociadas a algunas personas sordas como el ser sordo ciego, e hicieron la reflexión sobre la molestia que genera el ser llamados “sordomudos”; tema tratado en este documento desde los distintos enfoques o paradigmas que rodean a la persona sorda.

Esta sesión fue muy significativa ya que se pudo percibir la motivación que suscitaba, en el grupo participante, el hablar de comunidad sorda y todo lo que a ella se refiere. Se lograron hallazgos útiles para la reflexión sobre los valores que encuentran los y las estudiantes en su comunidad, el sentirse identificados como parte de ella y como personas sordas, al igual que se pudo entrever la necesidad de defender su posición como persona sorda ante una población oyente que los reconoce como “sordomudos” o “discapacitados”, pese a la evolución paradigmática ya expresada en otros apartes de este documento.

Llamó fuertemente la atención cómo, a pesar de haber plasmado la pregunta de forma escrita (en el tablero) y haberla expresado en lengua de señas, no se obtuvo comentarios, en ningún grupo, sobre qué líderes sordos o sordas se reconocen al interior de su comunidad y de la comunidad escolar en que se encuentran inmersos. Vale la pregunta, entonces, si la ausencia de espacios (exclusivos o no para estudiantes sordos y sordas) orientados al debate comunitario y de liderazgo podría estar afectando el auto reconocimiento como líderes y lideresas en potencia o en ejercicio y, a su vez, estar impidiendo que los y las estudiantes identifiquen y comprendan las formas de liderazgo que se dan al interior y fuera de su comunidad, y que cada uno de esos liderazgos ejercidos es trascendente para los cambios sociales, culturales y políticos que se han dado y que se darán a futuro.

La actividad de cierre e indagación en esta sesión, respecto a la pertinencia o no de estos espacios de discusión y consolidación del liderazgo y el empoderamiento para la población sorda escolar, no fue posible con esta institución dadas algunas situaciones de tipo institucional, más allá del alcance o control de los docentes investigadores. En el Anexo 4 se expone la cronología investigativa donde es posible evidenciar su trazabilidad, las

continuidades y discontinuidades por las que, como estudiante, profesional y mujer, tuvo que pasar la investigadora principal para culminar todo este proceso.

A continuación, se expone los alcances y resultados obtenidos en cada una de las entidades educativas participantes: República Dominicana y Manuela Beltrán, en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Resultados Investigativos

Una vez expuestos los recursos implementados y las actividades proyectadas, se hace necesario el recorrido por los modos en que se desarrollaron las fases procedimentales con cada uno de los grupos de las instituciones participantes, destacando logros y desafíos de esta etapa. La intención narrativa trasciende de la necesidad investigativa de solo mostrar los resultados, ya que se dio mucha más importancia a la visibilización de los sentires encarnados por los y las participantes en la trayectoria.

Del valioso tiempo de encuentro con los y las estudiantes, se logró una grabación total de 14 horas y de allí se decantó la información de manera tal que solo se transcribiera a texto los fragmentos alusivos, los más relevantes y específicos para los fines de esta investigación, de donde se concluyó un tiempo efectivo de alrededor de 80 minutos (reloj). En cada una de estas sesiones, se propusieron actividades provocadoras que permitieran conocer las nociones sobre el liderazgo, el empoderamiento y, a su vez, le permitiera a los y las participantes conocer y reconocer sus capacidades y habilidades como líderes y lideresas.

En ese sentido, a partir del intercambio de experiencias relacionadas con estos temas, se pudo constatar, en ambos grupos, la existencia de espacios dispuestos para el desarrollo del pensamiento político, desde los intereses, necesidades y dinámicas de la población mayoritaria (oyente), en el cual se presenta las formas de gobierno y organización social, encontrando, por ejemplo, que los y las estudiantes que participaron en esta investigación tienen algún conocimiento relacionado con el liderazgo político de otros países como por ejemplo, Estados Unidos y Alemania, identificando líderes emblemáticos como John Fitzgerald Kennedy y Adolf Hitler (principalmente), lo que evidencia un interés por las acciones políticas históricas que no necesariamente se relacionan con su país o, más específicamente, con su comunidad, pero que los acercan a imaginarios o nociones sobre el liderazgo político.

Al respecto, se encontró respuestas de los estudiantes, de ambos colegios, en las que indican:

“un líder en la sociedad puede ser un presidente, un político, un líder cultural, una persona que conozca de leyes y economía y apoye a la sociedad”.

“Se es líder cuando uno apoya las cosas que benefician a muchos”

Lo anterior, precede de una observación general sobre estos dos contextos. No obstante, a continuación, se hace referencia, de manera puntual a lo acontecido en cada institución, con el fin de especificar los hallazgos, para luego establecer el proceso de análisis y de conclusiones sobre el tema convocado. Cabe anotar que la evidencia sobre las respuestas ilustradas en este documento no busca exponer la identidad de los y las estudiantes, al igual que no pretende jerarquizar los turnos del habla, ni hacer énfasis temporal en la sesión en que han sido obtenidas, ya que prima en relevancia el deseo de hacer uso de la palabra, el contenido de las opiniones, la expresión de los sentires y lo que concierne a los conceptos del interés investigativo.

La investigadora principal, oyente usuaria de la lengua de señas colombiana, tuvo el acompañamiento y apoyo permanentes de uno de los docentes sordos citados anteriormente, profesor Boris Julián Pérez, y cabe resaltar que la acogida en las prácticas con la población sorda, en el trabajo de campo, fue muy positiva dada la afinidad que sentían los y las estudiantes con el docente por pertenecer a su comunidad y con la investigadora principal por comunicarse directamente con ellos (sin mediación lingüística) en su lengua.

A continuación, una muestra sobre el recorrido por los resultados obtenidos en las sesiones logradas con los y las estudiantes de cada institución, exponiendo cuáles fueron las percepciones, a modo general, sobre los temas que conciernen a esta investigación, teniendo en cuenta la organización de cada espacio y que ha sido presentada en las tablas 5 y 6 de este documento.

De la primera actividad de acercamiento al tema relacionado con el liderazgo y las potencialidades como líderes y lideresas, los estudiantes del colegio Manuela Beltrán, identificaron percepciones como la importancia de un líder para la orientación, organización y apoyo a un grupo social y contexto determinados, considerando rasgos de empatía y conexión con las necesidades de su grupo o contexto particular. Estas expresiones se evidencian en expresiones como:

“Se es líder cuando uno apoya las cosas que benefician a muchos”
“Cuando se es líder, se realizan actividades en pro de los otros”.
“necesarios para guiar y orientar, principalmente para el

Basados en este mismo tópico de análisis sobre el liderazgo, en la IED República Dominicana, los y las estudiantes consideraron que una persona líder debe tener un vasto conocimiento sobre su comunidad y su contexto, demostrando interiorización de las necesidades de la población y sus afecciones. Estas valoraciones se pueden ver en el siguiente cuadro:

Ahora bien, en la búsqueda de las percepciones sobre el liderazgo, fue posible encontrar, además, conceptos relacionados con las representaciones sociales, y cabe mencionar que esta subcategoría de análisis, emergente, surte sus posibilidades de evidencia gracias a las experiencias y conocimientos propios de cada estudiante.

Los y las estudiantes participantes del Colegio Manuela Beltrán mencionaron que un líder o lideresa debe poseer características relacionadas con los valores de una sociedad considerando, además, una responsabilidad de conocimiento amplio sobre el grupo o comunidad al que pertenece y sus alcances sociales.

Sobre este mismo tema, los y las participantes del colegio República Dominicana opinaron que las características principales están determinadas por el comportamiento y la manera como conducen o han conducido su vida para lograr dicho objetivo:

“principalmente, quien trabaja y se enfoca en su labor, se adapta a los demás”

“es claro que necesitamos líderes para velar por el cuidado de todas las personas que componen su comunidad, ser líder también es hacer respetar el derecho de la comunidad y recibir el apoyo de quienes la integran”.

“Que participe, que se involucre más con las personas, que sepa cómo están, cómo se sienten, que proteja su economía, no con un fin de pelear, pero sí de ayudar y que no se aproveche por tener ese puesto”.

“tendría que evaluar la conducta de esas personas, su trabajo, para saberlo”.

“Eso depende de su conducta; así se sabría si son buenos o malos líderes”.

“yo pensaría que depende del reglamento, la forma de vida, de su opinión, de cómo se comporta; eso es muy importante, o eso creo”.

“Se educa para eso”.

De igual forma, ambos grupos de las instituciones consideraron que una persona líder es formada por una serie de valores sociales y comunitarios, sin embargo, los grupos de cada una de las instituciones difiere de sus opiniones al respecto. Los participantes de la IED Manuela Beltrán consideraron que esta persona es electa por voto popular, mostrando además que es necesaria la aprobación de la sociedad sobre sus acciones y que ésta misma debe legitimar su proceso. Se consideraron opiniones como:

“va en cada uno decidir quién podría ser un líder, y quien no, a través del voto”.

“es buscar aspectos positivos en nuestros líderes y apoyar a esas personas y no votar por cualquiera”

“como el presidente en la política, tiene que estar muy activo y dar a conocer sus propuestas”

Por su parte, los estudiantes de la IED República Dominicana estuvieron más orientados hacia la formación previa en este campo, es decir, una persona que haya sido formada dentro de su entorno primario (la familia) para ser líder o lideresa y que luego se consolide como tal en sus demás contextos (escolar, profesional, político, entre otros).

“Es la mamá quien se encarga de esa formación inicial para que ese bebé, cuando llegue a la juventud, pueda desenvolverse como líder en su sociedad”.

“La formación de líderes es importantísima ya que hay que adaptar los conocimientos para entender y esta formación ayuda que la persona (después) pueda ejercer liderazgo,”

Habría que decir, también, que la población sorda participante de las dos instituciones, considera relevantes los aspectos identitarios y de sentido de pertenencia que debe poseer un líder o una lideresa con su comunidad, resaltando la necesidad de la acción colaborativa por parte de todos los actores inmersos, describiendo así al líder o lideresa como un resultado comunitario cohesionado y no como un actor que no representa sus intereses, que es aislado, lejano y sin incidencias positivas hacia quienes representa:

“Tanto el líder como la comunidad, pienso que ambos deben participar y ser diligentes, sin embargo, a sabiendas que la comunidad debe expresarse y ponerse de acuerdo (moverse), es muy difícil obligar a quienes no quieren participar. Yo no me voy a lanzar a liderar o representar porque no podría. En ocasiones sucede que hay una propuesta de alguien, se pone sobre la mesa, pero nadie dice nada, no participan y así es muy difícil trabajar en equipo”.

“No es posible que una persona, al interior de la sociedad, necesite un líder y todos se cierren a desconocer su situación para representarle o no ejercer el liderazgo. Se debe conocer cómo labrar esta posición, abrirse a las posibles situaciones y, de la misma manera, entender que no sólo es posible tener un solo líder, puede existir muchos en la sociedad. Si las personas quieren ser líderes, lo pueden hacer”.

En ese sentido, las expresiones del grupo colaborador demuestran que su noción sobre el liderazgo está atravesada por una fuerte conexión con el otro (con los demás), y esta intrincada conexión se mantiene en el individuo y trasciende edad, contextos, cultura y demás, como se muestra en los cuadros anteriores.

Hasta ahora, esta muestra de resultados evidencia cómo la percepción de la población colaboradora está ligada hacia el líder o la lideresa como quien está a la cabeza de un grupo y como quien da ejemplo ético y de valores sociales, lo que podría considerarse como la construcción de nociones e imaginarios sobre el liderazgo bajo premisas de valor y la valoración hacia el otro, desde aspectos morales y sociales positivos.

Continuando con las nociones y vivencias del grupo participante de las dos instituciones, los focos estuvieron puestos tanto en aspectos de la política exterior, como en su mirada crítica frente a sus espacios educativos respectivos. De tal manera que cada grupo expuso sus ideas, que resultaron ser equiparables, evento que influye en la manera como se presentarán las participaciones de dichos estudiantes de cada colegio pues no se advertirá al lector a qué institución pertenece cada comentario, por tanto, se expondrán como conjunto ya que refieren elementos de alto contenido reflexivo, complementario entre sí.

Al respecto del tema sobre la percepción del liderazgo escolar, los estudiantes consideran fundamental que la institución genere espacios similares a los que observan en la política del país para la consolidación de candidatos (en algún ámbito de la política). Los y las participantes

“en el colegio existen varias responsabilidades para apoyar y convertirse en un líder, en la zona también existen varias responsabilidades que podría uno ejercer y ser referente como líder, pero es diferente ya que ello requiere de más responsabilidad, en cambio en el colegio tenemos menos cosas que liderar”.

“la formación de líderes, en el colegio o en la institución, es importante ya que se logra adaptar a los estudiantes para que funcionen como líderes, para que adquieran esas habilidades, el perfil y la conducta como tal”

destacaron aspectos de responsabilidad escolar y la importancia del conocimiento de las

normas sociales y de conducta para encontrar a una persona como posible líder o lideresa y que sea impactante, de forma positiva, en su comunidad.

Destacando algunas opiniones con respecto a la comunidad sorda, consideran que un líder sordo o lideresa sorda tiene las mismas cualidades y capacidades que un líder o lideresa oyente, no obstante, resaltan la importancia en la comunicación (desde su propia lengua) que se debe mantener con los y las oyentes en sus círculos

“El líder sordo, en el colegio, también tiene que conocer las normas institucionales, comunicarse a través de la lengua de señas con sordos y darla a conocer a los oyentes, propendiendo por la comunicación fluida entre todos”.

cercanos y, a su vez, indican que deben poseer un conocimiento social de las dos poblaciones (sorda y oyente), sin afectar su representatividad el hecho de situarse como persona sorda.

Finalmente, dentro de este recorrido dialógico, el grupo de estudiantes resaltó que, para constituir el liderazgo, es necesario conformar e institucionalizar espacios de participación para la construcción de capacidades relacionadas con el tema. Es así como se registró su percepción respecto a no ser suficiente la formación o la vocación para servir a su grupo o comunidad como líder o lideresa en un espacio determinado, sino la apertura de escenarios específicos para gestionar todos aquellos aspectos atinentes al empoderamiento, la agencia, la identidad y que resultan en el ejercicio del liderazgo en pro de su comunidad. De allí que ésta sea la última categoría que emerge dentro de esta fase exploratoria.

“En el caso de los sordos, el uso de la Lengua de Señas hace que deba trabajar con los oyentes, mancomunadamente, y así es posible que los Sordos ejerzan el liderazgo y se representen”

“Actualmente en el colegio contamos con un representante Sordo, pudiendo aprovechar para proponer ideas, proyectos y demás. La formación en liderazgo es muy importante porque, de esa manera, se puede dar más atención a nuestras necesidades como comunidad.

Ahora bien, en el siguiente fragmento se expondrá las nociones resultantes de los ejercicios realizados en torno al empoderamiento. Este concepto, para esta investigación, se considera una herramienta que potencia la identidad y facilita el agenciamiento, al igual que motiva a romper las relaciones de poder y subalternidad ya que facilita la comprensión del sentido de participación que cada persona debe poseer al interior de su comunidad para

hacerla democrática y crítica; fortaleciéndose desde distintos frentes (el empoderamiento) ya que tiene que ver con las experiencias y contextos a los que se expone cada persona.

“veo que cualquier persona oyente que desea ser líder lo intenta y lo logra”

Inicialmente, se considera que la visión de los y las estudiantes sobre su contexto próximo está direccionada hacia su reflejo sobre el otro y su capacidad de agenciar espacios participativos dentro de la institución. Se considera entonces que los procesos en que se posicionan, en un espacio de participación, está condicionado a las posibilidades que otros tienen sobre sus propias habilidades, sin embargo, las percepciones que se encuentran en las opiniones al referirse sobre las “facilidades” y “posibilidades” de aproximarse o pertenecer a estos espacios de deliberación, están supeditadas a la participación y acciones de trabajo conjunto entre la población sorda y la oyente, lo cual considera que la lengua de señas no es un impedimento para participar en estos espacios y, por el contrario, consiente la idea de aproximar y transformar la participación escolar en entornos de aprendizaje plural y diverso, comprendiendo los múltiples campos de aprendizaje.

“En el caso de los sordos, el uso de la Lengua de Señas hace que deba trabajar con los oyentes, mancomunadamente, y así es posible que los Sordos ejerzan el liderazgo y se representen”

“Existen (líderes) sordos, por ejemplo, que abandonan el tema de la lengua de señas y hacen valer el uso de ésta como un derecho de las personas sordas. Es decir, si

Estas las posturas materializan el deseo de visualizar liderazgos al interior de comunidades pluriétnicas. Es de reiterar que, al exponer las nociones divergentes o convergentes de la población participante respecto a alguna categoría, no se pretende subalternizar al otro u otra, más bien, tiene el propósito de aproximar a los y las participantes, a los lectores e investigadores a conocer y dialogar frente a esos saberes y experiencias que por mucho tiempo han sido acallados, sesgados y limitados.

“Actualmente en el colegio contamos con un representante Sordo, pudiendo aprovechar para proponer ideas, proyectos y demás. La formación en liderazgo es muy importante porque, de esa manera, se puede dar más atención a nuestras necesidades como comunidad”.

En cada uno de los grupos participantes, se encontró algún grado de desconocimiento frente a la definición de empoderamiento y su ejercicio, al igual que se evidenció desconocimiento frente al panorama participativo como hecho plural y que concierne a toda la población, por igual. No obstante, verse reflejado en otro u otra posibilita nuevas visiones sobre lo que es posible hacer, nuevos espacios participativos y propositivos y la muestra de

una clara fase de autoanálisis sobre lo que es necesario para su comunidad al igual que para sí mismos, y que motiva a una serie de movimientos sociales con miras a la obtención de un beneficio colectivo o personal.

Por tanto, este proceso de implementación dio paso a la demostración sobre cómo los estudiantes conciben el empoderamiento, el liderazgo y las otras categorías emergentes, desde su contexto escolar y fuera de él, motivando una reflexión que no dista de las particularidades en la sociedad, en general, y que invita a reconocer cómo los espacios educativos pueden facilitar el pensamiento crítico de los y las estudiantes, dando apertura a nuevas miradas y formas de situarse en el mundo, en la sociedad, en su comunidad y su núcleo más cercano.

Continuando con la implementación, se da paso a las expresiones, en términos de participación escolar, evidenciadas a través de las entrevistas y centradas en las experiencias en los colegios colaboradores. Es así como se recoge las voces de las docentes de apoyo y de español como segunda lengua de las IED.

En ese caso, la docente Martha Gaitán del colegio Manuela Beltrán, quien pasó de la enseñanza del español como segunda lengua a docente de apoyo, cuenta cómo las personas sordas de su colegio han creado una imagen positiva ante la comunidad educativa liderando procesos dentro y fuera de la institución:

“(…) dentro de la institución se han llevado a cabo procesos que han permitido que los estudiantes puedan llegar a ser líderes, no solo dentro de la población Sorda sino también con todos sus compañeros oyentes. Es así, que durante 3 años consecutivos hemos tenido un personero SORDO elegido por votación popular”. (Gaitán, 2019)

Por su parte, la docente de apoyo Sara Márquez, del colegio República Dominicana refiere:

“Ya en los colegios la población estudiantil Sorda se ha vinculado de manera activa a todos los espacios de participación como lo son el gobierno escolar (personeros-representantes), actividades culturales, proyectos de uso del tiempo libre, mayor uso y divulgación de la lengua de señas”. (Márquez, 2019)

Es de considerar que todo el material colectado aquí, en conjunto con las percepciones de estudiantes y docentes sobre el tema central de la investigación, fue generando un conglomerado de significados que permitió dar una mirada más integral sobre el interés investigativo, en conjunto, logrando una matriz de análisis, la cual ha sido consolidada a partir de un árbol de epistemes, como resultante de los análisis de los hallazgos, gestada a partir de la revisión de las grabaciones y traducciones a texto de donde se logró establecer las categorías de análisis ya mencionadas, y que posteriormente fueron cargadas de significados desde la voz de los y las estudiantes. Caso puntual del que se hablará en el siguiente segmento.

Capítulo 5. Consideraciones investigativas

Establecer un espacio de análisis sobre el conjunto de datos obtenidos, así como de las experiencias vividas en el entorno investigativo, consolida no solo la mirada de quienes han participado en ellos, sino motiva a una íntima reflexión de lo constante y contrastante de los territorios visitados y vivenciados. Esta mirada debe ser manifestada en las posibilidades de comprender el todo y la individualidad, para percibir cuáles son las ganancias de los contextos y cuáles son aquellas afectaciones que motivan a una observación más profunda del cotidiano investigativo.

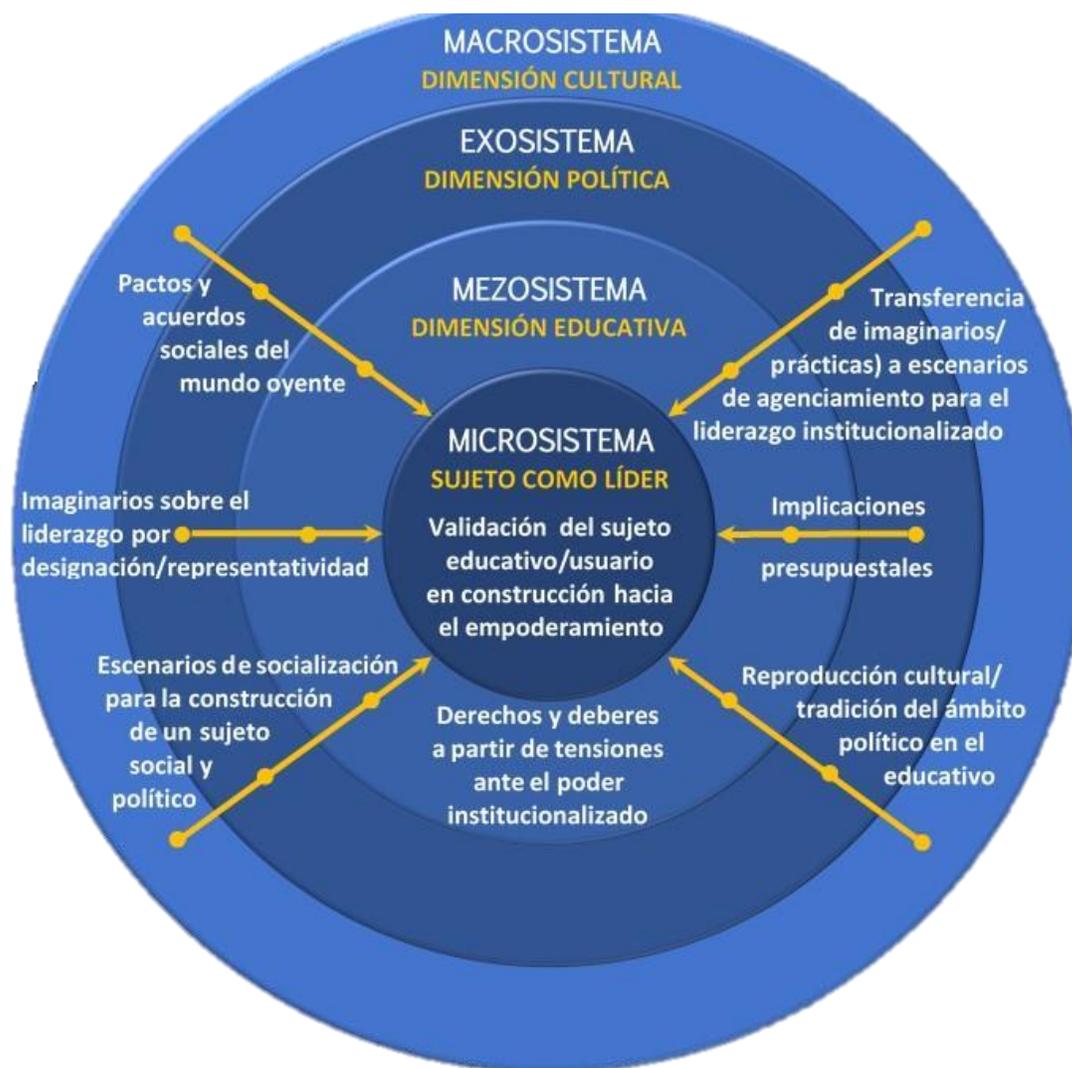
Este insumo de análisis es el resultado de la necesidad, interés, compromiso y el trabajo en colectivo para lograr una explicación gráfica y sintetizada de cómo las acciones de esta investigación, en las instituciones, atraviesan la vida del estudiante en su territorio escolar, pero que se relaciona indefectiblemente con su vida familiar, al igual que se manifiesta en su desempeño como ciudadano en la sociedad, en general.

Por lo anterior y una vez comprendido el modelo ecológico en apartados anteriores de este documento, se procede a exponer las relaciones sobre los discursos, escenarios y agentes que intervienen, lo cual no solo evidencia estas percepciones desde lo discursivo, sino, desde el lugar de enunciación del o la estudiante en un entorno común, hecho que motiva a enfocar la mirada más allá de lo meramente conceptual.

En cuanto a la implementación de esta forma de análisis, desde la teoría ecológica través de los sistemas, se puede decir que permitió considerar al estudiante como centro (microsistema) ya que es agente, acción y territorio en sí mismo, teniendo en cuenta el concepto de identidad que retoma esta investigación y que está directamente relacionado con la capacidad de agencia y empoderamiento.

En este microsistema, el o la estudiante se encuentra atravesado por el espacio escolar que abarca tanto la institución que lo recibe, como la implementación de los currículos y las didácticas escolares, así como también tiene que ver con los recursos económicos que esa institución recibe e invierte en su atención (de la persona sorda), al igual que las estrategias para su permanencia hasta la finalización de su vida escolar; elementos que sobrepasan el hecho, simplemente, de incluir al estudiante sordo o sorda en el aula, sin más.

Figura 8. *Árbol de Epistemes*



Fuente: Elaboración propia. A partir de La teoría ecológica. Bronfenbrenner (1987).

Estos elementos se consideran relevantes para la capacidad de agenciamiento de la persona sorda escolarizada, a partir de la gestión de espacios para la consolidación de su propia identidad. No obstante, este microsistema lo lidera la persona sorda como estudiante y como ser humano en construcción, ya que el estudiantado no es un receptor inmóvil de conocimientos o prácticas educativas, sino que representa los procesos que se dan al interior de la escuela. En este sistema o núcleo, se encuentra también la validación que la institución otorga al estudiante como merecedor de las mismas oportunidades que sus compañeros y

compañeras oyentes, no siendo discriminado, señalado, subalternado u obligado a ejercer cargos que no son su voluntad asumir; como es el caso del liderazgo por designación que se asigna en las instituciones a los educandos queriendo visibilizar al estudiante sordo o sorda pero que provocan lo contrario en la comunidad educativa, dada su condición de imposición y que no es reflejo de un proceso formativo – constructivo y voluntario. Gracias a los hallazgos relacionados con este microsistema, es posible reflexionar sobre si un estudiante sordo o sorda, en un espacio educativo exclusivo (estudiantes y docentes), podría gozar de un contexto más nutrido que favorezca el desarrollo de su identidad como (persona sorda) ya que cuando se explora con los y las estudiantes de las instituciones colaboradoras conceptos y vivencias relacionadas con los ejes centrales de esta investigación, se confirma que esos espacios no promueven el empoderamiento ni su identidad, como podría pretender afirmarlo el discurso oficial al brindar espacios de participación democrática en el gobierno escolar, por ejemplo.

Por otro lado, este instrumento de análisis también permite considerar la necesidad de que las instituciones provean al educando de todos aquellos elementos que le sean útiles para su construcción como ser humano con derecho a ser diverso.

En el siguiente círculo se encuentra el mezosistema en el cual se ubica la dimensión educativa, siendo este un espacio muy cercano a la persona sorda por encontrarse institucionalizada (por la escuela). En este anillo o sistema, se toma en cuenta los derechos y deberes desde el poder institucionalizado y tiene que ver con aspectos concernientes a las vivencias del educando en su colegio, como se menciona más arriba, las cuales repercuten en las concepciones y la construcción del liderazgo y, nuevamente, se podría encontrar el ejercicio del liderazgo por designación y no por representatividad o voluntad, de manera que la institución ejerce voz y voto en las intenciones del o la estudiante, generando tensiones al proveer al estudiantado acciones susceptibles de interpretarse como formas de moldear y subalternar a la persona sorda y, como ya se ha expresado, estas prácticas institucionales podrían no tener esa intención. Por tanto, el empoderamiento, el liderazgo y el agenciamiento que puedan surtir desde estas formas institucionales, estarían sesgadas por las intencionalidades institucionales.

Otro elemento que aparece en este mezosistema y que se relaciona con el anterior, tiene que ver con los imaginarios sociales y su transferencia, donde los puntos de conexión

de la gráfica (Figura 8) significan el estar presente en las políticas, en el ámbito social y cultural (exosistema: dimensión política y macrosistema: dimensión cultural), afectando positiva o negativamente la equiparación en oportunidades y la igualdad en derechos, de las personas sordas. No obstante, y como se puede evidenciar con la direccionalidad a la que apuntan las flechas indicativas (se orientan al microsistema donde se ubica la persona sorda en el contexto escolar), existe una relación bidireccional y, de este modo, es posible estimar la importancia en la construcción de la identidad del educando como elemento primario para la transformación de imaginarios sociales; lo que a su vez significa que, partiendo de este proceso, hay una reiterada mirada hacia la solicitud en la modificación de las políticas públicas en beneficio de su comunidad, advirtiendo que todos los agentes deben intervenir para que esto suceda, incluyendo, por supuesto, los propios estudiantes sordos y sordas.

Parte de los resultados de esas transferencias de imaginarios, son los efectos sobre la representación cultural que se enfocan, también, en lo legislativo en cuanto a la validación y el reconocimiento de los elementos específicos que las personas sordas requieren en el campo educativo. Esa incidencia en lo político y en lo legislativo, ha tenido también sus aciertos gracias a la movilización de la población sorda y de sus colaboradores (docentes, familia, amigos) para la planeación y ejecución de políticas más cercanas a las necesidades y no desde representaciones por transferencia de imaginarios no favorables.

Por otro lado, se sitúa en la gráfica los escenarios para la socialización de vivencias, experiencias y saberes, atravesando la vida social y política, de nuevo, ya que el o la estudiante no está limitado a aplicar las vivencias promovidas en estos espacios únicamente en la institución sino, por el contrario, va a replicar en otros escenarios los nuevos saberes contribuyendo, él mismo o ella misma, a la transformación de nociones y percepciones sobre la persona sorda y, por tanto, nutriendo el impacto positivo que ello pueda tener en los contextos social y político. Para efectos de representación en la gráfica, se puede evidenciar las relaciones de las flechas y los puntos con el microsistema (el sujeto escolar), el mezosistema (dimensión educativa), el exosistema (la dimensión política) y el macrosistema (la dimensión cultural).

Las categorías principales de análisis, es decir, el liderazgo y el empoderamiento, se ubicaron en el árbol de epistemes ya que son el centro de esta investigación y, del mismo modo, atraviesan todas las dimensiones del o la estudiante, como ya se ha esbozado con

suficiencia. En cuanto a los pactos y acuerdos sociales con el mundo oyente, es desde allí donde se consolidan, finalmente, las concepciones sobre el liderazgo y el empoderamiento pues, en definitiva, la o el estudiante sorda o sordo está inmerso en un mundo mayoritariamente oyente, con una lengua imperante que no es propia, es decir, en una situación de extranjerismo en su propio contexto educativo y que, lo quiera o no, debe adaptarse a las dinámicas generales al igual que a ciertas normas y acuerdos para poder encajar en ese sistema escolar.

Así pues, este análisis conlleva a una serie de conclusiones dadas a partir de los aportes del grupo de estudiantes colaborador respecto a sus nociones, y fue posible evidenciar la necesidad de espacios para la reflexión en cuanto a su propia capacidad para la resolución de situaciones problemáticas. Gracias a las sesiones promovidas por esta investigación, los y las participantes se encontraron por primera vez en diálogo con sus cotidianidades en contraste con las vivencias de los otros y otras, y lograron auto reconocerse como seres humanos, mujeres, hombres, hijos o hijas, madres o padres, todos y todas estudiantes subalternados en algún aspecto o momento de sus vidas, indistintamente de su posición como persona oyente o sorda.

Estos encuentros para el diálogo sobre sí mismos, el poner al desnudo sus formas de pensar y darse la posibilidad de encuentro con otras vivencias y posturas en un espacio sin mediación de una valoración cuantitativa (calificación), ni en situación de jerarquía con el o la docente, o el verse obligados a asistir, fueron aspectos muy significativos y detonantes para la expresión de sus sentires de forma libre y espontánea gestando un ambiente de respeto entre todos que permitió la construcción mancomunada del contenido de este documento.

Al inicio de la implementación, en algunos y algunas participantes (sordos, sordas y oyentes) se pudo evidenciar reticencia para expresar vivencias relacionadas con el tema de esta investigación, más específicamente con relación a las capacidades y potencialidades individuales para resolución de problemas en un contexto determinado, actitud que más adelante se atribuiría a la falta de espacios para la construcción de identidad y empoderamiento, al interior de los colegios, pues al no tener la posibilidad de poner en conversación los temores o vacíos que se poseen, éstos siguen tomando fuerza e impiden que la persona, en este caso el grupo colaborador, se vaya alejando de su deseo de participar activamente en sus contextos y, por tanto, su potencial para la agencia y el empoderamiento

se vea reducido. Esta investigación abre el debate respecto a cómo se está preparando al estudiantado para la vida en sociedad y los roles con los que debe familiarizarse para poder ejercer sus derechos y cumplir sus responsabilidades, al igual que deja para la reflexión el cómo se visualiza a la población sorda, con todas sus particularidades, y si se invierte todo el esfuerzo institucional en proporcionar y facilitar recursos físicos y humanos para la construcción y desarrollo de las identidades de sus educandos, con miras a graduar personas con capacidad de agencia, empoderados y líderes de su propia vida.

En contraste con lo anterior, el interés principal de este recorrido investigativo tiene que ver con las nociones construidas por los y las estudiantes alrededor de las formas de liderazgo y el empoderamiento y, en este punto, se encontró una ambivalencia entre estas percepciones, ya que la población participante, en general, considera que el ejercicio del liderazgo se da porque la persona interesada en asumirlo se ha formado para ello y, sumado a este pensamiento, una parte de los participantes no tenían un referente sobre quiénes los representaban y de qué manera lo hacían.

El manifestar no sentirse representado o desconocer sus líderes y lideresas, denota una ausencia de espacios propicios para la difusión y dialogo de ideas, al igual que para la rendición de cuentas, sin hablar de la debilidad que pueda existir en los currículos al no incluir la educación o formación para el liderazgo. Esta última, nutre los espacios para la consolidación de la democracia al interior de los colegios, al igual que resulta ser un componente importante para el proyecto de vida de los educandos, siendo este un tema que va más allá del liderazgo escolar ya que impacta positivamente en la vida de los y las escolares sordos y sordas. Es decir, cualquier líder o lideresa puede accionarse desde sus capacidades y habilidades para influir, implícita o explícitamente, en su comunidad. En ese sentido, la falta de reconocimiento de sus capacidades como posibles líderes o líderes en potencia, y el hecho de no manifestar interés por las particularidades de su contexto, al igual que el no reconocer cómo pueden incidir en las prácticas sociales y comunitarias en las que están involucrados, es una responsabilidad atribuible a esos sistemas expuestos más arriba, donde los agentes sociales y educativos, correspondientes a cada uno (sistema), no realizaron bien sus tareas.

De otro lado, las posibilidades de consolidarse en el liderazgo, más allá de ser persona sorda u oyente, no es una consideración tácita, práctica o llamativa, para algunos, mientras

que para otros, en algunas expresiones de opinión, manifestaron comprender la importancia del ejercicio del liderazgo sin que el ser sordo o sorda invalide sus posibilidades y que, por el contrario, el pertenecer a la comunidad sorda motiva el construirse para la representación de sus pares ante la sociedad mayoritariamente oyente. De ahí que los y las estudiantes sordos y sordas relacionen el liderazgo con la lengua de señas colombiana y, así mismo, identifiquen el perfil del líder o lideresa como una persona “dedicada a la comunidad, solidaria con sus pares, que muestra una actitud asertiva, que trabaja por un bien común y en conjunto” (Estudiante de 10° grado, 2019).

Estos espacios de discusión también permitieron evidenciar cómo surgen dicotomías sobre la percepción del líder o lideresa sordo o sorda en la comunidad escolar pues, al indagar sobre la percepción de liderazgo, un estudiante refería las votaciones para la elección de la personería de ese año (2018) y las dificultades para él surgidas al no encontrar coherente el discurso de uno de sus compañeros sordos, candidato. La respuesta de este estudiante hacia ese candidato, contrario a votar por otro, fue impulsar su candidatura con motivaciones correspondientes a la equiparación de oportunidades, la igualdad de derechos en la participación política y las posibilidades y capacidades de las personas sordas frente a las oyentes. No obstante, en las votaciones ganó un estudiante oyente y el candidato sordo apoyado por sus compañeros, ejerció un rol como referente consultor del personero oyente.

También, este trabajo de investigación permitió comprender que la formación en liderazgo para la comunidad sorda es importante, ya que facilita la reflexión consciente sobre las prácticas de liderazgo que puedan vivenciar los y las estudiantes, a través de espacios institucionalizados, citando a Santamaría (2008):

“El liderazgo para la justicia social y la equidad educativa sugiere mejores prácticas para los individuos o grupos con acceso limitado a la educación, susceptibles a opresiones históricas, o a la exclusión social fundamentada en un legado compartido de genocidio, esclavitud, racismo y discriminación de nuestro país. Trascender del origen individual: africano, latino, nativo, asiático o de las islas del Pacífico, sus colectividades de pertenencia: lesbianas, bisexuales, homosexuales, transgénero y queer, personas con discapacidades o grupos socioeconómicos: bajos privados de derechos, en riesgo y desatendidos educativamente. Este trabajo orientando en la

defensa de estos sectores es valioso, necesario y rico pues aborda las inequidades educativas en nuestro país”. (2008)

Por otro lado, en cuanto a la gestión institucional para la promoción de espacios para la deliberación, la democracia, la construcción de ciudadanía e identidad y formación en liderazgo enfocado a la comunidad sorda, hace falta más inversión en recursos y mayores avances en los procesos por parte del gobierno nacional, que den la tranquilidad en la contratación del personal necesario para la adquisición de herramientas que faciliten las flexibilizaciones curriculares pertinentes, la modificación en infraestructura, de ser necesario, y se permita, a su vez, una mayor oferta educativa para la población sorda.

Finalmente, al indagar respecto a los líderes y lideresas que se destacan en estas instituciones, se encontró un reconocimiento del liderazgo de escolares oyentes, principalmente en el colegio República Dominicana. No obstante, el grupo colaborador reconoció la participación de sus pares sordos y sordas en actividades del gobierno escolar, como las elecciones de personero en cada uno de los colegios. No obstante, también se resaltó la latente necesidad del liderazgo al interior de la comunidad sorda y en cuanto a la formación de liderazgo, los participantes manifiestan no conocer espacios formales para esta actividad, no queriendo decir con esto que no existan. Cabe recordar que se trata de sus nociones y el conocimiento que poseen sobre su contexto.

Para finalizar, es vital agradecer el apoyo, trabajo y acompañamiento de los colaboradores en calidad de coinvestigadores de este proceso, Boris Pérez y, eventualmente, Esteban Pava, junto con el grupo de estudiantes sordos y sordas participantes y coinvestigadores ya que, sin ellos, no hubiese logrado establecer el derrotero investigativo presentado, concluyendo que los espacios dialógicos para la construcción de identidad, agencia, empoderamiento y liderazgo, pueden ser herramientas significativas en la consolidación de una comunidad conocedora de sus particularidades, sus necesidades e intereses y, por tanto, lograr aumentar sus oportunidades y garantizar el ejercicio de sus derechos.

Capítulo 6. Conclusiones y Recomendaciones

Consolidar las conclusiones en un proceso de investigación, no significa que dicho proceso esté cerrado o finiquitado. En este caso, posibilita la construcción de nuevos caminos de estudio y, por supuesto, nuevos interrogantes a partir de lo que en él se halla. De hecho, motiva a la reflexión sobre aquellos descubrimientos o ausencias sobre el tema en cuestión y, evidentemente, motiva a trazar caminos para recorrer lo que haga falta.

Justamente, la intención de este apartado final es consolidar una serie de reflexiones respecto a los pasos dados con el fin de persuadir a los lectores a cuestionarse sobre sus preconcepciones respecto a la persona sorda, a distanciarse de tendencias tradicionalistas o positivistas, e incluso, se le invita a alinearse con las posturas en que esta investigación se sitúa.

Este capítulo final del documento no determina la única manera de concluir, más bien, reúne desde la generalidad algunos aspectos relevantes surgidos gracias a la trayectoria analítica y dialógica por la que se caracteriza este documento. De igual manera, el presente documento se considera una fase de análisis y de posturas propias frente a los hallazgos, que deberá ser retomado más adelante para agregar nuevos argumentos desde otras lentes.

En ese orden de ideas, esta tesis no finaliza en este segmento, por el contrario, va concatenando elementos que, por sí solos, o en su misma relación conceptual, generan a lo largo de una trayectoria escritural una serie de disertaciones que incitan a retomar los diálogos con los apartados anteriores y que, posiblemente, susciten en el lector otras inquietudes metodológicas que lo motiven a transitar otros derroteros investigativos, más allá de lo que aquí se presenta.

En primera instancia, vale la pena mencionar que los alcances investigativos relacionados con la trayectoria histórica de la comunidad sorda, no solo a nivel escolar sino respecto a su posicionamiento político y social, configuran una apuesta significativa para la comprensión respecto de los consensos y disensos que atañen las propuestas pedagógicas atinentes a la identidad en la población sorda y que la conectan indefectiblemente con el empoderamiento y el liderazgo. Es decir, la tarea convoca a motivarse por comprender otras posturas que nos plantea la sociedad actual, entender nuestro papel transformador, siempre

en procura de no invisibilizar a las personas ni a sus tránsitos identitarios, sociales, políticos y demás.

De esta manera, nace la necesidad de seguir ampliando razonamientos e indagaciones sobre la historia de la comunidad sorda en diversos estamentos de la sociedad; no diciendo con ello que no haya documentaciones al respecto, más bien, se espera sean más visibles de lo que han podido ser, es decir, descomprimirse de la academia y buscar mayor difusión de la información en todo contexto. Esto, hace parte de la lucha que sigue librando la comunidad sorda, con la misma fuerza y disciplina que otras minorías en el país, lo cual, significa continuar en la pugna por abrir o mantener espacios dialógicos, reflexivos y de investigación con y para esta comunidad, que aborde sus contextos y múltiples saberes desde la cultura, la lengua y la comunidad, al igual que poder hacer análisis sobre los distanciamientos y resistencias respecto a su sentido de pertenencia, o no, a la comunidad sorda y cómo se ha construido el conocimiento y reconocimiento de sí mismos (personas sordas) para comprender y proponer su rol en una sociedad mayoritariamente oyente.

Esa iniciativa apunta a la relevancia de contar con líderes y lidereas para la construcción de procesos investigativos con y para su propia comunidad y, a su vez, aproximar a la población en general a estos saberes. A primera vista, las proyecciones sociales, en esta investigación, van más allá del cúmulo de factores prejuiciosos alrededor de la comunidad que nos convoca ya que desembocan en la concepción específica desde alguno de los paradigmas ya conocidos por el lector. No obstante, dichas proyecciones invitan a analizar acciones afirmativas que emergen de esta comunidad, en el plano académico, sociocultural, familiar o político para la mejora de su calidad de vida, así como a una ratificación de propuestas educativas que permitan visibilizar su poder social y capacidad transformadora.

Llegado este punto y al hacer referencia sobre los aspectos políticos y transformadores, es necesario pensar también en el recorrido realizado, en esta investigación, sobre las entidades líderes que sugieren y apoyan la proyección social y educativa de esta comunidad. Si bien se evidencia una articulación de ciertas instituciones con su rol alrededor de las políticas públicas, en especial en el sector educativo y responsabilidad en la flexibilización curricular, surgen también interrogantes relacionados con tiempos y espacios para la participación de la población sorda escolar.

Llama la atención, también, las informaciones recopiladas de las conversaciones cordiales con los y las estudiantes, ya que no se evidencia la manera como esta población participa en la toma de decisiones frente a directrices, temas políticos, etc. de su institución y, en este hallazgo es pertinente mencionar que no se visibiliza, de manera tácita, la participación de líderes y lideresas, sordos y sordas, en estas grandes instituciones gubernamentales como puede ser el MEN, empero, hoy el INSOR disfruta, por primera vez en su historia, de estar en cabeza una persona sorda, el lingüista, activista y muy comprometido líder, Geovani Andrés Melendres Guerrero. Se espera que, a partir de este nombramiento, las políticas públicas se enfoquen en las particularidades de la población sorda y este estudio que se presenta hoy sea un insumo histórico para otras investigaciones, sobre cómo se leía la escuela sin atención educativa pertinente, pero a la luz de otra realidad más favorable para la comunidad.

Fue intencional, en líneas más arriba, hacer mención sobre la importancia de los programas y apuestas educativas en otros países, por ejemplo, Canadá, para el fortalecimiento de la identidad de la comunidad sorda a partir de un trabajo constante sobre la identidad y el auto reconocimiento; elementos no observables en nuestras instituciones inclusivas, evento que afecta la noción de los y las estudiantes participantes sobre el rol social y el papel transformador en su comunidad y en la sociedad en general. Como resultado, se pudo encontrar opiniones sobre la idea de un otro, oyente, que tiene mejores posibilidades dentro de una sociedad, dando muestra del distanciamiento entre las intencionalidades pedagógicas gubernamentales expresadas en la inclusión escolar, desde la perspectiva de la educación bilingüe y bicultural, en contraste con la realidad. Visto de ese modo, se puede reafirmar que aún existe una brecha significativa en los procesos de empoderamiento, desde la escuela, hacia los y las estudiantes (sordos, sordas y oyentes) donde la población sorda es la directamente afectada, dada a esa falta de conexión entre la comunidad, sus miembros, sus particularidades y necesidades, entre otros factores, y quienes gestionan las políticas públicas para todo el sistema escolar.

Sumado a las reflexiones anteriores y contrastando con los resultados obtenidos, fueron contundentes, en algunas sesiones, las posturas respecto a la necesidad que sienten algunos y algunas estudiantes (oyentes y sordos) respecto a abordar los contenidos de manera reflexiva y no mecánica y, a su vez, celebraron la oportunidad de dialogar sobre liderazgo

desde las propias experiencias de vida, al participar en esta investigación. Estas afirmaciones llevaron a revalidar, para este estudio, los postulados de Small y Cripps (2009), Slife (s.f.), Kamm-Larew et. al. (2008), quienes enfatizan en la importancia de generar espacios participativos y de discusión dentro de los territorios escolares con población sorda. Tales transformaciones serán posibles una vez se comprenda la relevancia de incluir la formación en liderazgo en los currículos escolares.

Los y las estudiantes, sordos y sordas participantes en esta investigación, muestran nociones limitadas sobre el liderazgo y los factores de empoderamiento que circulan alrededor de este rol social y esto, en parte, denota ausencias en la formación al interior de las familias y de las instituciones educativas, como también falta de modelamiento de estos roles por parte de la comunidad sorda, de mayor edad.

Cabe resaltar que no se pretende menoscabar los avances logrados hasta este momento sobre los procesos de inclusión escolar para la población sorda, sin embargo, es claro que se esperaba que los y las participantes, al estar inmersos en colegios de inclusión organizados a partir de las políticas públicas vigentes, se vieran beneficiados de espacios constructivos particulares para la construcción identitaria, individual y colectiva, como también para el agenciamiento, empoderamiento y liderazgo; empero, los hallazgos no arrojaron esos resultados.

Implementar una propuesta para el fortalecimiento identitario desde la puesta de Small y Cripps (2009) o Slife (s.f.) en nuestro contexto colombiano, no sería acorde con el momento histórico por el que pasa no solo la comunidad sino la educación nacional y todo cambio trascendente en estos ámbitos como el educativo requiere de tiempo de preparación, de aplicación, de adaptación y, finalmente, de observación de la transformación. A partir de esto, es posible considerar que la subalternidad no solo es promovida desde un contexto, institución, población o persona, de manera exclusiva, sino que también se promueve, indirectamente, por quienes diseñan la políticas e invisibilizan las comunidades minoritarias. Por tanto, es imperante insistir en abrir una ruta de acciones pedagógicas en las que las instituciones escolares inclusivas puedan generar mayores espacios de formación, participación y representatividad de la comunidad sorda.

Dentro de ese marco, surge la inquietud de considerar, en acciones investigativas futuras, generar estudios similares a los realizados por los autores ya mencionados, donde se

establezca resultados alrededor de, no solo las nociones sobre liderazgo y empoderamiento sino de su ejercicio, en colegios exclusivos para personas sordas (estudiantes y docentes) para, posteriormente, contrastar sus hallazgos con los encontrados en esta investigación y, a su vez, hacer uso de esos resultados para fortalecer las experiencias y propuestas pedagógicas de otras instituciones no exclusivas para personas sordas de manera que, bajo ambos escenarios, las posibilidades de transformación social sean mayores.

Estas apuestas por indagar las vivencias y nociones que posee la población sorda escolar sobre el liderazgo y las categorías de análisis que le acompañan, se complementa con la relevancia que supone el entender si efectivamente es posible generar espacios, desde la escuela, para su formación, construcción y fortalecimiento (del liderazgo) y, aunado a ello, motivar nuevos cuestionamientos como ¿qué tipo de liderazgo se decidió fomentar en la escuela, cuál es la intención de su fomento y qué planeación se estableció para abordar las categorías o variables que le acompañan? ¿Podría replicarse este ejercicio de liderazgo a otras comunidades o la sociedad en general?

Estos y otros cuestionamientos son parte de la labor del investigador, pero deben ser inquietud permanente de los miembros de las comunidades minoritarias y de sus colaboradores para lograr impactar y permear, realmente, las acciones institucionales y los imaginarios sociales, de tal manera que surta la, tan anhelada, transformación positiva de percepciones frente a los miembros de esas comunidades y la celeridad en la gestión política para la formulación de planes y proyectos concebidos desde el foco de la igualdad en derechos y la equiparación de oportunidades.

REFERENCIAS

- Adárraga Lerma, R y De Las Salas Ramírez, C. (2019). Liderazgo pedagógico distribuido como estrategia de mejoramiento de la educación inclusiva. Corporación Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/6001>
- Aisenson, Gabriela, & Legaspi, Leandro, & Valenzuela, Viviana, & Moulia, Lourdes, & De Marco, Mariana, & Baylac, Soledad, & Lavatelli, Lucía, & Czerniuk, René (2013). Trayectorias y anticipaciones de futuro de jóvenes adultos socialmente vulnerables. Anuario de Investigaciones, XX (),115-124.[fecha de Consulta 27 de Marzo de 2022]. ISSN: 0329-5885. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139949045>
- Aldeas Infantiles SOS. (2013). Educación para los más marginados y vulnerables. París: Aldeas Infantiles SOS.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas, 9 (2), 34-52. <http://www.psicoperspectivas.com>
- Arnal, J. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Barreto (2021) El campo neológico no es nuevo. En: Relatos del desorden: exploraciones sobre capital cultural en comunidades sordas, y el papel de la mano no-dominante en creación de palabras en la lengua de señas colombiana. Capítulo 3, Tesis doctoral. Departamento de Antropología. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá. Versión completa en: <https://bibliotecas.unal.edu.co>
- Barreto, A. (2015). Fundarvid: Una contextualización etnográfica de sus neologismos en la lengua de señas colombiana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Becker, H. (1996). The epistemology of the qualitative research. En R. Jessor, A. Colby, & R. Schweder, Essays on Ethnography and Human Development. Chicago: University of Chicago Press.
- Bonilla – Castro, Elssy. Rodríguez Sehk, Penélope. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Manchester: CSIE.
- Bourdieu, P. (1980). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Ed. Laia. <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960868016/html>

- Bravo-Andrade, Héctor & Ruvalcaba Romero, Norma & Orozco Solis, Mercedes & González-Gaxiola, & Hernández-Paz., (2018). Introducción al modelo ecológico del desarrollo humano. En: Salud Mental: Investigación y Reflexiones sobre el Ejercicio Profesional. Vol. 3.
https://www.academia.edu/38200805/Introducci%C3%B3n_al_modelo_ecol%C3%B3gico_del_desarrollo_humano
- Briñol, P., Falces, C. & Becerra, A. (2007). Actitudes. En libro: Psicología Social (pp.457-490). Edición: 3ª ed. Editorial: Madrid: McGraw-Hill. Editores: JF Morales, C. Huici, M. Moya, E. Gaviria.
https://www.researchgate.net/publication/271838160_Actitudes
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del Desarrollo Humano. Hurope. Barcelona.
- Calvo, M. (2009). Participación de la comunidad. En M. Sarto, & M. Vanegas, Aspectos clave Educación Inclusiva (págs. 41-58). Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Cammaroto, martins, neris, & canelón, (2009). Liderazgo transformacional y gestión educativa en contextos descentralizados. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 9(2),1-27.[fecha de Consulta 19 de Abril de 2022]. ISSN: . Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058008>
- Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Xihmai, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Castro, E. (2014). Verdade e Cuidado de si mesmo. Em: Introdução a Foucault.1 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora. Impreso.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación, 3(1).
- Comité Operativo de Discapacidad. (2017). Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 para la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: MEN.
- Concejo de Bogotá. (2019). Edición 2912 del año 2019. Anales del Concejo de Bogotá, D.C, 2019, p. 5527.

https://concejodebogota.gov.co/cbogota/site/artic/20190522/asocfile/20190522120530/edici_n_2912_pa_312_316_pd_de_2019_.pdf

- Corbetta, P. (2007). Metodología y Técnicas de Investigación Social. McGrawHill. Interamericana de España. Madrid
- Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 79-95
- DAPRE. (s.f.). Ley 2049 del 10 de agosto del año 2020. Se crea el consejo nacional de planeación lingüística de la lengua de seña colombiana (LSC) con el objetivo de concertar la política pública para sordos del país. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%202049%20DEL%2010%20DE%20AGOSTO%20DE%202020.pdf>
- Diario Oficial (2005). Ley 982 del 2005. Diario Oficial No. 45.995. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0982_2005.html
- Domínguez Sánchez-Pinilla, M. y Dávila Legeren, Andrés (2008) La práctica conversacional del grupo de discusión: jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. In Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social. Pearson Educación, Madrid, pp. 97-125. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40020/>
- Dubet, F. (2010): Crisis de la transmisión y declive de la institución. Política y Sociedad, ISSN 1130-8001, Vol. 47, N° 2, 2010. Págs. 15-25
- Dubet, F. (2011): Modelos de igualdad para la justicia, en la sociedad y en la escuela. Entrevista a François Dubet, por Ivan Schuliaquer, Propuesta Educativa Número 36 - Año 20 - Nov 2011 - Vol 2 - Págs. 79 a 85.
- El Tiempo. (10 de noviembre 1999). Siglo XX en el Tiempo. Año. 1949. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-958512>
- Fals Borda, O. (2010). Antología Orlando Fals Borda. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Fals Borda, O., Lewin, K., & Kemmis, S. (1997). La Investigación Acción-Participativa Inicios y Desarrollos. Lima: Tercer Mundo Editores.
- FENASCOL. (s.f.). Plan Estratégico 2015-2019 “Sinergias colectivas, mejores respuestas para el goce efectivo de derechos de la población Sorda”. <https://fenascol.org.co/>

- Fernández, J., & Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre educación*, 24, 83-102.
- Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós, 1990. Impreso
- Función-Pública. Ley 324 de 1996. Octubre 11. *Diario Oficial de la Unión* 42.899. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349>
- Gaitán, Martha. (2019). Entrevista docente colegio Manuela Beltrán, jornada nocturna.
- García, E. (2013). Grupos vulnerables desde la óptica de la educación para la paz. En L. Ortíz, A. Luque, & A. Hernández, *Intervención social y educativa en grupos vulnerables. Caminando hacia la inclusión* (págs. 325-335). Madrid: CNAE Editorial.
- Giraldo, L., Ceballos, J., Ortiz, I., & Zapata, P. (2009). *La educación de los sordos adultos, una aproximación desde un enfoque bilingüe intercultural*. (Tesis de pregrado) Universidad de Antioquia.
- Granada, A., Pomés, M. & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. En: *Papeles de Trabajo N° 25 - Julio 2013 - ISSN 1852-4508 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Hall, Stuart (2010). La cultura, los medios de comunicación y el “efecto ideológico”. En: *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Envió Editores.
- Hamme, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huerta & Rodriguez. 2006. *Desarrollo de habilidades directivas*. Pearson Educación, México.
- INSOR (2022). Respuesta Correo Electrónico. Comunicación Interna. Radicado: *RAD_S* del 18 de enero de 2022.
- INSOR. (2015). *Enfoque Dual: Interseccionalidad entre discapacidad, DDHH, y Minoría Lingüística*. http://www.insor.gov.co/observatorio/download/Enfoque_dual_personas_sordas_2015.pdf
- INSOR. (2018). *Caracterización de ciudadanos, usuarios y grupos de interés*. <http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/2018/07/caracterizacion.pdf>.

- INSOR. (s.f - a). Decreto 2106 de 2013 del Ministerio de Educación Nacional.
<https://www.insor.gov.co/home/entidad/organigrama-insor/>
- INSOR. (s.f -b). Colegio Manuela Beltran (IED).
https://educativo.insor.gov.co/oferta_educativa/instituto-educativo-san-juan-3/
- INSOR. (s.f -c). Colegio República Dominicana (IED).
https://educativo.insor.gov.co/oferta_educativa/instituto-educativo-san-juan-5/
- Jones, P. (2017). Debates, Experiencias y Tiempos para Decidir: Una Co-Investigación entre Niñas, Niños y Jóvenes Sordos y Sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60999>
- Kamm-Larew, D., Stanford, J., Greene, R., Heacox, C. y Hodge, W. (2008). Estilo de liderazgo en la comunidad sorda: un estudio de caso exploratorio de un rector universitario. *Anales estadounidenses de sordos* 153 (4), 357-367. doi:10.1353/aad.0.0057
- Lane, H. (2005). Ethics and Deafness. Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. Harlan Lane. Northeastern University. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10:3 Summer 2005. <https://www.jstor.org/stable/42658765>
- MacDougall, J. (2004). The Education of Deaf Children in Canada. *Education Canada*, 44(1), 16-26.
- Márquez, Sara. (2019). Entrevista docente colegio República Dominicana jornada mañana.
- Martínez, Y. (2014). El liderazgo transformacional en una institución educativa pública. *Educación* Vol. XXIII, N° 44, marzo-agosto 2014, pp. 7-28 / ISSN 1019-9403
- MEN (2004). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar para ciudadanía sí es posible. Serie Guías No. 6. Versión adaptada para Familias. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá: Revolución Educativa.
- MEN. (2006). Educación bilingüe para sordos - Etapa escolar -Orientaciones Pedagógicas. http://www.insor.gov.co/home/wpcontent/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf
- MEN. (2012). Atención a población vulnerable. MEN. <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235112.html>

- Mendoza, M. y Ortiz, C. (2006). El Liderazgo Transformacional, Dimensiones e Impacto en la Cultura Organizacional y Eficacia de las Empresas. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, XIV (1),118-134.[fecha de Consulta 19 de Abril de 2022]. ISSN: 0121-6805. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90900107>
- Mondragón-Barrios L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación [Informed consent: a dialogic praxis for the research]. Revista de investigacion clinica; organo del Hospital de Enfermedades de la Nutricion, 61(1), 73–82.
- Muñoz & Sánchez 2017 – Cambiar por Comunidad Sorda. Desarrollo desde una nueva construcción social. Karina Muñoz Vilugrón. 2020. Revista digital Polyphonia – Celei, volumen 4, número 2, agosto – diciembre 2020. Páginas 218-234. Chile. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/208/148>
- ONU, CLADE & CEJIL . (2009). Derecho a la Educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: CIDH.
- Ortego, M., González, S., Álvarez, M., Las actitudes. Ciencias Psicosociales. Universidad de Cantabria. Open course ware. https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1420/course/section/1836/tema_04.pdf
- Oviedo, Alejandro. (2006) Reseña de Paddy Ladd (2003) Understanding Deaf Culture. En Search of Deafhood (Comprendiendo la cultura Sorda. En búsqueda de la “Sorditud”). Sydney, Multicultural Matters. 502 págs. ISBN: 1-85359-545-4. Berlín. Sección: Artículos. <https://cultura-sorda.org/resena-ladd-2003/>
- Packer, M. (2013). La ciencia de la investigación cualitativa. Bogotá: Uniandes.
- Parra, Sheila. (S/F). Interpretación para Sordos y Ciegos. V Conferencia Anual de la situación actual del sordo y sordociego en Colombia. http://www.geocities.ws/fenascol_v/ponencia11.html
- Red-Académica. (s.f.). Colegio Manuela Beltran (IED). <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-manuela-beltran-ied>
- REPDOMINICADAIED. (s.f.). Colegio República Dominicana IED. <http://www.repdominicanaied.co/Sobre-nosotros/>

- Robles-Barrantes, A., & Arguedas Zúñiga, R. (2020). Liderazgo pedagógico crítico: la docencia y la intelectualidad orgánica. *Revista Innovaciones Educativas*, 22 (33), 196-207. <https://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3051>
- Rodríguez, Reina, Nahir, Monroy, Bertha Esperanza & Pabón Martha Stella. (2018). *Manos y Pensamiento: realidades de la interpretación, perspectivas de formación / Nahir Rodríguez Reina, Monroy Martín, Pabón Gutiérrez. – 1ª. ed. – Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional, 2018.* <http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/Preview%20Manos%20y%20pensamiento.pdf>
- Rojas, C. (2015). *Escuela y empoderamiento: aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación / Carlos Alberto Rojas. -- Bogotá: Universidad de los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider), Ediciones Uniandes, 2015*
- Ruíz, N. (2016). El niño sordo en el aula ordinaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 2(1), 19-32.
- Saldarriaga Vélez, Óscar (2006). *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. Nómadas (Col)*, (25),98-108.[fecha de Consulta 13 de Mayo de 2022]. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115224009>
- Sánchez, A. (2002). *Dispositivos de empoderamiento para el desarrollo psicosocial Universitas Psychologica*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 2002, pp. 39-48 Pontificia Universidad Javeriana Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64701206.pdf>
- Santamaría, L., Santamaría, A. & Dam, L. (2014). Applied Critical Leadership through Latino/a Lenses: An Alternative Approach to Educational Leadership. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, [S.l.], v. 3, n. 2, dic. 2014. ISSN 2254-3139. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/344/351>
- Santamaría, L., Santamaría, A. y Dam, L. (s.f.). *Liderazgo Crítico Aplicado a través de Lentes Latinas: Un Enfoque Alternativo de Liderazgo Educativo. Universidad de Auckland.*

- Secretaría-Jurídica-Distrital. (2005). Ley 982 de 2005 Nivel Nacional. Diario Oficial 45995 de agosto 09 de 2005. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283>
- SED. (2004). Intérprete de la Lengua de Señas Colombiana LSC y Modelos Lingüísticos en contextos educativos. Cuaderno de Trabajo de la Secretaría de Educación del año 2004 para el plan sectorial de educación, visando a Bogotá como una gran escuela. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá. Noviembre. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/1149>
- Sierra, Francisco, (1998). Función y Sentido de la Entrevista cualitativa en Investigación social. En Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. Cáceres, Jesús, Coordinador. Pearson. México.
- Silva, Carmen, & Martínez, María Loreto. (2004). Empoderamiento: Proceso, Nivel y Contexto. Psykhe (Santiago), 13(2), 29-39. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282004000200003>
- Skliar, C. (1998). Bilingüismo y Biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. Revista Brasileira de Educação, 8, 44-57, 1998
- Skliar, C. (2003) Artículo La Educación de sordo.
- Slife, N. (2007). Exploring leadership among deaf college students: a comparative study at a population serving institution and predominantly hearing institutions. Universidad de Maryland, Estados Unidos.
- Small & Cripps. (2009). Attitude Planning: Constructing A Language Planning Framework Towards Empowerment In Deaf Education. Anita Small, M.Sc., Ed.D., and Joanne Cripps, CYW. Toronto, Ontario: Canadian Hearing Society and Canadian Cultural Society of the Deaf, 1-18. https://www.chs.ca/sites/default/files/uploads/attitude_planning_2013july.pdf
- SUIN-Juricol. (s.f. -b). LEY 143 DE 1936. Diario Oficial. Año. LXXIV. N. 23923. 14, noviembre, 1938. PÁG. 4. Sistema único de Información Normativa. <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1650220>
- SUIN-Juricol. (s.f. -c). Decreto 3518 de 1949. Diario Oficial. Año. LXXXV. N. 27163. 10, noviembre, 1949. PÁG. 1. Sistema único de Información Normativa. <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1877878>

- SUIN-Juricol. (s.f. -d). Decreto 1823 DE 1972. Diario Oficial. Año. CIX. N. 33725. 28, octubre, 1972. PÁG. 8. Sistema único de Información Normativa. <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?id=1356871>
- SUIN-Juricol. (s.f.-a). LEY 56 DE 1925. Diario Oficial. Año. LXI. N. 20041. 6, noviembre, 1925. PÁG. 1. Sistema único de Información Normativa. <https://www.suin-juricol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1608857>
- Taylor, J., & Bogdan, R. (2000). Introducción a los métodos cualitativos. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. 2009. La educación para el empoderamiento y sus desafíos. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, Año 10, N°. 1, junio 2009. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175951.pdf>
- Tovar, L. (1997). Problemática lingüística y educativa de la comunidad de sordos colombiana: Un programa interinstitucional. En: El Bilingüismo de los Sordos. Memorias IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe para Sordos. Diciembre. Vol. 1. No. 3. INSOR. https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/Memorias_el_bilinguismo_de_los_sordos.pdf
- Ubillos, Mayordomo & Páez, (s.f.) Capítulo X actitudes: definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En Psicología Social, Cultura y Educación. <https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>
- UNESCO. (2012). Sistema de Información Regional sobre Necesidades Educativas Especiales. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sistema-regional-necesidades-especiales.pdf>
- Universidad Sergio Arboleda. (2017). La Sergio es la primera universidad colombiana en ofrecer programas de postgrado para sordos. <https://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/universidad-sergio-arboleda-ofrece-posgrados-para-sordos-en-colombia-KA6673491>
- UPN. (2012). Manos y Pensamiento: inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Obtenido de Universidad Pedagógica Nacional: <http://agencia.pedagogica.edu.co/vernoticia.php?idnot=62>

- VARGAS, A. (2016). Capítulo III: De la teoría a las realidades. En: yo soy nuestras manos: Construcción de comunidad e identidad a través de la Lengua de Señas Colombiana. Tesis de grado. Universidad nacional de Colombia.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piave-UC. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 349-369. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Vincent (2007). Cómo adelantar una investigación mediante entrevistas. En: La caja de herramientas del joven investigador: guía de iniciación al trabajo intelectual – Jocelyn Létourneau La Carreta Editores. Colombia, Medellín.
- Walsh, C. (2013). Pedagogía decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Ecuador: Abya Yala.

ANEXOS

Anexo 1. Modelo de Consentimiento informado para mayores de edad



Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina
Maestría en Discapacidad e Inclusión Social

Nombre del proyecto de investigación:

Investigadora principal:

Asesor:

Consentimiento Informado como participante en la investigación

Resumen del proyecto:

RIESGOS Y BENEFICIOS

Si usted acepta participar en esta investigación, deberá tener presente la siguiente información:

Los riesgos para la realización de la investigación son mínimos debido a que la investigación es de tipo etnográfica y, por tanto, no supone ninguna actividad que ponga en riesgo su integridad física. Su participación en la investigación no le generará gastos adicionales ni supondrá remuneración alguna por parte de la Universidad Nacional de Colombia o de la investigadora principal. Este estudio no tiene ningún interés económico por parte de la investigadora, la Facultad de Medicina o por parte de la Universidad Nacional de Colombia.

Gracias a su colaboración, se aportará al establecimiento del acontecer de los líderes sordos en las escuelas públicas de Bogotá, por lo que su participación contribuirá a la generación de propuestas que beneficien la participación democrática de los escolares sordos.

DERECHOS

Los registros de video de todas y cada una de sus intervenciones relacionadas con el objeto de investigación, serán utilizados para esta tesis. Usted tendrá la posibilidad de expresar por escrito si alguna de las informaciones suministradas de esta se han mantenido en reserva y confidencialidad. Su participación en esta investigación es completamente voluntaria y si fuera su decisión retirarse, lo podrá hacer en cualquier momento sin recibir ninguna presión por parte de la investigadora, de la Universidad Nacional de Colombia, de la Facultad de Medicina o del programa de postgrado Maestría en Discapacidad e Inclusión Social.



Su colaboración en este proceso investigativo le da el derecho a conocer el resultado del estudio. Con su firma certifica que ha leído o le han leído el presente formato de consentimiento informado, al igual que considera le han sido resueltas sus inquietudes a satisfacción y que acepta, **de manera voluntaria**, su participación en esta investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado y he entendido satisfactoriamente los propósitos de esta investigación, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y comprendo en qué condiciones participaré.

Estoy enterado(a) del mínimo riesgo físico a que me expongo y los beneficios potenciales que implican mi participación en este proyecto y soy consciente que me puedo retirar en cualquier momento.

Autorizo el uso de los registros en video y escritos, respuestas a preguntas surgidas de entrevistas en grupos de discusión de forma directa.

Al firmar este documento de consentimiento, no estoy renunciando a ninguno de los derechos legales como sujeto participante en una investigación.

Firmo en conformidad como mayor de edad, capaz de asumir este tipo de decisiones que tienen que ver con información que yo suministre y que hará parte de esta investigación.

Nombre y apellidos _____

Firma _____

Fecha _____

Fuente: Elaboración propia

Anexo 2. Modelo de Consentimiento informado Madre o Padre del o la Menor



Universidad Nacional de Colombia
Facultad de Medicina
Maestría en Discapacidad e Inclusión Social

Nombre del proyecto de investigación:

Investigadora principal:

Asesor:

Consentimiento Informado para padres o madres del o la menor participante en la investigación

Resumen del proyecto:

RIESGOS Y BENEFICIOS

Si usted autoriza a su hijo (a) a participar en esta investigación, deberá tener presente la siguiente información:

Los riesgos para la realización de la investigación son mínimos debido a que la investigación es de tipo etnográfica y, por tanto, no supone ninguna actividad que ponga en riesgo la integridad física de su hijo (a).

La participación de su hijo (a) en la investigación no le generará gastos adicionales ni supondrá remuneración alguna por parte de la Universidad Nacional de Colombia o de la investigadora principal. Este estudio no tiene ningún interés económico por parte de la investigadora, la Facultad de Medicina o por parte de la Universidad Nacional de Colombia.

Gracias a la participación de su hijo (a), se aportará al establecimiento del acontecer de los niños sordos en las escuelas públicas de Bogotá, por lo que su hijo (a) contribuirá a la generación de propuestas que beneficien la participación democrática de los escolares sordos.

DERECHOS

Los registros de video de todas y cada una de las intervenciones de su hijo (a) relacionadas con el objeto de investigación, serán utilizados para esta tesis. Su hijo (a) o usted en calidad de madre o padre tendrá la potestad de expresar por escrito si algunas de las informaciones suministradas deseasen mantenidas en reserva y confidencialidad.

La participación de su hijo (a) en esta investigación es completamente voluntaria y si fuera su decisión retirarse, lo podrá hacer en cualquier momento sin recibir ninguna presión por parte de la investigadora, de la Universidad Nacional de Colombia, de la Facultad de Medicina o del programa de postgrado Maestría en Discapacidad e Inclusión Social.



La participación de su hijo (a) en este proceso investigativo le da el derecho a conocer el resultado del estudio.

Con su firma certifica que ha leído, junto con su hijo (a), o le ha leído el presente formato de consentimiento informado, al igual que considera que han sido resueltas sus inquietudes a satisfacción y que acepta, **de manera voluntaria**, la participación de su hijo (a) en esta investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

He sido informado(a) como padre o madre, he informado a mi hijo (a), hemos leído y entendido satisfactoriamente los propósitos de esta investigación, hemos tenido la oportunidad de hacer preguntas, comprendiendo en qué condiciones participará mi hijo (a).

Estoy enterado(a) del mínimo riesgo físico a que se expone mi hijo (a) y los beneficios potenciales que implican su participación en este proyecto y soy consciente que se puede retirar en cualquier momento.

Autorizo el uso de los registros en video y escritos, respuestas a preguntas surgidas de entrevistas en grupos de discusión de forma directa que mi su hijo (a) suministre.

Al firmar este documento de consentimiento, mi hijo (a) no está renunciado a ninguno de los derechos legales a que tiene derecho como sujeto participante en una investigación.

Firmo en conformidad como mayor de edad y como madre o padre de mi hijo (a), capaz de asumir este tipo de decisiones que bienen que ver con información que mi hijo (a) suministre y que hará parte de esta investigación.

Nombre del niño (a) _____

Nombre de la madre o del padre _____

Parentesco _____

Firma _____

Fecha _____

Fuente: Elaboración propia

Anexo 3. Modelo de Asentimiento informado para menores de edad



Asentimiento Informado como participante en la investigación

Mi nombre es Sandra Urrea Jaramillo, estudio en la Universidad Nacional de Colombia y estoy haciendo un estudio investigativo del que me gustaría hicieras parte. Tiene que ver con el liderazgo en la comunidad sorda estudiantil. Como eres estudiante de bachillerato (menor de edad), tus padres también deben dar el aval y conocer el proyecto. Por tal motivo, ellos recibirán la información y firmarán, al igual que tú, si están de acuerdo con tu participación.

Te resumo mi proyecto:

RIESGOS

Tienes que saber que no estarías en riesgo de ningún tipo de riesgo pues este proyecto trabaja con las opiniones y el sentir de la gente, pero no tiene nada que ver con experimentos en tu cuerpo que puedan afectar tu salud.

ACTIVIDADES QUE DEBE REALIZAR

Si decides participar en este proyecto, las actividades que realizarás únicamente tendrán que ver con responder preguntas, participar en debates y grupos de discusión relacionados con el tema que leíste arriba.

SITIOS DE REUNIÓN

El lugar donde haremos las preguntas y los grupos de discusión, será en tu mismo colegio en los salones que tus coordinadores nos asignen.

TIEMPOS

Los momentos en que nos encontraremos para hablar, serán en tu misma jornada educativa.

ACOMPañAMIENTOS

En cada encuentro, tú contarás con mi compañía, estarás con algunos de tus compañeros de estudio que también participarán en el proyecto y con otras personas de la comunidad educativa de tu colegio.

Gracias a tu colaboración, podremos saber qué pasaron los líderes sordos en las escuelas públicas de Bogotá.

DERECHOS

Cada vez que nos encontremos para hablar del proyecto, yo grabaré tus opiniones y discusiones en video para poder después pasar la información a un escrito y sólo la usaré para esta tesis.

Si en algún momento deseas que algo de lo que dijiste no sea utilizado para el proyecto, puedes decirme (lo dejaremos por escrito) para que nadie corra riesgo de información. Tienes que saber que



tu participación en esta investigación es completamente voluntaria y si te quisieras retirar en cualquier momento, lo podrás hacer sin recibir ninguna presión de mi parte o de la Universidad Nacional de Colombia.

Tu colaboración en este proyecto te da el derecho a conocer el resultado del estudio.

Con tu firma me haces saber que leíste o te leyerones: te formato de asentimiento informado, que sientes que resolví todas tus inquietudes y que aceptas, **de manera voluntaria**, tu participación en este proyecto de investigación.

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE EDAD

He sido informado y he entendido satisfactoriamente los propósitos de esta investigación, he tenido la oportunidad de hacer preguntas y comprendo en qué condiciones participaré.

Estoy enterado(a) del mínimo riesgo físico a que me expongo y los beneficios potenciales que implican mi participación en este proyecto y soy consciente que me puedo retirar en cualquier momento.

Autorizo el uso de los registros en video y escritos, respuestas a preguntas surgidas de entrevistas en grupos de discusión o de forma directa.

Al firmar este documento de asentimiento, no estoy renunciando a ninguno de los derechos legales como sujeto participante en una investigación.

Firmo en conformidad como menor de edad, interesado en participar en este proyecto con información que yo suministre y que hasé parte de esta investigación.

Nombre y apellidos _____

Firma _____

Fecha _____

Fuente: Elaboración propia

		Cronograma de Implementación																		
		ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICEMBRE							
Año	Acción	Actores	Medio	Evidencia	Semanas	Semanas	Semanas	Semanas	Semanas	Semanas	Semanas	Semanas	Semanas	Semanas						
2019	Aportes conceptuales y de transcripción respecto al liderazgo	Colaborador: Boris Pérez Pérez	Correo electrónico	Archivo adjunto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	Aportes conceptuales y de transcripción respecto al liderazgo	Investigadora principal, Sandra Urrea Jaramillo		Avances																
2020	Aplazamiento de semestre																			
2021	Retoma del documento para su reconstrucción	Investigadora principal, Sandra Urrea Jaramillo		Avances																
	Retoma del documento para su reconstrucción	Investigadora principal, Sandra Urrea Jaramillo		Avances																
2022																				

Fuente: Elaboración propia

Anexo 5. Nociones sobre Liderazgo

Imaginarios sobre Liderazgo	
MANUELA BELTRÁN	REPÚBLICA DOMINICANA
que orienta un grupo e insta siempre al orden y al respeto.	líder es la persona que va a la cabeza de sus subalternos, moverse entre ellos y recibir su apoyo.
necesarios para guiar y orientar, principalmente para el orden.	el líder debe conocer las normas del juego
liderazgo como autoridad	tiene que conocer las normas institucionales
debe hacerlo de una manera coherente.	como el presidente en la política, tiene que estar muy activo y dar a conocer sus propuestas
apoyar en situaciones de peligro.	principalmente, quien trabaja y se enfoca en su labor, se adapta a los demás
hay líderes en la sociedad. En una reunión, para formar una fiesta, o en una discusión siempre hay un líder.	veo que cualquier persona oyente que desea ser líder lo intenta y lo logra
para que se organice una sociedad y es el líder quien guía en la acción.	un líder en la sociedad puede ser un presidente, un político, un líder cultural, una persona que conozca de leyes y economía y apoye a la sociedad.
es líder cuando uno apoya las cosas que benefician a muchos	es claro que necesitamos líderes para velar por el cuidado de todas las personas que componen su comunidad, ser líder también es hacer respetar el derecho de la comunidad y recibir el apoyo de quienes la integran.
Cuando se es líder, se realizan actividades en pro de los otros.	unidad con la comunidad para la que trabaja
para apoyar y ayudar a otros, como cooperativismo.	Un líder no nace como tal ni se forma solo
	Que participe, que se involucre más con las personas, que sepa cómo están, cómo se sienten, que proteja su economía, no con un fin de pelear, pero sí de ayudar y que no se aproveche por tener ese puesto.

Anexo 6. Representaciones Sociales

QUÉ SE NECESITA PARA SABER QUÉ ES UN LÍDER	
Representaciones sociales	
MANUELA BELTRÁN	REPÚBLICA DOMINICANA
tendría que evaluar la conducta de esas personas, su trabajo, para saberlo.	Es la mamá quien se encarga de esa formación inicial para que ese bebé, cuando llegue a la juventud, pueda desenvolverse como líder en su sociedad.
va en cada uno decidir quién podría ser un líder, y quien no, a través del voto.	Se educa para eso.
Eso depende de su conducta; así se sabría si son buenos o malos líderes.	todos se cierran a desconocer su situación para representarle o no ejercer el liderazgo. Se debe conocer cómo labrar esta posición, abrirse a las posibles situaciones y, de la misma manera, entender que no sólo es posible tener un
es buscar aspectos positivos en nuestros líderes y apoyar a esas personas y no votar por cualquiera	Todos somos la sociedad, todos hacemos parte de esa sociedad
Es muy importante ser líder ya que esto permite hacer propuestas, ayudar demás	n líder es necesario pues, de presentarse una situación como que no te permitan trabajar
como el presidente en la política, tiene que estar muy activo y dar a conocer sus propuestas	el líder te apoya y hace valer tus derechos en la sociedad.
debe ser alguien comprometido y en su conducta también tiene que demostrar seriedad,	o que respecta al liderazgo dentro de las clases, podríamos decir que la experiencia es muy importante, adquirir las habilidades y dar su (propia) opinión.
tanto los estudiantes como el líder deben tomar acciones	La formación de líderes es importantísima ya que hay que adaptar los conocimientos para entender y esta formación ayuda que la persona (después) pueda ejercer liderazgo,
participar y ser diligentes, sin embargo, a sabiendas que la comunidad debe expresarse y ponerse de acuerdo (moverse), es muy difícil obligar a quienes no quieren participar. Yo no me voy	contribuye a su vida porque le ayuda a tener objetivos claros. Entonces, cuando uno quiere y adquiere esa experiencia, se forma como líder.
	yo pensaría que depende del reglamento, la forma de vida, de su opinión, de cómo se comporta; eso es muy importante, o eso creo.
	Independientemente del color de la persona, se puede ser líder, además debe ser un trabajo en equipo ya que solo no se puede ser líder. Si se esfuerza y aprende de sus errores, lo logrará
	Todos, como equipo, son quienes deben tomar la decisión
	me parece importante mencionar lo que hace el líder (...) él le empieza a inculcar valores (...) sobre todo lo que implica ser un líder, por ejemplo, que no debe aprovecharse de su autoridad, sino por el contrario debe ver a los demás (...) como iguales y así se destaca el trabajo de un líder

Anexo 7. Percepción sobre liderazgo Escolar

<p style="text-align: center;">PERCEPCIÓN SOBRE LIDERAZGO ESCOLAR</p>	<p>en el colegio existen varias responsabilidades para apoyar y convertirse en un líder, en la zona también existen varias responsabilidades que podría uno ejercer y ser referente como líder, pero es diferente ya que ello requiere de más responsabilidad, en cambio en el colegio tenemos menos cosas que liderar.</p>
	<p>conocimiento de todos los reglamentos del colegio y las evaluaciones</p>
	<p>Aunque el compañero sordo tenía todas las posibilidades de ganar, siempre ganan los oyentes.</p>
	<p>la formación de líderes, en el colegio o en la institución, es importante ya que se logra adaptar a los estudiantes para que funcionen como líderes, para que adquieran esas habilidades, el perfil y la conducta como tal</p>
	<p>El objetivo principal es trabajar en una buena conducta, que todos lo vean activo (a líder), atento y que cumple con sus trabajos y tareas.</p>
	<p>Si yo soy activo, cómo serían los demás ¿activos también? Seguramente, estarían apoyándote también y eso es muy importante.</p>
<p>Se tiene que defender, si se deja de los otros no podrá avanzar y eso requiere que los demás le apoyen, es más, debe pedir ese apoyo.</p>	

Anexo 8. Percepción sobre el Líder Sordo

<p>LIDER SORDO</p>	<p>El líder sordo, en el colegio, también tiene que conocer las normas institucionales, comunicarse a través de la lengua de señas con sordos y darla a conocer a los oyentes, propendiendo por la</p> <p>hace poco, en la segunda semana de febrero que estuvimos haciendo las votaciones para el representante estudiantil, un compañero sordo era nuestro líder</p> <p>él no siguió y considero que debió centrarse más en sus objetivos porque estaba capacitado para ser líder.</p> <p>estaba en décimo, en 1003. Él tenía sus propuestas y el del otro grupo también las tenía, pero finalmente ganó el compañero oyente</p> <p>no me siento con la experiencia y no me imagino en el rol de delegar funciones y ese tipo de cosas.</p> <p>el problema es no saber dónde formarse o a quién acudir y así, sin tener claridad sobre lo que implica el liderazgo, es muy difícil lanzarse a hacer algo que uno no conoce.</p>
------------------------	---

Anexo 9. Nociones sobre Empoderamiento

Empoderamiento	<p>veo que cualquier persona oyente que desea ser líder lo intenta y lo logra</p> <p>En el caso de los sordos, el uso de la Lengua de Señas hace que deba trabajar con los oyentes, mancomunadamente, y así es posible que los Sordos ejerzan el liderazgo y se representen</p> <p>Existen (líderes) sordos, por ejemplo, que abandonan el tema de la lengua de señas y hacen valer el uso de ésta como un derecho de las personas sordas. Es decir, si quiere ser líder Sordo, lo puede hacer.</p> <p>No sólo los oyentes pueden ser líderes, también los sordos.</p> <p>Actualmente en el colegio contamos con un representante Sordo, pudiendo aprovechar para proponer ideas, proyectos y demás. La formación en liderazgo es muy importante porque, de esa manera, se puede dar más atención a nuestras necesidades como comunidad.</p> <p>ser líder va más allá de la discapacidad, involucra hacer todo con el alma y para lograrlo y crecer, en este sentido, es necesario ingresar a la universidad o al SENA y formarse para poder después trabajar en pro de esto. A mí, por ejemplo, me gustan los estudios en electricidad y sé que si ingreso a alguna de estas instituciones de educación superior tendré los conocimientos pertinentes para ser líder</p>
----------------	---