



## **DEBATES, EXPERIENCIAS Y TIEMPOS PARA DECIDIR**

**UNA CO-INVESTIGACIÓN ENTRE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SORDOS Y SORDOCIEGOS DEL COLEGIO FILADELFIA PARA SORDOS DE BOGOTÁ**

Patti Vivian Jones

Directora  
Profa Dra. Dora Inés Múnevar M.

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

Patti Vivian Jones

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

Directora  
Profa Dra. Dora Inés Múnevar M.

Grupo de Investigación  
Discapacidad, Sociedad e Inclusión  
Proyecto

Haciendo pedagogías de la proximidad en perspectiva interseccional. Curso intensivo para el cultivo de epistemologías otras en el campo de los estudios sobre discapacidades humanas

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
FACULTAD DE MEDICINA  
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL  
Bogotá, Colombia  
2017

**Principales integrantes del Grupo Co-investigador. 2015-2017  
Colegio Filadelfia para Sordos,**

<b>No.</b>	<b>Co-investigadoras</b>	<b>Co-investigadores</b>
1	Angie Carolina Herrera Daza	Álvaro David Cortes Andrade
2	Deisy Milena Rojas Rojas	Brayan Camilo Nuñez Nuñez
3	Jenny Johanna García Cortés	Carlos Fernando Linares Mejía
4	Yessica Paola Patiño Fuentes	Jhonatan Lasso Candela
5	Patti Vivian Jones	Juan José Fernández Naranjo
6		Mateo Nicolás Otálvaro Cosma
7		Josué David Rodríguez Cruz
8		Daniel Andrés Gómez Gil
9		Jonathan David Moreno Perales
10		Eudes David Armas de Parada
11		Jhoan Sebastián Nuñez Nuñez
12		Emir Andrés Gil Peñates
Graduado y guía intérprete Wilmar Fabián Castro Ávila		
...Con participación de estudiantes, docentes y guías intérpretes del Colegio		

## Dedicación

A todos los niños, las niñas, los jóvenes y las jóvenes sordas y sordociegas  
que han estudiado en el  
Colegio Filadelfia para Sordos desde 1986  
....Ustedes son mi corazón

A mi mamá Jenevieve (Jennie) Adair Jones...Me enseñaste a disfrutar el aprendizaje

Al Señor Jesucristo....Tu proximidad enriquece mi vida diariamente

### **Agradecimientos**

Agradezco a la profesora Dora Inés Múnevar M. por la generosidad con sus conocimientos, su capacidad de retornos a investigar con más profundidad y su disposición para acompañarnos en el logro de nuestros sueños académicos.

Muchas gracias a mis compañeras y compañeros de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social, VIII Cohorte, quienes me han apoyado con sus ideas, inquietudes y su amistad.

Gracias a la profesora Martha Lucia Rincón Bustos, quien cree que aquello que parece imposible se puede convertir en una realidad.

### Resumen

*Debates, Experiencias y Tiempos para Decidir: una co-investigación entre niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá*, se constituyó en una vivencia pedagógica colectiva de la niñez y la juventud sorda y sordociega con el apoyo teórico de la intersección entre los Estudios Sordos y los Estudios de la Niñez. El giro dado por el grupo de co-investigación permitió ir de “la toma de decisiones dentro de un grupo de co-investigación” hacia “la co-investigación mirando un tema: la toma de decisiones”, indagando la experiencia de participar en una co-investigación. Por medio de las interacciones horizontales de las Pedagogías de la Proximidad, hubo diálogos sobre la toma de decisiones y las relaciones personales necesarias para que las decisiones fueron respetadas, llegando a debates sobre autonomía, independencia, balances del poder, y la importancia de “*investigar con nosotros y nosotras*” y no “*que nos investiguen*”. Como niñez y juventud sorda y sordociega del Sur, el grupo reconoció la importancia de que sus pares en el Sur y en otras regiones mundiales tengan espacios de participación, confiando que sus aportes puedan contribuir a mejorar la educación, la comunicación, las relaciones familiares y la política; enriqueciendo la Cultura Sorda, desarrollando temas de Sorditud desde una edad temprana e indagando desde las Epistemologías Sordas. Esta co-investigación respondió al deseo de la niñez y la juventud sorda y sordociega: el deseo que sus opiniones, decisiones y sueños recibieran la merecida atención. Además abrió un espacio para seguir investigando temas de su interés.

Palabras clave: Co-investigación, Estudios Sordos, Estudios de la Niñez, Toma de decisiones, Sorditud, Epistemologías Sordas, Lengua de Señas Colombiana, niñez, niñez sorda, niñez sordociega, autonomía.

## ABSTRACT

*Discussions, experiences, and times for decision making: the co-research group of Deaf and Deafblind children and youth from the Filadelfia School for the Deaf in Bogotá* constituted a collective educational experience for the Deaf and Deafblind children and youth with the theoretical support of the intersection between Deaf Studies and Childhood Studies. The change of direction taken by the co-research group allowed it to go from "decision making within a co-research group" to "the co-research group studying a subject: decision making", investigating the experience of participating in a co-research group. Using the horizontal relationships from Pedagogies of Proximity, there were dialogues about decision making and the relationships needed for them to be respected, moving on to debates on autonomy, independence, balances of power, and the importance of "*investigating with us*" and not "*investigating us*". As Deaf and Deafblind children and youth from the Global South, the co-research group recognized the importance that their peers in the Global South and in other regions of the world would have spaces for participation, as their contributions could help improve education, communication, family relationships and politics, enriching the Deaf Culture, developing Deafhood themes from an early age and investigating from the perspective of Deaf Epistemologies. The participation in this co-research group responded to the desire of the Deaf and Deafblind children and youth that their opinions, decisions and dreams would receive the deserved attention, as well as opening a space for further research into topics of their interest.

Key words: co-research, Deaf Studies, Childhood Studies, decision making, Deafhood, Deaf Epistemologies, Colombian Sign Language, childhood, Deaf childhood, Deafblind childhood, autonomy.

**Tabla de Contenido**

Dedicación .....	4
Agradecimientos .....	5
Resumen.....	6
Tabla de Contenido.....	8
Lista de Ilustraciones .....	10
Lista de Cuadros .....	12
Anexos .....	13
Prólogo: De la co-investigadora con perspectiva intercultural .....	14
Nota.....	15
Introducción .....	16
Capítulo I CIMIENTOS PARA LA CO-INVESTIGACIÓN: RELACIONES SUR-NORTE EN MOVIMIENTO .....	23
Estudios de Niñez.....	24
Estudios Sordos.....	37
Intersección entre Estudios de Niñez y Estudios Sordos .....	54
Aproximación a Epistemologías Sordas y Sorditud .....	58
Capítulo II NIÑEZ SORDA Y SORDOCIEGA EN COLOMBIA: RELATOS EN REELABORACIÓN.....	68
Estudios de Niñez y Juventud en Colombia.....	68



Rescatando Historias.....	69
Niñez Sorda.....	71
Niñez Sordociega.....	80
Estudios Sordos en Colombia.....	85
Capítulo III NOS PRESENTAMOS: QUIÉNES SOMOS, QUÉ DEBATIMOS, CUÁNDO Y CÓMO LO HICIMOS.....	89
Colegio Filadelfia para Sordos: las co-investigadoras y los co-investigadores.....	89
Nuestras metodologías.....	93
La co-investigación con niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos.....	102
Capítulo IV ESPACIOS CONFIGURADOS: CAMINOS ABIERTOS POR LA CO-INVESTIGACIÓN.....	114
Debates emprendidos: nuestra toma de decisiones.....	114
Nuestro deseo de ser.....	139
Experiencias compartidas: nuestras pedagogías de las proximidades.....	156
Decisiones relatadas visualmente.....	165
Señas o vocabulario surgido de nuestra exploración.....	183
Nuestras familias, personas adultas, exalumnas, exalumnos y caminos.....	201
Capítulo V NUESTRAS CONCLUSIONES E INQUIETUDES PARA SEGUIR CO-INVESTIGANDO.....	212
Conclusiones y Recomendaciones.....	212

Temas para seguir explorando .....	219
Hacia el futuro.....	220
Referencias.....	221
Anexos .....	240

### Lista de Ilustraciones

Ilustración 1: Diagrama del proceso de la tesis.....	21
Ilustración 2: El niño sordo Howen Osorio en la conjugación de Estudios Sordos y Estudios de la Niñez.....	24
Ilustración 3: En la intersección...pero ¿quiénes están co-investigando con ellos y ellas? .....	56
Ilustración 4: El estudiante sordo contando su experiencia personal. ....	57
Ilustración 5: Población sorda en edad escolar según género - Censo 2005.....	74
Ilustración 6: Extraedad en estudiantes sordos por nivel educativo 2013.....	74
Ilustración 7: Los orígenes y las relaciones entre debates, experiencias, decisiones y proximidades. ....	93
Ilustración 8: Conversación cordial con Angie Herrera como moderadora.....	95
Ilustración 9: Entrevista cordial entre el co-investigador Josué González y Linda Osorio.....	99
Ilustración 10: Las y los co-investigadores ilustraron la <i>No Participación de Hart</i> .....	105
Ilustración 11: Dibujo por una joven sorda mostrando qué significa estar "incómodo".....	106
Ilustración 12: La seña DECISIÓN.....	115
Ilustración 13: La seña ABRIR LA MENTE.....	117
Ilustración 14: LSC en sentido del reloj: MI MISMA, SENTIR, UNIVERSIDAD.....	130
Ilustración 15: Una interpretación de la Escalera de Hart, participación.....	152

Ilustración 16: Una interpretación de la Escalera de Hart, no participación.....	152
Ilustración 17: Página del programa SooSL con la seña QUERER.....	159
Ilustración 18: La línea autobiográfica de decisiones de Angie Herrera.....	167
Ilustración 19: La línea autobiográfica de decisiones de Deisy Rojas.....	168
Ilustración 20: La línea autobiográfica de decisiones de Jenny García.....	168
Ilustración 21: La línea autobiográfica de decisiones de Yessica Patiño.....	168
Ilustración 22: La línea autobiográfica de decisiones de Álvaro Cortés.....	169
Ilustración 23: La línea autobiográfica de decisiones de Brayan Camilo Nuñez.....	169
Ilustración 24: La línea autobiográfica de decisiones de Juan José Fernández.....	170
Ilustración 25: La línea autobiográfica de decisiones de Mateo Otálvaro 1.....	170
Ilustración 26: La línea autobiográfica de decisiones de Mateo Otálvaro 2.....	171
Ilustración 27: La línea autobiográfica de decisiones de Josué Rodríguez 1.....	171
Ilustración 28: La línea autobiográfica de decisiones de Josué Rodríguez 2.....	172
Ilustración 29: La línea autobiográfica de decisiones de Daniel Gómez.....	172
Ilustración 30: La línea autobiográfica de decisiones de Jonathan Moreno.....	173
Ilustración 31: La línea autobiográfica de decisiones de Eudes Armas de Parada.....	173
Ilustración 32: La línea autobiográfica de decisiones de Sebastián Nuñez.....	174
Ilustración 33: La línea autobiográfica de decisiones de Wilmer Castro.....	174
Ilustración 34: La línea autobiográfica de decisiones de Patti Jones.....	175
Ilustración 35: La línea autobiográfica de decisiones de Douglas Valero 1.....	175
Ilustración 36: La línea autobiográfica de decisiones de Douglas Valero 2.....	175
Ilustración 37: La línea autobiográfica de decisiones de Daissy Cabiativa.....	

Ilustración 38: La línea autobiográfica de decisiones de Alejandra Osorio 1.....	177
Ilustración 39: La línea autobiográfica de decisiones de Alejandra Osorio 2.....	177
Ilustración 40: La línea autobiográfica de decisiones de Ricky Osorio.....	178
Ilustración 41: La línea autobiográfica de decisiones de Jessenia Barrantes.....	178
Ilustración 42: La línea autobiográfica de decisiones de Rubén Guerrero.....	179
Ilustración 43: La línea autobiográfica de decisiones de Sandra López.....	179
Ilustración 44: La línea autobiográfica de decisiones de Julián Salinas.....	180
Ilustración 45: La línea autobiográfica de decisiones de Kelly Rojas.....	180
Ilustración 46: La línea autobiográfica de decisiones de John Jaider Ávila.....	181
Ilustración 47: La línea autobiográfica de decisiones de una madre, Patricia Forigua.....	181
Ilustración 48: La línea autobiográfica de decisiones de una madre, Marlén Alfonso.....	182
Ilustración 49: La línea autobiográfica de decisiones de una madre, Betty Blásquez.....	182
Ilustración 50: Taller de Liderazgo para Personas Sordociegas.....	203
Ilustración 51: Ricky Osorio participando en la pared invisible.....	207

### Lista de Cuadros

Cuadro 1: Niñas, niños y jóvenes estudiantes según grados escolares.....	90
Cuadro 2: Integrantes según vínculos escolares.....	90
Cuadro 3: Mujeres egresadas del Colegio según año y edad.....	91
Cuadro 4: Hombres egresados del Colegio según año y edad.....	91
Cuadro 5: Diez egresados.....	91
Cuadro 6: Diez egresadas.....	91
Cuadro 7: Lista de vocabulario en orden de aparición.....	118

Cuadro 8: Las primeras 29 señas que aparecieron en la investigación.....119

Cuadro 9: Integrantes según vínculos escolares.....166

**Anexos**

Anexo A: Consentimientos Informados.....236

Anexo B: Carta de aprobación de cambio de título.....240

**Prólogo: De la co-investigadora con perspectiva intercultural**

La niña era complaciente, miedosa, sólo contestaba preguntas si no había escapatoria, mostraba pena e inseguridad, no miraba a los ojos de los demás y no tenía amistades. No hubo comunicación en su hogar porque nadie sabía Lengua de Señas Colombiana y tal vez ya la familia no pensaba que valía la pena aprender. Ella no mostraba entusiasmo ni expresaba opiniones. La pasividad era una característica predominante y cuando llegaba a ser adolescente, era fácil de influenciar, buscando una conexión emocional. No tenía identidad, ni una relación con su familia, ni amistades. Solamente tenía personas que se aprovechaban de su necesidad emocional. De vez en cuando la agobiaban las lágrimas sin poder expresar el porqué, y a veces se veía el enojo que estaba todavía vigente en su interior.



Al observarla, yo me preguntaba, ¿qué sigue si uno está ausente de su propia vida? ¿Se puede soñar con una vida llena de alegrías, una clara identidad, siendo parte de una comunidad, contribuyendo al bienestar de otros, amando y sintiéndose amada? ¿Cómo se allanaría este camino incierto? Llegué a pensar que si ella tuviera espacios de participación, logrando tomar decisiones propias, podría ser parte real de su familia y de su comunidad. Tal vez ésta participación contribuiría a su propia valoración, lo mismo que a apreciar cómo valoramos su presencia, su compañía y sus saberes. ¿Este caminar podría ser decisivo para transformar su vida y la nuestra? Decidí explorar la posibilidad e invité a un grupo de niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos del *Colegio Filadelfia para Sordos* a construir una experiencia de co-investigación para explorar ese camino abierto por la niña. Con estas páginas les invitamos a seguir nuestro viaje de exploración y lo que estamos aprendiendo desde y con las proximidades.

### Nota

Los co-investigadores y las co-investigadoras de esta tesis deseamos que sea lo más accesible posible para los Sordos, las Sordas, los Sordociegos y las Sordociegas de todas las edades. Por tal motivo, este texto está acompañado por un DVD en Lengua de Señas Colombiana que ofrece información sobre la tesis.

Las palabras *Sordo*, *Sorda*, *Sordociego* y *Sordociega* se escribieron en mayúscula; cuando se usan como adjetivos, como en el caso de *persona sorda*, están en minúscula.

Hemos además decidido identificar a las autoras consultadas con sus nombres y apellidos para hacer visibles sus aportes a la tesis.

Acorde con los Estudios de la Niñez, la palabra “niñez” se refiere a niños y niñas desde 0 hasta 18 años.

### Introducción

En su conjunto los DEBATES, EXPERIENCIAS Y TIEMPOS PARA DECIDIR, además de constituir una vivencia pedagógica colectiva, se ubican en la intersección conformada por los Estudios Sordos y los Estudios de la Niñez, los cuales proveen las bases históricas y teóricas para los APORTES DEL GRUPO CO-INVESTIGADOR INTEGRADO POR NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SORDOS Y SORDOCIEGOS DEL COLEGIO FILADELFIA PARA SORDOS DE BOGOTÁ sobre el tema de la toma de decisiones.

**Antecedentes.** El comienzo de la investigación se basó en dos puntos: mi deseo como co-investigadora con perspectiva intercultural de indagar conjuntamente con el grupo de estudiantes sordos y sordociegos del Colegio, y mis inquietudes hace años sobre la toma de decisiones en relación con la vida de la persona sorda, en particular la niñez y juventud sorda y sordociega. Al formar el grupo co-investigados, los y las estudiantes de los grados 10 y 11 formaron el grupo principal, el cual se reunió 1 o 2 veces por semana durante un período de 2 años y 3 meses (exceptuando los tiempos de vacaciones escolares de 3 meses anuales); realizando conversaciones cordiales, comunitarias e interculturales; entrevistas cordiales; líneas autobiográficas de decisiones; registros videograbados de la experiencia; análisis de las experiencias y recolección de vocabulario con todo el cuerpo estudiantil.

Al comenzar con el tema de la toma de decisiones, el grupo co-investigador tenía muchas opiniones e inquietudes y deseaba debatir acerca de espacios dónde tomaban decisiones o espacios dónde sería posible tomar decisiones en el futuro. Así se agregaron los espacios, posibles e imposibles, como criterios de la investigación.

Durante este tiempo, se estaba ahondando en dos grandes estudios que comenzaron y se fortalecieron durante la década de los 80 y la década de los 90: los Estudios Sordos y los



Estudios de la Niñez. Si bien conozco el contenido de los Estudios Sordos en muchos aspectos por mi participación en la Comunidad Sorda durante más de 39 años, los temas de los Estudios de la Niñez fueron nuevos para mí casi en su totalidad. La inmensa diferencia entre investigar a la niñez e investigar con la niñez fue impactante para todo nuestro grupo y nos hizo tener una mirada retrospectiva sobre la historia del Colegio y el valorar que habíamos puesto sobre las experiencias, opiniones e ideas de cada estudiante sin importar su edad o sus logros académicos, consultándoles y animándoles a participar en muchos espacios educativos, políticos y espirituales. El grupo de co-investigadores sordos, sordas, sordociegos y sordociegas empezó a mirarse como personas con una niñez de experiencias únicas, compartidas con sus pares y otras personas mediante relatos de vida que valían la pena conocer.

El otro campo que guio nuestra investigación fue el de los Estudios Sordos, que hoy en día son realizados en gran parte por las mismas personas sordas adultas. Al seguir indagando, encontramos la participación de la *niñez y juventud sorda* como co-investigadores en contados espacios. Aún más complicado fue encontrar la *niñez y juventud sordociega* como co-investigadores, posiblemente porque no están rodeadas por estudios sociales<sup>1</sup> sobre lengua, cultura e identidad, aspectos que han fortalecido a la población sorda. No se encontró ningún estudio que involucrara a la niñez sordociega, ni que buscara sus relatos de vida desde sus propios puntos de vista.<sup>2</sup> Además, es necesario considerar dónde se ubica la niñez sordociega que usa la lengua de señas como su primer idioma: ¿se le puede considerar dentro de la Cultura Sorda, o tiene sus propios espacios y temas culturales?

---

<sup>1</sup> Existen estudios sobre temas de salud, adquisición de lenguaje, y educación pero no se encontró sobre la niñez o juventud sordociega como co-investigadores.

<sup>2</sup> La tesis de Samuel Ferney Valencia Monsalve, psicólogo sordociego, realizó una investigación sobre los deseos y sueños de la población adulto sordociega de Bogotá en su tesis: Expectativas de los integrantes de la Asociación Colombiana de Sordociegos (SURCOE) frente a los procesos de inclusión (2016).

Otro momento fue mirar propuestas del Sur y propuestas del Norte en relación a estos dos grupos de estudios. Muchos de los Estudios Sordos vienen del Norte, lo cual implicó indagar sobre los estudios existentes en el Sur y de qué se tratan los objetivos deseados de estas dos comarcas políticas. Las mismas personas sordas y sordociegas del Sur aún han escrito muy poco sobre sus experiencias y sueños, pero la experiencia de treinta y un años del Colegio está enmarcada dentro de la cultura y los valores del Sur, con influencias del Norte; lo cual ha permitido conjugar los valores familiares y comunitarios del Sur, el aprecio del pueblo latino que es perseverante para lograr lo que consideran una buena vida y las perspectivas sordas del Norte.

**Problematización.** Todo lo anterior llevó a mirar la intersección de estos dos grandes cuerpos de estudio -Estudios Sordos y Estudios de la Niñez- porque en esta intersección deben estar los estudios sobre y con los niños, las niñas, las jóvenes y los jóvenes sordos y sordociegos. Representan un porcentaje de la población sorda/sordociega y son parte de la población de la niñez a nivel mundial, pero ¿dónde están los estudios que los incluyen como co-investigadores? Estas serían investigaciones donde no sean objetos de estudio o que meramente estén enfocados en salud y educación, sino que ellos y ellas sean participantes activos en las indagaciones sobre su idioma, cultura, sueños y deseos. Vale la pena aclarar que existen escritos sobre los recuerdos de la niñez de Sordos y Sordas adultas, pero estos recuerdos se filtran por la educación, experiencias de vida y otros factores, por lo cual es importante tener la participación y la perspectiva desde edades tempranas y buscar la forma de guardarlas para el futuro. Así la problematización se presenta como la poca presencia de la niñez y juventud sorda y sordociega como co-investigadores dentro de los Estudios Sordos y los Estudios de la Niñez.

En este punto del proceso hubo un cambio de énfasis en la investigación. Inicialmente era “la toma de decisiones dentro de un grupo de co-investigación” y llegó a ser “la co-investigación

mirando un tema: la toma de decisiones”. Sin duda, las perspectivas de todo el grupo co-investigador cambiaron porque la experiencia co-investigativa los llevó a reconocer sus capacidades investigativas y a reconocerse como parte de estos dos espacios de estudio: Sordos (incluyendo los Sordociegos) y Niñez. Fue esta poca presencia, o aún la ausencia, de sus “voces” lo que dio origen a este giro que enfatiza la co-investigación. Ya no era solamente opinar sobre la toma de decisiones, sino vivir la co-investigación con sus debates, experiencias y tiempos de decidir, dando a conocer sus hallazgos dentro del mundo de sus familias, la Comunidad Sorda, las Epistemologías Sordas, la Cultura Sorda, la Sorditud, el mundo de la población sordociega, los Estudios de la Niñez y otros espacios culturales.

**Objetivos.** Por tal razón, el objetivo primario se transformó en “los niños, las niñas, los y las jóvenes sordas y sordociegas tendremos una experiencia de co-investigación” y el objetivo secundaria en “conoceremos nuestras perspectivas y relatos de vida en relación a la toma de decisiones”. Este primer objetivo se basa en las leyes internacionales y nacionales, los Derechos Humanos relacionados con autonomía e independencia, los estudios mencionados, y el mismo clamor de la niñez sorda y sordociega. El segundo objetivo permite indagar sobre niveles de participación, capacidades propias de análisis de información, qué es una comunidad de práctica, su lengua y cultura, balances de poder, la ética, y mi propia experiencia como co-investigadora con perspectiva intercultural. Todo esto se realizó dentro de un ambiente de Pedagogías de la Proximidad, que presenta la oportunidad de aprender por medio de espacios compartidos con relaciones próximas y horizontales e incluye diferentes participantes, ya sean niños, niñas, jóvenes o adultos.

**Justificación.** Es interesante que la justificación parezca comenzar con los Derechos Humanos, pero al fin termina con el clamor sentido del corazón de la niñez y juventud sorda y

sordociega. Comenzando con las leyes internacionales y nacionales sobre el derecho de participar y decidir de la niñez sorda y sordociega, la justificación se fortaleció con los resultados del mundo académico en los Estudios de la Niñez que mostraron la intrepidez y la creatividad de la niñez en momentos de dificultad o desastre, logrando resolver sus propios problemas y encontrando soluciones para sus mayores. Estos estudios incluyeron algunas poblaciones de la niñez con discapacidad y mostraron la necesidad de proveer una estructura que permita su participación. Así, la presente co-investigación fue una “estructura” para construir y vivir la participación.

Las dificultades de la historia y los sufrimientos se hubieran podido evitar en gran medida si la niñez sorda y sordociega hubiera sido reconocida como personas con derechos, como ciudadanas y ciudadanos, como una población capaz de contribuir en vez de ser objetos de lástima o desprecio. Por eso, develar la historia de la población sorda y la población sordociega llega a ser una justificación de la co-investigación.

Al final, pero tal vez lo más importante, es la justicia que nace en el corazón de la niñez, permitiéndoles juzgar el trato de otros hacía ellos y ellas, mirando desigualdades y aparentes imposibilidades. Este es el sentido de lo justo al lado del creciente presentir, desde la temprana edad, que puede y debe ser autónomo y en algún momento independiente para valorarse por sí mismo. Pareciera que no es algo aprendido, sino pasos en el desarrollo que producen un clamor profundo del grupo principal de co-investigación y demás estudiantes del Colegio. Al fin, es lo que da mayor justificación a esta co-investigación: el mismo sentipensar de cada co-investigador y co-investigadora con respecto a que sus vidas son su responsabilidad y que ya tienen o pueden lograr todo lo que necesitan para vivir plenamente. La co-investigación se respalda con los derechos humanos, las leyes internacionales y nacionales, los resultados de la historia y los

estudios académicos; pero el clamor de participar sale del corazón, desde la participación en la familia como en todos los espacios de la vida. En las palabras del grupo de co-investigación:

“Para entender y tomar decisiones, necesito que mi familia me incluya y se comunique conmigo”

“Me gustaría saber sobre la historia de mi familia, pero no puedo porque no entienden mis preguntas ni yo entiendo sus respuestas” “No puedo conocerles [a mi familia] y tampoco me conocen profundamente. ¡Quisiera!”

Como niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos en la co-investigación, junto con la co-investigadora con perspectiva intercultural, consignamos nuestros planteamientos aquí comenzando con la pregunta clave, “¿Qué es una decisión?”. (Ilustración 1)

Ilustración 1: Diagrama del proceso de la tesis



Fuente. Elaboración de D.I.D.G. Pedro Cruz con base en el archivo de la investigación.

**Síntesis del contenido.** La investigación está organizada en cinco capítulos. Los “Cimientos para la co-investigación: Relaciones Sur-Norte en movimiento” o Capítulo I, presenta la ubicación teórica, la concepción epistemológica y la posición geopolítica de la investigación para hacer explícitas las intersecciones entre los Estudios de la Niñez y los Estudios Sordos y hacer énfasis en la ausencia de la Niñez Sorda y la Niñez Sordociega en ambas clases de estudios a nivel mundial; incluye acercamientos a las Epistemologías Sordas y a la Sorditud. La “Niñez Sorda y Sordociega en Colombia: Relatos en reelaboración” o Capítulo II, comprende la ubicación teórico-conceptual en el contexto colombiano a partir de la reelaboración de relatos conocidos sobre la niñez pero dentro de la intersección de los Estudios Sordos y los Estudios de la Niñez locales. En “Nos presentamos: Quiénes somos, qué debatimos, cuándo y cómo los hicimos” o Capítulo III, se aborda la estrategia metodológica teniendo como eje el grupo de co-investigación constituido en el Colegio, con sus espacios de deliberación, participación y acción de niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos. Los “Espacios configurados: Caminos abiertos por la co-investigación” o Capítulo IV, retoma el sentido profundo de la pregunta que dio inicio a los debates compartidos por el grupo de co-investigación en torno a la toma de decisiones en la perspectiva de las Epistemologías Sordas, considerando las experiencias vividas con las Pedagogías de las Proximidades, las señas incorporadas al vocabulario relacionado con la toma de decisiones y los escenarios de deliberación abiertos de manera compartida. Finalmente, en “Nuestras conclusiones e inquietudes para seguir co-investigando” o Capítulo V, se destacan los hallazgos de la investigación y se plantean las preguntas que el grupo de co-investigación desea seguir explorando.

## Capítulo I

CIMIENTOS PARA LA CO-INVESTIGACIÓN:  
RELACIONES SUR-NORTE EN MOVIMIENTO

La co-investigación en sí misma ha sido promovida, gestionada e implementada por los acuerdos establecidos entre niñas, niños y jóvenes estudiantes que se interesaron por la toma de decisiones como eje de su participación en la investigación. La conformación de los debates, las experiencias y los tiempos para decidir han sido posibles al conocer los alcances de la historia reciente de la niñez, las personas sordas y sordociegas adultas y la niñez y juventud sorda y sordociega. Las primeras dos maneras de historiar la vida social están siendo recuperadas por sus protagonistas de la niñez en general y la población sorda adulta, pero la tercera, la niñez sorda y sordociega, aún permanece acallada, está ausente.

Las historias de mujeres y hombres Sordos y Sordociegos adultos hablan de rechazos y aceptaciones: es una historia de seres invisibles en todas las sociedades. Es la historia del desprecio de sus lenguas de señas; y es la historia de luchas conjuntas para lograr el respeto en sociedades altamente excluyentes. Igualmente, la ausencia de relatos o datos relativos a niños y niñas sordas y sordociegas en la literatura histórica y en la investigación académica hace pensar en la necesidad de rescatar o reconstruir qué ha sido de la niñez sorda y sordociega y cómo sus voces pueden enriquecer las experiencias de la niñez de hoy y consolidar los Estudios Sordos, ampliar las Epistemologías Sordas e incrementar el caminar social desde los modos de ser Sordo, la Sorditud.

Si bien en la literatura aún predominan las estadísticas, también se registran comentarios que suele evocar detalles sobre la educación de la niñez sorda y se conocen algunos pocos

recuerdos de adultas y adultos sordos cuando hablan sobre su propia niñez. Pero como no se conocen las vivencias narradas por los mismos niños y niñas sordas o sordociegas, es urgente conjugar los Estudios de la Niñez y los Estudios Sordos para acercarse a su comprensión (Ilustración 2).

*Ilustración 2: El niño sordo Howen Osorio en medio de la conjugación de Estudios Sordos y Estudios de la Niñez*



Fuente. Archivo del Colegio

### **Estudios de Niñez**

El comienzo de los Estudios de Niñez remite el trabajo realizado en los 90 cuando las investigaciones abordaron el concepto de niñez desde el punto de vista de las experiencias de los mismos niños y de las mismas niñas, dejando de verlos como meros objetos de estudio que son siempre analizados objetivamente y abriendo espacios de investigación para indagar desde sus propias experiencias sobre aspectos de su interés. También los recuerdos de la niñez desde el



punto de vista adulto dejaron de tener el peso principal en el proceso investigativo y cada vivencia infantil se convirtió en un eje de las narrativas. Se reconoció que los recuerdos tienen filtros y perspectivas diferentes a las experiencias documentadas en el momento de vivirlas.

Con la introducción de la Convención sobre los Derechos de la Niñez (1989), promovida por quienes son sus defensores y expedida por Naciones Unidas, las leyes y las políticas a favor de la niñez comenzaron a cambiar en varios países del mundo y la expresión “en el mejor beneficio del niño y de la niña” se incorporó en la vida institucional. Dicha Convención exigió la participación real de la niñez en los distintos espacios abiertos por los Estados Partes, y en las relaciones con las personas quienes trabajan a diario con la niñez (Jan Mason y Fattore, 2005, p. 11). Es decir, que se trata de una obligación a cargo tanto de instancias del gobierno como de grupos profesionales en educación (personas de administración, profesoras y profesores), salud (terapistas, médicas, médicos, entre otros), ciencias humanas (trabajadores y trabajadoras sociales, psicólogas y psicólogos), y otros grupos que estén en contacto con la niñez<sup>3</sup>.

**Niñez, un concepto que reclama la co-investigación.** Si bien los niños y las niñas han existido siempre en el sentido de seres biológicos, *la niñez* como constructo social o categoría de análisis es más reciente. El historiador francés Philippe Ariès (1962) escribe que afirma que el concepto de “niñez” como se conoce hoy en día comenzó a formarse en Europa entre 1400 y 1700 (Allison James y Prout, 1997), mientras la investigadora Linda Pollock (1983) plantea que el concepto de niñez siempre ha existido como el reconocimiento de las diferencias entre ser

---

<sup>3</sup> La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 12, dice: 1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño. 2. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional (Naciones Unidas, 1989).

adulto o adulta y ser niño o niña pero el entendimiento de estas diferencias ha cambiado sobre tiempo.

Por tal razón, se aprecia que el significado de la “niñez” ha ido cambiando dentro de las culturas y a través de la historia; y las expectativas sobre la niñez han dependido de las prácticas culturales y de las decisiones políticas de la sociedad. Éstas han sido diferenciadas para niños y niñas en el mundo occidental puesto que de la niña se esperaba el cultivo de ciertas actitudes vinculadas al servicio, la sumisión, la dulzura o la paciencia; mientras que del niño se exigía la fortaleza, traducida por el hecho de estar dispuesto a correr riesgos y a cierto nivel de travesuras como indicadores de búsqueda, invención, creatividad y liderazgo. De igual manera, la niñez se ha definido por el número de años vividos, muchos de ellos en el sistema educativo ya que éste ha sido organizado por niveles y grados para garantizar la preparación de cada estudiante para una vida adulta centrada en el trabajo productivo, mediada por horarios y gobernada por normas. Así, históricamente los niños y las niñas eran adultos en miniatura o quedaban asociados a la idea de un futuro validado por el mundo adulto y considerando *la clase de adultos que debían ser*; aún hoy, por ejemplo, niños y niñas de preescolar que están llegando a la primaria sienten la presión de los adultos que les exigen que sean y actúen como “grandes” porque ya no son “pequeños” (Allison James y Prout, 1997).

Las primeras versiones de los estudios interesados en niños, niñas y jóvenes fueron de corte positivista<sup>4</sup>, y tenían un propósito económico orientado a solucionar un “problema” en la sociedad: el lugar de los niños y de las niñas. Eran estudios sobre menores de edad en el contexto de lo que es normal para un adulto y sin tomar en cuenta las propias interpretaciones de sus experiencias (Allison James y Prout, 1997; Jan Mason y Fattore, 2005). Además, las transiciones

---

<sup>4</sup> “El positivismo es un pensamiento filosófico que afirma que el conocimiento auténtico es el conocimiento científico y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación de las hipótesis a través del método científico.” («Positivismo», 2016)

vividas durante la niñez se experimentan como etapas basadas en las estructuras culturales existentes para asegurar que los niños o las niñas sean conformados como una persona de bien y un adulto o una adulta madura, muchas veces sin reconocer que son seres humanos con deseos de ejercer sus derechos ciudadanos *de cero a siempre*<sup>5</sup>.

Ahora, sabiendo que no se sostiene una “concepción universal de la niñez” (Allison James y Prout, 1997, p. xi), es posible contrastar esta postura con los límites de estudios basados en la estructura investigador-objeto, que solo abarcaba las observaciones y decisiones de las y los adultos investigadores; eran usados para formar los planes nacionales de atención y asignar sus presupuestos (DANE, 2015); aplicaban el conocimiento logrado siguiendo el criterio de universalidad<sup>6</sup>. Sus conclusiones se asentaban en una serie de estadísticas que no siempre explicaban la situación real de la población y la solución no era siempre aplicable culturalmente a la vida de la diversidad de niños o niñas.

Como apreciaciones críticas, que ya habían sido reconocidas por investigaciones sobre la realidad cotidiana de la niñez y considerando que es necesario hacer investigaciones relacionadas con estos campos, afirman que niños, niñas y jóvenes son “los mejores informantes sobre sus vidas” (Grace Feuerverger y Elizabeth Richards, 2007, p. 556, en Alison Cook-Sather, 2013, p. 6). Con estas perspectivas no se intenta generalizar los hallazgos para que sean aplicables a todo niño o niña independientemente del lugar donde vivan, sino todo lo contrario, se acepta que las investigaciones están circunscritas o situadas dentro de un tiempo y de un espacio, quedan sustentadas con la documentación de experiencias específicas, y hacen énfasis en el proceso de “reconocimiento y comunicación entre adultos y niños [como un] indicativo de la afirmación positiva del niño/niña como una persona aquí y hoy” (Jan Mason y Fattore, 2005, p. 53).

---

<sup>5</sup> Alusión a la frase del programa que convirtió en la Ley De Cero a Siempre de 2016 a favor de la atención integral a la primera infancia

<sup>6</sup> Universalidad: los resultados de una investigación se pueden aplicar a toda situación o población

Los estudios de niñez se regulan por los principios de participación real y se materializan con la toma de decisiones por parte de niños y niñas. Desde el punto de vista ético, se procura garantizar que sus perspectivas sean integradas al examinar las opresiones vividas; se busca identificar situaciones opresivas o que limiten la libre expresión de la niñez; y se convoca a “pensar conjuntamente con las niñas y los niños” (Jan Mason y Fattore, 2005, p. 11). Este reconocimiento del valor de la experiencia de cada niña y de cada niño como individuo y no sólo como un grupo en desarrollo, permite acoger sus opiniones sobre una variedad de temas que se han convertido en experiencias compartidas. Un ejemplo del impacto ha sido el grupo de naciones “Child Friendly” o “Países Amigables con la Niñez” quienes buscan activamente consultar recomendaciones a nivel político con la niñez y juventud («Commissioner for Children New Zealand», 2015).

**Niñez con mayúscula y niñeces en plural.** Los nuevos estudios sobre la niñez aportan para que en el mundo infantil y juvenil se analicen las relaciones sociales establecidas y las prácticas culturales compartidas y valiosas en sí mismas. Si el niño o la niña se socializan como integrantes de “una cultura particular en una cierta etapa de su historia” (Danzinger, en Allison James y Prout, 1997, p. 14), es posible referirse a las diversas niñeces entendiendo que la vida de cada niña o niño es única según su edad dentro de sus interseccionalidades, su cultura o culturas, el tiempo y el lugar en el que viven. Ninguna niñez es exactamente igual a otra, ni siquiera cuando viven en una misma cultura o situación familiar. Lo anterior puesto que los niños, niñas y jóvenes contribuyen a la construcción de sus vidas, sobre todo por el peso que han adquirido tanto los derechos de la niñez como la relación menos asimétrica entre hijas e hijos y sus padres y madres (Allison James y Prout, 1997). Del mismo modo, los estudios de la niñez también confían en la capacidad de los niños y las niñas para encontrar soluciones afines a sus intereses;

y creen en las capacidades de la niñez, incluyendo la vida de las niñas cuyos derechos han sido más vulnerados: grupos minoritarios, grupos con discapacidad, niñez sorda y niñez sordociega.<sup>7</sup>

Es por ello, que quienes están realizando labores de investigación en perspectiva crítica están estudiando las diversas experiencias infantiles y también están abordando la forma en que el tema y la vida de la juventud configuran campos separados de análisis. En ambos casos, se está reclamando la necesidad de tener en cuenta la pluralidad de habitantes de occidente integrada por niñas, niños y jóvenes indígenas, afro-descendientes, mestizos, sordos, sordociegos, con discapacidades, de origen asiático o rom<sup>8</sup>.

Esta clase de estudios despierta un mayor interés intelectual desde diversas áreas de conocimiento para acercarse a las niñas de otros espacios y tiempos, pero siempre teniendo en cuenta la participación de la niñez como parte de los grupos investigadores; esta es una notable diferencia entre los estudios tradicionales y los nuevos estudios de la niñez. Al darle valor a la niñez, no como antesala de ser adulto o como un tiempo de preparación permanentemente vigilada, sino como seres que están viviendo una etapa de igual valor como las otras etapas de la vida, se postula que las relaciones sociales y las prácticas culturales amplían su comprensión ciudadana como seres “activos en la construcción y determinación de sus propias vidas sociales, las vidas que los rodean y las sociedades donde viven” (Allison James y Prout, 1997; Prout y Allison James, en Thomas, 2002, p. 17; Christine Hallett y Prout, 2003; Prout, 2005).

Pese a que los temas siguen sin abarcar los deseos e intereses de todas las niñas del mundo, se evidencia que están orientados a los cambios de paradigmas sobre la niñez como constructo e intentan considerar las construcciones culturales como lo ha hecho Margarita Sierra

---

<sup>7</sup> Se escribe “grupos de discapacidad” y por aparte “la niñez sorda y la niñez sordociega” porque muchas personas sordas no se consideran a sí mismos como personas con discapacidad; más bien se consideran como una minoría lingüística o una comunidad con un idioma en común (Megan Jones, 2002).

<sup>8</sup> Pueblo Romani, también conocido como Pueblo Gitano, ver <https://www.gitanos.org>

(2015), “dar casa a las voces infantiles”, en palabras de Susana Sosenski (2016), e intensificar el ejercicio del derecho a la escucha más allá de su presencia con el fin de ampliar el reconocimiento de niñas y niños cuando interactúan con el mundo adulto e incorporan la relación generacional con los recursos tecnológicos disponibles (Dora Múnevar y Constanza Guevara, 2017).

Aunque pocos análisis hayan incluido a la niñez con discapacidad, pese a que forman parte del constructo social de la niñez, con los años han surgido otros temas de estudio porque *tocan la vida de la niñez* o son de su interés. Incluso, porque al ser estudiados desde la sociología, la psicología, la educación, la ciencia política, el trabajo social y las profesiones de salud, pueden hacer sus aportes al respecto. Para lograr estudios de la niñez con discapacidad, la niñez sorda y la niñez sordociega (como una minoría lingüística), se requiere la incorporación de unas profundas reflexiones acerca de:

- La niñez en familia y la niñez en relación con el mundo adulto
- La niñez en el contexto de bienestar familiar y social del estado
- Los abusos y la violencia en el hogar, la niñez en la guerra y la niñez en el pos-conflicto
- La participación y la toma de decisiones de y sobre niños y niñas
- La participación de la niñez en asuntos políticos
- La consulta de los gobiernos a su propia niñez
- La historia de niños, niñas y jóvenes en la historia de sus países y culturas
- Las convenciones internacionales y las leyes nacionales que rigen la vida de la niñez
- La niñez en pobreza y los efectos económicos sobre la niñez
- El bienestar o el Buen Vivir de niños y niñas

- La relación con los estudios de mujeres, personas con discapacidad, el uso de tecnologías, y las percepciones de la niñez sobre la escuela y la educación
- Los cambios en instituciones de salud que precisan de la experiencia de la niñez con discapacidad, sobre todo si se reconocen las cifras reportadas y sus alcances: puede ser el 12.7% de la población de la niñez al nivel mundial (World Health Organization y World Bank, 2011, p. 36).

### **Niño, Niña o Joven Sorda o Sordociega: efectos psicológicos de las exclusiones**

**históricas.** Las exclusiones históricas vividas por niños, niñas y jóvenes sordas o sordociegas están vinculadas a la forma de entender, explicar y sustentar sus procesos psicológicos, sus niveles de inteligencia y su desarrollo sociolingüístico. Así, el acto de tomar decisiones en relación con asuntos que les afectan o influyen sobre sus vidas, remite a los temas que se han usado para negar su presencia en los espacios de participación por su forma de enfrentar la sordera y de vivir sus relaciones familiares.

Las primeras investigaciones sistemáticas sobre la persona sorda desde psicología, fueron realizadas al comenzar la década de 1950 y sus proponentes eran investigadores de laboratorio, terapistas, psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos y lingüistas (Stein, Mindel, y Theresa Jabaley, 1981). Sus publicaciones llegaron a configurar una rama conocida como la psicología del sordo (con letra s minúscula) que por las varias etapas de “verdad” registrada hay que recordar para no olvidar cómo en la historia social y cultural las personas sordas y sordociegas han sido tildadas de seres menos que humanos.

La etapa de más amplia vigencia se centraba en la descripción de un desarrollo psicológico “diferente y anormal”, aunque luego fue matizada por la idea de que *lo que tenían* era una manifestación psicológica “diferente pero normal”. Hoy en día la psicología de la persona sorda

se entiende dentro de desarrollos humanos generales. No obstante, este concepto aún no es conocido ni aceptado por muchos grupos de profesionales como tampoco por familiares de personas sordas en ciertas regiones del mundo. Es frecuente escucharles decir que la niñez sorda y sordociega es “agresiva”, “no entiende”, “no es capaz” y “no se esfuerza” por aprender en la escuela o por comunicarse con el mundo oyente. En una perspectiva crítica de esta situación, son comentarios que han sido aplicados también a otros grupos marginalizados como mujeres, comunidad afro, y grupos con discapacidad.

¿Cómo cuestionar o responder a estas posiciones? Desde la psicología, hay que posicionarnos en que los Sordos y Sordas tienen los mismos desarrollos, las mismas etapas y tareas de desarrollo como escribe el psicólogo sueco Erik Erikson (Barbara M. Newman y Newman, 1984). Las experiencias de la niñez sorda son afectadas por la adquisición/desarrollo/uso del lenguaje, las condiciones del ambiente hogareño, las políticas públicas y las historias de exclusión.

De un lado, el libro titulado *Thinking Without Language: psychological implications of deafness*<sup>9</sup>, que recoge un estudio relacionado con la psicología de niños y adultos sordos<sup>10</sup>, contiene argumentos que interpelan la imposibilidad de pensar si se carece de una lengua o idioma para desdibujar una verdad supuestamente sostenida científicamente: las personas sordas no son capaces de pensar porque no se expresan por medio de un idioma hablado, cuyas dimensiones verbales son las que permiten evaluar su funcionamiento psicológico. El estudio de Furth mostró que las capacidades cognitivas de niños sordos eran compatibles con niños oyentes, aun cuando el niño o la niña sorda no tuviera lengua de señas ni producción oral (Furth, 1966). Este estudio comenzó a cambiar el concepto sobre el nivel intelectual del Sordo.

---

<sup>9</sup> *Pensando sin lenguaje: implicaciones psicológicas de la sordera*

<sup>10</sup> Del psicólogo de desarrollo humano Hans Furth.



Por otro lado, en el desarrollo psicosocial, niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos, son influenciados por los conceptos, representaciones e imaginarios que las personas oyentes tienen sobre ellos y ellas. Es un hecho documentado que es imprescindible si se desea comprender la influencia que tiene sobre sus vidas: la falta de respeto y atención a sus necesidades emocionales y deseos causa reacciones como pasividad, depresión, enojo y rebeldía; las personas sordas están conscientes de esa situación (Baraceta y Fredys Poveda, 2009).

**Rescatando historias en el Norte.** Un hilo histórico importante en estas reflexiones conduce a los relatos de vida de las personas sordas; con los cuales se puede conocer detalles de sus vidas diarias, sus perspectivas y sus sueños. Generalmente, se reconstruyen las historias de la niñez a partir de lo publicado sobre ciertos personajes reconocidos, pero hay que recordar a quienes no llegaron a tener un lugar en las publicaciones existentes y los que están contando sus historias en sus propios idiomas.

Un buen ejemplo es la vida de Laurent Clerc, el profesor sordo francés invitado a los Estados Unidos por Thomas Hopkins Gallaudet, el fundador de lo que llegó a ser la Universidad de Gallaudet<sup>11</sup>. Clerc vino desde el Real Instituto Nacional Francés en París (Gannon, 1981), trajo e incorporó sus señas francesas y aportó su experiencia como profesor. Al haber organizado su escuela, Clerc y Gallaudet visitaron muchos lugares en los Estados Unidos para promover la educación de la niñez sorda. La labor de Clerc solo se conoció y fue destacada cuando las mismas personas sordas empezaron a “rescatar” su historia desde lo local. El hecho de que un 58% de las señas la Lengua de Señas Americana<sup>12</sup> provengan de la Lengua de Señas Francesa (Lewis, Simons, y Fennig, 2016) indica el impacto de su trabajo en la historia de los Sordos en los Estados Unidos.

---

<sup>11</sup> Gallaudet University

<sup>12</sup> American Sign Language –ASL–

Jack Gannon, graduado de la Universidad de Gallaudet en el año 1959, es el autor de *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*<sup>13</sup>, publicado en 1981. Su contenido se basa en historias de Sordos de los Estados Unidos recogidas sistemáticamente comenzando en el año 1793, cuando fue publicado el ensayo *Teaching the Deaf, or Surd, and Consequently Dumb, to Speak*<sup>14</sup> de William Thornton. Las historias contadas en el libro de Gannon (1981) llegan hasta el año 1980. Es un texto con historias, fotografías, chistes, anécdotas de la vida cotidiana y producciones artísticas; en el prefacio se dice que su elaboración constituye una “respuesta a un sentimiento compartido por mucho tiempo y a la necesidad expresada con frecuencia de tener un libro para conocer las contribuciones de los Sordos Americanos a la sociedad” (Gannon, 1981, p. xv). Gannon documenta la contribución de las iglesias cristianas, las personas judías, los deportes y los colegios o institutos para Sordos que apoyaron el progreso de la educación y sus efectos sobre la vida de las personas sordas.

Desde los años setenta se está redescubriendo la historia de Sordos y Sordociegos que ha quedado guardada en bibliotecas de instituciones, en hogares de personas sordas y en la memoria de mujeres y hombres Sordos y Sordociegos de la tercera edad. En una visita al colegio de Sordos en Yangon en Myanmar (país asiático), vi fotos del principio del siglo pasado de la visita de Helen Keller a este colegio; aún estaban guardadas en un armario, pero hacen parte de las memorias por rescatar. En YouTube se encuentran otras fotos y videos de la vida Helen Keller; son documentos que dan la oportunidad de conocer más a fondo la vida de una persona sordociega, que transcurrió entre los últimos años de los 1800 y hasta la mitad de los 1900 («Helen Keller», 2009).

---

<sup>13</sup> El Legado Sordo: una historia narrativa de la América de los Sordos

<sup>14</sup> *Sobre Enseñar al Sordo, o surd, y por Consecuencia Mudo, a Hablar*

Más recientemente, se están recuperando y valorando estas documentaciones para mantener viva la memoria de estas poblaciones. Para conocer la historia oculta de las Comunidades Sordas es preciso ir más allá de las publicaciones tradicionales que reconocen fechas, personajes adultos y eventos. Hay que agregar reconocimiento al valor de las historias cotidianas, de la vida de cada ser sentipensante (Fals Borda, 2008), sin poner límites a sus aportes por cuestiones de edad ya que los momentos impactantes relatados por personas adultas reconocidas, ocurrieron en la niñez.

Si la niña o el niño nunca llegó a ser famoso ni a tener un impacto conocido en el mundo contemporáneo, incluso si no llegó ni siquiera a la mayoría de edad, hace parte de estas niñeces que buscan un lugar en la historia común. ¡Qué bueno sería si cada niño, niña y joven sordo y sordociego contara en su propio idioma sus relatos de vida para la construcción de la historia colombiana!

**Rescatando historias de la niñez.** Poco a poco se ha ido reconociendo que los niños y las niñas son agentes cuyas decisiones afectan su propia historia y la historia de las personas adultas que les rodean. En un comienzo, esto implica creer o tener convicción acerca de que niños y niñas participan en la construcción de sus propias vidas y que no son criaturas pasivas frente a la formación que reciben de otros, a las prácticas culturales o a la vida sociopolítica.

Desde que emergieron los nuevos Estudios de la Niñez se han estado redescubriendo las historias ocultas y despreciadas con respecto a las experiencias narradas por hijas e hijos, e incluyen las de la niñez en situación de abandono. Dichas historias han llegado a configurar a las teorías de la niñez como un conjunto de propuestas que tratan de explicar los hallazgos reportados por estos estudios.

Con la incorporación de conceptos que reconocen a cada niña o a cada niño como un ser humano que, desde su perspectiva y experiencia diaria, tiene algo para comunicar que vale la pena escuchar, estas voces se han vuelto centrales en relación con la niñez en general y con la niñez sorda y sordociega en particular. Son voces que proveen un panorama constituido por espacios de posibilidad donde se pueda reconocer el valor de sus experiencias, los aportes que traen a un mundo que ha ignorado sistemáticamente su participación.

Linda Pollock (1983) ha rescatado cuentos de la vida diaria de niños y niñas desde 1500 hasta 1900 en el Reino Unido. Estas historias han contribuido a las teorías sobre la niñez, trayendo al conocimiento aspectos de la vida real e interpretando su lugar desde una mirada interseccional que sitúa a las familias en diferentes espacios del Reino Unido durante cuatro siglos. Son registros que remiten a archivos históricos culturales para realizar estudios que escuchan las voces de la niñez que aunque ya no está presente, habla.

Un grupo notablemente ausente en todos estos espacios, es la niñez sordociega. El concepto de “invalidez” o el concepto de inferioridad de la niñez sordociega, han impedido escuchar su voz y valorar sus alcances en relación con los cambios de la nación. No obstante una voz de la historia da ejemplo de su capacidad de impactar a otros, Helen Keller, habló e hizo escuchar su voz en su nación, visitó otros países y contribuyó a propiciar cambios sobre las posibilidades de las niñas y de las mujeres sordociegas, sobre todo si “consideramos que la “voz” es un aspecto de agencia, la capacidad de articular necesidades prácticas e intereses estratégicos, individuales y colectivos, en el dominio privado y público” (Sarah Gammage, Naila Kabeer, y Yana van der Meulen Rodgers, 2016, p. 6).

En América Latina, la historia cotidiana y las percepciones sobre la niñez se están recuperando no solo para escucharlas o darlas a conocer, sino para examinar sus repercusiones o

sus nexos con las filosofías, historias y anhelos de los países. La tarea es recuperar la historia desde las perspectivas de la misma niñez y documentar su historia desde hoy para confrontar “lo que Philippe Ariès postuló alguna vez sobre la inexistencia de la infancia antes del siglo XIX, en América Latina, los niños no sólo sí existieron, sino que fueron actores muy importantes en el universo simbólico, económico, político y cultural de estas naciones” (Estela Roselló Soberón, 2013, p. 174).

### **Estudios Sordos**

En 1971, Frederick Schreiber, el director ejecutivo de la National Association of the Deaf<sup>15</sup> - NAD- en los Estados Unidos, en público y por primera vez usó el término “Estudios Sordos”: “Si podemos tener Estudios Negros [Estudios Afros], Estudios Judíos, pues ¿por qué no tener Estudios Sordos?” (Bauman, 2008, p. 7). Un primer propósito de los Estudios Sordos ha sido proveer un conocimiento histórico de los logros de las personas sordas, para mostrar a su misma población sus capacidades: “si las personas sordas van a avanzar en nuestra época, deben tener una mejor imagen de ellos/ellas mismas y sus capacidades” (Bauman, 2008, p. 7).

Quienes han sido proponentes de los Estudios Sordos se enfocan en los aspectos culturales de las comunidades sordas y en las dimensiones sociolingüísticas de sus lenguas e idiomas porque, según el mismo Schreiber (1971), se “necesitan ejemplos concretos de lo que han logrado las personas sordas para que puedan proyectar por sí mismos un futuro mejor” (Bauman, 2008, p. 7). También por la convicción de que el enfoque oralista en Europa había detenido e impedido los comienzos de las investigaciones de lenguas de señas, mientras que la aceptación de las lenguas de señas y su correspondiente mejoramiento en estatus social provino de la experiencia de los Sordos en Norte América (Pfau, Steinbach y Bencie Woll, 2012).

---

<sup>15</sup> Asociación Nacional de Sordos.

Con los años se han agregado temas de interés investigativo de las personas sordas, de otras personas y de profesionales que trabajan en educación y otros ambientes institucionales. Los hilos históricos que se han estado entretejiendo a partir de sus relatos abarcan temas como la Lengua de Señas, la educación, las artes, el rescate de sus contribuciones a la sociedad, la historia sorda, la psicología sorda, la Cultura Sorda, la tecnología junto con medios masivos de comunicación y la academia.

**Lenguas de Señas.** El propósito de incluir información sobre las lenguas de señas es mostrar el impacto de la investigación sobre la consecuente aceptación de estas lenguas como idiomas en un tiempo relativamente corto de la historia.

La Lengua de Señas Americana –ASL- fue analizada como idioma por el lingüista e investigador de la Universidad Gallaudet, William Stokoe, quien describió todas sus características y reclamó por primera vez a nivel mundial su reconocimiento entre los idiomas conocidos. Escribió *The Structure of Sign Language*<sup>16</sup>, publicado en 1960, para defender “el sistema comunicativo de los Sordos americanos” (Sacks, 1989, p. 143). En los siguientes años, Stokoe estableció el Laboratorio de Investigación Lingüística y fundó una revista científica *Sign Language Studies*<sup>17</sup> en la Universidad de Gallaudet; y en 1965 publicó *A Dictionary of American Sign Language*<sup>18</sup>, junto a dos colegas sordas, Dorothy Casterline y Carl Croneberg. Su trabajo continuó a pesar de la oposición de la mayoría de las personas oyentes y de las mismas personas sordas a sus ideas. Su determinación trajo los comienzos de un cambio de paradigma sobre las lenguas de señas y las personas sordas a nivel mundial (Bauman, 2008; Sacks, 1989).

En Europa, el primer estudio conocido sobre comunicación en señas se ocupó de un grupo de niños y niñas sordas. Esto ocurrió en Holanda con la disertación de doctorado de Bernard

---

<sup>16</sup> La Estructura de la Lengua de Señas

<sup>17</sup> Estudios de la Lengua de Señas

<sup>18</sup> Un Diccionario de la Lengua de Señas Americana

Tervoort en la Universidad de Amsterdam, en 1954. En *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen*<sup>19</sup> trata sobre las señas propias usadas por parte de niñas y niños en un contexto escolar donde estaba prohibido el uso de la lengua de señas.

Describió señas que ellos y ellas mismas producían y señas que trajeron de sus hogares, las señas hogareñas o *homesigns*. No fue un análisis lingüístico de la Lengua de Señas de los Países Bajos –NGT- sino de las señas usadas por la niñez sorda. Tervoort siguió sus estudios sobre la lengua de señas y se le considera que uno de los “padres de la investigación internacional sobre lenguas de señas” (Pfau, Steinbach, y Benice Woll, 2012, p. 925).

En las décadas siguientes, desde 1970 hasta el año 2000, la aceptación de la Lengua de Señas Americana como idioma impulsó la aceptación de otras lenguas de señas a nivel global. Dentro de los siguientes 30 años, se produjo investigaciones y diccionarios en 82 lenguas de señas de países ubicados en los cinco continentes, con sus diferencias locales o regionales y subregionales (Sarah Hamrick y Laura Jacobi, 2016; Pfau et al., 2012):

Asia: China, Corea, Camboya, Myanmar<sup>20</sup>, Bangalore-Madrás (India), Bengalí (Bangladesh), Bombay (India), Delhi (India), Hong Kong, Japón, Mongolia, Nepal, Pakistán, Singapur, Taiwán, Tailandia. Asia-Pacífica: Filipinas, Australia, Bali, Enga (Papua Nueva Guinea), Indonesia, Malasia, Nueva Zelandia, Ngada (Australia).

Medio Oriente: Israel, Persia (Irán)

África: Hausa (en el norte de Nigeria), El Congo, Kenia, Tanzania, Sudáfrica, Etiopía, Mali, Uganda, Zambia, Zimbabue África del Norte: Libia, Egipto, Marruecos.

Europa: Austria, Bélgica (Norte: Holandés, Sur: Francés), Británico, Bulgaria, Catalonia (España), República Checa, Estonia, Finlandia, Alemania, Grecia, Hungría, Islandia, Irlanda,

---

<sup>19</sup> *Análisis estructural del uso de un lenguaje visual en un grupo de Niños/Niñas Sordas*

<sup>20</sup> Anteriormente, Birmania

Italia, Lituania, Noruega, Polonia, Portugal, Rusia, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suizo-Alemán (Suiza), Ucrania

América Latina y el Caribe: Chile, Colombia, Brasil, Argentina, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, El Ecuador, Jamaica, México, Panamá, Paraguay, Uruguay, Venezuela.

América del Norte: ASL Negro (dialecto de ASL), Canadá-Francés, Marítimo (Canadá)

Los países escandinavos pronto llegaron a ser referentes de la lingüística y el uso de la lengua de señas en el contexto educativo (Inger Ahlgren y Hyltenstam, 1994; Pfau et al., 2012). La sede de la Federación Mundial de Sordos quedó en Finlandia en 1987, con el apoyo del gobierno nacional y la Asociación Nacional de Sordos de Finlandia, impulsando y coordinando labores de abogacía a favor de la población a nivel mundial («History| World Federation of the Deaf», 2011).

Hoy en día, el Ethnologue: Languages of the World<sup>21</sup> tiene registradas 138 lenguas de señas identificadas e investigadas a nivel mundial; dos de ellas se encuentran en Colombia: la Lengua de Señas Colombiana –LSC- y la Lengua de Señas de Providencia –PRZ-<sup>22</sup>. La lista expuesta en su edición número 19 contiene información parcial relacionada con lenguas de señas a nivel mundial (Lewis et al., 2016). La Biblioteca de la Universidad de Gallaudet tiene una lista de 271 lenguas de señas, dialectos y sistemas de señas (Sarah Hamrick y Laura Jacobi, 2016).

Desde que fue publicada la investigación de Stokoe, en 1960, y hasta 2016, se han registrado, conocido y revitalizado por lo menos las ya mencionadas 138 lenguas de señas que están siendo tema de investigación con todo el rigor por lingüistas. Sin reelaborar los alcances del surgimiento e impulso de estas investigaciones, como tampoco abordar las formas en que se han transformado las vidas de los niños, las niñas, las jóvenes, los jóvenes, las/los adultos y las

---

<sup>21</sup> Etnólogo: idiomas del mundo

<sup>22</sup> La Lengua de Señas de la Isla de Providencia, Colombia



personas mayores sordas y sordociegas a nivel global, se pueden apreciar múltiples cambios en la educación, la cultura, la política o las leyes nacionales e internacionales.<sup>23</sup> Así se reconoce que este fue un primer hilo histórico para comenzar a tejer los Estudios Sordos.

**Niñez Sorda y Sordociega: ausencias, influencias y educación.** Otro hilo que llevó a tejer los Estudios Sordos fue la historia de los Sordos y las Sordas; una historia que trae a la memoria a una ley judía que invoca su protección, el Levítico 19:14: “No maldecirás al sordo...”.

En el Egipto antiguo había un nivel de aceptación frente a las personas con discapacidad; su atención fue mayor con respecto a las personas ciegas (Moore, 1982). La remota historia griega y romana no veía valor en infantes con algún tipo de discapacidad, era la época del deshecho, de dejarlos morir por considerar que lo deseable fuera lo perfecto en conocimiento y belleza. No hay mucha información de estos siglos de la historia de la niñez sorda y sordociega, pero para el siglo XVI, por obras de caridad de las iglesias, los niños y niñas sordas llegaron a asilos, albergues y orfanatos, donde se convirtieron en objetos de lástima y protección (Crystal Castillo, 2011; Valeria Herrera Fernández, 2010; Silvana Veinberg, 1996).

Es tanta la falta de valor dado a la niñez sorda, que solamente hasta los años 1500 aparece la educación de la niñez sorda con la enseñanza por parte de Pedro Ponce de León en España, a dos jóvenes de familias reales para lograr su herencia. Del mismo modo, Juan Pablo Bonet comenzó a educar niños sordos españoles, escribiendo sobre su experiencia. En el país vecino, Francia, la educación pública comenzó con el primer colegio para niños sordos en 1755 bajo la dirección del Fray Ponce de León (Crystal Castillo, 2011; Valeria Herrera Fernández, 2010; Silvana Veinberg, 1996).

En otras latitudes, la educación en América del Norte comenzó a finales de los años 1700 y

---

<sup>23</sup> Para un estudio más al fondo sobre las lenguas de señas a nivel mundial, ver Sign Language: An International Handbook, 2012, editado por Roland Pfau, Markus Steinbach y Bencie Woll del Editorial Walter de Gruyter.

principios de los años 1800 (Gannon, 1981; Hervás y Panduro, 1795; Moores, 1982), mientras que en América Latina se abrió una escuela para niños sordos en Chile el 27 de octubre de 1852, y dos años después se abrió una escuela para niñas sordas. En Brasil la educación de la niñez sorda comenzó en 1856, en Argentina en 1857, en México en 1867, en Puerto Rico en 1904 y en Colombia la primera institución para la niñez sorda comenzó en 1924 en Bogotá (Crystal Castillo, 2011; Valeria Herrera Fernández, 2010; Silvana Veinberg, 1996).

Es solamente hasta el siglo XIX que se genera una creciente apreciación de las personas sordas gracias al fortalecimiento de su cultura en los internados masculinos y femeninos<sup>24</sup>, tanto en Europa como en Norte América por el uso de la lengua de señas, escritos propios, fotos de las personas sordas, sus clubes y organizaciones y su presencia como docentes; todo esto se puede apreciar en los documentos históricos guardados en la Universidad Gallaudet en Washington, D.C.

Con la Convención de Milán en 1880, se generó un abrupto cambio de opinión que creó un ambiente que deseaba normalizar a la población sorda, exigiendo que hablara y pareciera a las personas oyentes. Esto fue influenciado por el contexto mundial del momento en el cual apareció el libro de Alexander Graham Bell, *Memoir upon the Formación of a Deaf Variety of the Human Race*<sup>25</sup> (Bell, 1884) el cual fomentó un ambiente de temor contra la población sorda, trasladando sus colegios afuera de las ciudades y así limitando su contacto con la población oyente. Bell fue influenciado por los conceptos de la necesidad de “mejorar la raza” de Charles Darwin y esto desmejoró grandemente la situación de las personas sordas y particularmente de los niños y niñas sordas. También se dejó de contratar a las personas sordas como docentes y el sistema educativo empujaba la población sorda a la invisibilidad, generando una discriminación que afectó la

---

<sup>24</sup> Residential schools en inglés: donde viven los y las estudiantes durante el año escolar

<sup>25</sup> Memoria sobre la formación de una variación sorda de la raza humana

educación desde 1880 hasta 1960. Con esta situación, los internados masculinos y femeninos y la Universidad Gallaudet llegaron a ser los “lugares de refugio” para la niñez, juventud y adultez sorda donde su cultura e idioma seguía floreciendo.

Los años 1960 presenciaron nuevos retos en la educación dentro de un contexto histórico: la llegada al espacio de los rusos en 1957. En el contexto de la Guerra Fría, este evento impulsó a los Estados Unidos a evaluar extensivamente su sistema educativo y realizar cambios para mantenerse en la carrera al espacio<sup>26</sup>. Se incluyeron la evaluación de la educación de la población sorda y la población con discapacidad. Los cambios resultantes comenzaron a implementarse en la década de los sesenta, cuando el país experimentó un tiempo de crisis interno debido a la Guerra en Vietnam, las protestas mayormente de parte de los universitarios, la juventud y el movimiento a favor de los Derechos Civiles. Fue la época de la introducción masiva del uso de las drogas y la desilusión de la generación pos Segunda Guerra Mundial, que había experimentado la abundancia de los 1950. Fue un tiempo de hacer realidad el reconocimiento de la población afroamericana como personas con derechos, contribuyentes al bienestar del país, y de comenzar a mejorar su educación y calidad de vida. Este contexto histórico también afectó la educación de la población sorda y su lugar en el mundo social.

La epidemia de rubéola en los años 60 aumentó la población sorda con discapacidades múltiples, desafió los sistemas tradicionales de educación y produjo cambios en las carreras docentes y las investigaciones relacionadas con la educación, en ese entonces “educación especial”.

Durante la década 1960, ochenta años después del rechazo de las lenguas de señas en espacios educativos en el Congreso de Milán, hubo una nueva aceptación de las lenguas de señas, impulsado por los estudios del Dr. William C. Stokoe Jr. de la Universidad de Gallaudet a

---

<sup>26</sup> “Race to Space” en inglés

postular la Lengua de Señas Americana como idioma. Esto permitió que las mismas personas sordas educadas lograran investigaciones y organizaciones a favor de una mejor calidad de vida (Gannon, 1981; Moores, 1982). Se incrementó el número de estudios sobre la educación de la niñez sorda, la aceptabilidad de la lengua de señas como primer idioma, el aprendizaje del idioma oficial del país como segundo idioma, y la visibilización de la Cultura Sorda, pero aún hoy se espera los relatos de vida y las opiniones directas de la niñez sorda que sin pasar por los filtros de sus familiares, sus educadores, sus médicos o sus terapeutas.

En 1975, la ley federal *Individuals with Disabilities Education Act*<sup>27</sup> fue sancionada con el propósito de garantizar la educación: “todos los niños/niñas con discapacidades tiene derecho a un educación pública gratuita y apropiada para responder a sus necesidades particulares y prepararles para educación, empleo y vida independiente en el futuro” e introdujo conceptos como “ajustes” y “ambiente menos restrictivo” («Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 1975», 2016). Se introdujo el concepto de “mainstreaming”, la integración de los estudiantes sordos con estudiantes oyentes en escuelas públicas más cercanas a sus hogares. Hoy se han realizado ajustes a estos cambios, reconociendo que la educación no es solamente el aprendizaje, sino el convivir en el mundo social del colegio. Padres y madres de familia han luchado para que sus hijos e hijas en situaciones de integración logren tener compañeros y compañeras de clase que también son Sordos y Sordas.

En los años 90, se introdujo el concepto de “inclusión”, buscando cambiar paradigmas que no producían los resultados deseados, lo que también ha tenido sus logros y falencias, pero ese no es el tema aquí (Stephanie Torreno, 2012).

De otro lado, la población sordociega no aparece en espacios educativos hasta el siglo XIX en los Estados Unidos, con la educación de dos casos aislados, Laura Bridgman y el más

---

<sup>27</sup> Ley de Educación para Individuos con Discapacidades

conocido, el de Helen Keller. Laura Bridgeman fue estudiante del Doctor Samuel Gridley Howe, quien decidió educarla para comprobar sus teorías sociales, pensando que siendo una niña sordociega, no había sido influenciada por su ambiente y era un ser puro. Esta actitud de verla como objeto de investigación afectó su educación, mostrando una falta de reconocimiento de Laura como persona. Sin embargo, se refirió a Howe como “mi maestro” toda su vida.

A los siete años, en 1837, Laura ingresó a la Institución Perkins para Ciegos en Boston, EUA, siendo la primera persona sordociega en los Estados Unidos a recibir educación formal. Kate Adams Keller, la mamá de Helen Keller, leyó un artículo sobre la educación de Laura Bridgeman que le llevó a buscar educación para su hija. A pesar de los avances en las vidas de Bridgeman y Keller quien se graduó de la universidad, fue hasta la década 1950 que se ofreció la primera capacitación de docentes para trabajar con la niñez sordociega y en los años 1960, con la ocasión de la mencionada epidemia de Rubéola, el sistema educativo se vio en la necesidad de brindar educación a la población. Más de cien años pasaron entre el ingreso de Laura Bridgman al sistema educativo y la oferta educativa pública real para la niñez sordociega (Freeberg, 2001; Elisabeth Gitter, 2001).

Es así como entre los años de 1984 a 1987 que Frank R. Ziezula enseñó sobre la historia de la educación de los Sordos en la Universidad de Gallaudet, haciendo que sus estudiantes (entre los que se encontraba la co-investigadora autora de este texto) cambiaran su forma de ver la historia mundial, refiriéndose a la influencia del contexto histórico con sus tendencias, filosofías, creencias, flujo poblacional, desastres, temores y juegos de poder, entre otros. Demostró y documentó que muchos eventos que no tienen una aparente relación con la niñez sorda y sordociega, influenciaron su historia.

Tal como los Estudios de la Niñez han resaltado, se puede observar que la historia de la niñez sorda y sordociega tampoco incluyó sus propios relatos de vida; así niñas, niños y jóvenes quedaron percibidos como desechables, objetos de lástima e incapaces durante más de 3500 años, desde que se hicieron las primeras menciones de su educación, para el año 1550 a.C.

De otro lado, es relevante retomar que estos cambios generados en los sistemas educativos, han producido efectos que lograron revertir los resultados de casi cien años de oralismo, posibilitando que los Sordos y Sordas volvieran a ser docentes; el contacto con el mundo oyente tuvo diferentes características con mejores formas de asegurar la interpretación, tales como los servicios de los centros de relevo. Así mismo el conocimiento sobre el contexto de los Derechos Humanos permitió una mayor participación, generando un creciente aprecio por la Lengua de Señas. El resultado de todo esto ha sido el posicionamiento de líderes sordos más visibles y una población sorda que en su mayoría alcanza la finalización de la educación hasta el grado Doce (Bachillerato) y para muchos otros, el alcanzar títulos universitarios. Así que los colegios residenciales seguían funcionando pero su población ya era más de estudiantes sordos con discapacidad múltiple, muchos nacidos en la década de los 60 durante la epidemia de rubéola.

Los cambios produjeron investigadores sordos quienes podían ser puentes de información entre el mundo de los Sordos y la Academia por medio del idioma de la Academia: lo escrito. Los cambios en la educación de la niñez y adultez sorda y el ambiente de Derechos Humanos, contribuyeron al surgimiento de los Estudios Sordos. También vale la pena recordar que siempre ha habido personas trabajando a favor de las comunidades sordas, que luchan contra la corriente expulsora de sus sociedades para que los niños y niñas sordas gocen de una vida con protección, en vez de la muerte o el desprecio constante (Gannon, 1981; Moores, 1982).

**Niñez y Juventud Sorda y Sordociega: aproximaciones y nombres.** Para apreciar estos hilos que se están tejiendo en relación a los Estudios Sordos, Epistemologías Sordas y la Sorditud, es importante conocer esta historia de eventos pero ¿dónde están los niños y las niñas sordas y sordociegas conocidas por nombre en estas historias? ¿Dónde están sus perspectivas? ¿Dónde buscamos sus historias? Están escondidas dentro de la historia mundial de los adultos sordos y sordociegos, la historia de la niñez o las niñeces, y las tendencias mundiales relacionadas con el tema de minorías lingüísticas y el movimiento de personas con discapacidad. Es una historia de proximidades, interseccionalidades, rechazos y aceptaciones. Se esperaría encontrarlas dentro de los Estudios Sordos o en los Estudios de la Niñez, pero aún hay poca co-investigación con la niñez sorda y sordociega. La historia escrita cuenta sobre educación y educadores, Cultura Sorda, Comunidad Sorda, temas médicos relacionadas con sordera, e historias de adultos sordos. Se encuentran las historias de dos niñas sordociegas, Laura Bridgeman y Helen Keller, pero generalmente la niñez sorda y sordociega parece ser invisible para las sociedades. La ausencia de los relatos de vida de niños sordos y niñas sordas en la literatura existente hace pensar que aún no hemos indagado lo suficiente para rescatar historias de sus niñeces con sus impactos sociales y de incluir los relatos de vida y opiniones de esta niñez en la actualidad.

Por tal motivo, introducimos algunos niños y niñas sordas y sordociegas quienes impulsaron la educación para sus pares aún sin saberlo. En esta investigación no se han encontrado escritos sobre sus propias opiniones con respecto a sus vidas, pero vale la pena empezar con los niños sordos españoles Francisco y Pedro de Tovar, de 9 años y 12 años, quienes fueron los estudiantes más conocidos del Fray Ponce de León (1513?-1584) en la primera escuela para Sordos en España (Gascón Ricao y Storch de Gracia y Asensio, 2005) y en el mundo, hasta donde sabemos.

Al otro lado del mar, Alice Cogswell fue la niña sorda conocida por Thomas Hopkins Gallaudet, que impulsó su lucha a favor de la educación de los niños y las niñas sordas en los Estados Unidos (Moore, 1982).

**Arte Sordo.** Otro hilo que apoyó a la formalización de los Estudios Sordos se encuentra en el mundo del arte. El National Theatre of the Deaf -NTD- fue fundado en 1967, por David Hayes, que siendo el director de luces en la producción de *The Miracle Worker*<sup>28</sup> sobre la vida de Helen Keller en la década de 1950, le impresionó el uso de la Lengua de Señas y vio posibilidades de su uso en teatro. Dijo que fue el talento del actor sordo Bernard Bragg lo que llevó el NTD a ser tan exitoso («National Theatre of the Deaf», 2016). Comenzaron con presentaciones en lo que hoy se denomina inglés signado y 6 años después de su fundación presentaron una obra completa en lo que realmente era la Lengua de Señas (Sacks, 1989, p. 148).

Las artes escénicas no fueron las únicas, sino que se empezó a recompilar las artes plásticas de personas sordas. Rescataron las biografías de artistas sordos y sordas como Hillis Arnold, Theophilus d'Estrella, Louise Frisino, Regina O. Hughes, Betty G. Miller y Douglas Tilden (Gannon, 1981). La artista sorda Betty G. Miller usó su pintura, *Ameslan Prohibited*<sup>29</sup>, como ejemplo de la resistencia de la Comunidad Sorda a las restricciones contra la Lengua de Señas Americana. El Arte Sordo también puso al descubierto los logros de la Cultura Sorda.

Con el ingreso de los Sordos al mundo musical, artistas sordas de Hip-Hop como Sean Forbes y redes de artistas como D-PAN, Deaf Professional Arts Network<sup>30</sup> («D-PAN Deaf Professional Arts Network», 2016), está dando a conocer la música desde la Lengua de Señas y la perspectiva sorda.

---

<sup>28</sup> El Hacedor de Milagros/Un Milagro para Helen/ Un Milagro de Ana Sullivan

<sup>29</sup> Lengua de Señas Americana Prohibida

<sup>30</sup> Red de Artes de Sordos Profesionales



**Cultura Sorda.** “Pero antes de hablar sobre cultura, la cultura habló. Sin mencionar la palabra “cultura”, las personas sordas históricamente han mantenido un discurso sobre sus vidas, sus creencias, su interpretación del mundo, sus necesidades y sus sueños. El proceso interno de “cultura hablando” forma la base de las expresiones tanto privadas como públicas de lo que hoy conocemos como “Cultura Sorda” (Tom Humphries en Bauman, 2008, p. 35). Nació desde una cultura ya en acción, sin haber sido definido como tal por sus miembros. Sus elementos son su idioma, la participación en su educación, las artes, su historia y sus tradiciones. Llegó a ser conocida y respetada a nivel nacional tal como la Cultura Afro (Black Culture) y la cultura de los grupos indígenas. Los Estudios Sordos buscaron la historia de su cultura, publicándola en formato video y escrito. Las presentaciones en la Lengua de Señas Americana del Teatro Nacional de Sordos y de la Universidad de Gallaudet, dieron a conocer el mundo sordo a la sociedad mayoritaria. Se ofrecieron clases de Lengua de Señas Americana, lo que popularizó su uso. Aunque la Cultura Sorda había sobrevivido en espacios como los clubes de los Sordos, las iglesias, las sinagogas y los internados masculinos y femeninos, ahora estaba en una mayor interacción con el resto de la sociedad.

En la actualidad hay una nueva perspectiva de las y los jóvenes sordos sobre la auto-aceptación de su cultura de tal manera que no sienten necesidad de discutir o defenderla. Como lo expresó Tom Humphries (en Bauman, 2008) ya no hay que probar algo, porque el arte y literatura de la Cultura Sorda han “sobrevivido y avanzado después del período catártico de hiper auto-definición que hemos pasado durante la última mitad del siglo XX. A decir sencillamente, necesitamos dejar atrás “¿Cómo somos diferentes?” para llegar a “¿Cómo somos?”” (Humphries en Bauman, 2008, p. 41).

**Tecnologías y Medio Masivos de Comunicación.** El físico sordo Robert Weitbrech inventó el aparato electrónico TTY (Dispositivo de Comunicación para Sordos o teléfono de texto) (Virginia W. Stern y Martha Ross Redden, 1982) que permitió la comunicación por el teléfono por parte de la población sorda por primera vez, facilitando la creación más adelante de los centros de relevo que permitieron la comunicación entre personas sordas y personas oyentes por medio del teléfono. El uso hoy del celular, mensajes de texto, Facebook, Twitter, Instagram y la comunicación en lenguas de señas por medio del video chat, han aumentado la incidencia de comunicación. Desde el tiempo cuando reuniones semanales de clubes, iglesias y asociaciones fueron los únicos espacios de anunciar eventos, ya es posible comunicarse en tiempo real para dar noticias, cambiar planes y compartir la vida social, apoyando la educación y la independencia. Estos cambios tecnológicos han permitido la comunicación a nivel mundial para personas sordas donde se puedan conocerse e intercambiar ideas a favor de sus comunidades.

Estos nuevos espacios de comunicación fortalecen la Comunidad Sorda como comunidad mundial frente a lo que Hauser y otros llaman “audismo”, la creencia que la persona oyente es superior a la persona sorda, lo que causa actitudes que tratan de limitar los progresos de la población sorda. Comentan que solamente se pueden entender la experiencia de ser objeto de audismo cuando le afecta personalmente (Hauser, Amanda O’Hearn, McKee, Anne Steider, y Denise Thew, 2010). Los y las jóvenes sordas y sordociegas, conscientes de estos prejuicios, pueden lograr igualdades desde la perspectiva sorda o la perspectiva sordociega siendo personas decisivas.

Otro impacto que tuvo la tecnología en las décadas de 1970 y 1980, fue por medio de películas como *And Your Name is Jonah*<sup>31</sup> (1979), *Children of a Lesser God*<sup>32</sup> (1986) and *Bridge*

---

<sup>31</sup> Y Tu Nombre es Jonás

<sup>32</sup> Hijos de un dios menor. En español se conoció como *Te amaré en silencio*.

to *Silence*<sup>33</sup> (1989) las cuales dieron a conocer algunos aspectos del mundo sordo. La actriz sorda Marlee Matlin ganó un Oscar por su actuación en *Children of a Lesser God*, que trata sobre un romance entre una persona sorda y una persona oyente en un colegio para Sordos. Matlin ha seguido haciendo incidencia a favor de la población y ha escrito un libro basado en su propia experiencia como niña sorda, *Deaf Child Crossing*<sup>34</sup>, sobre las amistades y los momentos de su auto-reconocimiento como sorda (Marlee Matlin, 2002). La película *And Your Name is Jonah* relata la experiencia ficticia basada en historias reales de un niño sordo diagnosticado con discapacidad intelectual y puesto en una institución. Cuenta su lucha y la de su familia de bajos recursos económicos, permitiendo que familias con hijos o hijas sordas pudieran identificarse con la situación. La película alemana “*Jenseits der Stille*”<sup>35</sup> explora la relación de un padre sordo, una madre sorda y su hija oyente (Caroline Link, 1998). Es otro ejemplo de los cambios logrados en los medios masivos sobre su presentación de la persona sorda, mostrando personas educadas, de familia y ciudadanos, lo cual ha influenciado para bien a la sociedad. Una joven sorda colombiana me comentó al final de los años 80 sobre la reacción de su familia frente a la película *Children of a Lesser God*, diciendo que después de ver la película la “vieron” de otra forma, reconociéndola como una persona sorda con capacidades y talentos.

**Estudios Sordos en la academia.** Así están unos hilos tejiéndose a favor de la creación de los Estudios Sordos: el reconocimiento de la Lengua de Señas como idioma, su cultura presentada por medio de las artes y la historia de las contribuciones de los Sordos a la sociedad durante más de 200 años en los Estados Unidos y por más de 450 años en Europa. Diez años después de esta primera mención de los Estudios Sordos en 1971, la Universidad de Boston<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Puente del Silencio

<sup>34</sup> Niña Sorda Cruzando

<sup>35</sup> Más allá del Silencio

<sup>36</sup> Boston University

ofreció Estudios Sordos como carrera de pregrado en 1981, seguido en 1983 por la apertura de la misma en la Universidad Estatal de California en Northridge<sup>37</sup> -CSUN- (Bauman, 2008, p. 7).

Estas dos carreras han continuado y en California se expandieron al incluir una Maestría en Estudios Sordos. Su introducción a estos estudios resume su propósito: “Estudios Sordos no es un estudio de ellos; es un estudio de nosotros. Somos Sordos; somos oyentes; tenemos edad; somos jóvenes; somos de cada rincón de los Estados Unidos; somos de cada parte del globo. Somos ricos en diversidad en nuestros trasfondos, nuestros intereses, nuestras capacidades y discapacidades – pero estamos unidos en la búsqueda de excelencia en educación y la igualdad de oportunidades para todas las personas” (Deaf Studies © California State University, 2013).

Como el pregrado y la maestría de CSUN son dictados en Lengua de Señas Americana –ASL- es requisito tener un excelente nivel de competencia en la misma. La maestría tiene cursos sobre cómo usar medios visuales en la Lengua de Señas para mejorar sus capacidades en la “escritura” de la Lengua de Señas Americana; temas y metodologías de investigación sobre Estudios Sordos; Estudios sobre la Cultura Sorda; filosofía de idioma y la Lengua de Señas; sobre perspectivas de pensadores, artistas y escritores oyentes y sordos, sobre las lenguas de señas históricamente; y tradiciones literarias de la Comunidad Sorda, “Imponiendo Normalidad: Estudios Sordos y Estudios en Discapacidad” mirando a Foucault (Deaf Studies © California State University, 2013).

En 1994, la Universidad Gallaudet abrió la carrera de Estudios Sordos (Bauman, 2008) que tiene el propósito de “ganar un entendimiento crítico sobre la posición del mundo sordo dentro del contexto de la diversidad humana por medio del uso de una variedad de enfoques teóricos a los conceptos de identidad, ideología, resistencia y cultura” (Gallaudet University, 2016). Ofrece cursos parecidos a los de la CSUN y además el curso “Pedagogía Crítica” relacionado con el rol

---

<sup>37</sup> California State University, Northridge

de la educación en pasar la ideología de los poderosos; teoría e identidad; estudios visuales y espacio sordo; política pública, incidencia política y la Comunidad Sorda; y la historia de la Comunidad Sorda Americana (Gallaudet University, 2016).

Se puede apreciar la variedad de aspectos culturales, sociolingüísticos y de temas emergentes que se están explorando en los Estudios Sordos. Se dedican a temas relativos a las “luchas sobre auto-determinación” e “identidad, poder y lenguaje” (Bauman, 2008, p. 9). Sus aportes se han dado a conocer por medio de publicaciones como la *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*<sup>38</sup> y el *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language and Deaf Education*<sup>39</sup> (Bauman, 2008).

Es importante aclarar que los Estudios Sordos no son equivalentes a los Estudios Sordos en Educación. Los Estudios Sordos en Educación se enfocan en la investigación educativa relativa a políticas, usando temas de la lingüística, la cultura, la comunidad y las identidades, para definir “una particular aproximación al conocimiento y a los discursos sobre la sordera y los sordos...se describe la sordera en términos de una experiencia visual, una identidad múltiple y multifaceteada, que no se puede incluir dentro del discurso sobre la deficiencia” (Gómez Orejarena, 2005, p. 22). Lo notable es que Estudios Sordos en Educación son sobre ellos y ellas como personas sordas, sin incluirlos explícitamente ni que son los que lideran las investigaciones. Los Estudios Sordos, que incluyen autores y autoras que oyen pero que participan en la Comunidad Sorda, son liderados por personas sordas y no es sobre, sino de ellos y ellas.

Los Estudios Sordos acogen a las expresiones pronunciadas desde el ser por los Sordos y las Sordas, lo que el mundo oyente llama “su voz”. Es interesante que la expresión “voz” sea el

---

<sup>38</sup> *Revista Científica de Estudios Sordos y la Educación del Sordo*

<sup>39</sup> *Manual de Oxford sobre Estudios Sordos, Lenguaje y la Educación del Sordo*

punto de lucha para la población sorda, pero en este contexto refiere a *la expresión propia* de la población y no a su capacidad de reproducir sonidos. Estos estudios desde las experiencias colectivas se han convertido en espacios donde las investigadoras y los investigadores sordos se ocupan de desentrañar las historias de las personas sordas que se hallan ocultas detrás de la obligación de hablar en la lengua oyente a través de la rehabilitación o la educación. Buscan indagar y celebrar la cultura, el idioma de señas y las manifestaciones de las comunidades sordas a nivel mundial, convocando a las personas sordas al tener la convicción de que “la tarea de los Estudios Sordos es establecer formalmente epistemologías y ontologías Sordas y de Sorditud” (Bauman, 2008). Desde las palabras de Frederick Schreiber en 1971, sobre el autoconocimiento del mundo sordo que permitirá que la población sorda se dé cuenta de sus capacidades, los Estudios Sordos ya han llegado a sus propias epistemologías y ontologías, las Epistemologías Sordas.

### **Intersección entre Estudios de Niñez y Estudios Sordos**

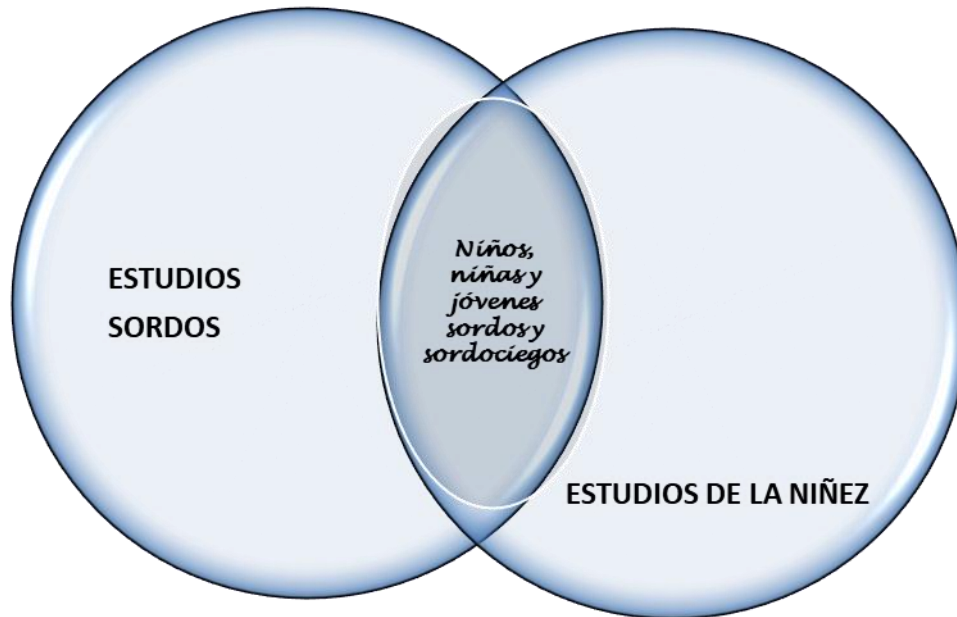
Los Estudios de Niñez y los Estudios Sordos colaborativos son escasos a pesar de tener muchos puntos en común. Desde los intereses académicos de los Estudios de Niñez no hay muchos enfocados en la niñez sorda o sordociega, y los análisis enfocados en la vida de Sordos o Sordociegos menores de 18 años, que escuchen sus opiniones durante este pedazo de tiempo, como lo señalaría Hall (2005), son pocos en el campo de los Estudios Sordos. Hay escritos y videos de adultos sordos y sordociegos recordando su niñez pero, como los Estudios de la Niñez lo clarifican, estos son filtrados por las experiencias de crecer y los conocimientos de personas adultas.

Hay temas que necesitan ser explorados con la participación de la niñez sorda y la niñez sordociega; son temas que se encuentran tanto dentro de los Estudios de la Niñez como en los

ámbitos de los Estudios Sordos. Los estudios tradicionales sobre esta población han sido positivistas, en su mayoría relacionados con la educación o la salud con menos atención sobre aspectos psicológicos, epistemológicos o acerca de la participación como derecho. A pesar de la ausencia de la niñez sorda y sordociega en las investigaciones encontradas, en la literatura aún se encuentra la necesidad de incorporar diferentes intersecciones entre los Estudios de la Niñez y los Estudios Sordos con el fin de facilitar el entendimiento de sus vidas (Ilustración 3). Por esta vía se han comenzado a explorar algunos temas en relación a la niñez sorda y sordociega haciendo énfasis en pasar de los estudios sobre ellos y ellas a los estudios con ellos y ellas. Estos estudios que provienen de las mismas voces de los niños y niñas sordas y sordociegas aún son escasos.

Si bien hay algunos pocos estudios que están empezando a realizarse con la participación de la niñez sorda, los estudios con la niñez sordociega no han aparecido en la indagación realizada para este trabajo. Siendo una población tan diversa con tantas maneras diferentes de comunicarse y de vivir el acceso, la permanencia y el egreso de la educación, sus experiencias configuran un campo abierto a la exploración. Los escritos de Yolanda de Rodríguez, mujer colombiana sordociega, y de Helen Keller ejemplifican vidas realizadas de mujeres adultas sordociegas. Las reflexiones y percepciones de experiencias en la niñez y juventud de las mujeres y hombres sordociegos aún hacen falta entre los relatos históricos divulgados.

Ilustración 3: En la intersección...pero ¿quiénes están co-investigando con ellos y ellas?



Fuente. Archivo del Colegio

Entre los estudios académicos encontrados durante esta investigación relacionados con la niñez sorda y sordociega, que reflejan el principio de la expresión propia de la niñez, se hallan: *Manos que comunican ciudadanía* (María Angélica Acosta Meza, 2014) de la Universidad Nacional de Colombia; *Listening to deaf children : exploring the involvement of pupils in the educational decision-making process*<sup>40</sup> (Jenifer Joy Harr, 2001) de la University of Cambridge; *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento* (Aleida Fernández Moreno, 2011) de la Universidad de Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud –CINDE- en Manizales, Colombia; y *Cuentos de Niños Sordos* del Colegio Filadelfia para Sordos (Diana M. Noguera S., 2011).

El primero, de María Angélica Acosta Meza, incluye las voces directas de jóvenes sordos; el segundo de Jenifer Joy Harr aboga por la inclusión de sus voces; el tercero de Aleida Fernández

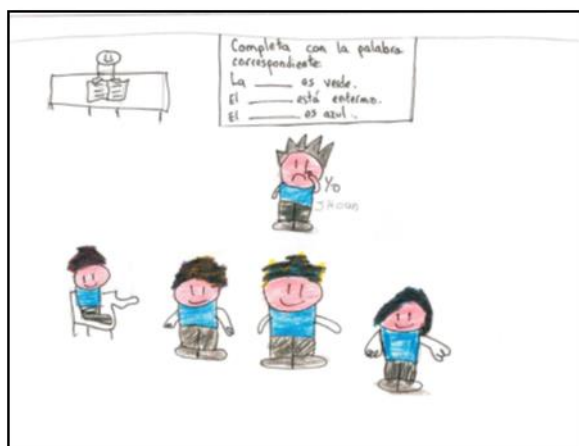
---

<sup>40</sup> Escuchando a la niñez sorda: explorando la participación de estudiantes en el proceso de toma de decisiones en espacios educativos.



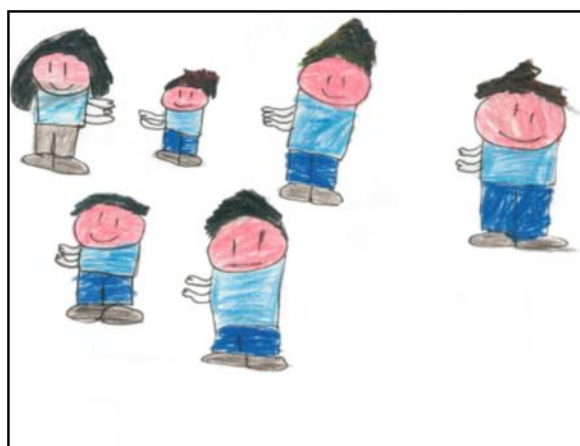
Moreno cita textualmente los comentarios de las y los jóvenes sordos con temas relacionados con espacios de participación: educación, sujetos de reconocimiento y ciudadanía; y el cuarto es un video producido en Lengua de Señas Colombiana –LSC-, y acompañado por un libro de la traducción al español que es ilustrado por sus autoras y autores sordos quienes fueron niños, niñas y jóvenes. Uno de los relatos de vida es de un estudiante sordo de 10 años que cuenta su experiencia educativa con oyentes y después con niñas y niños sordos (Ilustración 4). Se nota que las manos en el segundo dibujo están en posición de hacer Lengua de Señas Colombiana.

*Ilustración 4: El estudiante sordo contando su experiencia personal.*



*“En la clase de castellano mis calificaciones eran malas porque no entendía lo que el profesor decía y yo lloraba.”*

(Diana M. Noguera S., 2011)



*“Ahora yo sí entendía a los niños y a las niñas, nos comunicamos con la Lengua de Señas Colombiana. ¡Estoy feliz!”*

Las cuatro referencias se basan en unas investigaciones situadas que ofrecen múltiples posibilidades para reconocer la presencia o la existencia de la niñez y la juventud sorda y sordociega. Tanto la presencia como la existencia se intensifican si niñas, niños y jóvenes están involucrados como parte de grupos de co-investigación y, en el marco de los Estudios de la Niñez y de los Estudios Sordos, se valoran sus aportes a los debates, se acogen las experiencias de vida compartidas y se incrementan los tiempos conjuntos para decidir.

### **Aproximación a Epistemologías Sordas y Sorditud**

Las Epistemologías Sordas estudian desde la perspectiva de las personas sordas, sus formas de entender su mundo, y esto fortalece los argumentos a favor de un pleno ejercicio de sus derechos, incluyendo la posibilidad de tomar decisiones y actuar con independencia. En el campo de los Estudios Sordos y de los Estudios en Sorditud, estas epistemologías fomentan una continua exploración sobre qué significa ser una persona sorda y cómo ésta percibe su mundo, siendo un resultado consecuente de la auto-mirada de un pueblo que reconoció sus particularidades, fortalezas y espacios de lucha. El uso de la palabra “epistemologías” en plural es una forma de reconocer la diversidad de la misma cultura sorda, con precedentes históricos, comenzando desde los internados masculinos y femeninos que al reunir la niñez sorda dieron un espacio de desarrollo y fortalecimiento de la Lengua de Señas, creando un sentido de comunidad (Gannon, 1981; Moores, 1982; Carol Padden y Humphries, 1988).

**Epistemologías Sordas.** Las Epistemologías Sordas proveen un espacio donde aparecen las y los investigadores sordos mirando sus experiencias y la historia de las personas sordas más allá del habla, la rehabilitación o la educación; llegando a indagar y celebrar su cultura, las lenguas de señas y las manifestaciones de las comunidades sordas a nivel mundial, puntualizando que es “la tarea de Estudios Sordos establecer formalmente epistemologías y ontologías Sordas y de Sorditud” (Ladd en Bauman, 2008, p. 54). Las perspectivas de la niñez sorda caben dentro de las Epistemologías Sordas donde se sitúa esta co-investigación, llegando a las perspectivas de la niñez sorda sobre el tema de la toma de decisiones.

Epistemología es la rama de la filosofía que viene del término griego ἐπιστήμη que significa conocimiento y λόγος que significa estudio, por lo cual es el estudio del conocimiento (“Epistemología”, 2015). Se enfoca en las diferentes perspectivas del estudio del conocimiento y

en ver la validez o la verdad de este conocimiento; es mirar todos los posibles conocimientos para saber qué se puede saber, de qué manera conocerlo y si este conocimiento es verídico. Las epistemologías clásicas buscan por medio de métodos científicos, mientras que las “epistemologías otras” proponen que el conocimiento incluye las experiencias y la interpretación personal de quien lo vivió, proponiendo que la lógica no existe fuera de los seres con sentimientos y que cada ser es una persona sentipensante. Epistemologías otras reconocen que todo lo observado y estudiado es mediado por la perspectiva de quien investiga y que dicha perspectiva es resultado de todas sus experiencias, conocimientos y sentimientos. Esta idea lleva a apoyar el concepto de la co-investigación, porque ubica el o la investigadora en una relación horizontal y como uno del grupo, no el que observa. Estas epistemologías permiten nuevas interpelaciones y discusiones para llegar a conocer más profundamente el mundo sordo y el mundo sordociego.

**Las preguntas de las Epistemologías Sordas.** Con el fin de evitar que las investigaciones dentro de las comunidades sordas sean “construidas, o mandadas, a nivel social por los individuos de la élite del grupo” (Paul y Moores, 2010a, p. 423) es preciso intensificar las inquietudes que surgen desde las Epistemologías Sordas y trabajar conjuntamente a nivel mundial para hallar múltiples respuestas a las interrogantes. Desde Bélgica en Europa, se pregunta “¿Existe una forma sorda de ver el mundo? [...] ¿Cómo construyen conocimiento las personas sordas? ¿Es legítimo que las personas sordas reclaman tener conocimiento, y por qué?” (De Clerck, 2010, p. 435). Si las personas sordas tienen su propia forma de percibir el mundo y una forma particular de adquirir y desarrollar conocimiento, es oportuno comprenderlos para ponerlos en práctica en espacios cotidianos, educativos y laborales. En relación a estos espacios, Paul y Moores comentan que “Hay formas Sordas de saber que son diferentes de otras formas de

conocer y esto afecta el aprendizaje” (Paul y Moores, 2010a, p. 426). Valeria Herrera-Fernández (2014) en Chile continua esta idea planteando que existen diferencias entre la forma de aprendizaje entre la niñez sorda y la niñez oyente, que en el pasado hubiera sido un comentario negativo, insinuando que la forma de aprender del oyente sería superior, pero hoy existe otro paradigma donde la pregunta es desde lo que favorece el aprendizaje de la niña o el niño sordo, sin calificarlo en relación a la población oyente. Se pregunta “¿Cuáles son las implicaciones de las epistemologías sordas para las instituciones relacionadas con la educación, psicología o desarrollo social con respecto a niños, adolescentes o adultos s/Sordos o hipoacúsicos? ¿Cuáles son los posibles efectos de este concepto en la teorización, investigación y establecimiento de prácticas?” (Paul y Moores, 2012, p. 426). Las epistemologías permiten entender el conocimiento desde diferentes puntos de vista y en este caso desde la perspectiva sorda y su visualidad como medio de recibir y comunicar información.

**Impactos de Epistemologías Sordas.** Con el entendimiento de su propia percepción de las necesidades de su comunidad, es posible lograr cambios en las prácticas educativas, socioeconómicas y psicológicas. Como se desea investigar desde adentro de la comunidad, los miembros de la población deben ser quienes expresen sus propios deseos de transformaciones comunitarias.

El famoso crítico de cine estadounidense, Roger Ebert, comentó “...Hubiera admirado más [la película] "Te amaré en silencio"<sup>41</sup> si se hubieran mostrado algunas de sus escenas sin el beneficio de una banda sonora. Si una historia es de la batalla de dos personas sobre cómo encontrar un terreno en común donde se comunicarán, no es justo hacer la película entera en los términos de uno solo de ellos” (Ebert, 1986). Este reclamo de ver desde la perspectiva sorda, y de respetarla en igualdad con otras culturas, es el discurso de las Epistemologías Sordas.

---

<sup>41</sup> Nombre original en inglés: Children of a Lesser God (Hijos e hijas de un dios menor)

**Sorditud.** La Sorditud<sup>42</sup> es una palabra usada primeramente por Paddy Ladd, investigador, activista y autor sordo en su libro *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*<sup>43</sup> (Ladd, 2003). Se explica como un espacio para las mismas personas sordas donde pueden “crear términos para su propio concepto alternativo de sí” (Ladd, 2003, p. 408), su identidad, y donde pueden explorar sus creencias y valores. Los tres puntos propuestos de Sorditud son:

- No es un estado de ser, sino un proceso donde “uno se mueve hacia (la Sorditud), la actualiza”
- Las repuestas de parten de “diferentes sectores de la comunidad siendo un proceso cultural válido en sí mismo”
- La necesidad de explorar la Cultura Sorda en contraste con la Sorditud para tener un entendimiento más profundo (Ladd, 2003, p. 408).

La Cultura Sorda es orientada al pasado y la tradición, mientras que Sorditud está mirando hacia el futuro y es “una oportunidad para una comunidad de buscar lo que pudiera llegar a ser cuando se quita el peso de la opresión” (Ladd, 2003, p. 409). Ladd mira a la Comunidad Sorda como una colonia del mundo oyente, controlada por reglas culturales y afectada por los esfuerzos para desaparecer o invisibilizar el mundo sordo. El concepto de colonialismo oralista, que exigía el uso de la lengua hablada y prohibía el uso de las lenguas de señas, afectó las vidas de los niños y las niñas sordas por siglos. Hoy en día los implantes cocleares y terapia de genes intentan nuevamente a “quitar la sordera” (Ladd, en imprenta, en Batterbury, Ladd, y Gulliver, 2007, p. 2904). Dentro del concepto de minorías, Sarah Batterbury, Ladd y Gulliver (2007) comparan la situación de los Pueblos de las Lenguas de Señas con los pueblos de las Primeras Naciones, una comparación de la situación entre el pueblo sordo y los pueblos conocidos como indígenas.

---

<sup>42</sup> Deafhood en inglés

<sup>43</sup> Entendiendo la Cultura Sorda: En Búsqueda de la Sorditud

Encuentran muchos paralelos y creen que no se debe incluir los Pueblos de las Lenguas de Señas dentro del concepto de discapacidad, sino “comunidades que se expresan por medio de un idioma en común, y poseen una cultura e historia compartida” (Sarah Batterbury et al., 2007, p. 2899). El cansancio de la lucha que produce la pasividad y el enojo reprimido es un resultado del colonialismo que trata de obligar a la persona a ser lo que otros exigen sin poder reconocerse por lo que es, en este caso, un niño sordo o una niña sorda. Sin embargo, el énfasis de la Sorditud es soñar con un futuro deseable, aun recordando la historia. Como una amiga sorda me comentó, “Quisiera que toda la gente de todo el mundo supiera la lengua de señas” y aunque parece un futuro imposible, sociedades como la Isla de Providencia en Colombia (Washabaugh, 2013) y Martha’s Vineyard<sup>44</sup> en los Estados Unidos (Nora Groce, 1980) han experimentado épocas que fueron así, tal como mi amiga soñaba. Por tal motivo, la Sorditud está mirando adelante, reviviendo sueños de la niñez y juventud en las personas sordas y sordociegas.

**Sorditud y Niñez Sorda.** Sorditud es “la lucha de cada niño/niña sorda, familia sorda y el adulto sordo de explicarse a sí mismo y los unos a los otros, su existencia en el mundo” es decir que es “el proceso de llegar a ser” (Ladd, 2003, p. 3). En esta lucha, Ladd menciona a la niñez sorda y el deseo de conocer el significado de sus propias vidas en el contexto que les rodea. Habrá que indagar más profundamente en los Estudios de Sorditud para ver si se les incluyó en los procesos propios de la Sorditud. La co-investigación con la niñez sorda sería una excelente forma de informar sobre estos procesos personales.

En la página titular Ladd escribe las palabras de Woody Guthrie “Permíteme ser el hombre que te contó algo que ya sabías” (Ladd, 2003, p. 1). La invitación es para los niños, niñas, jóvenes y adultos sordos puedan reflexionar sobre sus experiencias propias y entender más profundamente lo que significa ser Sordo o ser Sorda. Es una invitación de reconocer lo que

---

<sup>44</sup> La Viña de Martha, una comunidad en una isla del estado de Massachusetts, EUA

viven a diario, a ser conocidos por otros y hasta de participar en la co-investigación desde la niñez, una oportunidad de indagar sobre aspectos de la Sorditud desde temprana edad.

**Sorditud y Pedagogías Sordas.** Pedagogías Sordas es una propuesta desde la Sorditud. Paddy Ladd y sus colaboradores proponen que la práctica docente de educadores sordos y sordas debe proveer los fundamentos para la educación sorda y que las “comunidades sordas deben tomar como propia la educación de la niñez sorda” (Ladd, 2013). Existe una diferencia entre las pedagogías históricas de la educación sorda y esta propuesta, porque las prácticas tradicionales no han reconocido a los docentes sordos como aquellos que pueden y deben dar dirección a las pedagogías. Las etapas propuestas de espacios pedagógicos exitosos para la niñez y juventud sorda son las siguientes:

- Desarrolla el “motor cognitivo”<sup>45</sup>
- Enseña una apreciación de modalidades
- Crea un ambiente seguro de la Cultura Sorda
- Acelera el desarrollo del lenguaje
- Identifica el “lugar” de las personas sordas en el mundo
- Enseña cómo vivir en ambos mundos: Sordo y oyente.

(Ladd en Mathur y Donna Jo Napoli, 2010, p. 376; Ladd, 2013)

Para la implementación de estas pedagogías, hay que reconocer que la educación de la niñez sorda ha sido colonizada por el mundo oyente, la participación en el mundo Sordo facilita una mayor participación en el mundo oyente, la niñez sorda aprecia el uso de la espacialidad (manejo del espacio en su alrededor), el salón es un “espacio sordo”, y entender cómo manejar sus dos mundos es esencial para la niñez sorda, viendo los paralelos entre Pedagogías Sordas y

---

<sup>45</sup> Ladd explica que el motor cognitivo (cognitive engine en inglés) es como prender una luz, es el comienzo del proceso en la niñez sorda más infantil de atender y aprender como pensar para organizar la información presentada en el contexto escolar.

pedagogías de grupos indígenas (Gulliver, 2013). Desde nuestras experiencias con la Comunidad Sorda y la co-investigación, nos parece que las Pedagogías Sordas son consecuentes con los Estudios Sordos, las Epistemologías Sordas y la Sorditud.

**Posturas y reflexiones Sur – Norte.** Se podrían destacar dos posturas por su ubicación geopolítica: en el norte un pueblo conociéndose más profundamente y escribiendo sus propios libros; y en el sur viendo Epistemologías Sordas como una forma de lograr cambios sociales a favor de la población. Los escritos existentes en el Sur de parte de investigadores sordos e investigadoras sordas parecen ser más enfocados en temas de educación y lengua, y en el transcurso de esta investigación no se pudo encontrar escritos realizados por los mismos Sordos latinoamericanos sobre las Epistemologías Sordas, Estudios Sordos y la Sorditud. Existe un escrito en proceso sobre Sorditud de una persona sorda de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia, y nuestro grupo de co-investigación está pendiente de este y de encontrar otros en el continente. Como no hemos encontrado autores sordos ni autoras sordas escribiendo sobre su identidad, es difícil comparar posturas distintas en el Sur y Norte geopolítico.

Al revisar otros autores desde el Sur, Alex G. Barreto Muñoz, antropólogo lingüista e investigador, usa la metáfora de *trayectos sordos*, relacionándola con la propuesta de Ladd (2003) de la Sordedad<sup>46</sup>. Él considera que es acorde con el concepto de la cultura como proceso dinámico y la primera solicitud de Ladd de “alimentar” la definición de Sordedad, que avanzó a una “autoafirmación, como la aceptación de ser-sordo-en-el-mundo” (Barreto Muñoz, 2015, p. 56), luego llegó a propuestas de pedagogías sordas y la relación entre Sordedad y etnicidad sorda. Se explica la relación entre estos dos últimos así: “Mientras que la *eticidad sorda* aplica a relaciones geográficas más amplias y a procesos de reconocimiento que implican agrupaciones

---

<sup>46</sup> Otra traducción de la palabra en inglés Deafhood que se tradujo en esta investigación como Sorditud.



de sordos, la *sordedad*, es un ‘viaje’ que emprende cada sordo, en la afirmación de su identidad.” (Barreto Muñoz, 2015, p. 56).

La etnicidad sorda se relaciona con los derechos culturales y lingüísticos, lo cual implica una decisión del pueblo sordo sobre si se perciben como personas con discapacidad o como una etnia con su propio idioma y cultura. De esta decisión, el gobierno provee apoyo, ya sea de fondos para personas con discapacidad o de fondos para las etnias. Otra opción explicada por Barreto (2015) por su comunicación personal con Luis Miguel Hoyos, es el ‘Modelo Dual’ “amparado en la Ley 985 de 2005, en el que se reconozca que los sordos son tanto una minoría lingüística como personas con discapacidad”. Como el pueblo sordo se autodefine y como el Estado lo percibe son trayectorias todavía en movimiento, mientras se examinan las propuestas propias del Sur y las propuestas del Norte, y sobre todo las propuestas nacidas desde las mismas personas sordas.

**Ciudadanía Sorda.** La “ciudadanía sorda” pesa más que la “ciudadanía nacional” porque las personas sordas se identifican entre sí sin importar sus países natales, deseando vivir vidas que les den satisfacción. Esta característica de valorar la Comunidad Sorda a nivel internacional hace que las diferencias de costumbres culturales a nivel nacional tienden a verse con menos importancia y se pueden describir como solidarias dentro de sus “comunidades de práctica, donde los aprendices más avanzados son responsables de ayudar a los quienes no son tan avanzados, con la meta de asegurar que todos tienen un mismo conocimiento” (Michele Friedner, 2016, p. 192). La Comunidad Sorda internacional comparte sus experiencias a favor de sus pares y busca la participación de los ausentes de diferentes regiones del mundo. Parece que la Comunidad Sorda tiene estas características en común con la cultura latinoamericana: solidaridad y comunidad.

**Educación.** Educación es un factor importante en lograr a tener investigadores e investigadoras sordas quienes puedan escribir sobre estos temas a nivel latinoamericano. En Colombia, país que apoya y lidera procesos a favor del liderazgo sordo y sordociego en América Latina, el porcentaje de niños y niñas sordas estudiando en 2014 fue de 59.12% (INSOR, 2014). Actualmente Sordos y Sordas están entrando en la educación universitaria a nivel pregrado pero siguen ausentes de los posgrados, donde se producen investigaciones de más profundidad y alcance. Las personas sordas y sordociegas pueden impactar en la Academia, logrando cambios a nivel político y social, dando a conocer sus experiencias educativas y su perspectiva sobre las necesidades y los deseos relacionados con la educación de sus pares en las regiones. La educación les abre la oportunidad delante de los gobiernos y la sociedad civil de hacer escuchar sus “voces” a favor de su población y de resaltar las voces aún ausentes por no poder acceder a una formación educativa.

**La experiencia propia.** La experiencia propia es otro factor que se puede valorar con más peso que la misma educación, debido a que abre la puerta para que todas las personas de todas las edades y sin discriminación puedan participar. Desde la perspectiva sorda comparten sus propias experiencias, sus propias lenguas de señas y su comprensión qué está bien y hasta maravilloso “ser aquello que se es o que se está siendo” (Skliar, 2002, p. 148). Me comentaron que uno debe estar donde los demás celebran su vida, y en estos espacios de Epistemologías Sordas, la Comunidad Sorda y la Cultura Sorda, se celebran las vidas de los niños, niñas, jóvenes y adultos sordos y sordociegos.

Las Epistemologías Sordas reconocen diferencias de cultura e idioma entre la sociedad en general y las personas sordas, pero no aceptan paradigmas que tilden la población como sub-humana. La humanidad se expresa por medio de muchas lenguas y culturas, incluyendo la

Cultura Sorda y su idioma (Moores, 1982; Stein, Mindel, y Theresa Jabaley, 1981). La pregunta puede ser “¿En qué países se reconocen la cultura y la lengua de señas de las personas sordas?” o “¿En qué espacios de la macro-sociedad (empleo, académico, educación, religión, negocios, legislación, sistema de justicia) se ve la aceptación de la cultura sorda y la lengua de señas?”

El proceso de conocimiento se apoya en las preguntas críticas frente a estas epistemologías. Samuel J. Supalla<sup>47</sup> comentó sobre el libro *Deaf Epistemologies: Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge* (Paul y Moores, 2012), resumido en “Mi punto aquí es para enfatizar que prevalecen diferencias entre la población sorda y el resto de la sociedad, pero no tan fundamentales ni tan profundas como el libro sugiere” (Supalla, 2013, p. 425). Siendo una persona sorda de familia sorda, y un investigador que ha trabajado con la educación bilingüe de los Sordos, Supalla habla desde su amplia experiencia y educación, aclarando que está de acuerdo con Paul y Moores cuando expresaron que no hay una respuesta absoluta sobre las epistemologías ni la sordera. Aunque no tenemos la respuesta definitiva existen espacios para muchas opiniones y perspectivas sobre las Epistemologías Sordas.

---

<sup>47</sup> Lingüista e investigador sordo de la Universidad de Arizona en los Estados Unidos

## Capítulo II

### NIÑEZ SORDA Y SORDOCIEGA EN COLOMBIA: RELATOS EN REELABORACIÓN

La vida de la niñez sorda y sordociega en Colombia está en proceso de cambio, saliendo de modelos de salud e investigaciones positivistas, para llegar a estudios acordes con las epistemologías de los Estudios de Niñez y Estudios Sordos. Para entender nuestra ubicación en estos procesos hoy, hay que conocer y poder interpretar los eventos históricos de la población sorda y sordociega colombiana en el marco socio-político y académico del país y de nuestros paradigmas sobre dicha población como una minoría lingüística.

#### **Estudios de Niñez y Juventud en Colombia**

Colombia ha contribuido a los Estudios de la Niñez y los Estudios de la Juventud a nivel mundial, particularmente en temas de la niñez y del conflicto armado, la pobreza, la violencia, el abandono y concepciones de la niñez sobre moralidad. Uno de los puntos de documentación de los procesos del país, de América Latina y el Caribe, es el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano -CINDE- en la Universidad de Manizales y la Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (ISSN: 1692-715X/ISSN Electrónico: 2027-7679). Adicionalmente, la Universidad de Manizales ofrece un Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales, 2016).

Otro importante punto de documentación es el Observatorio sobre Infancia de la Universidad Nacional de Colombia que tuvo su 32<sup>o</sup> Coloquio sobre Infancia en 2016. Se describe como: “Somos una estrategia universitaria de información, investigación y formación sobre la situación de los niños y las niñas en el país; estudiamos y analizamos las políticas públicas y programas que buscan contribuir al respeto y cumplimiento de los derechos de la

población infantil en la sociedad. Nos hemos convertido en interlocutores independientes entre el Estado y la sociedad civil” (Unimedios, 2016).

Con estos y otros espacios de investigación organizada y socialmente consciente que son puntos de referencia para entes estatales, el país busca constantemente soluciones y formas de mejorar la vida de la niñez y juventud. Siendo que la cultura colombiana valora a la familia y la niñez, parece contrario ver la lucha de niños y niñas en las calles, pero paulatinamente la niñez más olvidada y vulnerable, en abandono, con discapacidad, sorda y sordociega, están entrando a ser parte de los Estudios sobre la Niñez en Colombia por medio de estos espacios universitarios.

Estos estudios están mirando el tiempo actual en el país de pos-conflicto y caminando juntamente con la niñez víctima del conflicto como se puede ver en libros como *Te cuento mi historia: Palabras y dibujos de niños colombianos refugiados en Ecuador* (ACNUR, 2013). Este libro es un ejemplo del proceso de sanar la nación que requiere de epistemologías otras que valoran el recuento de las experiencias de esta niñez que ha sufrido en el conflicto incluyendo niñez con discapacidad y la niñez sorda y sordociega. Se requiere espacios de Pedagogías de las Proximidades, que permiten encuentros más allá de las estadísticas para tener una reelaboración de formas tradicionales de liderar con momentos históricos críticos, especialmente para las poblaciones invisibles afectadas. Es una reinterpretación de la historia de la población sorda y sordociega del país, al lado del rescate de relatos de vida históricos y los de las vidas de hoy en día.

### **Rescatando Historias**

Al valorar estos relatos de vida de la niñez y juventud sorda y sordociega, es necesario tener formas de documentarlas junto con la historia que les llevó al día de hoy. FiLmedioS, una empresa de personas sordas de producción de videos, está rescatando la historia de la lucha

social que fue la fundación de la Sociedad de Sordos de Bogotá<sup>48</sup> en el documental “Memoria Histórica de la Comunidad Sorda de Bogotá”. Entrevistaron a los fundadores usando videos y la Lengua de Señas Colombiana y rescataron fotografías de los años 1940 y 1950. Estas historias hacen que valoremos la lucha que empeñaron a pesar del poco acceso a la educación y a la comunicación con el mundo oyente.

La tarea de rescatar historias de niñeces sordas de los primeros años de la educación sorda en Colombia tiene un límite de tiempo, debido a que sus protagonistas ya están en edad avanzada. El tiempo de conocer de primera mano sus vidas, su experiencia escolar y familiar, sus logros y frustraciones, es ahora. También hay un límite de tiempo con la niñez sorda actual porque van creciendo y salen de la etapa que se llama niñez donde los recuerdos ya se filtran por sus conceptos y experiencias.

Los medios comunicativos y sociales del Internet facilitan la documentación de la historia actual, mostrando una parte del diario vivir y contándolo en tiempo real, lo que requiere de formas de guardar esta información visual, siendo que aparecen y desaparecen a diario en espacios como Facebook y Whatsapp. Consideramos como grupo de co-investigación que la tarea actual de investigación es rescatar y documentar las historias y experiencias de la niñez, juventud y población adulta sorda y sordociega del país, haciéndolo como un reportaje continuo en la Lengua de Señas Colombiana, por video, fotografías, dibujos, arte, y por escrito en español, guardándolo para futuras generaciones con el fin de fortalecer la Comunidad Sorda, la Comunidad Sordociega colombiana y el alcance de la sociedad mayoritaria para que puedan conocer otro de los tesoros del país.

---

<sup>48</sup> SORDEBOG es el nombre actual

### Niñez Sorda

La historia documentada desde los años 1920 de la niñez sorda colombiana se ha enfocado en la educación y la salud, pero también es la descolonización y el liderazgo emprendido por personas sordas a nivel nacional, como Henry Mejía (quien ha sido representante de América Latina ante la Federación Mundial de Sordos, 1984), Patricia Ovalle (Bucaramanga, 2001), Martha Lucia Osorno (Manizales, 2004), José Leal (Bogotá), Daniel Ocampo (Bogotá), Nuria Sacasas (Cali), Ana Patricia Molina (Medellín), Isabel Cristina Mejía (Medellín), Luz Mary López (Manizales), y María Orfilia Díaz (Caquetá)<sup>49</sup> por mencionar algunos. Son gente protagonista de la historia y siguen abriendo espacios a favor de la población.

**Instituciones, colegios y asociaciones.** En Colombia la primera institución para la educación de la niñez sorda comenzó en 1924 (Crystal Castillo, 2011; Valeria Herrera Fernández, 2010; Silvana Veinberg, 1996) cuando unas monjas francesas la fundaron en el pueblo San Juanito en los Llanos Orientales, posteriormente se trasladó a la ciudad de Bogotá en 1925. Nuestra Señora de la Sabiduría, usaba la metodología oralista pero con una directora que manejaba “los códigos oral y manual” (Pilar Orozco de Sarria, 1990, p. 7). Es importante recordar la influencia del Congreso de Milán en esta época, que promovió el uso exclusivo del método oralista. Es interesante que la primera educación pública a nivel mundial para Sordos empezara en Francia, pero en los años 20 llegó a Colombia un grupo de Francia trayendo el método oralista. La segunda institución se fundó en Medellín en 1924, por Francisco Luis Hernández. En 1942, el Instituto para Niños Ciegos y Sordos fue fundado en Cali, y en 1953, se fundó la Institución San Luis de Monfort en Bogotá. Todos estos espacios educativos usaron el método oralista, lo cual rigió en la educación de la niñez sorda hasta los finales de la década de los 80.

---

<sup>49</sup> Gracias a Martha Lucia Osorno por facilitar una lista de Sordas importantes en Colombia.

La primera organización a favor de personas ciegas y personas sordas fue la Federación de Ciegos y Sordomudos establecida por el Decreto No. 298 de 1929. Fue hasta los años cuarenta y cincuenta que los Sordos de Bogotá y de Cali se organizaron para expresar sus opiniones y buscar respuestas por parte del gobierno a favor de la población, resultando en la fundación de la Sociedad de Sordos de Bogotá, la Asociación de Sordos del Valle y en 1955 la separación de la Federación de Ciegos y Sordomudos en dos entidades del gobierno, el Instituto Nacional para Ciegos –INCI- y el Instituto Nacional para Sordos –INSOR-. Este último funcionó como colegio, brindando educación oralista, el único método que ofrecía en estos años en el país.

En los años 1960, se fundaron varios institutos y colegios para la población sorda:

- Instituto Colombiano de Audición y Lenguaje –ICAL-, Bogotá, por Blanca de Samper y la familia de Brigard (1961)
- Centro para la Educación Especial y Rehabilitación –CEDER-, Manizales (1961)
- Instituto Médico Pedagógico de Audición y Lenguaje –IMPAL-, Bogotá (1965)

En 1970, la Fundación Rehabilitación Integral –FRINE-, Bogotá, (1970) comenzó a prestar “atención a niños sordos con problemas asociados en la modalidad de consulta externa” («Fundación Frine», 2015), especializándose en la población infantil sorda con discapacidad múltiple. El INSOR extendió la educación por medio de varios centros a nivel nacional y hubo otros espacios de educación para la población sorda en Colombia como el Instituto RAL del Club de Leones Norte (1979) y la Fundación Integral SENTIR (1989) en Bogotá. Todos fueron de la filosofía oralista, comprometidos a buscar una educación de calidad para la población. El Colegio Filadelfia para Sordos (1986) comenzó como un aula de estudiantes sordos usando la Lengua de Señas, bajo la filosofía de Comunicación Total más no con el concepto de español signado sino con el uso de la lengua de señas en espacios educativos, llegando a describirse



como bilingüe después de 1991. En 1993, comenzó el Colegio Nuevo Horizonte bajo una filosofía de educación bilingüe para Sordos (Comunidad educativa de la niñez sorda, comunicaciones personales, 1982-2017) (Virginia González Vicente, 2011; Pilar Orozco de Sarria, 1990).

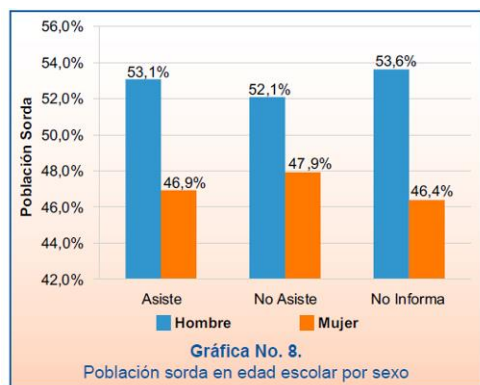
En 1991, el Colegio Filadelfia para Sordos solicitó salir de la División de Educación Preescolar y Educación Especial del Ministerio de Educación para vincularse a la educación formal con todas sus exigencias para poder brindar bachillerato y educación media con un título que permitiera la entrada a la educación superior. La primera promoción de 3 mujeres jóvenes bachilleres fue en 1996. Durante los años 1990, ICAL, el Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría y otros colegios de Sordos a nivel nacional, adoptaron la Lengua de Señas Colombiana como su idioma de instrucción, cambiaron de la modalidad de Educación Comunitaria y Preescolar del Ministerio de Educación, para ser supervisados por instituciones de educación formal pertenecientes a la Secretaría de Educación Distrital en Bogotá, y extendieron los grados ofrecidos hasta el grado 11 de bachillerato. La decisión de seguir con la educación superior por parte de estudiantes bachilleres con el apoyo de sus familias empezó a cambiar el perfil educativo y laboral de la población sorda, llegando a ser tecnólogos, licenciados y profesionales.

La introducción formal de la Lengua de Señas Colombiana como idioma de instrucción en el sistema educativo privado y público mejoró el nivel educativo, asegurando que el nivel final no fuera 5° de Primaria sino bachillerato y con miras a tener graduados universitarios sordos y sordas. Existen muchos factores que contribuyeron a estos cambios como: la lucha de los adultos sordos y sus aliados, la disposición del antropólogo Fernando Martínez y de María Cristina Bautista quienes lucharon a favor del uso de la Lengua de Señas Colombiana en la educación, la fundación de dos colegios usuarios de la Lengua de Señas Colombiana: Colegio Filadelfia para

Sordos en 1986 y el Colegio Nuevo Horizonte en 1993, y la llegada de Luz Mary Plaza a ser la directora del INSOR por su experiencia como docente en el colegio de la Asociación de Sordos del Valle –ASORVAL- y su entendimiento sobre la Cultura Sorda.

Los resultados de tener la Lengua de Señas Colombiana como el idioma de instrucción en la educación formal se aprecian con los registros educativos del INSOR y el DANE. Para tener un

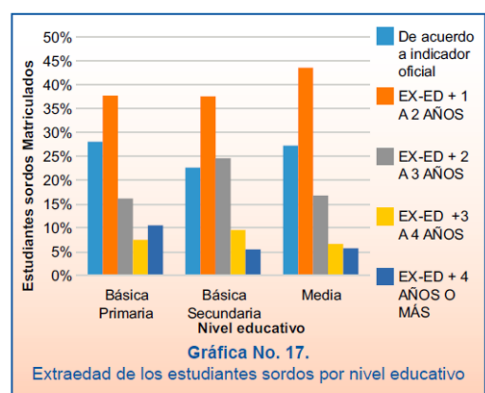
Ilustración 5: Población sorda en edad escolar según género - Censo 2005



Fuente: DANE - Censo 2005. Elaboración Observatorio Social INSOR.

Fuente: Boletín Observatorio Social No 5 INSOR

Ilustración 6: Extraedad en estudiantes sordos por nivel educativo 2013



Fuente: SIMAT. Elaboración Observatorio Social INSOR

Fuente: Boletín Observatorio Social No 5 INSOR

extraedad es del 39% al 44%, siendo ellos el grupo mayor de los matriculados. La extraedad de más de 4 años es del 5% en la Básica Secundaria y la Educación Media y del 10% en la Básica

cuadro más completo, hay que mirar datos de la población sorda. Según el Censo Nacional de 2005, había una población de 209.815 mujeres sordas (47,4%) y 229.597 hombres sordos (52,2%). De la población en edad escolar entre 5 y 17 años, 88,5% se encontraban estudiando en el año 2005. Al mirar los datos de quienes estuvieron estudiando según género, se observa que 53,6 % de los hombres, jóvenes y niños sordos estudiaron mientras que 46,4% de las mujeres, jóvenes y niñas sordas estudiaron, mostrando una diferencia (Ilustración 5) (INSOR, 2013, p. 16).

Otro punto importante es el factor de la extraedad, que se observa en la presente investigación. De acuerdo al SIMAT<sup>50</sup>, el porcentaje promedio de estudiantes sordos según el indicador oficial es del 26%, mientras que el porcentaje de estudiantes con 1 o 2 años de

<sup>50</sup> El SIMAT es el Sistema Integral de Matrículas del Ministerio de Educación Nacional en Colombia.

Primaria (Ilustración 6) (INSOR, 2013, p. 21). Todos estos factores afectan los niveles educativos de la población sorda.

Según el INSOR y el DANE en el año 2009, la mayoría de niños y niñas sordas accedieron a la básica primaria y 494 personas sordas se graduaron como técnicos, 253 consiguieron sus títulos universitarios y 42 reportaron formación posgraduada. El 88% pertenecen a zona urbana y, en términos socioeconómicos, el 52% de la población sorda pertenece a los estratos 0-1 (INSOR, 2009). No se incluyó información desagregada para mujeres y hombres.

En el año 2013, se reportó que 2,644 Sordos y Sordas terminaron la educación superior, 212 con posgrados (Janeth Vargas Díaz, 2013) y en el año 2014 se reporta una mujer con doctorado en educación (comunicación personal con Luz Mary López, PhD, 2017). Según el INSOR, en el año 2014, 100% de la niñez sorda de los niveles de preescolar estuvo estudiando y 59,12% de la población sorda de la edad escolar asistió una institución educativa (INSOR, 2014).

Son cifras recientes que traen a la memoria otro dato del siglo pasado: el 5% de la niñez sorda en edad escolar accedía a la educación en el año 1985 (Oficina de Educación Preescolar y Educación Especial, Ministerio de Educación Nacional –MEN-, comunicación personal, 1985); y genera una profunda reflexión sobre lo logrado a lo largo de los últimos 30 años, teniendo en mente una pregunta de fondo: ¿qué es lo que ha ocurrido y está ocurriendo en la sociedad para que niñas, niños y jóvenes sordas estén ejerciendo el derecho constitucional a la educación en todos sus niveles? El mejoramiento en el nivel educativo adelanta la posibilidad de ver Estudios Sordos como carrera en las universidades de Colombia, porque ya existen los y las profesionales y licenciadas sordas capaces de liderar la creación y el desarrollo de la carrera.

**Incidencia política.** Fue hasta los años 1980 y 1990 que logros notables a favor de la población resultaron en una mayor incidencia política, cambios en el sistema educativo ya

mencionados, y mayor presencia a nivel nacional. Estos cambios fueron impulsados por los siguientes momentos históricos: la fundación de la Federación Nacional de los Sordos de Colombia 1983, la entrada de la educación bilingüe para Sordos por el contacto entre FENASCOL y Suecia, la Constitución Política de 1991 que reconoció las personas sordas como ciudadanos, la Ley 324/1996 reconociendo la Lengua de Señas Colombiana como idioma nacional, la aceptación de la Lengua de Señas en el sistema educativa por medio de las leyes reglamentarias, la reintroducción de personas sordas adultas en espacios educativos como modelos lingüísticos y después como licenciados, el incremento de intérpretes de la LSC, y las investigaciones universitarias, notablemente en la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Rosario (Comunidad Sorda, comunidad académica, comunicaciones personales) (Constitución Política de Colombia, 1991; «FENASCOL Federación Nacional de Sordos de Colombia», 2017, *Ley 324 de 1996*, 1996).

Esta incidencia política, fue posibilitada por la fundación de la Federación Nacional de Sordos de Colombia –FENASCOL- en 1983 por un grupo de líderes sordos y sordas, encabezados por Henry Mejía y Patricia Ovalle, agrupando las asociaciones de personas sordas a nivel nacional. Llegaron a acuerdos sobre sus peticiones delante del gobierno permitiendo un poder político, además de lograr alianzas con el sector público y privado. FENASCOL capacitó a las asociaciones de Sordos a nivel nacional en temas de liderazgo, estrategias políticas y acciones comunicativas. Lideró a las regiones para llegar a acuerdos sobre aspectos la Lengua de Señas Colombiana, facilitando su uso en espacios públicos y el sistema educativo.

Todos estos eventos y los relatos de vida de muchas personas sordas y sus familiares quienes no se rindieron frente a situaciones frustrantes, oposiciones y desánimos conforman la historia

que rodea las vidas de la niñez sorda colombiana (Comunidad Sorda, INSOR, ASORVAL, CFS, comunicaciones personales) (Virginia González Vicente, 2011; Pilar Orozco de Sarria, 1990).

**Participación y los Derechos Humanos de la niñez y juventud.** En los años 90, FENASCOL comenzó a fomentar la participación de los jóvenes sordos, mayores de 20 años, de las asociaciones de sordos a nivel nacional en procesos de liderazgo y los Derechos Humanos, usando como modelo el trabajo con juventudes sordas de la Federación Mundial de Sordos en su deseo de pasar el legado de la cultura sorda a las generaciones y de preparar a estas nuevas generaciones para ser los líderes del futuro.

Otro espacio de participación ha sido el gobierno escolar del Colegio Filadelfia para Sordos, por medio del Consejo Estudiantil y la representación estudiantil en el Consejo Directivo. Más del 50% de los miembros de la Junta Directiva de la asociación que es dueña del Colegio son personas sordas. La participación ha pasado de ser a nivel de consulta, para ser de voz y voto para que las mismas personas sordas tomen las decisiones.

Con tantos cambios históricos nacionales desde los finales de los años 80 hasta el año 2000, menos de 20 años, se puede comprender que desde hace pocos años están empezando a disfrutar de sus Derechos Humanos. La incidencia política de la población, los esfuerzos de los que laboran en la educación, y las investigaciones sobre la población, particularmente en la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad del Rosario y el Instituto Nacional para Sordos INSOR (Comunidad Sorda, CFS, comunicaciones personales, 1986 a 2017) promovieron el movimiento a favor de los Derechos. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas de 2006 (Organización de las Naciones Unidas, 2006) y la Ley Estatutaria 1618 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013) y la aplicación de la Convención a

nivel nacional, fortalecieron estos procesos e impulsaron la voluntad de parte del gobierno y otras estancias de tener la participación de los Sordos y Sordociegos adultos.

Sin embargo, no se puede ignorar que la población infantil y juvenil ha sufrido las consecuencias de cambios políticos y sociales, que exigen espacios donde la participación es fundamental para lograr cambios que realmente responden a sus necesidades sentidas. Este creciente reconocimiento de los niños, niñas y jóvenes “como autores de su propia historia individual y social” (Sara Alvarado y Jhoana Patiño, 2013, p. 21) ayuda a acertar en las respuestas desde los niveles políticos. En Colombia, los conflictos internos y el deseo de vivir el pos-conflicto traen nuevos momentos para examinar la relación de los niños y las niñas en espacios de guerra y de la vida civil. Dentro de las familias afectadas por el conflicto interno hay familias con hijos e hijas sordas y sordociegas. Ellos y ellas han experimentado el desplazamiento, el temor y la falta de información sobre la situación que les rodea por falta de comunicación en la Lengua de Señas Colombiana.

Será un momento propicio para reflexionar sobre qué cambios llegarán a las vidas de los niños, las niñas y las jóvenes y los jóvenes con discapacidad cuando la atención del Estado no esté absorta en el conflicto, y cuando existen dineros que se pueden dedicar a la educación y calidad de vida de la niñez con discapacidad. Es un momento de indagar más a fondo sobre el significado de “la inclusión de los niños, las niñas, los y las jóvenes como sujetos sociales con ciudadanía plena” (Sara Alvarado y Jhoana Patiño, 2013, p. 20). La historia ya está escrita pero el futuro está por escribir, y parte de esta historia será documentada por las personas sordas y las personas sordociegas del país. Ellos y ellas pueden describir sus experiencias por medio de videos en señas o el mismo arte, para que la niñez sorda y sordociega del futuro tenga modelos de vida de los que vivieron años difíciles en el país pero siguieron adelante con sus vidas.

La consulta con los niños y niñas colombianos víctimas de conflicto refugiados en el Ecuador produjo estas palabras escritas por un niño de 7 años, “Yo vivía en una casa grande, muy grandota, me gustaba estar ahí, tenía muchos amigos y tengo dos hermanos. Vinieron unos cocodrilos y destruyeron mi casa grande. Los cocodrilos se fueron, yo y mi familia nos fuimos a una casa pequeña” (ACNUR, 2013, p. 4). El libro entero es de las palabras y dibujos de la niñez colombiana, víctima del conflicto, y su voz impacta con sus miradas y tristezas. Esto es un ejemplo de Estudios de la Niñez, porque es la voz propia de la niñez, y la actividad grupal de producir los dibujos y los escritos son escenarios donde se puede hablar abiertamente en proximidades que traen sus propias pedagogías. No se silencia la historia, sino que se explora estos momentos con el apoyo de la presencia de otros, sus próximos. Los niños y las niñas sordas y sordociegas necesitan estos espacios también porque han pasado por dificultades y ahora estarán pasando por el pos-conflicto. No deben ser ausentes de los espacios de reconciliación y perdón, porque también necesitan expresar con sus manos y corazones lo que significa ser niña o niño sordo o sordociego en espacios rurales y urbanos, con momentos de violencia y de ver lo que sufre la familia, y es la expresión de que es vivir cambios significativos como el proceso de paz.

Es un derecho para los niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos el ser incluido en espacios de participación sobre temas que les afectan, pero aún no se aprecia su presencia. Así es necesario en este momento histórico realizar preguntas sobre a la participación plena de la población en todos sus espacios: la familia, el colegio y el mundo político. ¿Qué características y alcances contiene la noción de toma de decisiones en la familia, en la Comunidad Sorda del Colegio y en los espacios públicos? ¿Existen espacios posibles de la expresión de sus opiniones? ¿En qué circunstancias toman decisiones con libertad y conscientemente? ¿Si existen los

espacios, cuáles son las características y actores de estos espacios? ¿Cómo hacer visible las opiniones de la comunidad estudiantil sorda y sordociega? Las respuestas a estas preguntas nos llevan a abrir espacios que aún no existen, pero están próximos.

### **Niñez Sordociega**

La niñez sordociega es uno de los grupos más desconocidos, por lo cual hay poca documentación de su historia y el país aún sigue identificando la población. Se puede saber más sobre la población sordociega en Bogotá que se relaciona con la Asociación Nacional de Sordociegos o que está en el sistema educativo.

La persona más destacada al principio de la lucha a favor de los y las Sordociegas en Colombia fue Yolanda León de Rodríguez, ya fallecida. Quedó sordociega siendo adulta y reflexionando sobre estos primeros años ella dijo, “Ser sordociego es como estar profundo debajo de la tierra donde no hay luz, ni sonido. Al principio, tuve dificultad para respirar, pero después me convencí a mí misma de que había suficiente aire" («Centro Virtual de Noticias - CVN-», 2009). Trabajó a favor de las y los Sordociegos a nivel de Latinoamérica, y su ejemplo sigue animando a las personas que la conocían (Beatriz Vallejo, 2016).

La Asociación Nacional de Sordociegos –SURCOE- se formalizó en septiembre de 1995, con el liderazgo de Beatriz Vallejo. La mayoría de los socios habían perdido el oído y la vista como adultos y eran usuarios del español hablado. La población conocida en este momento fueron 5 personas sordociegas, y para el año 2002 se habían identificado 106 personas a nivel nacional (SENSE, 2002). El Colegio Filadelfia para Sordos tuvo el privilegio de dictarles un curso introductorio de la Lengua de Señas Colombiana después de su fundación, que demuestra su actitud abierta a diferentes formas de comunicación. En los años 2000, SENSE International



llegó a Colombia y bajo el liderazgo de Ximena Serpa logró trabajar de la mano con la población sordociega.

En septiembre de 2003, SURCOE contactó al Colegio Filadelfia para Sordos para preguntar si estábamos dispuestos a recibir 3 estudiantes sordociegos quienes asistieron a sus actividades. Después de consultar con el equipo de trabajo, decidimos empezar un programa de educación formal para estudiantes sordociegos contando con apoyo de SURCOE y SENSE. Estos primeros 3 estudiantes eran mayores de 20 años, y habían llegado a ciertos niveles de escolaridad anteriormente. Uno estudió con oyentes hasta perder la vista y otro había estudiado con nosotros hasta que perdió la vista por causa del Síndrome de Usher. SURCOE y SENSE proveyó talleres para el equipo de trabajo y los estudiantes sordos, contactos para cursos de Braille y consejos sobre cómo brindarles educación. SURCOE y el INSOR son nuestros aliados actuales en la educación formal para estudiantes sordociegos.

Cuatro años después en el 2007, el Ministerio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación –MINTIC, abrió la primera Sala de Tecnología para Personas Sordas en el Colegio Filadelfia para Sordos dentro del Proyecto Conectando Sentidos. Este proyecto logró abrir estas salas en muchas partes del país al servicio de las personas sordociegas con el propósito de conectarles con el mundo tecnológico. El MINTIC ha seguido apoyando el progreso de la población sordociega en el país.

SENSE International apoyó la creación de la Red Multisentidos en estos mismos años, que incluyó a varias organizaciones que trabajamos con personas sordociegas. El Colegio Filadelfia para Sordos fue el único participante que ofrecía educación formal, pero nuestros estudiantes sordociegos fueron preparados anteriormente en centros como la Fundación Ideas Día a Día dirigida por Marcela Forero en Bogotá.

La población sordociega es muy diversa, con niños y niñas que nacen sordociegas hasta adultos que se han ensordecido y quedan ciegos como adultos. Debido a esta variedad, es muy importante trabajar en alianza con otras organizaciones. La alianza entre SURCOE, nuestro Colegio, la Fundación Ideas Día a Día y la Fundación Universitaria Iberoamericana, produjo en el año 2007 para la Secretaría de Educación, el Modelo de Atención Educativa a Personas con Sordoceguera.

Acuerdos entre FENASCOL y la SED capacitaron personas sordas como guías intérpretes, gracias a la inclusión de este concepto en dicho modelo educativo. El modelo tiene los roles de guía intérprete y de mediador para clarificar su servicio al estudiante y su relación con los docentes, coordinadores y administrativos, para asegurar que el estudiante tenga la comunicación que requiere desde la edad más temprana. La educación del niño y la niña sordociega se está logrando poco a poco gracias a las muchas personas y organizaciones que estamos trabajando juntos para este propósito.

Los principios que han guiado nuestra experiencia apoyan los procesos de co-investigación:

- ¡Confiamos en la niñez y juventud sordociega!
- Proveemos espacios donde ellos y ellas demuestran sus capacidades
- Construimos juntos: aprendizaje mutuo
- Respetamos su participación y sus decisiones
- Apoyamos el desarrollo de su liderazgo y participación política con oportunidades
- Trabajamos de la mano con los familiares por medio del Proyecto Hogar Feliz y la Red Latinoamericana de Familias a Favor de los Sordos y Sordociegos
- Logramos comunicación
- Hacemos ajustes razonables

- Ofrecemos educación formal
- Damos información para la vida

En estos progresos, hay que agradecer el liderazgo y esfuerzos de personas sordociegas como Beatriz Vallejo, German Guerrero (2006), Jesusita Gonzales de Vargas y Samuel Valencia; a las personas aliadas como Ximena Serpa, Enrique King, Liliana Montoya, Gladys Suárez y Martha Gladys Molina; y las familias, en particular a Esther Cosma y Marlén Alfonso, madres de estudiantes sordociegos.

La educación para la niñez sordociega comenzó en 1987 con el Programa de Atención Integral al Sordociego para Aplicación en Investigación –PIASCI- del INSOR.(“.: INSOR - Bogotá Colombia,” 2015). Este fue el momento cuando una porción de la sociedad reconoció que ellos y ellas no deberían ser habitantes de asilos y que eran personas capaces de cursar una educación. La capacidad de deliberar, tomar una decisión y tener agencia para gestionar lo decidido está estrechamente relacionada con el acceso a la educación y el acceso a información. En Septiembre de 2003, el Colegio Filadelfia para Sordos comenzó su atención en educación formal para estudiantes sordociegos con el apoyo técnico de SURCOE y el INSOR.

El tema de la psicología, los servicios de psicología y la orientación escolar ha sido de larga espera. En 2017, aún falta acceso a estos servicios y personas calificadas para prestarlos. Hay pocos escritos académicos sobre la psicología de la personas sorda o la persona sordociega en Colombia. La tesis “Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia”(Collazos Aldana, 2014) fue escrito por el psicólogo Jaime Collazos, quien tiene experiencia con la Comunidad Sorda a nivel nacional.

Desde Noviembre 2016, hay dos personas sordas y una persona sordociega, Samuel Ferney Valencia Monsalve, graduadas en psicología. El impacto de tener estas personas atendiendo otras

de su comunidad se verá en los años que vienen. La tesis de Samuel Valencia se titula *Expectativas de los Integrantes de la Asociación Colombiana de Sordociegos (SURCOE) frente a los Procesos de Inclusión* (2016) y se trata de la población con sordoceguera miembros de la asociación, buscando conocer por medio de entrevistas con la población, sus familias y colaboradores cuáles son sus expectativas y propuestas en relación al modelo social de la discapacidad y el trabajo de la asociación. Es una tesis escrita por una persona sordociega que contiene las voces de su población, un importante aporte a los espacios de participación.

En particular la atención psicológica para los y las sordociegos menores de edad es muy incipiente porque por muchos años fueron considerados Ciegos con sordera o Sordos con ceguera. Por medio del artículo 1, punto 16 de la Ley 982 del 2 de agosto de 2005, la sordoceguera fue reconocida en Colombia como discapacidad única, “Es la limitación única caracterizada por una deficiencia auditiva y visual ya sea parcial o total” (*Ley 982 de 2005*, 2005). Con este reconocimiento, se debe lograr una atención psicológica apta con personas calificadas y con el servicio de guía intérprete según los artículos 4 y 9, Ley 982/2005 (*Ley 982 de 2005*, 2005) si el psicólogo o la psicóloga no maneja de forma excelente la Lengua de Señas Colombiana Táctil.

La situación de los niños y niñas sordas y sordociegas colombianas sigue siendo muy difícil, con pocos espacios de reconocimiento a pesar de la Ley 982 de 2 de Agosto de 2005 “por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y se dictan otras disposiciones”. Pese a que los avances son notables porque hay personas sordociegas universitarias y servicios de guía interpretación en el sistema educativo, aún falta mucho, tanto en las ciudades como en áreas rurales y pueblos pequeños.

### Estudios Sordos en Colombia

Explorando los hilos históricos contribuyentes al proceso de la población sorda colombiana, se encuentran los mismos temas que vieron nacer los Estudios Sordos en otros países: el idioma de la Lengua de Señas, la educación, las artes, la historia, Cultura Sorda, su participación política, la tecnología y el rescate de sus contribuciones a la sociedad que les rodea. Siendo que el grupo de co-investigación tiene Sordociegos, es importante ver su relación con los Estudios Sordos y habrá que averiguar si las Epistemologías Sordas los incluyen como usuarios de la Lengua de Señas, o si hay que investigar sobre la posibilidad de epistemologías sordociegas.

**Lengua de Señas Colombiana.** En Colombia, se produjo la primera investigación lingüística sobre la Lengua de Señas Colombiana en 2001 que se llama “Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana” por Alejandro Oviedo, lingüista venezolano, con el apoyo del Instituto Nacional para Sordos -INSOR- y la Universidad del Valle, Cali, Colombia (Oviedo, 2001). El Diccionario de la Lengua de Señas Colombiana fue producido en 2006 bajo la dirección del INSOR con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Caro y Cuervo, entidad adscrita al Ministerio de Cultura cuyo objetivo principal es “cultivar la investigación científica en los campos de la lingüística, la filología, la literatura, las humanidades y la historia de la cultura colombiana” («Instituto Caro y Cuervo | Instituto Caro y Cuervo», 2016).

Tal como en otros países, el reconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana -LSC- abrió puertas y entró como idioma de instrucción en el sistema educativo. LSC fue reconocida como idioma nacional en la Ley 324 de 1996: Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda. Parte de los Estudios Sordos consiste en indagar sobre las causas de los eventos históricos y un ejemplo es la historia de la Ley 324 de 1996. La participación de la Comunidad

Sorda por medio de FENASCOL, profesionales del INSOR, y otras personas a favor de la población quienes encontraron un amigo en el Representante a la Cámara, Colin Crawford. Su interés en la población nació por tener personas sordas en su congregación cristiana, la Iglesia Filadelfia Central, en Bogotá, desde 1982. El pastor Colin tuvo un breve contacto con personas sordas en su país natal, Escocia, pero era la experiencia diaria de tenerlos como miembros activos de la iglesia lo que le impulsó a aceptar una aula para niños y niñas sordas en 1986 dentro del Colegio Filadelfia de estudiantes oyentes y de llevar las peticiones de la Comunidad Sorda ante el Congreso cuando estuvo sirviendo allí. Verdaderamente fue amigo de las y los Sordos. Con esta ley, Colombia llegó a ser el 1º país en América Latina y el 4º país a nivel mundial de reconocer la lengua de señas de su país. La historia de esta ley comenzó con unas personas sordas en contacto con una persona oyente dispuesta a conocer su mundo (Mejía en Luz Stella Cruz, Paulina Ramírez, y Marcela Castañeda, 1996; comunicaciones personales, años 1990).

La lucha de FENASCOL de lograr intérpretes de LSC en la televisión, en discursos públicos, en actividades del gobierno y otros espacios de participación, ha logrado mucho en pocos años. Desde su fundación en 1983, FENASCOL ha mantenido claras metas desde los deseos expresados por los y las miembros de las asociaciones de Sordos que conforman la Federación. Una de estas metas ha sido “Divulgar la Lengua de Señas Colombiana” (Mejía en Cruz et al., 1996, p. 34) lo cual permite a su vez la divulgación de la Cultura Sorda.

**Arte Sordo y Arte Sordociego Colombiano.** La expresión artística de los Sordos y las Sordas colombianas se ha dado a conocer en foros públicos en los últimos años. Desde los artesanos sordos de Pasto hasta los pintores de Medellín y Bogotá, las danzas de la Costa y el Llano, y las esculturas de las personas sordociegas, Colombia tiene una riqueza artística en sus

ciudadanos sordos y sordociegos. Como parte del tejido de los Estudios Sordos, Epistemologías Sordas y la Sorditud, las expresiones artísticas demuestran el corazón de la niña, niño, joven y adulto sordo y sordociego. Es un espacio donde no hay límites, ni prohibiciones sobre su lengua. Las canciones de las y los Sordos de las iglesias son compuestas por ellos y ellas mismas, expresando sus sentimientos. No estamos hablando de espacios de canciones de las personas oyentes, sino de canciones de expresión sorda para Sordos, o para quien desea verles (Andrade Sánchez, 2016). La danza moderna de Christian Briceño, el trabajo con los medios visuales de Filmedios, la música de Rueda Flotante y el diseño de modas de Pablo González, entre otras y otros, se expresan la experiencia de ser una persona sorda. Los bordados en tela de paisajes pastusos de Yolanda Santamaría, mujer sordociega; los títeres del grupo estudiantil del Colegio Filadelfia para Sordos que usan la Lengua de Señas Colombiana; las pinturas de Oscar Castrillón; y las esculturas de Abelardo Parra Jiménez, son algunas expresiones artísticas que fortalecen la Cultura Sorda en Colombia y que forman parte de la memoria de la nación colombiana para las generaciones futuras.

**Cultura Sorda.** Si comenzamos con la idea que la cultura sorda siempre existe cuando varias personas sordas comparten un mismo espacio, siempre ha existido en ciertos espacios del país, pero ha sido más notable desde 1920 cuando empezaron a reunirles en espacios de internados masculinos y femeninos en Bogotá y Medellín. Rescatar sus historias, tradiciones y percepciones es una tarea de la cultura, a la vez, como Paddy Ladd menciona en sus escritos sobre Sorditud, es un momento de moverse hacia adelante si desean ver la Comunidad Sorda expresándose con sus propias definiciones de la felicidad. Es la oportunidad de la niñez y juventud sorda de ver cómo van a identificarse y a dónde desean llegar en los próximos años.

Realizar estudios sobre la Cultura Sorda colombiana apoyará su reconocimiento como minoría lingüística y como otra cultura dentro de las múltiples culturas colombianas.

**Tecnologías y Medio Masivos de Comunicación Colombianos.** Otro aspecto que está contribuyendo a fortalecer la Comunidad Sorda hacia ser investigadores de su propia experiencia, es el rápido avance de las tecnologías de la comunicación y el acceso a la información por los medios masivos gracias a la interpretación en LSC y los subtítulos en español. Tener contacto directo por medio de video chats en los teléfonos celulares y la posibilidad de usar el Centro de Relevó permite que los Sordos se comuniquen entre sí, con amigos, familia y con cualquier empresa u oficina, y así pueden tomar decisiones basadas en información actual y con comunicación directamente con ellos en vez de depender de un re-interpretación por otras personas. Este nuevo mundo de tecnologías y comunicación está dando oportunidades de desarrollar autonomía conjuntamente con las capacidades de análisis e investigación. También estos medios han unido a los Sordos colombianos con Sordos de muchas naciones alrededor del mundo, dando la oportunidad de compartir experiencias y sueños. Son herramientas para los Estudios Sordos en el país.



## Capítulo III

NOS PRESENTAMOS: QUIÉNES SOMOS, QUÉ DEBATIMOS,  
CUÁNDO Y CÓMO LO HICIMOS**Colegio Filadelfia para Sordos: las co-investigadoras y los co-investigadores**

**Estudiantes.** Las investigadoras y los investigadores integramos un grupo co-investigador como estudiantes sordos y sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos, un colegio bilingüe bicultural de educación formal situado en Bogotá<sup>51</sup>, Colombia, que fue fundado en 1986. Desde sus comienzos se ha usado la Lengua de Señas Colombiana. Las vidas de todas las personas investigadoras, aunque se ubican en el interior del país, provienen de diferentes lugares: de los Andes o de regiones costeras, de las llanuras, de los valles y del oriente colombiano (Cuadro 1, Cuadro 2).

Son familias de estratos 0 a 3 con ingresos de apenas de un salario mínimo<sup>52</sup>. Viven en diferentes localidades y con una variedad de situaciones sociales, como vivir con la abuela, la madre y el padre, la madre y el padrastro, la madre cabeza de hogar, u otro acudiente. La mayoría de madres y padres tienen un nivel básico de educación, pero se esfuerzan para que sus hijas e hijos estudien con miras a obtener formación tecnológica o universitaria.

Las personas integrantes de las familias usan la Lengua de Señas Colombiana en diferentes niveles pero también han establecido acuerdos acerca de un conjunto de señas que permiten la interacción en el hogar, conocidas como “señas hogareñas”<sup>53</sup>. Se encuentran experiencias desde una sola persona señante, cuya comunicación es básica (habitualmente la madre, una hermana o

---

<sup>51</sup> La ciudad de Bogotá cuenta con una población de 8 millones y es un lugar a donde tradicionalmente muchas familias con hijas o hijos sordos llegan para asegurar su educación.

<sup>52</sup> 2017: 737.717 COP equivalente a \$246.00 USD mensual

<sup>53</sup> En inglés “homesigns”.

un hermano) hasta mamás, hermanos o hermanas que se han convertido en intérpretes calificados y ofrecen sus servicios de interpretación en otros espacios. En otras palabras, la mayoría de integrantes de las familias con hijos e hijas en el Colegio se caracteriza por la interacción limitada en Lengua de Señas Colombiana, pero el colegio, por medio del Proyecto Hogar Feliz, les invita a tomar clases gratuitamente.<sup>54</sup>

### Estudiantado actual

*Cuadro 1: Niñas, niños y jóvenes estudiantes según grados escolares*

Grado	Niñas	Niños	Mujeres jóvenes	Hombres jóvenes
Primero		1		
Segundo	1	1		
Quinto		1		
Sexto	1			
Séptimo	1			
Octavo		1	1	2
Noveno			3	
Décimo			1	3
Once			2	

Fuente. Archivo del Colegio, 2017

### Grupo co-investigador

*Cuadro 2: Integrantes según vínculos escolares*

Grado	2015-03		2016-12		2017-04	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Co-investigadoras/es de Décimo		4	2		1	
Co-investigadoras/es de Once	1	4+1*		3+1*	2	2
Co-investigador y guía intérprete		1		1		
Co-investigadora con perspectiva intercultural	1		1		1	

Fuente. Archivo del Colegio, 2017 (\*estudiante sordociego)

<sup>54</sup> Proyecto auspiciado por Deaf Child Worldwide, de Londres.

**Graduados y Graduas del Colegio.** Algunas personas graduadas participaron en las conversaciones cordiales y en las entrevistas cordiales lideradas y realizadas por el grupo de co-investigación dentro de las instalaciones del Colegio. Las y los graduados experimentan a diario los resultados de decisiones tomadas en sus años escolares y después, y expresaron su gusto de participar voluntariamente para compartir sus experiencias y hasta consejos con la población actual del Colegio.

Del Colegio se han graduado 180 estudiantes sordos y sordociegos con el título de bachiller académico, desde 1996 hasta noviembre de 2016, excepto en 1997: 87 mujeres (Cuadro 3) y 93 hombres (Cuadro 4).

*Cuadro 3: Mujeres egresadas del Colegio según año y edad*

Año Edad	96	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
<18		2				1	2					2								
18-20		2	2	1	2	1	2		5	4	1	3	2	2	2		1	1		
21-23	2	2	2	1	2		2	4	2	1	3		3	1	1			1	1	
24-27	1	1	1				1	4	3	3	2	2	1	1				3		
>28							1													
Total: 87	3	7	5	2	4	2	8	8	10	8	6	7	6	4	3	0	1	5	1	0

Fuente. Archivo del Colegio, 2016

*Cuadro 4: Hombres egresados del Colegio según año y edad*

Año Edad	96	98	99	00	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
<18		1											1	1			1		1	
18-20		1	4			1		1	6	1	2	4	3	1	1			1	2	4
21-23			3	7	1	3	2	2	1	1	1	4	2	1	4	2	3		1	
24-27			2	3	1	1		2	1	1	1	2	2	1						
>28			1									1								
Total: 93	0	2	10	10	2	5	2	5	8	3	4	11	8	4	5	2	4	1	4	4

Fuente. Archivo del Colegio, 2016

Tres estudiantes, dos mujeres y un hombre, recibieron certificados de asistencia. Los graduados y las graduadas hoy se encuentran entre las edades de 20 y 42 años de edad (Cuadros

3 y 4). Aproximadamente el 67% ha continuado con estudios universitarios o técnicos, mientras el 62% tiene empleo, trabajando como docentes, modelos lingüísticos, guías intérpretes para personas sordociegas, diseñadores gráficos, y otras profesiones. La mayoría se han casado o tienen una relación permanente con personas sordas u oyentes, criando sus hijos e hijas, y viviendo principalmente en Bogotá pero también en Neiva, Medellín, Cali y la Costa Norte<sup>55</sup> (Cuadros 5 y 6).

*Cuadro 5: Diez egresados*

Nombre	Año de graduación	Actividad principal actual
Samuel Valencia	2010	Psicólogo Universidad Manuela Beltrán y presidente SURCOE
Christian Briceño	2005	Bailarín de danza moderna
Vladimir Ruíz	2004	Fotógrafo
Pablo González	2000	Diseñador de modas
Alexander Tamayo	2000	Residente en Neiva, modelo lingüístico
Cesar Pulecio	2005	Trabaja en construcción, esposo, padre
Jimmy Trujillo	2005	Trabajando en Putumayo con la población sorda
Carlos Mario Arguelles	2005	Trabaja en computación y videograbación
José Richard Gallego	2007	Persona sordociega activa en su comunidad
Carlos Nuñez	2010	Asesor del programa Hogar Feliz, dicta cursos de LSC

Fuente. Archivo del Colegio, 2016

*Cuadro 6: Diez egresadas*

Nombre	Año de graduación	Actividad principal actual
Sherley Pérez	2004	Docente egresada de la Universidad Pedagógica Nacional
Arislehid Prieto	2002	Psicóloga egresada de la Universidad Abierta y a Distancia
Kelly Montiel	2003	Campeona nacional en tenis de mesa
Ginna Muñoz	2004	Traductora, esposa, mamá
Yuly Nuñez	2008	Guía intérprete para personas sordociegas, esposa
Martha Carolina Ruíz	2005	Trabaja en belleza
Edna Garzón	2010	Campeona en natación, esposa, madre
Ana María Carranza	2000	Fotógrafa
Lida León	2001	Licenciada de Fundación Universitaria Iberoamericana, madre
Sandra López	2007	Docente egresada de la Universidad Uniminuto

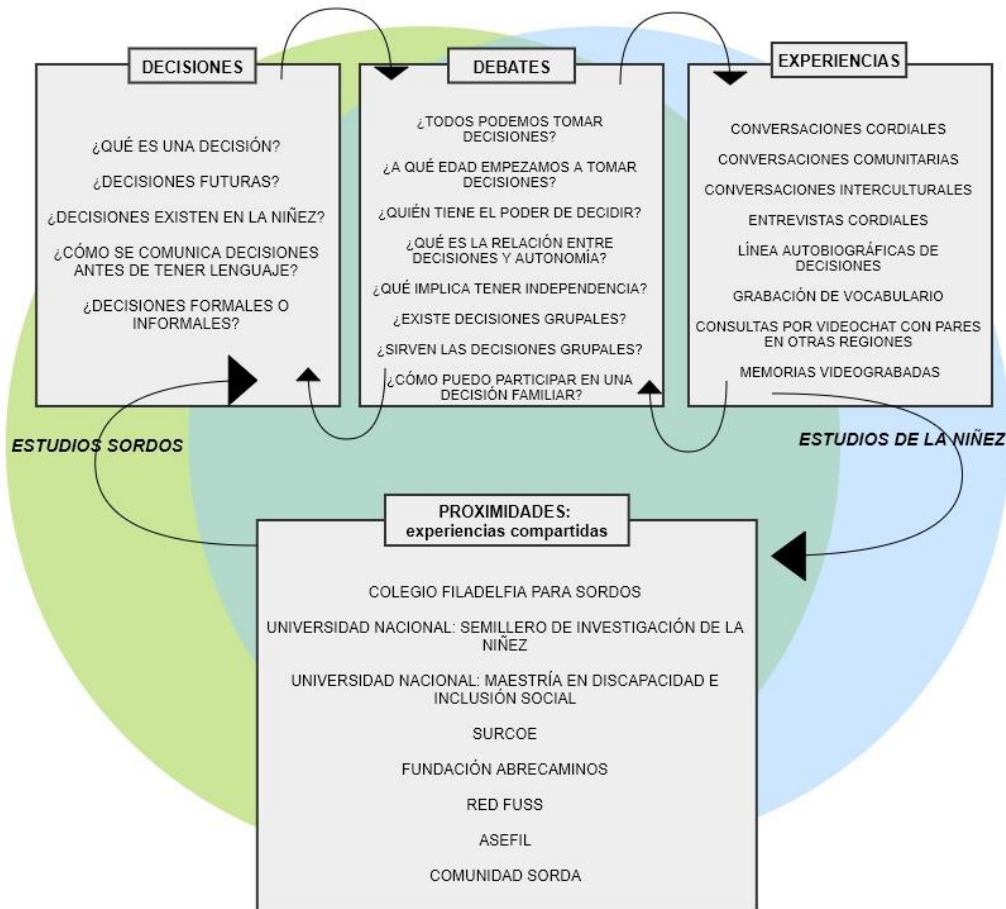
Fuente. Archivo del Colegio, 2016

<sup>55</sup> Aunque no todo el grupo de egresados y egresadas pudo participar en la investigación, los co-investigadores y la investigadora responsable les harán llegar los resultados de la co-investigación y su importancia.

**Nuestras metodologías**

La investigación se realizó en Lengua de Señas Colombiana para “compartir las historias, vivencias y experiencias” (Ana Gómez, 2014, p. 7) en la primer lengua de las y los co-investigadores. Las técnicas y los instrumentos de investigación abarcaron conversaciones cordiales, conversaciones comunitarias y conversaciones interculturales: la realización de entrevistas cordiales; la elaboración de líneas autobiográficas de decisiones; y los registros videograbados como una forma de “cruce de dichas exploraciones y conversaciones” (Ana Gómez, 2014, p. 267) y como nuevas maneras de entender las investigaciones (Ilustración 7).

*Ilustración 7: Los orígenes y las relaciones entre debates, experiencias, decisiones y proximidades.*



Fuente. Archivo de la investigación

Las metodologías se enmarcaron en el ámbito de las epistemologías otras como una apuesta intercultural donde la o el investigador plantea una relación horizontal para el intercambio de saberes; y en particularmente en las epistemologías sordas para no continuar objetivando a las personas sordas, sino, todo lo contrario, para involucrarlas como subjetividades cognoscentes y entrar en un espacio donde estamos al mismo nivel del investigador con el fin de obtener “material primario luego de la observación directa y de la recolección del saber [...] a través de [...] conversaciones cordiales, según las circunstancias” (J. Torres y Tania Acuña, 1999, p. 6).

A la vez, ha sido fundamental respetar y dar importancia a la experiencia de vida de cada niño, niña, joven o persona adulta. Esta posición implica valorar las contribuciones *sentipensantes*<sup>56</sup> de cada participante de una manera *diplomática*<sup>57</sup>, porque tiene el poder de traer al estudio la vida de la investigadora y de los y las co-investigadoras. Es una manera de conocer culturas y prácticas culturales en la medida que facilita la comunicación entre quienes realizan la investigación y la población que está dispuesta a compartir sus conocimientos, pues para aprender “sobre las Leyendas Ecuatorianas, [lo] primero es comunicación o conversaciones cordiales con las personas quienes recuerdan y los cuentan” (Rosario Carchi Amay y Karina Pineda Chávez, 2013, p. 455).

Finalmente, las estrategias metodológicas son muy afines a la Cultura Sorda. Cada integrante del grupo disfrutó los momentos de investigación como punto fundamental para intercambiar información, actualizarse, conocerse, discutir soluciones para su comunidad y dar continuidad a la cultura. En síntesis, ha sido una experiencia comunitaria para acoger a quienes investigan y situarles dentro de un proceso abierto a una relación de cordialidad con las personas involucradas y dispuestas a compartir algo de su propia autobiografía.

---

<sup>56</sup> Más que el planteamiento de Fals Borda, esta expresión evoca saberes de los ancestros indígenas.

<sup>57</sup> De hecho, las palabras “conversaciones cordiales” suelen aparecer dentro de temas diplomáticos («Conversaciones cordiales entre Irán y G-6», 2009).

**Conversaciones Cordiales, Comunitarias e Interculturales.** Las **conversaciones cordiales** constituyeron el medio primordial para la exploración conjunta con estudiantes sordos y sordociegos, requieren la presencia y la igualdad de las o los investigadores, ya sea con presencia física (Ilustración 8) o por medio de tecnologías como el video chat, en todo caso, mediadas por la empatía porque refleja las relaciones cercanas dentro de la comunicación y se torna en una relación comprometida en este tiempo y en este lugar.

*Ilustración 8: Conversación cordial con Angie como moderadora.*



Fuente. Archivo de la investigación

Quando estas conversaciones se realizan en contextos comunitarios, recuerdan sus orígenes africanos donde el liderazgo se reúne bajo un árbol para hablar sobre temas que afectan a la comunidad. En Etiopía, Bogaletch Gebre fue la primera en usar este método para lograr un cambio social a nivel nacional en relación a la vida de las niñas; se reunían grupos de 50 personas “bajo un frondoso árbol para escuchar a un líder y discutir asuntos de interés para todos y todas” (Tina Rosenberg, 2013). Las **conversaciones comunitarias** reúnen los miembros de la comunidad para buscar “estrategias y recursos que se pueden usar para enfrentar algún reto de la comunidad” (Beth Swedeen, Molly Cooney, Colleen Moss, y E. Carter, 2012, p. 4).

Hemos incorporado esta clase de conversaciones por sus características y sus potenciales colectivos para abrir acuerdos y mantener debates según los espacios previstos para la exploración con los y las co-investigadoras. Estos espacios forman parte de la comunidad de niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos, y buscan responder a otras personas que esperan “que sus conversaciones sean cordiales y agradables, a fin de que ustedes tengan la respuesta adecuada para cada persona” (Colosenses 4:6, NTV). Esta herramienta da acceso a información que les permite participar en situaciones sociales con sus voces propias; si bien a veces requieren el uso de un guion que se ajusta durante el proceso (Torrealba, 2008, p. 83), se deja que la conversación fluya siempre y cuando se mantenga el tema de investigación. Es probable que su mayor contribución sea resaltar la percepción de la realidad diaria de las y los participantes.

Las **conversaciones interculturales** se materializaron con los vínculos abiertos por el grupo para conocer experiencias de personas sordas, sordociegas, con discapacidades y oyentes de todas las edades, una cuestión que permitió al grupo de co-investigación el intercambio de experiencias en torno a la toma de decisiones. La curiosidad y la experiencia de cada persona en estos espacios de proximidad intensifican el reconocimiento mutuo y convocan las conversaciones interculturales. En estos eventos el idioma propio y las prácticas culturales afloran en toda su magnitud.

**Espacios de las conversaciones.** Las conversaciones tuvieron lugar tanto en el Colegio, como en otros eventos y lugares. Un primer espacio fue la invitación a familiares de estudiantes, exalumnas y exalumnos del Colegio Filadelfia para Sordos a participar por medio del Proyecto Hogar Feliz, un trabajo de familias con hijas e hijos sordos y sordociegos cuyo lema es “Fortaleciendo y dando esperanza a las familias con hijas e hijos sordos y sordociegos”. Es una experiencia de familias acompañando familias. La Asociación de Exalumnos/as del Colegio



Filadelfia para Sordos –ASEFIL-participó y si bien las personas egresadas del Colegio viven en varias partes del país y han acumulado experiencias variadas, se mantienen en contacto y se esfuerzan para verse cuando pueden. Recibieron muy bien la oportunidad de charlar sobre sus experiencias. La Red Latinoamericana de Familias Unidas por los Sordos y los Sordociegos -Red FUSS-es una de las iniciativas de madres y padres de familia, conjuntamente con otras familias en Bolivia, Ecuador y Perú, que buscan apoyarse mutuamente, compartiendo experiencias y realizando eventos especiales; también abogan a favor de sus familiares sordos y sordociegos por medio de incidencia política.

La Fundación Abrecaminos es “una entidad sin ánimo de lucro que trabaja para promover el desarrollo integral de niños y niñas con oportunidades diferentes de aprendizaje empoderando a sus familias, generando adaptaciones educativas y de accesibilidad, e impulsando alternativas para la escolarización y el uso y gozo del tiempo libre y acompañando desde la orientación vocacional: Habilidades diferentes, oportunidades para todos” (Abrecaminos, 2016). Los y las estudiantes del Colegio participaron en el evento “Todos Somos Diferentes: el primer conversatorio sobre experiencias de inclusión educativa y ciudadana”, el día 30 de agosto de 2016.

La Asociación Nacional de Sordociegos –SURCOE- se vinculó al Taller de Liderazgo para Personas Sordociegas ofrecido por el Colegio el día 17 de febrero de 2016, y su presidente Samuel Valencia, junto con su guía-intérprete, la licenciada Lucero Ballén, participaron en el Semillero de Investigación sobre la Niñez 2016-I.

El Grupo de tesis que lidera la investigación “Pedagogías de la Proximidad en Perspectiva Interseccional” y la VIII Cohorte de estudiantes de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia han provisto momentos para discutir otras

perspectivas de investigación. Han sido momentos para reconocernos y sentir el afecto que viene cuando el otro, la otra, me reconocen y yo les reconozco.

El Semillero de Investigación “Niñas, niños y jóvenes en discapacidad: debates sociales y acciones latinoamericanas”, versión 2016-I, de la Universidad Nacional de Colombia estuvo conformado por un grupo de estudiantes de pregrado que investigaban temas relacionadas con niñez y discapacidad. En este semestre, el debate se enfocó en la niñez sorda y sordociega colombiana, con mi participación como facilitadora de la presencia activa y directa de personas adultas sordas y sordociegas. Sus reflexiones se centraron en su niñez y sus vidas. Las interacciones entre los y las universitarias y las y los invitados sordos y sordociegos se produjeron en un espacio de proximidades. Ambas partes fueron conscientes de sus diferencias culturales y de sus deseos comunes; el hecho de conocer al otro diferente de mí, me hace sentir que yo soy la diferente, pero que compartimos experiencias vitales idénticas ya sea como jóvenes o como sordos y sordociegos.

**Entrevistas Cordiales.** El grupo co-investigador incorporó algunas entrevistas dentro de un ambiente de conversaciones cordiales y fueron como “nuestras entrevistas cordiales” (Ilustración 9). Esta estrategia emergente surgió ante la necesidad de tener información de exalumnas y exalumnos sordos del Colegio; así como para conversar con personas sordas que visitaban la institución. Usaron preguntas de las primeras conversaciones cordiales de la investigación como por ejemplo “¿Qué significa “decisiones”? ¿Cuáles son algunos ejemplos de decisiones que has tomado? ¿Cómo te sientes sobre los resultados de tus decisiones? ¿Cómo fue tu niñez, fue posible participar en decisiones en la familia?” Surgió como una forma de conocer sus perspectivas sobre decisiones y los posibles espacios para adoptarlas; se convirtió en un medio de reflexión sobre el desenlace de las decisiones que han tomado desde sus años escolares.

*Ilustración 9: Entrevista cordial entre el co-investigador Josué Rodríguez y la estudiante de primero de primaria, Linda Osorio.*



Fuente. Archivo de la investigación

Se realizaron entrevistas con estudiantes de preescolar y primaria. Estas fueron muy informativas para el grupo co-investigador según la edad, la trayectoria, la experiencia y las diferencias de perspectivas construidas a través de la comunicación en Lengua de Señas Colombiana.

**Línea Autobiográfica de Decisiones.** En el ámbito de las conversaciones cordiales, que son consideradas como una herramienta donde “el relator o la relatora también comparte su experiencia respecto a los temas preguntados” (Ana Gómez, 2014, p. 278), surge y se hace énfasis en el “intercambio de testimonios autobiográficos que se desarrollaba de manera cordial y muy cercana [...] un diálogo empático en el que ambas personas reflexionan y discuten en torno a sus propias experiencias.” (Ana Gómez, 2014, p. 278) (Subrayado fuera del texto original).

Las conversaciones cordiales abrieron espacios para establecer relaciones horizontales que permitieran compartir experiencias, ideas, sentimientos y pensamientos. Para poder hacer esto, fue necesario para mí, como co-investigadora, realizar un autoexamen de mis propias experiencias con las decisiones. Muchas de mis decisiones desde mis 22 años de edad han sido en relación a personas sordas y sordociegas. Esta mirada hacia mi propia experiencia se consolidó con una línea de tiempo de mi propia vida, ubicando las decisiones que consideraba de

más impacto en relación con la Comunidad Sorda y la Comunidad Sordociega. Se llama la “línea autobiográfica de decisiones”. Este ejercicio me hizo recordar que la primera vez que vi la Lengua de Señas yo tenía unos 10 años. Mi hermano y yo mirábamos un programa semanal de televisión de discusión entre dos personas sordas de la Universidad Gallaudet. Fue nuestra decisión ver este programa, una decisión que hoy es parte de mi propia historia. Reflexionar sobre mis propias decisiones me ayudó a ser parte de nuestras conversaciones cordiales en la investigación.

Esta misma experiencia fue evocada por las y los co-investigadores, algunos de sus familiares, y personas sordas y sordociegas adultas; les ha permitido reflexionar sobre la vida y pensar a dónde les llevaron esas decisiones. Se destaca el impacto del primer contacto personal con la Lengua de Señas Colombiana, sobre todo porque su primer recuerdo muchas veces coincide o les remite al primer día de colegio. Este primer día pueda estar relacionado con el hecho de entrar a un espacio de comunicación con otros niños y niñas sordas de su edad. Con la elaboración de sus propias líneas autobiográficas de decisiones, los y las co-investigadoras pudieron sentir la importancia de la toma de sus propias decisiones, cuáles fueron las decisiones de otros y los efectos sobre sus vidas y la diferencia entre decisiones importantes y decisiones diarias, o sea las decisiones formales e informales.

**Videograbaciones.** Las conversaciones y las entrevistas fueron videograbados para que el grupo co-investigador pudiera recordar, analizar y puntualizar el alcance de sus registros con la convicción de que guardar memorias en medios visuales puede tener un valor igual o incluso uno mayor a las que quedan fijadas a través de la palabra escrita. Incluso, el grupo encontró que esta era la mejor forma de hacer un uso sistemático de su primer idioma: la Lengua de Señas Colombiana.

La videocámara es un “actor en el proceso de la investigación [porque] comportamiento y observación ocurren en dos direcciones - en frente y detrás de la cámara” (Shrum, Duque, y Brown, 2005, p. 1). Además, estos autores la consideran una innovación que va más allá de simplemente documentar ciertos comportamientos analizables o medibles, sobretodo porque la generación de hoy está cómoda con la presencia de la videocámara; también porque desde el principio las y los estudiantes mostraron su disposición a participar con sus opiniones y sentimientos permitiendo su grabación. El uso de estas tecnologías no solo es una mera cuestión de “innovación en las prácticas de investigación” (Shrum et al., 2005, p. 17), sino que se constituye en un reto para quienes desean comunicar los hallazgos de sus investigaciones en formatos diferentes al texto escrito. Una reclamación de las y los estudiantes sordos al momento de presentar sus trabajos universitarios es poder usar su primer idioma y por ello desean recurrir a medios visuales.

En la vida de las personas sordas, la posibilidad de hacer memorias visuales en la Lengua de Señas es un componente cultural ineludible. El uso de las videograbaciones como parte de la investigación ha permitido a los y las participantes tener libertad para ampliar y complejizar su comunicación en Lengua de Señas; recordar los debates registrados mediante conversaciones cordiales, conversaciones comunitarias, conversaciones interculturales y entrevistas cordiales; y sentirse con autoridad propia usando su primer idioma. Esta era esencial para lograr una exploración sentipensante sobre sus experiencias: las grabaciones sistemáticas permitieron la visualización repetida de los registros con el fin de continuar de los debates, establecer acuerdos y tomar decisiones; estos criterios también se grababan: análisis de señas conocidas para relacionarlas con el campo semántico del estudio, confrontación de ideas y sentimientos con la noción de visualidades propias, vocabulario y glosario.

Los y las co-investigadores han sido responsables de realizar las grabaciones, editar los videos, dirigir las conversaciones cordiales, realizar y grabar entrevistas cordiales, recopilar los análisis y colocar el glosario dentro del SoosL ([www.soosl.net](http://www.soosl.net)) (Grove, 2009), un programa de computador usado para producir diccionarios en lenguas de señas. En el grupo planeamos, organizamos horarios, analizamos lo que falta y proponemos nuevas ideas. Están desarrollando así sus habilidades de administración. Se preocupan cuando estudiantes de los otros cursos del colegio no han podido participar de igual forma, porque consideran importante el tema y la participación.

### **La co-investigación con niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos**

La idea que un niño, una niña o joven sorda o sordociega, puede ser co-investigadora es una conclusión consecuente con la idea de que pueden participar en la toma de decisiones y tomar decisiones de forma independiente. Sin embargo, a lo largo de la historia, la niñez ha sido excluida de la participación: como co-investigadores, en la toma de decisiones y aún en la posibilidad de opinar sobre temas que les afectan. La niñez es entendida a nivel internacional como los niños, niñas y jóvenes desde el nacimiento hasta los 18 años de edad (Naciones Unidas, 1989). Si la niñez a nivel mundial ha sido excluida de estos ámbitos, ¿qué ha sucedido con el 15% de ellos y ellas que son niños y niñas con discapacidad? (Organización Mundial de Salud, United Nations Children's Emergency Fund, CBM (anteriormente Christoffel Blindenmission), y Otros, 2014). Ni siquiera participaron o fueron consultados en la construcción de la Convención sobre los Derechos de los Niños, a pesar de que los artículos 12 a 15 reconocen que pueden tener sus propias opiniones y que, por tal motivo, deben participar en las decisiones que les afectan (Allison James y Prout, 1997, p. 222). La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 dice en su artículo 7, punto 3:

*Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho (Organización de las Naciones Unidas, 2006).*

**¿Por qué? y ¿por qué hoy?** ¿Por qué sería valioso en el mundo académico contar con la niñez como parte del equipo investigador? Las personas adultas no podemos volver a la niñez y tenemos experiencias, agendas y filtros que limitan nuestras percepciones, mientras que la niñez ve con “otros ojos” y sus preguntas son diferentes. Por eso, pueden hacer contribuciones “importantes y originales al conocimiento de la niñez y las vidas de los niños y niñas” (Bauman, 2008). ¿Por qué hoy? La perspectiva sobre el estatus de la niñez a nivel global está cambiando y los gobiernos han empezado a consultar con la niñez de acuerdo con lo previsto en la Convención sobre los Derechos de la Niñez; aún más es un reconocimiento que las niñas y los niños han aguardado desde siempre: tienen algo de valor para contribuir a una mejor sociedad (Allison James y Prout, 1997, p. 224). Estos cambios obedecen a las estipulaciones del Artículo 12<sup>58</sup> sobre el derecho de expresar su opinión libremente, de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y a la necesidad de que la niñez sorda y la niñez sordociega sean consultadas debidamente.

El Comisionado para la Niñez y Juventud de Tasmania, Australia, Mark Morrissey, consulta regularmente con la niñez y la juventud de 8 a 18 años: “he tenido el privilegio de [...] consultar

---

<sup>58</sup> La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 12, punto 1, dice: Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de **expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño**, en función de la edad y madurez del niño (Naciones Unidas, 1989).

con varios niños, niñas y jóvenes diversos [...]. Sus opiniones, experiencias y sueños han informado mi trabajo en una forma significativa. Niños, niñas y jóvenes son expertos sobre sus propias vidas y es mi firme creencia que podemos responder mejor a sus necesidades si promovemos y apoyamos su participación en las decisiones que les afectan” (Morrissey, 2016b, p. 3). Estos grupos de consultores son parte del Consejo Asesor de la Niñez y la Juventud que se interesa por conocer asuntos que les afectan, promover ideas educativas para colegios y dar recomendaciones sobre servicios que ellos y ellas consideran necesarios: “uno de los mensajes claves que escucho de los niños, niñas y jóvenes es que desean que los adultos les escuchan más y que toman en serio lo que dicen” (Morrissey, 2016a, p. 1).

En este contexto, y en mi sentir-pensar, una de las formas de involucrar las opiniones de la niñez que puedan contribuir a hacer de la sociedad un espacio del buen vivir, es la co-investigación, dado que sus aportes a las investigaciones sobre la vida propia y las experiencias de sus pares, es una cuestión necesaria e impostergable a nivel mundial.

**Nivel de participación.** El nivel de participación de la niñez sorda y sordociega como parte del grupo co-investigador implica aclarar lo que significa “participación real” o “participación auténtica” (Hart, 1992b, p. 10), sabiendo que tienen varios niveles. La participación auténtica mínima ocurre cuando el niño o la niña quedan “asignados e informados”; las formas intermedias se van complejizando con estrategias conjuntas de “consulta e información”, “iniciadas por los adultos, decisiones compartidas con niños/niñas”, “iniciada y dirigida por niños/niñas” y finalmente, el nivel de máxima participación es la “iniciada por niños/niñas, son decisiones compartidas con los adultos” (Hart, 1992a, p. 10). El presente estudio se ubica en el nivel “iniciada por los adultos, decisiones compartidas con niños/niñas”. La idea se inició conmigo como investigadora adulta y después de consultar si les interesaba el tema, tomamos la decisión



conjuntamente de explorar el tema de la toma de decisiones, sus experiencias personales y los espacios donde han sido respetadas, evocando aportes de Echavarría y Vasco, cuando afirman que la niñez comparte “un fundamento, un sentido moral y una pregunta por lo bueno y lo malo” (Echavarría Grajales y Eloísa Vasco Montoya, 2006, p. 61).

Las y los co-investigadores ilustraron la “No participación” de la Escalera de Participación de Hart (Ilustración 10). Desde abajo hacia arriba se aprecia: un adulto haciendo la seña MANIPULAR sobre un niño sordo; niños y niñas como decoración con el adulto indicando al niño que debe entrar a un lugar para mostrarle a los que están adentro; y los Sordos como presencia simbólica. En el caso de la simbólica, se ve la pregunta de la identidad de la persona oyente mirando a la Sorda, y la Sorda es consciente que es solamente un símbolo para este persona, no una persona reconocida como igual.

*Ilustración 10: Las y los co-investigadores ilustraron la No Participación de la Escalera de Hart.*



Fuente. Archivo de la investigación

En este mismo dibujo, se encuentra el sentimiento de los niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos en esta situación: “INCÓMODO”. Sólo el grupo de co-investigadores y co-investigadoras pudiera producir esta información porque es su experiencia (Ilustración 11). Se

ven las dos personas al lado izquierdo mirando a la persona sorda...que está medio desaparecida en el dibujo. La mirada de incomodidad es clara en su cara. Al mirar este dibujo junto con los co-investigadores y co-investigadoras, comentaron que esto representa su reacción cuando están presentes sin tener una real participación y cuando están en exhibición.

*Ilustración 11: Dibujo por una joven sorda mostrando qué significa estar "incómodo"*



Fuente. Archivo de la investigación

El grupo co-investigador ha expresado sus opiniones sobre su participación en el proceso, y junto con la co-investigadora han podido relatar los efectos de la relación pedagógica horizontal y de los alcances de su liderazgo durante la investigación. Han reconocido que la toma de decisiones afecta su futuro y que quien toma la decisión afecta su experiencia de vida. Su sentido de justicia se expresó con frecuencia frente al tema y las experiencias propias y de sus pares. “¡No es justo!” “Pero, ¿por qué?” “¡No estoy de acuerdo!” “No estamos de acuerdo, ¿cierto?” fueron algunos comentarios para calificar la falta de espacios para la toma de decisiones sobre sus vidas, porque fueron tomadas sin consultarles. Las señas que indican RELACIONES CON OTROS fueron usadas para referirse a estos espacios; con convicción afirmaron que es la existencia de estos espacios los que permiten la construcción de autonomía e independencia. El

hecho de sentir los alcances de su derecho a determinar su futuro y de ser independientes, fue cuestionado por ellos y ellas; incluso despertó incertidumbre frente al futuro. Preguntaron si están siendo preparados para enfrentar la vida sin apoyo o si necesitaban consultar con familiares, principalmente con sus madres, estos asuntos dado que las decisiones siempre han sido sin su participación.

**Capacidad de análisis.** La capacidad analítica ha sido un asunto de mucha discusión en la educación del Sordo. El proceso de la toma de decisiones se basa en la capacidad de análisis dentro de un ambiente particular (Lehrer, 2009, p. xvii), de tal manera que si no hay posibilidades reales para tener la experiencia de sus alcances, esta capacidad puede quedar sin desarrollarse. Y esto tiene fuertes implicaciones socioculturales y políticas.

Por ejemplo, en Colombia la puerta de entrada a las universidades es el Examen SABER 11, conocido como ICFES; si sus contenidos se traducen en preguntas de lógica y análisis, ¿dónde quedan los Sordos y Sordociegos que no han tenido oportunidades de aplicar la lógica y el análisis para la toma de decisiones? Durante esta experiencia de ser parte del grupo co-investigador, avanzamos en los debates pero también en las acciones para analizar las opiniones o comentarios de sus pares, las relaciones entre elementos de toma de decisiones y las sutilezas de sus expresiones en su propio idioma. La observación continua de sus propias experiencias grabadas les ha permitido afianzar sus capacidades de análisis, una cuestión observada por el grupo en los videos de las conversaciones cordiales y las entrevistas, y detallado en el vocabulario, las actitudes y los conceptos. Además sienten que están tomando decisiones grupales en relación con la investigación, discutiendo y analizando cómo proseguir.

El uso de las videgrabaciones permite un análisis más pensado y pausado; la presente del videocámara parece limitar los juegos de poder que pueden existir entre estudiantes - estudiantes

y entre estudiantes - adultos, y les ha permitido expresarse con respeto y libertad. Entre los comentarios del grupo, reconocen cuáles análisis se consideran más acertados y los guardan en nuevas grabaciones. También aprecian que el acceso a la información en el segundo idioma es necesario para las búsquedas en Internet, pues, si bien saben el concepto y la seña, no saben cómo escribir la palabra. Nuestra solución ha sido proveer el vocabulario en español según sus peticiones, al fin de cuentas, esta investigación es sobre los espacios de la toma de decisiones y no sobre sus capacidades bilingües.

**Comunidad, cultura y lengua.** La comunidad educativa de las y los co-investigadores se ubica en la Comunidad Sorda Colombiana y es afín a la Cultura Sorda por el hecho de ser solidarios; estar en una “comunidad de práctica” (Michele Friedner, 2016), además de asegurar que cada miembro entienda el tema expuesto, da prioridad a la comunicación, en particular a la lengua de señas. Las acciones propias de la investigación son expresiones culturales del mundo sordo y sus epistemologías, tal como lo enuncia el Artículo 30, párrafo 4, de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en su artículo 30, párrafo 4 dice:

*Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su específica cultural y lingüística identidad, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos (Organización de las Naciones Unidas, 2006).*

El uso de la Lengua de Señas Colombiana, a través de una historia compartida en su experiencia escolar, les permite “identificarse como miembros de un grupo cultural y lingüístico” (Deaf culture| World Federation of the Deaf, 2016), es decir, como miembros activos de la cultura que está integrada por niños, niñas y jóvenes. Esto introduce el concepto de niños y niñas

como ciudadanos y su capacidad jurídica, lo cual se encuentra en debate porque afecta muchos aspectos de la vida política de los países y reta conceptos tradicionales de la niñez y la juventud (Campoy Cervera, 2013).

El valor de su primer idioma como mayor conducto de información libre ha resultado en un espacio de investigación que privilegia el uso de la Lengua de Señas Colombiana. Aunque fue una decisión tomada por la co-investigadora, las y los co-investigadores respaldaron esta opción y la han usado en las videograbaciones, con sus ediciones, multimedia, gráficos y dibujos, lo mismo que la glosa o forma de representar la Lengua de Señas Colombiana con una palabra o varias en español por cada seña (manteniendo el orden gramatical de la lengua de señas)<sup>59</sup>. El propósito era tener un espacio para la niñez y la juventud Sorda y Sordociega, eliminando el uso de dos idiomas que es un punto de tensión entre el estudiantado; sigue siendo dentro del ambiente bilingüe del colegio pero reconociendo que ellos y ellas dominan su primer idioma.

**Balances de poder.** Los balances de poder pueden impactar los resultados de una investigación, particularmente en espacios institucionalizados como los colegios. Por tal motivo, se ha creado un espacio donde los roles del colegio como rectora-estudiante se *suspenden* para activar una comunicación horizontal. Esta comunicación se basa en el respeto y busca la fluidez en su idioma y el disfrute de los procesos y los hallazgos. En este caso, la co-investigadora es quien garantiza un espacio afable, relajado y de conversaciones cordiales.

Los juegos de poder en cualquier espacio no existen solamente entre adulto y joven o entre adulto y niña, también existen dentro de las relaciones de las y los jóvenes co-investigadores. Es una dinámica interesante e importante porque refleja la vida fuera del colegio. La edad también

---

<sup>59</sup> Consiste en transcribir un idioma por medio de otro, y en el caso de las lenguas de señas, se incluyen anotaciones que informan sobre la gramática facial y corporal. Un ejemplo es la entrada de la seña DECISIÓN en el Diccionario Básico de la Lengua de Señas Colombiana: “PRO1 ENFERMO GRIPA // PRO1 DECIDIR CINE IR MEJOR NO Tengo gripa, decidí no ir al cine” (INSOR e Instituto Caro y Cuervo, 2006, p. 116)

influye porque los mayores parecen considerarse más conocedores de la vida. Sin embargo, desde el comienzo se enfatizó en el valor de las experiencias en la infancia de cada co-investigadora o co-investigador, y que ninguno ha tenido exactamente la misma experiencia, a pesar de ser de la Comunidad Sorda o la Comunidad Sordociega. Así se hizo la valoración de sus propios recuerdos y de las experiencias de otros, especialmente de niños y niñas pequeñas del Colegio. Ser conscientes de los juegos de poder contribuye a su capacidad de respetarse mutuamente y permite reconocer que las relaciones de poder en sus hogares y otros espacios de la vida tienen gran influencia en su manera de participar en el grupo.

**Co-investigadora con perspectiva intercultural.** El lugar de la co-investigadora ha sido precedido por una decisión de estar atenta a las participaciones y de no ser directiva en las conversaciones cordiales. Mis intervenciones fueron momentos propicios para animarles a seguir en la búsqueda emprendida. Introduje el tema de “decisiones” sin explicaciones y solamente con la pregunta “¿Qué significa “decisión”?” Con el grupo co-investigador fue importante que yo reconociera mi poder de influencia y simplemente reservar mis conocimientos para el momento que lo pidieran o a modo de provocaciones para seguir explorando. Ha sido un aprendizaje y una exploración mutua basada en la pedagogía de la proximidad (Dora Múnevar, 2016) que no se logra sin una relación horizontal. Fue reconocer que la experiencia de esta joven o este niño sordo es única en todo el mundo; no es repetible ni es lo mismo que ha reportado o sentido el otro; y es situado en un tiempo y un lugar. Fui la responsable de pasar la investigación realizada en la Lengua de Señas Colombiana al escrito para su recepción en el mundo académico, un acto de confianza que dentro de la Cultura Sorda y la Cultura Latina, tiene una intensa valoración.

**Pautas éticas.** Desde los comienzos de los Estudios de la Niñez ha habido un creciente movimiento hacía la participación de la niñez como investigadoras e investigadores, y ha

producido muchas preguntas relacionadas con la ética de esta participación. Para garantizar la plena participación de la niñez, las y los investigadores han examinado temas como consentimiento informado según edad, nivel de entendimiento y comunicación (Ver Anexo A y Anexo B), la Convención sobre los Derechos de la Niñez, la participación y la protección de niños y niñas como ciudadanos, la privacidad y confidencialidad, la competencia de la o el investigador, las recompensas y metodologías, la relación entre daños y beneficios, el consentimiento informado de padre, madre o acudiente (Ver Anexo A y Anexo B), los derechos humanos, las diferencias entre investigación médica y de ciencias sociales, lo que se persigue como “mejor beneficio para el niño o niña”, la existencia o falta de existencia a nivel nacional de lineamientos sobre la ética en investigación con niños, niñas y jóvenes, y la investigación con grupos que se consideran de particular vulnerabilidad (Anne Graham, Mary Ann Powell, Nicola Taylor, Donnah Anderson, y Robyn Fitzgerald, 2013; María Malena Lenta y Jorgelina Di Iorio, 2013; Johanna Mahr, 2008; Lovisa Skanfors, 2009).

Las investigaciones con la niñez han tomado el formato de estudios etnográficos<sup>60</sup> y han sido realizados en las escuelas o en los espacios educativos, donde gozan de las protecciones de la misma institución educativa que satisface la mayoría de las inquietudes. Los estudios realizados en otros espacios requieren estrictas medidas éticas, especialmente donde niños y niñas están bajo la protección del Estado. En todo caso:

*El objetivo clave para investigadores quienes involucran a niños y niñas*

*en sus investigaciones es usar herramientas y métodos que pudieran*

*empoderar y capacitar a los niños y niñas para ser participantes activos en el*

---

<sup>60</sup> Estudios Etnográficos: “...forma disciplinada de mirar, preguntar, anotar, reflexionar, comparar e informar. Es mediadora entre lo que los miembros de una comunidad saben y hacen, y acumula entendimiento comparativo de lo que los miembros de las comunidades generalmente han sabido y han hecho.” (Dell Hymes (1981). Ethnographic monitoring. En H. Trueba, G. Guthrie y K. Au (Eds), Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography (p.57). Rowley, MA: Newbury House. En Egan-Robertson y Bloome, 1998: v).

*proceso investigativo, no solamente objetos de protección. Los niños y niñas deben tener la oportunidad de **expresar sus opiniones, aprender sobre ellos y ellas mismas y sus derechos**, mientras que la actividad investigativa sea regulada y los investigadores deben **asegurar sus derechos de consentimiento, confidencialidad y comunicación sin obstáculos** sean protegidos en todo momento (Johanna Mahr, 2008, p. 10).*

Dentro de los grupos de particular vulnerabilidad se encuentran la niñez sorda y la niñez sordociega. La comunicación limita e impide el consentimiento informado pues este no solo exige la explicación en el modo de comunicación de la niña o el niño, sino también el entendimiento de los alcances, riesgos y consecuencias de la investigación.

Por eso, en esta investigación se decidió asegurar la protección de las y los co-investigadores sordos y sordociegos menores de edad. Se respetó la Ley 1618 de 2013: “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad” (Congreso de Colombia, 2013); la Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia; y el Protocolo de Protección de Niños y Niñas y Adolescentes en el Colegio Filadelfia para Sordos (María Cristina Rozo R., 2012). Las normas internacionales también fueron tenidas en cuenta: la Convención sobre los Derechos de la Niñez (Naciones Unidas, 1989) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Se indagó sobre las mejores prácticas con información del proyecto internacional, Ethical Research Involving Children (ERIC)<sup>61</sup>, que reconocen que lo ético es más que cumplir con normas, es “entablar un diálogo de dimensión internacional en torno a las cuestiones y preguntas más difíciles [...]. El enfoque ERIC reconoce que los principios y los

---

<sup>61</sup> *Investigación Ética involucrando la Niñez*



aspectos éticos no pueden desprenderse de las actitudes, valores, creencias y supuestos de los investigadores acerca de los niños y de la infancia” (Anne Graham, Mary Ann Powell, Nicola Taylor, Donnah Anderson, y Robyn Fitzgerald, 2013, p. 12).

Lo ético incluye temas como cuál idioma se usa en las investigaciones, y en nuestra investigación se decidió usar la Lengua de Señas Colombiana, como primer idioma y el idioma más accesible para los y las co-investigadoras. Como co-investigadora les expliqué sobre lo que significaba ser parte del grupo co-investigador y no “objetos de investigación”. Cuando expresaron su voluntad de participar, hablé con sus padres, madres y acudientes en reuniones y otros espacios para explicar el alcance de la investigación y el valor de la participación de sus hijos e hijas como co-investigadores y co-investigadoras. Respondí a sus preguntas e inquietudes. Hablamos sobre el poder de su firma en el consentimiento informado. Les informé que deseaba que sus hijos e hijas también firmaran un consentimiento informado, aunque no tuvieran edad legal para hacerlo pero lo consideré una expresión de su voluntad para participar.

Nos pareció importante que los mismos niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos sintieran los efectos de firmar su propia hoja de consentimiento (Ver Anexo A y Anexo B) porque configura otro espacio para la toma de decisiones. Esta firma mostró que estamos de acuerdo en que “escoger debe ser la decisión del participante real en lo posible y si el niño o niña dice que no a pesar del consentimiento de los padres [las madres o acudientes], quien investiga debe escuchar al niño o niña antes de optar por incluirles” (Vetenskapsradet Consejo Sueco de Investigación citado en Lovisa Skanfors, 2009, p. 2-3). También expliqué la información a personas adultas sordas, sordociegas y oyentes quienes, de alguna manera, iban a participar en la investigación.

## Capítulo IV

## ESPACIOS CONFIGURADOS: CAMINOS ABIERTOS POR LA CO-INVESTIGACIÓN

**Debates emprendidos: nuestra toma de decisiones**

La toma de decisiones ha sido objeto de análisis desde perspectivas aportadas por la psicología, los negocios, la sociología o los estudios culturales. Más recientemente, ha sido incorporada por las Epistemologías Sordas, o sea desde las mismas personas sordas para sortear los postulados externos orientados a impulsar una vida satisfactoria y a eludir lo que no es apto para sus vidas. Desde luego que no se trata de descartar ni la historia ni las experiencias de otras culturas, tiempos y lugares; es analizarlas y entenderlas desde su propia cultura.

Las 6 preguntas propuestas por Paul y Moores relacionadas con Epistemologías Sordas emergen para contextualizar el tema abordado en este capítulo. Aquí se relacionan algunas con nuestra investigación: “¿cuáles son las implicaciones de las epistemologías sordas para las instituciones relacionadas con la educación, psicología o desarrollo social con respecto a niños, adolescentes o adultos s/Sordos o hipoacúsicos? ¿Cuáles son los posibles efectos de este concepto en la teorización, investigación y establecimiento de prácticas?” (Paul y Moores, 2012, p. 419).

Una manera de contestar dichas preguntas la propuso el grupo co-investigador como grupo situado de ciertas edades y con experiencias que pueden encontrar nuevas percepciones y aplicaciones del tema. Las implicaciones para el Colegio son un mayor deseo de conocer y hacer memoria de la niñez de cada estudiante co-investigador como base para la co-construcción de pedagogías y de gobernanza escolar. Esto conlleva el conocimiento cultural sin imponer estructuras ajenas o provenientes de otros espacios mediante el intercambio mutuo. La joven

sorda o sordociega que entiende mejor el pensamiento o epistemología de la cultura mayoritaria de su país, tendrá mayor posibilidad de activar sus relaciones personales, su relación con el conocimiento, estudio o empleo y de comprenderse a sí misma.

**Decisión: explorar su significado.** Todo empezó con una pregunta en Lengua de Señas, literalmente “¿Qué, Qué, Qué (es) Decisión/Decidir?” La seña DECISIÓN (Ilustración 12) es la misma de DECIDIR en la Lengua de Señas Colombiana; generalmente DECIDIR indica quién puede tomar la decisión: el, ella, ellos, tú, yo. Desde este comienzo, las conversaciones cordiales continuaron semanalmente por 2 años, sin contar épocas vacacionales.

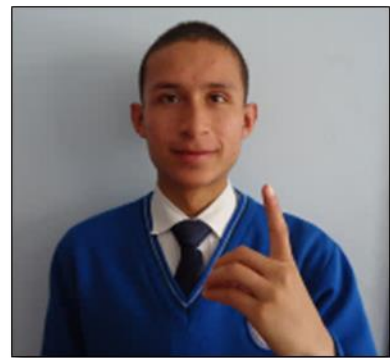
Las primeras respuestas eran casi exclusivamente sobre decisiones futuras. No mencionaron las multitudes de decisiones que cada quien toma diariamente, sino decisiones de mayor impacto en la vida. ¿Qué es una decisión? En este

momento definieron “decisión” como algo de gran impacto sobre el futuro y cuando se ha cumplido la mayoría de edad, como la decisión de estudiar en la universidad o en una institución técnica, trabajar, casarse o tener hijos. Pensaron en impactos específicos de estas decisiones y se centraron mucho más en los gustos que en los planteamientos analíticos y lógicos.

Después de incluir las voces de niños y niñas pequeñas en la investigación, las “decisiones” comenzaron a entenderse como un sentir o un pensamiento lógico que lleva a desear algo y a afirmar su deseo u objetivo mediante la acción. Es una cuestión inherente a la vida y no solamente sobre temas de la vida adulta.

En relación con este concepto, aparecieron señas que se pueden traducir al español como: DUDA, RIESGO, CUÁL (de dos caminos), CUÁL (de dos objetos), CUALES, CREO QUE NO,

*Ilustración 12: La seña DECISIÓN*



Fuente. Archivo investigación

CREO QUE SÍ, ¿CIERTO?, GUSTARSE, ¡GUÁCALE! (respuesta a una decisión que les parecía horrible), A MÍ, ¿QUÉ ME IMPORTA? y otros que se encuentran en las listas de vocabulario.

**Nuestro vocabulario relacionado con decisiones.** La Lengua de Señas Colombiana fue el idioma de nuestra investigación y al examinar el proceso de nuestros comentarios en las conversaciones cordiales, encontramos el tema de decisiones expresado en el vocabulario usado. Los videos de las conversaciones cordiales permitieron precisar en qué orden aparecieron las señas de nuestro vocabulario. El proceso produjo vocabulario adicional y el uso de nuestra lengua como punto de profundización. No era solamente usar nuestro idioma, sino era explorar la misma seña y preguntarnos qué es exactamente lo que queremos decir o comunicar cuando usamos ciertas señas. No era necesario crear señas nuevas, sin embargo nos preguntamos sobre algunas señas como EPISTEMOLOGÍA, sintiendo que se trata de un concepto señalado distinto con nuestro entendimiento de la palabra aplicada a la ciencia.

La primera seña relacionada con las decisiones fue DESEAR o QUERER. Los y las co-investigadoras dijeron que es una seña básica de la vida entera que se usa desde los primeros años de la vida. La segunda fue DECISIÓN, nuestro tema, y la tercera fue la seña que significa ABRIR OPORTUNIDADES. Esto fue algo que no se notó anteriormente y en seguida vino la seña que significa ABRIR LA MENTE (Ilustración 13), ENTENDER, EL PANORAMA DE LA VIDA, INCLUYENDO OPORTUNIDADES. Fue muy interesante hablar sobre la diferencia entre estas dos señas, porque la primera depende de alguna manera de otros factores.

Las oportunidades están dadas por otros. La idea de llegar a abrir la mente al panorama de la vida es más un momento, o muchos momentos de la vida, cuando la misma persona capta las posibilidades de la vida. En este momento el niño, la niña o joven entienden que sus decisiones

pueden tener impacto en su entorno o entiende que su camino está abierto y lleno de posibilidades, que son oportunidades para tomar decisiones y comenzar una vida más autónoma.

La secuencia enfatizó primeramente los gustos, deseos y sueños junto con el uso del derecho de tomar decisiones y de disponer de autonomía. Después las y los co-investigadores

*Ilustración 13: La seña ABRIR LA MENTE*



Fuente. Archivo de la investigación

llegaron a vocabulario relacionado con el mismo proceso de la toma de decisiones, lo cual les llevó a mirar antecedentes y consecuencias. Las señas como **ARRIESGARSE** y **ATREVERSE** aparecieron en esta transición de lo soñado a unas decisiones próximas y reales con sus respectivos efectos.

Como investigación exploratoria, el análisis de los diálogos permitió a los y las mismas co-investigadoras profundizar en los conceptos de la toma de decisiones, y en la forma de analizar las experiencias y opiniones expresadas a lo largo de la investigación. Esto también resaltó el valor de trabajar en grupo porque cada persona veía diferentes perspectivas sobre los temas en los videos de sus compañeros y compañeras. Finalmente, elaboraron una lista del vocabulario usado conservando el orden de aparición (Cuadro 7); a la par, fueron consolidando sus comentarios con respecto a las implicaciones o significados de estas señas identificadas en los debates emprendidos (Cuadro 8).



Cuadro 7: Lista de vocabulario en orden de aparición según deseos, capacidades, situaciones, procesos y derechos.

Orden de manifestación	Seña Glosa	Lo deseado	Lo personal: lo interno	La situación: lo externo	Proceso de toma de decisiones	Derechos: Autonomía, Acceso a información
1	QUERER					
2	DECISIÓN					
3	DEPENDER					
4	GUSTARSE					
5	PENSAR					
6	ABIERTO: oportunidades					
7	DUDA					
8	ACEPTAR					
9	PODER					
10	FIRMEZA					
11	RESPONSABILIDAD					
12	ENTENDIMIENTO					
13	CAPAZ					
14	DIFÍCIL					
15	DERECHO					
16	ALGUNOS					
17	UNO MISMO					
18	SENTIR					
19	SOÑAR					
20	LOGRAR					
21	REFLEXIONAR					
22	NO SABER					
23	CUÁL					
24	SÍ O NO					
25	CUÁL 2					
26	CAMINO					
27	TÚ, ¿SÍ O NO?					
28	OBJETIVO					
29	META					




Fuente. Archivo de la investigación




Cuadro 8: Las primeras 29 señas que aparecieron en la investigación con las conversaciones cordiales, comentadas por las y los co-investigadores.







Orden	Seña	Palabra	Comentarios de los y las co-investigadoras y observaciones de la co-investigadora con perspectiva intercultural
1		Querer	<p>Angie: "Es una seña que usamos desde pequeños, es una idea básica de toda la vida. Creo que por eso aparece primero." Jonathan: "De niño no sabía cómo expresarlo, pero sí quería cosas." Sebastián: "Como todos nosotros de niños, mostrábamos en la cara y apuntando con el dedo lo que queríamos, aunque todavía no sabíamos la seña." Jenny: "Hasta llorábamos si no nos daban lo que queríamos."</p>
2		Decisión	<p>Eudes: "Usamos esta seña porque es lo de la Comunidad Sorda." Jonathan: "Puede ser colectivo o individual, sobre el futuro o sobre escoger entre cosas."</p>
3		Depender	<p>Eudes: "Por supuesto, es relacionado con la toma de decisiones. Dependemos de otras personas, por ejemplo cuando uno sale a la calle tarde, va con alguien porque es peligroso." Jenny: "La familia debe enseñarnos a ser independientes, no dependientes." Es nuestra experiencia, depender, pero queremos ser independientes.</p>
4		Gustarse	<p>Sebastián: "Decido por mis gustos. Si deseo ir a la universidad o a un instituto técnico. Si deseo tener una casa o un apartamento."</p>

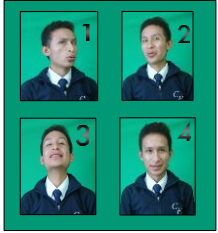





Orden	Seña	Palabra	Comentarios de los y las co-investigadoras y observaciones de la co-investigadora con perspectiva intercultural
5		Pensar	<p>Yessica: <i>"Hay que pensar en el futuro y el orden en que las cosas llegan a nuestras vidas."</i> Jenny: <i>"Pensamos sobre lo que nos gusta."</i></p>
6		Abierto: oportunidades	<p>Jenny: <i>"A veces me pregunto si puedo o no puedo con las oportunidades."</i> Jonathan: <i>"Como antes no veía bien y ahora veo bien, pero no sé si mi visión quedará bien, no sabemos sobre el futuro y las oportunidades. De todos modos, miro a Samuel (Hombre sordociego psicólogo) y me animo con que yo también puedo."</i> Sebastián: <i>"No quiero que no haya oportunidades o que nos den oportunidades porque dicen "Pobrecito el Sordo"."</i></p>
7		Duda	<p>Jonathan: <i>"Dudamos sobre que sería la mejor decisión."</i> Eudes: <i>"Me da temor decidir, porque tengo dudas sobre cuál es la mejor decisión. Veo una persona y no sé si es oyente o sorda, o una persona mala. Me dan dudas."</i> Fue muy interesante la conversa desde aquí, porque todos los co-investigadores expresaron sus dudas frente a las personas que ven, si es oyente, sordo, buena persona, o mala persona, y cómo deben actuar frente a estas personas. Todos expresaron que les causa ansiedad y también el temor de aceptar las personas como amigos o amigas.</p>



Orden	Seña	Palabra	Comentarios de los y las co-investigadoras y observaciones de la co-investigadora con perspectiva intercultural
8		Aceptar	<p>Eudes: <i>"Me dicen que debo ir a ayudar con el oficio de la casa y yo acepto, pero no quiero."</i> El grupo expresó que esta seña significa una aceptación en contra de su voluntad. Es más como decir "me toca".</p>
9		Poder	<p>Sebastián: <i>"Luché mucho con la lecto-escritura pero ahora puedo."</i> Es la capacidad de hacer algo.</p>
10		Firmeza	<p>Sebastián: <i>"Firmeza es quitar la "si o no" en la mente."</i> Eudes: <i>"Firmeza es poder resistir las influencias de otras personas, que son muy fuertes."</i></p>
11		Responsabilidad	<p>Es cumplir con tareas, respetar las normas y aplicar el aprendizaje.</p>
12		Entendimiento	<p>Sebastián: <i>"Por ejemplo, ir a visitar la Universidad Nacional abrió mi entendimiento sobre esta posibilidad."</i>  Emir: <i>"Esta seña significa que tengo firmeza en creer en mi capacidad."</i> Es quitar las vendas de los ojos, ver oportunidades que no sabía que existían.</p>

Orden	Seña	Palabra	Comentarios de los y las co-investigadoras y observaciones de la co-investigadora con perspectiva intercultural
13		Capaz	<p>Jenny: <i>"Cuando voy a decidir algo, tengo que mirar mis sentimientos y mis pensamientos. A veces dudo si seré capaz o no."</i> Es la capacidad relacionada con la mente y el hacer. El énfasis es en la habilidad intelectual para lograr algo.</p>
14		Difícil	<p>Jenny: <i>"A veces las cosas son difíciles porque hay dudas o confusión. Las personas me dicen que debo hacerlo yo misma, pero yo necesito que me expliquen. No que solamente me toca hacer las cosas."</i></p>
15		Derecho	<p>Eudes: <i>"Ser autónomo es mi derecho."</i>          Sebastián: <i>"Los oyentes no necesitan intérprete, pero es mi derecho tener un intérprete de lengua de señas."</i></p>
16		Algunos	<p>Angie: <i>"Voy a escoger entre algunas diferentes carreras de estudio."</i> De escoger entre una variedad de opciones.</p>
17		Uno mismo	<p>Sebastián: <i>"Yo mismo hago, conozco y deseo."</i> Angie: <i>"Es tomar la decisión yo misma."</i></p>

Orden	Seña	Palabra	Comentarios de los y las co-investigadoras y observaciones de la co-investigadora con perspectiva intercultural
18		Sentir	Eudes y Sebastián dicen que es parte de la decisión, como a qué lugar desean o sienten que quieren viajar para la excusión del grado 11.
19		Soñar	Josué: <i>"Sueño con estudiar en la Universidad Gallaudet."</i> Soñar lleva a la toma de decisiones para lograr lo soñado.
20		Lograr	Daniel: <i>"Espero que logre entrar en la universidad."</i>
21		Reflexionar	Jenny: <i>"Déjame reflexionar sobre la repuesta a tu pregunta."</i>
22		No saber	Relacionado con la toma de decisiones, es la primera respuesta a muchas preguntas que necesitamos averiguar antes de contestar.
23		Cuál	Es interesante que se demorara la entrada de las palabras interrogativas en el tema de la toma de decisiones.

<p>24</p>		<p>Sí o no</p>	<p>Sebastián: <i>"Creo que es más usado por oyentes. Por ejemplo, nuestros padres nos preguntan si lo queremos o no."</i> El grupo no llegó a un acuerdo, porque también lo usa. Es la pregunta para tener una respuesta de sí o no.</p>
<p>25</p>		<p>Cuál 2: escoger</p>	<p>Daniel en una entrevista con una sorda de 6 años: <i>"¿Cuál escoges? ¿El rojo o el azul?"</i></p>
<p>26</p>		<p>Camino</p>	<p>Es cómo llegamos de lo deseable; es nuestro viaje de usar nuestra agencia para lograr la meta.</p>
<p>27</p>		<p>Tú, ¿Sí o no?</p>	<p>Es parecida al #24. Es la pregunta que pide una respuesta definitiva de sí o no.</p>
<p>28</p>		<p>Objetivo</p>	<p>Daniel: <i>"Uno de mis objetivos es entrar en la universidad."</i> Es lo se desea lograr.</p>
<p>29</p>		<p>Meta</p>	<p>Josué: <i>"Ya llegamos a la meta. ¡Nos graduamos de bachillerato!"</i></p>

Fuente. Archivo de la investigación

**Decisiones Formales e Informales.** “Las decisiones son sobre mi futuro” fue un comentario repetido al principio de la exploración. Pensaron que todas las decisiones eran de mucha importancia y creían que hasta ahora estaban tomando decisiones en sus vidas, aun con mucha dificultad por no estar de acuerdo con la familia. Al preguntar sobre decisiones que habían tomado desde pequeños, comentaron que no hubo, solamente hasta ahora.

Al introducir la pregunta sobre si niños o niñas sordas pequeñas podían tomar decisiones, llegaron a la conclusión que sí pero que eran decisiones “pequeñas” y de poco impacto, por ejemplo, escoger colores que les gustaba o indicar lo que deseaban comer de lo ofrecido. Los conceptos como gustar, no gustar, rechazar, desear y soñar comenzaron a aparecer como antecedentes de las decisiones. Sus primeros comentarios eran sobre decisiones formales, decisiones que impactan el futuro, pero no se habían dado cuenta que decisiones sobre qué comer, qué ropa ponerse, qué color le gusta, también son decisiones, pero son no formales, por tener un menor impacto sobre la vida.

Fue una alegría descubrir que habían tomado decisiones desde pequeños y aunque no siempre las respetaban, habían expresado su voluntad de muchas maneras: llorar, patear, insistir, gritar y otras formas de expresar sus deseos en un esfuerzo por tomar decisiones propias aunque no lo hicieran por medio de la Lengua de Señas o sus familias no se comunicaran con la Lengua de Señas. Al tener la idea que todas las decisiones eran formales, creían que cada decisión era de mucha importancia y esto les producía angustia. Al saber que ya habían tomado decisiones informales toda la vida, por lo menos cuando fuera posible, un estudiante expresó: “Yo puedo estar firme en mis decisiones diarias, pero necesito más información para las decisiones más importantes”.

Expresaron que sus decisiones sobre el futuro se basaron en sus gustos, deseos y sueños, y ampliaron esto para las decisiones diarias. Entonces, hablamos sobre espacios para estas decisiones pequeñas y hubo dos reacciones. Una fue que no podían escoger casi nada, todo fue por órdenes de la familia, y otra fue que insistieron tanto que cansaron a sus familiares y lograron que les entregaran lo que deseaban. Aunque no tuvieron mucha consciencia de haber tomado decisiones desde la infancia, tampoco tuvieron oportunidades de escoger u opinar sobre opciones. Parecía más la expresión de deseos y no tanto una clara decisión, pero se pueden considerar como expresiones del deseo de decidir ya que eran una expresión de su voluntad.

**¿Espacios imposibles?** La vida de niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos se encuentra con la imposibilidad de que sus decisiones sean respetadas o permitidas; ellos y ellas han estado pasando por un proceso intelectual y emocional relacionado con la convicción de que la ausencia de estas oportunidades les ha limitado el comunicar sus acciones fundamentadas mucho más en la voluntad. Al principio fue una exploración del tema y de sus experiencias, después se empezaron a conocer espacios donde otros toman decisiones, incluyendo hermanos y hermanas. Poco a poco empezaron a cuestionar y a expresar su insatisfacción con las imposibilidades vividas.

La seña ESPACIO, con la que se introdujo el tema de espacios posibles o imposibles para tomar decisiones, fue entendida tal cual es: “un lugar físico”, no es un ejemplo de la “literalidad” a la que tantas veces se refiere la literatura sobre personas sordas, sino que la seña representa el espacio físico. La Lengua de Señas Colombiana, como otras lenguas, usa señas en forma literal y en forma simbólica. Por ejemplo, la seña DE UNA VEZ con la cara volteada para no mirar a la otra persona, es la forma de decir “ya terminó, no hay nada más que discutir o hacer” y, en sí, es la expresión de una decisión tomada sobre una relación o una confianza que no volverá a ocurrir.

Para mayor claridad sobre el concepto de “espacios”, acordamos cambiar la seña ESPACIOS para la seña RELACIONES; así pudimos preguntar en qué relaciones, ellos y ellas sentían libertad para tomar decisiones. Si fuera en la relación mamá - hija, ¿la hija sorda puede tomar la decisión? El concepto de espacios como lugares donde existen relaciones entre personas no evocó la seña ESPACIOS. Estas relaciones no eran solamente de la familia o dentro de las relaciones en el Colegio, sino en la vida cotidiana: con la policía, las personas del transporte público como el Transmilenio, y hasta los árbitros que pitan partidos. Incluía personas que no conocen la LSC y personas que sí. Eran relaciones de poder.

En muchas investigaciones sobre personas sordas y sordociegas hablantes de Lengua de Señas, los resultados pueden ser afectados por malentendidos en los conceptos que conforman las señas, aun cuando ambos lados crean que están de acuerdo. Hubiera sido fácil pensar que las y los co-investigadores no tenían ningún “espacio” donde podían decidir, cuando la dificultad era el concepto que la Academia ha construido sobre la palabra “espacios”. Era una dificultad de comunicación. Ellos pensaron que “espacios” junto con “decisiones” significaba estar parado en un lugar (un espacio) y preguntaban ¿cómo podría esto afectar mi capacidad de tomar una decisión? No les parecía que tenía algo que ver. Es algo para considerar en toda investigación, porque si no hay claridad de comunicación y de significados, los resultados no pueden reflejar lo vivido.

Los conceptos que vienen de la cultura mayoritaria no necesariamente son los mismos en otras culturas. Dentro de la juventud sorda, hay expresiones que se usan para excluir a los mayores, tal como jóvenes oyentes usan palabras en otro sentido o inventan palabras. Toda investigación tiene que reconocer las complejidades de la Lengua de Señas, entender que hay

expresiones idiomáticas, uso de metáforas y vocabulario que es particular a ciertas etapas de la vida, como la juventud.

Ahora la pregunta no es si pueden tomar decisiones dentro de un “espacio” sino si niñas, niños y jóvenes pueden tomar decisiones dentro de una relación, esto es, saber si la otra persona o personas en la relación comprenden, aceptan y respetan sus decisiones. Por supuesto debe ser extraño para las y los co-investigadores que alguien preguntara si el lugar donde uno está parado afecta su capacidad de decidir. Yo hice la pregunta sobre los espacios, pero ahora entiendo que el concepto de la seña ESPACIO es otro y no tiene nada que ver con decisiones. De hecho, creo que el concepto académico de “espacios” es exactamente lo que expresaron el grupo de co-investigación, con las relaciones personales o públicos donde una encuentra aceptación o rechazo. Con toda la experiencia de dos idiomas y el esfuerzo de clarificar los significados, solo puedo decir que seguimos aprendiendo.

**Independencia.** El concepto “independencia” está muy ligado a la toma de decisiones porque parece que es necesario ser capaz de tomar decisiones para lograr ser independiente. Hay mucho que decir sobre la palabra “independiente” porque puede significar la independencia de una persona, o un país, o el tipo de afiliación para pagar los aportes al sistema de seguridad social. La seña es una desvinculación o una ruptura entre dos cosas. No conlleva la idea de seguir en contacto o que haya una continuación de la relación. Es la misma seña usada para explicar que Colombia se independizó de España, y ellos están conscientes de que los Criollos sacaron a los representantes del gobierno de España del país. Era una ruptura de guerra y una separación total.

La primera parte de la seña es la seña DEPENDENCIA, seguido por el movimiento de ruptura. No hay una seña intermedia que exprese la idea de vida interdependiente en ciertos aspectos físicos o económicos. Es posible dejar los dedos cerca y tener la expresión facial de “tal



vez si, tal vez no”, pero esto deja dudas sobre si existe independencia, no demuestra autonomía dentro de las relaciones interdependientes; no encontramos una sola seña referente a este concepto pero sí sentimos titubeos entre el grupo al momento de decir que iban a ser independientes de sus familias. El concepto expresado fue que independizarse era salir de la casa, dejar cualquier apoyo financiero y casi nunca ver a la familia. Para profundizar en el significado, se mencionó el caso conocido por el grupo de investigación de una persona adulta sordociega, casada y estudiante de la universidad. ¿Esta persona es independiente o dependiente? La respuesta contundente y sorprendente del estudiante sordociego Mateo era que es “independiente, pero tiene el uso de su guía intérprete que no significa que depende del guía sino toma sus propias decisiones”. Esto se puede entender como “vida independiente” y generó más discusión. La idea de ser independiente para vivir, ser responsable, decidir por sí mismos fue muy atractiva, pero el concepto de cortar vínculos familiares, no.

Aunque se notaba la tensión entre amor y respeto para padres y madres o acudientes, también había un deseo de autonomía. Expresaron su inseguridad frente a ganarse la vida económicamente. Un estudiante volvió a relacionarlo con decisiones del futuro y mencionó que veía muy difícil no vivir con su familia, que deseaba quedarse con su padre y madre hasta sus muertes y después con su hermano. El mismo joven expresó preocupación porque su hermano ya se casó: ¿le aceptará en su casa cuando mueran el papá y la mamá?: la independencia quedó como un camino a seguir explorando, junto con autonomía, vida independiente y uso de los servicios de intérprete o guía intérprete.

**Sentir.** Si bien cuando alguien pregunta sobre una decisión personal, se justifica con la seña ES LÓGICO... es importante resaltar que, la seña SENTIR (Ilustración 14) apareció desde el primer día para aludir a la toma de decisiones, por lo tanto, se puede decir, “Yo tomé la decisión

de comprar la Tablet porque así lo sentí.” En este punto, cabe resaltar que según los planteamientos de Lehrer (2009), no es posible tomar una decisión completamente lógica o, dicho de otro modo, en ausencia de los sentimientos y las emociones. En congruencia, los y las co-investigadoras por si solos se dieron cuenta de lo que significa tomar decisiones desde una perspectiva sentipensante, en la que se materializa a través de la lógica y los sentires de cada quien.

*Ilustración 14: LSC en sentido del reloj: MI MISMA, SENTIR, UNIVERSIDAD (decisión por tomar), DERECHO, AFILIARSE (2 señas, decisión de afiliarse), GANADO (un posible futuro para decidir), DECISIÓN, GUSTARSE, QUERER ALGO, CONSIDERAR, ESCOGER.*



Fuente. Archivo investigación

**¿Tu decisión o tu decisión?** El grupo de co-investigación usó dos formas distintas para referirse a la expresión TU DECISIÓN, de ahí, según la traducción de la glosa que resulta de la Lengua de Señas Colombiana, se pueden diferenciar claramente sus acepciones de la siguiente forma:

1. “Es tu decisión” o “Tú puedes decidir”
2. “Tú decides y será tu problema lo que suceda” o “Tú decidiste y ya es tu problema”

En este sentido, mientras la primera expresión se refiere al derecho de la participación y a la posibilidad de decidir, en tanto anima a la niña y al niño a elegir por sus propios medios, la segunda alude a la responsabilidad que conlleva la toma de decisiones, no obstante, parece ser una manera despectiva de decir que tal vez el receptor del mensaje no es capaz de tomar una decisión, o quizá no servirá para lograr lo que desea. Esto se entiende como un juicio de valor por parte de la comunidad tanto hacia las capacidades de los demás de tomar la decisión como para confrontar las consecuencias de lo mismo. Es la presión de la comunidad en acción, y como todas las comunidades, busca que la decisión que favorece a la comunidad. Esta diferenciación de expresiones, dio lugar para que el grupo manifestara percepciones de agrado hacia la primera acepción del término y de desagrado hacia la segunda cuando son objetos de este juicio. Aceptan que han usado el término hacía otros y otras, pero reconocen que esto tensiona la capacidad de decisión por la presión ejercitada por agentes distintos a sí mismos. Fue un tiempo de reflexionar sobre el impacto de nuestras actitudes dentro de la comunidad educativa del colegio, la Comunidad Sorda y la Comunidad Sordociega. La decisión del grupo fue apoyarse mutuamente en su derecho de tomar decisiones, reservando sus juicios.

**Influencias.** Por su parte, Carlos Linares dijo en la primera reunión del grupo de investigación: “Yo tomo mis decisiones sólo y nadie debe meterse en mis decisiones. Sólo yo decido” y buscó la aprobación del grupo sobre su consideración. Sin embargo, a través del tiempo y las distintas conversaciones cordiales, dicha afirmación se transformó en la medida que, las y los co-investigadores reconocieron que las influencias de otros y otras estudiantes, los familiares, la Comunidad Sorda, la Comunidad Sordociega, la comunidad escolar sorda y

sordociega, las amistades, los enemigos, los y las docentes y una multitud de publicidad, películas y costumbres de la cultura alrededor, confluyen para afectar a la toma de decisiones, es decir, no se puede tomar una decisión completamente libre de influencias.

En concordancia, la investigación titulada ‘Efecto de la comunicación y la cultura en la toma de decisiones’ del Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional, encontró que las conversaciones, cargadas de responsabilidad social o de la emoción de culpa, pueden permear de manera importante las decisiones de las personas (Olga Lucia Manrique, 2017). De allí, resulta importante resaltar que la niñez está influenciada positiva y negativamente por las conversaciones y actitudes de quienes le rodean. Se distinguieron entre “influencias”, que se percibe como algo negativo que generalmente viene de los pares o un familiar, y “consejos” que es algo bueno de una persona de confianza ya sea de la familia, colegio o dentro de las amistades. Las decisiones tomadas “bajo la influencia” de otra persona fueron de participar en matoneo, burla, robar, mentir, rechazar a otra u otro estudiante, entre otros. A ninguno de los co-investigadores les gustaba ser el objeto de estas influencias y expresaron el sentimiento de no tener poder para resistirlo aunque quisieran. Consideraban que la o el “influenciador” tenía la responsabilidad y culpa de lo que pasaba después. Expresaron que sabían que los que se dejaba influenciar, o sea ellos o ellas mismas, tenían la responsabilidad, pero querían dejarla con quien les había influenciado. Aquí encontramos con la autonomía de De Charms y el concepto de la marioneta que cree que su conducta es resultado de razones ajenas a él (García Legazpe, 2008). Reconocer el impacto de esto en cada una de sus vidas, se planteó como un tiempo para pensar en cómo manejar una decisión libre de influencias. Decir que nadie “me manda” es diferente a vivir sin claudicar frente a las opiniones y presiones de otros. ¿Quiénes fueron estos “otros”? Mayormente fueron las

amistades o grupo de pares. Esto todavía está en discusión en el grupo de investigación, ya que no les parece una cuestión fácil resolver siendo que está ligada al siguiente punto; el temor.

**El temor de tomar decisiones.** De acuerdo con lo anterior, las influencias marcaron una ruptura importante en lo que se refiere a la toma de decisiones, ya que al profundizar sobre las razones que se permitían para dejarse influenciar, denotaron algún grado de temor. De ahí, resulta relevante anotar que el temor se convierte en una barrera que no solo impide el aprovechamiento de los espacios disponibles para la participación, sino que además inhibe la lucha por interactuar en escenarios adicionales en los que pueda ser escuchado su sentir y pensar. En esta medida, el temor connota angustia, duda e incluso abstención, hacia lo que implica la toma de decisiones.

A continuación, un breve fragmento que da cuenta de lo mencionado:

-(...) ¿Por qué no les gusta tomar decisiones?

Josué: “Me puedo equivocar”

Al decir esto, los demás co-investigadores muestran sentirse de acuerdo con esta afirmación.

-¿Y por qué no les gusta equivocarse?

-Josué: “Porque nos regañan, siento pena, siento malestar, ¡No quiero equivocarme!”

Él fragmento de la conversación referida, sucedió mientras el equipo de co-investigación dialogaba sobre situaciones ocurridas en la cotidianidad de las clases y de las dinámicas familiares. No obstante, es importante destacar que si bien el temor surgió como un sentimiento generalizado en el grupo, frente a las repercusiones que pudieran desencadenarse por parte de otros debido a las decisiones tomadas, uno de los co-investigadores expresó que ese no era su problema.

En esta línea de ideas, sucedieron hechos similares cuando el grupo de investigación expresó nerviosismo frente a las decisiones durante la entrevista con un exalumno, ya que en palabras de uno de ellos, sentía temor a equivocarse y tomar decisiones que no fueran acertadas y por ende habría que soportar el regaño o señalamiento de sus familiares y amigos. El exalumno coincidió en la percepción de inseguridad que surge al tomar decisiones. Al respecto, resulta relevante diferenciar a posteridad, los tránsitos que afianzarán o acentuarán los sentimientos de inseguridad o confianza, que motivarán la toma de decisiones y afectarán de uno u otro modo las vidas de cada uno de los integrantes del grupo de co-investigación, ya que, en caso de ceder constantemente ante el temor, ello implicaría vivir a merced de la voluntad de otros, más que de la propia.

Esta situación también requiere la reflexión de los miembros de sus familias y los de espacios educativos. ¿En qué manera limitamos a la niñez sorda y sordociega en su toma de decisiones?

Entre otras de las expresiones que se escucharon de parte del grupo de co-investigación, se habló sobre las desventajas que tienen frente a las personas oyentes, ya que, éstas últimas al tener un mayor acceso a la información, poseen mayores conocimientos para tomar decisiones acordes con el contexto o la situación que les rodea. Sin embargo, mientras transcurría una conversación cordial con una joven oyente, el grupo de co-investigadores se sorprendió al escucharle decir que ella también siente angustia cuando toma decisiones, lo que se constituyó como un reconocimiento mutuo y el acercamiento a una cultura dominante que a veces es un misterio para la niñez sorda y sordociega.

**El enojo.** Cuando cada uno de los integrantes del grupo de investigación se refirió a su familia, manifestó inconformidades al respecto, y en consecuencia, cada quien reflexionó sobre

la búsqueda de un trato justo y sin favoritismos entre sus miembros. Es de anotar que, para este punto de las discusiones y reflexiones dadas al interior del grupo de co-investigación, los y las co-investigadores ya se sentían capaces de comunicar con propiedad sus ideas sobre el tema de la toma de decisiones y sus propias experiencias, pero a su vez su reconocimiento de la situación les hizo sentir un incremento en su enojo o por lo menos les permitía manifestar con mayor libertad dicha emoción.

En consecuencia, a través de sus relatos se pudieron diferenciar dos clases de enojo, que respectivamente están relacionados con experiencias vividas a nivel personal y comunitario. En este sentido, aunque se frustran con sus propias situaciones, reconocen que hay niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad debido a razones tales como: aislamiento debido a falencias respecto al desarrollo de la comunicación ya sea por la lengua de señas o la lengua oral, falta de acceso a una educación de calidad, además de la ausencia de reconocimiento y aceptación familiar para los hijos y las hijas conforme la diversidad de sus capacidades.

Por consiguiente, el grupo de co-investigación siente que al lograr mejorar sus condiciones de vida, las de los demás también se podrían dignificar, resaltando así un sentido de solidaridad por quienes hacen parte de la comunidad y por quienes se encuentran ausentes de ésta, debiendo estar presentes. Pero, ¿quiénes son los ausentes de la comunidad? Son los niños y niñas sordas y sordociegas que viven en ciertos lugares del campo, e incluso en espacios urbanos, donde no les reconocen como personas, o les tratan como personas que no deben existir en sus espacios, al punto de no percibir si son amados, en síntesis, son las niñas y los niños sordos y sordociegos que no son celebrados por existir. El grupo de co-investigadores se preocupa por estos pares.

En medio de este proceso, niñas, niños y jóvenes reconocen que lamentarse no les llevará a nada, por lo tanto, desean ser agentes de cambio usando su capacidad de agencia para convertir en realidad las situaciones que desean transformar. Por consiguiente determinan que, no solo es tiempo de pensar en estrategias que conlleven a cambios significativos en sus situaciones familiares con el propósito de impactar a los demás de diferentes maneras, sino de reconocer que es posible soñar con “otro hoy” en donde se vislumbren relaciones familiares respetuosas hacia las opiniones de los demás. Por lo tanto, reclaman su derecho de ser escuchados, de participar y de estar en condiciones de igualdad dentro de sus familias, a través de lo que implica su presencia en la aprobación de decisiones que les competen y afectan, sin ninguna discriminación. Las decisiones familiares que les afectan, pero fueron tomadas sin informarles y producen un sentido de aislamiento. Expresaron que no pueden opinar sobre algo de lo cual no tienen información, sin embargo muchas decisiones afectan sus vidas.

En este punto, cabe decir que la comunicación y el acceso a la información, se constituyen como derechos fundamentales que se deben garantizar desde espacios primarios de formación y participación, tal como lo es la familia. Hace 30 años cuando no existía reconocimiento de la Lengua de Señas como medio de comunicación al interior de las familias los niños y niñas sordas colombianas se alegraron por cualquier gesto o seña básica en la familia porque era un intento de comunicarse. Sin embargo, hoy tienen otra visión de lo que pueden ser una familia con una persona sorda y desean realmente participar en sus familias. Esto implica un uso de la Lengua de Señas Colombiana dentro de las familias para dialogar, discutir, hacer memoria y negociar oportunidades.

**Variabes en decisiones.** Éste es el punto donde todo puede empezar a cambiar, pues hasta el momento hemos visto el proceso que se ha llevado para reflexionar sobre la toma de



decisiones por parte del grupo de co-investigación, no obstante, les llevó a entender que no implica que lo decidido vaya a pasar. Este es el tema de agencia y otras variables que pueden llegar a afectar la toma de decisiones, tales como son: la situación económica, la situación de salud, las horas de trabajo, el poco acceso a la información, factores emocionales y aún los temores que tienen algunos familiares, respecto a la libertad de sus hijas e hijos.

Así por ejemplo, tal como lo expresó Angie, co-investigadora del Grado 10, “el problema no es tanto que los padres digan “no” ante mis peticiones, el inconveniente surge cuando no explican el porqué de sus respuestas”. En consecuencia se observa que no hallan una relación directa entre las variables de las decisiones que toman y las posibles consecuencias, debido a que no se les explicó sobre dichas repercusiones en el transcurso de su primera infancia ni durante la etapa escolar de básica primaria (Grados 1 a 5), lo cual repercute en la poca comprensión de las razones que llevan a sus padres a cuestionar sus decisiones y por lo tanto, eso les lleva a considerar que son arbitrarios.

Por consiguiente, el grupo de investigación expresa su inconformidad frente a sus familiares, preguntando sobre las razones de sus decisiones, sin embargo, no obtienen las respuestas que esperan de sus padres y madres ya sea porque no consideran que es necesario o porque el nivel de su comunicación en la Lengua de Señas Colombiana no lo permite. Por lo tanto, al presentarse éstas dos situaciones de manera conjunta, se produce frustración tanto por el rechazo a sus peticiones o decisiones como por la falta de modalidad comunicativa.

Contando con, 32 años de experiencia con la niñez sorda, puedo decir que los niños y las niñas de 2 años con padres y madres oyentes no tienen un nivel de comunicación que permita hacer sus preguntas de los porqués de la vida, que dificulta el acceso al conocimiento tal como lo haría una niña o un niño oyente de la misma edad. En consecuencia, la etapa de respuestas a sus

inquietudes o a sus porqués queda ausente. Al llegar a la adolescencia, a veces reaparece esta necesidad de entender los porqués, pero los adultos oyentes a veces muestran desprecio hacia un joven sordo de 15 años que pregunta sobre acciones, consecuencias o los porqués de la vida. Asumen que ya deben tener este conocimiento. Entonces hay que preguntar, ¿a quién iba a preguntar cuando tenía 2 años?, ¿qué idioma iba a usar para realizar sus preguntas?, ya en la adolescencia, ¿en qué momento se resolverán las inquietudes de su infancia y niñez?, ¿quién las resolverá?, en tanto, las respuestas a éstas preguntas visibilizarán un componente esencial en la toma de decisiones, que consiste en el acceso a la información, de lo contrario, no se sentarán las bases para construir la seguridad que se requiere, tanto para tomar decisiones como para anticipar sus consecuencias.

**Participación Ciudadana.** Lo anterior, lleva al tema de participación ciudadana, que si bien no es el objeto de esta tesis, sí está ligado al tema de la toma de decisiones. En esta perspectiva, cabe citar otra entrevista cordial que llegó al tema de la decisión de votar en elecciones, lo cual cobra relevancia en la medida que 6 del grupo de co-investigación ya habían llegado a la edad para votar, aunque estén todavía en bachillerato. De tal modo, los co-investigadores expresaron que se involucraron en estas elecciones debido a que deseaban ser solidarios con un hombre Sordo que se lanzó a la política, sin embargo, dos de los compañeros votaron en blanco por no conocer a ninguna persona candidata y por consiguiente tampoco sus propuestas, por tal motivo, todos manifestaron su frustración por la ausencia de intérpretes de Lengua de Señas Colombiana cuando los candidatos hablan en público o a través de los medios de comunicación.

Nuevamente, se ve la falta de respeto a su derecho de acceso a la información y la comunicación, ya que esto vetó su posibilidad de participar en la toma de decisiones políticas. No obstante, podría decirse que hay un punto positivo en todas estas fallas, por cuanto se resisten

a que este tipo de situaciones de exclusión sigan ocurriendo, toda vez que luchan por tener sus propios espacios de participación y manifiestan su enojo y ante la posibilidad de quedar excluidos y excluidas de espacios trascendentales para su construcción de ciudadanía. La situación sería peor si no les importara.

### **Nuestro deseo de ser**

Los cambios sociales llegan de muchas maneras, pero a veces es la influencia de un solo individuo y ésta persona puede ser un niño, niña o joven. Louise Braille, joven ciego francés, adoptó un sistema de comunicación usada por soldados para crear el Braille cuando tenía 15 años. Esto ha cambiado la vida de personas ciegas a nivel mundial (Mellor, 2006; «Youth History Month | teenagers' contributions recognized | Pro-Youth Pages», 2010). En el mundo de los Sordociegos, Laura Bridgeman, la primera sordociega educada en los Estados Unidos, tuvo un impacto en la vida de Helen Keller, quien es conocida mundialmente por sus acciones a favor de la población sordociega. Los padres de Helen Keller supieron de la educación de Laura Bridgeman y decidieron que su hija también podía ser educada (Freeberg, 2001).

La presente tesis ha buscado por medio de la introducción del tema de la toma de decisiones y la indagación sobre los espacios donde se respetan o no se respetan las decisiones de los niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos, explorar conjuntamente con ellos las implicaciones para sus vidas, su comunidad, sus familias y las entidades que rodean al grupo de co-investigación. La toma de decisiones y sus espacios han sido un vehículo de exploración conjunta dentro del marco de la co-investigación con la niñez, para llegar a la autonomía, la autodeterminación y la libertad. El grupo de co-investigación ha visto que la seña DECISIÓN se relaciona con la mayoría de las áreas de la vida personal, familiar, ciudadana, comunitaria, municipal, regional, nacional y además con las convenciones internacionales. Después de mirar los cambios históricos de la

percepción de la niñez en general y de la niñez sorda y sordociega en particular, la psicología de las personas sordas y sordociegas, y la ética en relación a la niñez y la juventud, el grupo de co-investigación analizó lo existente dentro de su comunidad para mostrar las ausencias e indagar sobre cómo llegar a la libertad por medio de este ejercicio de sus propias voluntades.

Los componentes de la toma de decisiones que exploramos fueron, espacios, proceso, agencia e implicaciones al decidir para lograr lo deseado. El grupo observó que se usa la voluntad diariamente para lograr a nivel personal la autonomía, la libertad, el ejercicio de sus derechos, la capacidad de planear su hoy y su mañana, la participación en los espacios de vida, y adicional a ello, tiene implicaciones en su educación, su modo de comunicación, su identidad y su plan de vida. Sin embargo, esto no significó que ellos y ellas experimentaran toda esta gama de experiencias, siendo que se dieron cuenta de las barreras para participar en la deliberación para la toma de decisiones y la urgencia de tener agencia<sup>62</sup> para hacerlos realidad. Hablamos sobre los espacios donde sienten libertad para tomar decisiones y como esto se relaciona con los derechos humanos tal como el acceso a la información, la libertad de expresión, la atención a sus opiniones, la libertad de participación y la autonomía (Dworkin, 1988; Agustina Palacios, 2008; Verhellen, 2002).

**Proceso.** El proceso de la toma de decisiones puede explicarse como 1) recepción de información, 2) el análisis de la información por medio de conceptos morales, previos conocimientos y experiencias, 3) la decisión, y 4) la agencia para lograr lo decidido. El acceso a la información como derecho consagrado en la Ley Estatutaria 1618 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013) es esencial para que el niño o la niña posean una base para tomar una decisión y el análisis de esta información depende de la lógica, la subjetividad o su combinación. La idea de la co-investigación es tener espacios donde niños, niñas y jóvenes pueden explorar y llegar a

---

<sup>62</sup> Agencia en este contexto es la capacidad de hacer realidad las decisiones tomadas.

conclusiones sin depender de resultados de otras experiencias que puedan influenciarles. Durante esta exploración nos animamos a encontrar nuevos procesos o modificar los que hemos usado anteriormente. Como dice la guía “Involucrando la Niñez”<sup>63</sup> del Ministerio de Desarrollo Social de Nueva Zelanda, la investigación no es enseñar, es explorar (Ministry of Social Development, 2003).

**Espacios: relaciones que nos rodean.** Para tomar decisiones se requieren espacios abiertos en donde se propicien las condiciones para que niños y niñas tengan la posibilidad de sentirse en la libertad de ser autónomos, respecto a sus elecciones. En consecuencia, de acuerdo a la revisión bibliográfica y las conversaciones cordiales sostenidas con el grupo co-investigador, es clara la ausencia de la inclusión de sus voces, en tanto expresan sus opiniones y decisiones a partir de sus experiencias situadas como niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos. En lugar de ello, son sus madres, padres o acudientes, profesionales de la educación, profesionales de la salud, políticas y políticos quienes toman decisiones sobre sus vidas, sin siquiera consultarles (Heuer, 2009; Alys Young, 2006; Alys Young et al., 2008). En esta perspectiva, se precisa de “espacios” tal como lo definió el grupo de co-investigadores, por ejemplo las relaciones con otras personas que respeten sus decisiones, para desarrollar la capacidad de decidir, usando los sentimientos y la lógica para planear el hoy y el futuro en medio de un contexto que dé lugar a sus decisiones y opiniones como niñez sorda y sordociega (Jenifer J. Harr, 2001; Mary Kellett, 2011; Sarah J. Laing, 2014).

Otro sustento para reconocer y darles estos espacios viene de las Teorías de la Mente que están dentro de la psicología del desarrollo y buscan explicar cómo la niñez comprende intenciones, deseos y creencias propias y de otras personas. Dicha información es usada para predecir posibles comportamientos humanos, incluyendo sus propias acciones, y las condiciones donde se construyen estas entidades mentales. La importancia en relación a este estudio

---

<sup>63</sup> Involving children: a guide to engaging children in decision-making/Ministry of Social Development (2003)

exploratorio es la relación entre la toma de decisiones e intenciones, deseos y creencias por un lado y por otro mirar las condiciones y espacios donde se construyen, en este caso la familia o los pares en el colegio. Se ha encontrado que la capacidad de entender e interpretar de diferentes personas tiene diversas perspectivas y distintos entendimientos sobre la realidad, generalmente dicha capacidad para un niño o niña sorda se madura a la edad de cinco años, eso sí tiene comunicación. En el caso del estudio de Figueras-Costa y Harris (2001) se llegó a decir que esta edad sería hasta los ocho o nueve años. Lo importante es que la edad requerida para tomar decisiones con información interpretada se puede estimar entre cinco y ocho años en los niños y las niñas sordas dependiendo de las condiciones de construcción. Gran parte del desarrollo de estas capacidades básicas se originaba con la relación madre-hija o madre-hijo, y para su comunicación el niño o la niña sorda depende de esta relación en sus primeros años. En el Colegio, una niña sorda de cinco años y su hermano sordo de seis años, hija e hijo de padres sordos, demostraron la capacidad de tomar decisiones, expresar deseos y tener ideas para lograr lo deseado. Esto concuerda con estos estudios. Las Teorías de la Mente proponen este desarrollo como biológico y por tal, existe en cada ser humano. Toda esta información podría llevar a pensar que una mejor comunicación desde temprana edad por lo menos con la mamá, podría fortalecer el desarrollo de las representaciones mentales que son necesarias para la toma de decisiones, ya que los estados mentales, las emociones, las causas y sus efectos estarían desarrollándose de manera natural por medio del uso de la comunicación. (Berta Figueras-Costa y Harris, 2001; Courtin, 2000; Marschark y M. Diane Clark, 2014; Brenda Schick et al., 2007; Woolfe, Want, y Siegal, 2002) Todo nos lleva a entender que necesitan espacios de desarrollo en la toma de decisiones.

**Agencia.** La agencia se denomina como la capacidad de hacer realidad las decisiones tomadas. Sin embargo, si bien un niño o una niña pueden tomar una decisión, es posible que no tenga la información, el conocimiento y la experiencia necesaria para llegar a realizar los pasos que le lleven a obtener lo deseado, ya que posiblemente dentro de sí mismo o sí misma no se ha desarrollado la resiliencia y el dominio, por ende la habilidad de ésta capacidad sobre su ambiente<sup>64</sup> que se requieren para la consecución de este proceso (Debra H. Zand y Katherine J. Pierce, 2011). En este sentido, la agencia se construye gracias a la multiplicidad de oportunidades que crean experiencias, toda vez que fortalecen la confianza de los sujetos al encontrarse en reiteradas ocasiones frente a la posibilidad de elegir, puesto que sortean una y otra vez las barreras que se puedan imponer frente a la toma de sus propias decisiones. Por consiguiente, corresponde a los escenarios y pautas de crianza promovidos por padres y madres, tanto como al favorecimiento de espacios y experiencias enriquecedores para los procesos que apoyan el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones de sus hijas e hijos, en términos subjetivos desde la cotidianidad de sus vidas y el impacto que ello tiene en cada una de sus etapas de crecimiento (*Children and clinical research*, 2015, p. 102). Estos ensayos permiten decisiones informales que no tendrán un efecto notable sobre el futuro, para que estén listos cuando lleguen a tomar decisiones formales que impactarán su futuro. Por consiguiente, se trata de apoyar y animar a la niña o al niño a tomar decisiones sin temor, respaldándole y respetando sus elecciones al punto de estar siempre presente e incondicional para lidiar con los beneficios o las consecuencias de la decisión que ha tomado. Por lo tanto, en los espacios de las relaciones de la vida en el hogar, el colegio, los deportes, entre otros, es preciso acompañar constantemente

---

<sup>64</sup> “Mastery over their environment” en inglés. Mastery significa la posibilidad de ser capaces o tener dominio sobre tareas y problemas enfrentados. Según Messer (2016), todos los niños y las niñas poseen esta motivación de tener dominio sobre su ambiente pero sus logros pueden variar según su personalidad y sus experiencias con el ambiente.

durante el tiempo que sea necesario al niño o la niña, mientras ejercita su agencia y define las acciones y los pasos que le lleven a gestar sus propias decisiones hasta poder lograr sus sueños.

**Implicaciones.** Las implicaciones de *no* tener un espacio que promueva la participación o la toma de decisiones son múltiples para la niñez sorda y sordociega, ya que afecta sus vidas desde ámbitos personales, educativos y legales. En este sentido, desde una perspectiva legal, la dificultad recae en el disfrute a la ciudadanía, el acceso a la justicia, la prevención de abusos, así como el reconocimiento de la interdicción como proceso despojante de la subjetividad. Por su parte, en lo que se refiere al ámbito educativo, las consecuencias repercuten alrededor del modo de comunicación que elige y construye diariamente para interactuar con otros, la elección de su colegio, y los medios que facilitan o niegan el acceso a medios terapéuticos; finalmente, a nivel personal las decisiones tomadas e incluso las que no llegaron efectuarse determinarán si los niños, las niñas y los jóvenes que hacen parte de la Comunidad Sorda y la Comunidad Sordociega, construyen identidades sólidas capaces de desarrollar actitudes de autonomía, autodeterminación y gerencia, así como de establecer expresiones tanto emocionales como sociales, participar en espacios artísticos o académicos y finalmente la posibilidad de tener la tenacidad de buscar y lograr un propósito para su vida (Shelly Lundberg, Jennifer L. Romich, y Kwok Ping Tsang, 2009). Las implicaciones son muchas y toda la discusión sobre movimientos socio-políticos no se puede dar sin que cada niño o niña logre valorarse y opinar con libertad sobre cuál es su *hoy deseable*, lo que cobra aun mayor relevancia sabiendo que hoy en día existen países que buscan ser “amigables con los niños y las niñas” («Commissioner for Children New Zealand», 2015; Elizabeth Kwast y Sophie Laws, 2006) a través de la búsqueda y el reconocimiento del niño y/o la niña no como adultos en potencia, sino como seres humanos capaces de tomar decisiones y formar opiniones que pueden contribuir desde su experiencia a los



gobiernos en la formulación de sus políticas (Jenifer J. Harr, 2001; Ministry of Social Development, 2003; Antoinette Robinson, 2010; Emma Williams, 2004).

**Justicia: autonomía e independencia.** Para que la niñez sorda y sordociega experimenten la justicia, tienen que desarrollar su autonomía e independencia, conceptos estrechamente unidos a la ética y la moral. En tanto, se entiende la ética como un principio acordado en la sociedad, en cambio la moral se entiende como la forma personal en la que un individuo lleva su vida, en concordancia. La moral se considera como el concepto sobre la implementación de la ética en distintos aspectos de la vida cotidiana. En este sentido, tal como otros niños y niñas tienen conceptos sobre la moral (Echavarría Grajales y Eloísa Vasco Montoya, 2006), la niñez sorda tiene fuertes opiniones tanto sobre ésta como con las injusticias. Es un área poco explorada a través de la co-investigación con la niñez en el mundo académico, en tanto, parece ser que la sociedad ha logrado estar de acuerdo sobre ciertos aspectos de la ética, sin poder llegar a una ética universal (Follesdal, 2014; Rawls, Francisco, y Erin Kelly, 2002).

Justicia y ética se relacionan con niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos en por lo menos tres maneras: los Derechos de personas con discapacidad, los Derechos de la niñez y los Derechos de minorías lingüísticas. En cuanto a los Derechos de personas con discapacidad, los cuales incluyen a la población menor de edad, la población sorda es considerada población con discapacidad por la sociedad que los rodea y desde la perspectiva gubernamental (Gómez Acosta y Clemencia Cuervo Echeverri, 2008; Martha C. Nussbaum, Vilà Vernis, y Santos Mosquera, 2007; Agustina Palacios, 2008). También se puede mirar la población desde las actitudes que tiene la sociedad hacía los niños y las niñas, los diferentes conceptos de ciudadanía de la niñez en cuanto a los Derechos de los Niños (Campoy Cervera, 2013; Jenkins, 1995; Verhellen, 2002; «Childhood studies», 2015; Jeanette Cossar, Marian Brandon, y Jordan, 2014). Un tercer perfil

de la niñez sorda y sordociega es como una minoría lingüística dentro de su propia comunidad y se puede aplicar todas las normas y Derechos relacionados con minorías y comunidades (María Angélica Acosta Meza, 2014; Ladd, 2003; Yinzu B. Nairouz Mora, 2014; Carol Padden y Humphries, 1988). Por tal motivo, es valioso examinar Derechos de personas con discapacidad, el mundo de la niñez, y los Sordos y Sordociegos como minoría lingüística con su propia cultura para establecer su participación en la toma de decisiones. En esta tesis se considera la niñez sorda y sordociega (usuarios de la Lengua de Señas Colombiana táctil) como minoría lingüística y como niñez, sin embargo es necesario ver el aspecto de discapacidad porque es la ubicación dada por el gobierno y la sociedad mayoritaria.

Ahora bien, en éste viaje compartido con los estudiantes, en el que intentamos pensar y buscar un futuro distinto al pasado, en tanto ellas y ellos mismos reflexionaron sobre la necesidad de abrir caminos con sabiduría, acceder a la información, tener seguridad en sí mismos, actuar con amor, hacer uso de las posibilidades y responsabilidades que trae consigo ese precio y a la vez exigente estado de libertad. En este sentido, los niños, las niñas y los jóvenes, pueden crecer en un ambiente que les posibilite ser libres y forjar su propio futuro según lo que desean o sueñan, o desarrollarse en un ambiente de barreras que coartan sus mentes y sus emociones, con el resultado que la capacidad de usar su voluntad queda tan “deshabilitada” que no podrán ejercitarla para tomar decisiones aunque tuvieran la oportunidad de hacerlo. Esta falta de libertad es el resultado de no tener espacios para ejercer la voluntad o tomar determinaciones, lo cual restringe la capacidad de decidir. Se puede llamar a este estado una *discapacidad de la voluntad*, es decir, la inhibición de la capacidad de decidir debido a la imposibilidad para acceder a espacios de participación.

Se busca libertad, aquella que abre posibilidades, responsabilidades y permite el desarrollo de madurez para asumir el gran reto de las consecuencias y buenos resultados de las decisiones. La libertad de la niña sorda trae libertad a su familia. El joven sordociego que logra su educación y un buen trabajo trae libertad a su familia. Ya pueden ser su papá y su mamá, y no solamente “responsables”, acudientes o cuidadores. La libertad del adulto sordo que vela por sí mismo, y aún para sus papás da libertad a la familia y la comunidad. Líderes sordos y sordociegos encontrarán su camino de vida, y serán los que llevan a las generaciones que vienen a encontrar vidas más bondadosas, más generosas y más satisfactorias. Cómo escribe Weisskopf, sería bueno ser valorado por nuestra bondad (Weisskopf, 1973).

El tema de la toma de decisiones involucra espacios, permisos y actores quienes han tomado decisiones sobre niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos, y un encuentro de teorías sobre juegos, relaciones de generaciones, interacción familiar, comunicación en una variedad de aspectos, agencia, independencia, interdependencia y codependencia. Tiene efectos que hace llegar a teorías de autonomía y autodeterminación, dos términos que parecen relacionados, pero que describen como aspectos distintos. Por su parte, la autonomía se ve reflejada en la capacidad de realizar actividades por cuenta propia, y es donde se encuentra el centro del control de la vida, ya sea externo a la persona o interno (Dworkin, 1988), mientras la autodeterminación se refiere a la “libre decisión del individuo” (*Diccionario Enciclopédico Vox I*, 2009) o de un pueblo o una nación. Éstos elementos se constituyen fundamentales toda vez que se relacionan con la capacidad para decidir libremente sobre lo que se desea para el futuro, ya sea de manera individual o de poblaciones tomando una posición que tendrá repercusiones a nivel local o nacional, por tal razón dichos procesos hacen parte de la construcción de ciudadanía.

Ahora bien, el corazón del tema es que niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos tienen interseccionalidad con la niñez a nivel mundial, siendo que donde vive la niñez también vive la niñez sorda y sordociega, como es el caso de Vanuatu, uno de los 40 países más pequeños del mundo, con presencia de una población infantil sorda (Blank Canvas Voyage, 2016; Countries of the World, 2017). Esto es un ejemplo de las muchas experiencias que se construyen alrededor de la diversidad de niñeces sordas y sordociegas según su contexto de origen. Por tal razón, lo que se busca a través de ésta co-investigación es confrontar los Estudios de la Niñez con los Estudios Sordos y las voces de la niñez sorda y sordociega desde la reflexión de sus propias epistemologías sordas con las voces de la niñez a nivel mundial, con el propósito de revisar la disponibilidad de espacios donde se escucha a la niñez, resaltando que a partir de las voces encontradas, se planteará un diálogo con las voces de los niños y las niñas del presente estudio.

Estas voces reclaman justicia lo cual permite vislumbrar un horizonte de libertad personal y colectivo, demostrando el sentido moral de cada niño y niña deseando igualdad y un trato justo de parte de los adultos que les rodean (Echavarría Grajales y Eloísa Vasco Montoya, 2013), tal como han expresado la niñez sorda y sordociega en esta investigación sobre sus propias situaciones de vida, diciendo que “no es justo”, “no es correcto”, “por qué a ella sí puede y yo no puedo” o “esto sí está bien porque hay igualdad para todos”. Este clamor de justicia lleva a las teorías de justicia donde se indaga sobre cómo lograr justicia para todos, estudiando las capacidades y el reconocimiento que se han mostrado necesarios para la participación en los espacios abiertos a la niñez sorda y sordociega. Se puede apreciar dos condiciones necesarias para esta participación: el reconocimiento y las capacidades personales. Para la plena participación de poblaciones con idiomas minoritarios con culturas distintas a la sociedad mayoritaria, la base es el reconocimiento de su idioma y su cultura de parte del grupo

mayoritario que, por supuesto, no es desde la igualdad, sino desde el “permiso” de la sociedad que ha sido el camino tomado a nivel global para el reconocimiento de los que se consideran “otros”. De igual manera, es necesario que el niño y la niña tengan la oportunidad de desarrollar sus capacidades de analizar, opinar y tomar decisiones para que su participación sea auténtica y no solamente una decoración (Hart, 1992b).

De este modo cabe citar las construcciones teóricas sobre justicia de Rawls, Sen y Nussbaum, quienes, a través de sus complementarias apuestas, ven más allá del acceso a los Derechos Humanos, para preocuparse por la posibilidad de concebir una vida satisfactoria según las aspiraciones de cada individuo. En consecuencia, se pone de manifiesto la necesidad de reconocer lo que los niños y las niñas consideran como la experiencia de una vida satisfactoria, con el propósito de resaltar la relación entre la toma de decisiones y una justicia basada en la felicidad y los conceptos del Buen Vivir aportado por los pueblos y las naciones indígenas de Bolivia, Ecuador y Perú, que se puede definir como “no es otra cosa que el estar bien” (Dávila y Maturana en Rojas Quiceno, 2013, p. 38) (Martha C. Nussbaum et al., 2007; Rawls et al., 2002; Toboso-Martín, María Arnau Ripollés, y otros, 2008). Por lo tanto, se reitera que sin la posibilidad de concebir las condiciones para el desarrollo de la capacidad de tomar decisiones, la justicia no existirá para la niñez y la juventud sorda y sordociega, ni mucho menos, se alcanzará la construcción de la autodeterminación y la autonomía que puedan ser las bases para una libertad real. En este sentido, la historia de las personas sordas y sordociegas ha llenado de injusticias desde sus niñeces, cuando se resignaron a situaciones injustas por no sentir el poder o la agencia para cambiarlas. Alcanzar una justicia más allá de los Derechos Humanos, que busca una vida plena, es esencial para la población.

Por otra parte, podría afirmarse que vivir a plenitud se determina en parte, de acuerdo a la disposición que surge para caminar junto a otros, en la medida que se contribuyen al bienestar de los demás por medio de lograr transformaciones. En este sentido, ¿en qué espacios pueden las y los jóvenes sordos y sordociegos ser gestores de cambio? Las epistemologías tradicionales han buscado conocimiento como finalidad, mientras que las Epistemologías Sordas buscan además del conocimiento, transformaciones sociales. Son “orientadas a la emancipación, y motivadas por el deseo de las personas sordas de vivir en igualdad y realizar su potencial” (De Clerck, 2010, p. 436). Holcomb (2010) reconoce que las epistemologías más tradicionales consideran que las Epistemologías Sordas no son suficientemente “científicas”, siendo que su sustrato ideológico proviene de los relatos de la vida personal de sus protagonistas, pero responde que estas epistemologías y los estudios resultantes han logrado mejorar vidas en la Comunidad Sorda. Como ejemplo, el autor en mención se refiere a las intervenciones de educadores sordos en el sistema educativo que logran servir a la Comunidad Sorda mientras causan un impacto que enriquece las vidas de estudiantes sordos usando sus propios relatos de vida como base. Esto es un ejemplo del impacto que generan las personas sordas adultas, pero volvemos a la pregunta sobre dónde la niñez y juventud sorda pueden impulsar cambios y damos una respuesta parcial, lo pueden hacer por medio de sus relatos de vida y su participación en este espacio de co-investigación en Bogotá, Colombia.

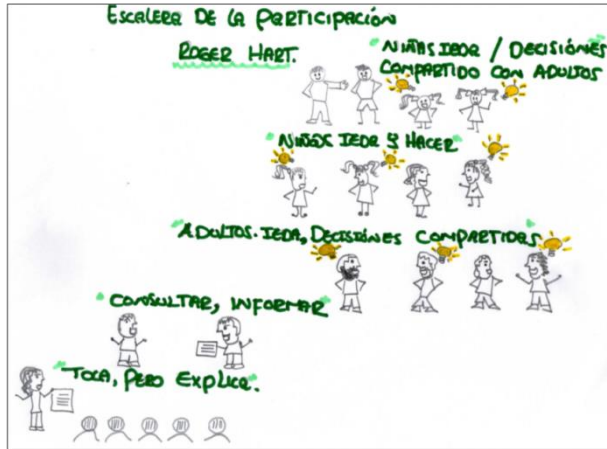
Una de las formas de evaluar los alcances de la justicia en la sociedad, es indagar sobre los niveles de participación de sus miembros en los distintos espacios con los que interactúan tales como las instituciones del Estado, los procesos gubernamentales y sus familias. En este sentido, los aportes de Hart (1992a) miden la participación en cualquier espacio (Ilustración 15 e Ilustración 16), ya sea según las dinámicas que se plantean al interior de un colegio o de acuerdo

con los procesos seguidos por una investigación, mientras Sherry R. Arnstein (1969) se enfoca en los procesos relacionados con el devenir de la política pública (Freitas, 2012). Sin embargo, aunque sus trabajos arrojen datos que den cuenta de los niveles de participación, tan solo será a través de la percepción que niños, niñas y jóvenes tienen de ser escuchados, que podrá definirse si su punto de vista fue tenido en cuenta, ya que no basta su presencia física como representación para definir si tuvieron injerencia en las decisiones tomadas. En este punto, se destaca el valor de las epistemologías otras, por cuanto desean conocer no el número de asistentes, sino documentar las opiniones y experiencias de cada niño, niña o joven que se encuentra involucrado.

En la interpretación de la Escalera de Participación de Roger Hart (1992a), los y las estudiantes escribieron los niveles de participación desde abajo hacia arriba, que representa menos participación a mayor participación. Escribieron lo siguiente y la co-investigadora con perspectiva intercultural escribió entre corchetes la explicación o palabras adicionales para complementar la idea en español:

- Toca [es obligación estar presente], pero explica [a la niñez lo que va a realizar]
- Consultar [con la niñez], informar [a la niñez]
- Adultos [tienen las] ideas, decisiones [son] compartidas [con la niñez]
- Niños [tienen las] ideas y [son los de] hacer[las una realidad]
- Niños [tiene las] ideas y [las] decisiones [son] compartidas con adultos

Ilustración 15: Una interpretación de la Escalera de Roger Hart, participación, de parte del grupo de las y los co-investigadores.



Fuente. Archivo investigación

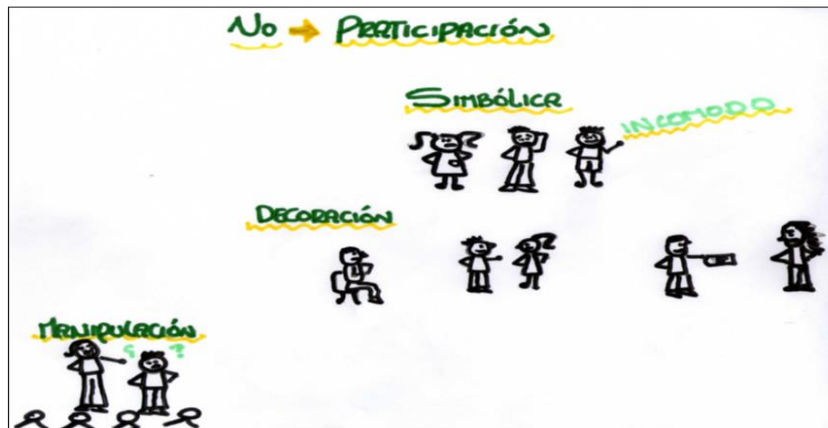
En la interpretación de la No Participación de la Escalera de Participación de Roger Hart (1992a), los y las estudiantes escribieron los niveles desde menos participación a mayor participación de la siguiente manera con la explicación o palabras adicionales para complementar la idea en español de parte de la co-investigadora con perspectiva intercultural:

Manipulación [por las y los adultos en la situación]

Decoración [para mostrar pero no participar]

Simbólica [con la palabra] incómodo

Ilustración 16: Una interpretación de la Escala de Hart, no participación, de parte del grupo de las y los co-investigadores.



Fuente. Archivo investigación



**Percibirse como ser autónomo o como marioneta.** Según los planteamientos de De Charms, en donde distingue al individuo que puede sentirse autónomo, cuando “una persona siente que las causas de su conducta están dentro de sí”, de aquella que se caracteriza por ser una “marioneta” por cuanto cree que la “causalidad de su conducta es externa a él” (García Legazpe, 2008). A la luz de las anteriores definiciones, cabe decir que en el grupo de co-investigación, manifestaron su percepción de sí mismos y sí mismas como personas sin conocimiento suficiente, al compararse con niños, niñas, jóvenes y adultos oyentes. Además, se han sentido sin las oportunidades para ejercer su agencia y han creído que todas sus acciones se han realizado a causa de la situación o la influencia de las personas que les rodean, sin que las consecuencias o resultados sean de responsabilidad personal. Dicho sentir hace que las consecuencias y resultados no sean vistos como algo que ellos causaron o lograron, ya sean positivos o negativos en sus vidas, puesto que según lo que comentaron no se sienten responsables, debido a que no creen que sean causantes de las distintas situaciones que han tenido que ver con su propia existencia. En psicología, este sentido de no tener control sobre las acciones de uno, de sentir impotencia (inglés: “powerlessness”), es una causa de dependencia, depresión y actos sin control personal (Myers, 2006), por el contrario, para ser motivados para tomar decisiones y ser participantes, las personas requieren del “*sentido de poder*”, creyendo que sus acciones van a influenciar la situación presentada ya sea a corto o largo plazo.

Así es, la participación permite a la niñez experimentar este *poder* de impactar su entorno, aun desde su más temprana infancia. El grupo de co-investigación comentó sobre la forma como usaron este poder y lograron manifestar sus gustos, deseos y sueños a sus familiares y fue a partir del llanto, expresiones de disgusto, el mostrar con el dedo índice o tocar lo que deseaban, con la plena seguridad que iba a lograr lo deseado, a pesar de no saber la lengua de señas ni tener otro

modo establecido de comunicación. Dependiendo de la situación familiar, con el tiempo empezaron a expresar sus deseos con la Lengua de Señas Colombiana, usar sus expresiones faciales, escribir o dibujar para convencer a otros de concederles sus deseos. Por supuesto, según el grupo de co-investigación y sus familiares, algunos se desanimaron mientras otros siguieron insistiendo. Así, se puede apreciar que la dificultad no es expresar sus deseos o tomar decisiones, sino acceder a espacios de participación real, en donde se concedan los “permisos”, invitaciones y condiciones para interactuar y elegir, de lo contrario, sus decisiones quedan sin efecto y ellos y ellas puedan sentirse sin poder y a la merced de los demás, el sentido de la marioneta.

Para definir los límites de la investigación, era necesario hacer una revisión de las distintas posturas teóricas que dieran cuenta sobre el tema de la toma de decisiones en la vida diaria y sobre la toma de decisiones en el juego respectivamente. En síntesis, las teorías construidas alrededor de la toma de decisiones destacan dos aspectos distintos, pero igualmente fundamentales, ya que por un lado se refieren al contexto en el que se posibilitan las decisiones individuales, y por el otro, a las dinámicas que producen las interacciones entre personas durante la toma de decisiones en los juegos, las cuales si bien se hallan estrechamente relacionadas con el mundo de los negocios, es posible encontrar investigaciones que buscan explorar decisiones del diario vivir («Teoría de juegos», 2015; Vidal, 2012).

Así es como en la búsqueda del tema de decisiones, se encuentra la palabra “autonomía” con frecuencia, la cual según Dworkin (1988) se relaciona con el estado de libertad que existe entre hacer lo que la persona desea y llevar a cabo lo que no se enmarca dentro de sus intereses, prestando especial atención a la relación entre las amenazas y la presión frente a la toma de decisiones. En congruencia, cabe afirmar que la niñez sorda ha sido presionada de diferentes maneras a conformarse con los parámetros del mundo oyente según los procesos de

normalización que intentan homogenizar sin preocuparse por los aspectos que nos hacen verdaderamente únicos. En concordancia, cabe citar al grupo de co-investigadores cuando comentó sobre las muchas veces que frente a la manifestación de su deseo de participar, otros les hacen callar, esperar o simplemente les dicen que deben tener “paciencia”, lo cual se reproduce una y otra vez incluso desde los espacios dispuestos para las discusiones familiares. Por lo tanto, lo que se supone son decisiones no se constituyen como tal, sino como reflejos de lo que otros desean para el niño o la niña, quienes no saben cómo enfrentar esta amenaza a su autonomía ni poder de no ceder ante la presión de conformarse con la situación de no comunicación.

¿Cómo entendemos los espacios de participación? Hart usa su Diagrama de la Escalera de Participación (Hart, 1992b, p. 9) para facilitar la reflexión a gobiernos, personas investigadoras, docentes y también a padres y madres, sobre los componentes de una participación auténtica por parte de la niñez. En tanto, el autor en mención define la “participación” como todos aquellos “procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad [siendo] el derecho fundamental de la ciudadanía”. En concordancia, el autor en mención comenta que hay personas quienes creen que los niños y las niñas no tienen “el poder de decisión de los adultos” o que incluso “deben estar exentos de tomar decisiones”(Hart, 1992b, p. 5), por lo cual manifiesta que requieren experiencia previa para desarrollar las habilidades y responsabilidades necesarias que exige la toma de decisiones, y que los demás no deben exigir que sean capaces de tomar decisiones, aunque sean mayores de edad, si no han tenido la oportunidad de tomar decisiones sobre los asuntos relativos a cada etapa de su crecimiento, por lo tanto precisa que el fortalecimiento de las habilidades conducentes a la participación “se pueden adquirir gradualmente por medio de la práctica y no a través de la enseñanza como si fueran una abstracción.” (Hart, 1992b, p. 5)

Lo anterior concuerda con lo encontrado en esta investigación, ya que a través de la práctica diaria, acorde con la edad, se permite el desarrollo de las habilidades requeridas para exigir el derecho a la comunicación y el acceso a la información, los cuales se consideran como derechos fundamentales mencionados en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, 2006). Respecto a las tareas que quedan para las familias, debe decirse que requieren constancia y esfuerzo para asegurar que sus hijos e hijas sordas y sordociegas tengan estos accesos diarios a la participación por medio de la comunicación y el acceso a la información. Adicionalmente, se requiere que la niñez sorda y sordociega, usuarios y usuarias de la Lengua de Señas Colombiana y la Lengua de Señas Colombiana Táctil, busque, exija, construya y promueva un nivel de comunicación que le permita no sólo recibir información, sino dialogar para entender los contextos, además de poder dar una valoración a la información.

### **Experiencias compartidas: nuestras pedagogías de las proximidades**

En la investigación, el concepto de la perspectiva sorda y formas de aprendizaje relacionadas con las visualidades, conforman el fundamento sobre el cual se construye la experiencia de explorar la toma de decisiones. Dentro de los Estudios Sordos, el tema de visualidades es reciente y las y los investigadores sordos están compartiendo sus experiencias y observaciones relacionadas para agregar nuevas perspectivas a estudios relacionados con la educación, el arte y la Cultura Sorda.

**Visualidades surgidas: Uso del Primer Idioma.** Es común que la gente diga que las personas sordas pueden “ver mejor” que quienes son oyentes, sin embargo, la realidad parece ser otra, ya que las personas sordas **usan** su visión de otra manera. Robert Sirvage, sordo experto en el tema de DeafSpace (el Espacio Sordo), lo explica así “Las personas sordas no podemos ver

mejor, usamos nuestros ojos/visión en una manera diferente” y es “como aplicamos nuestra atención a nuestro campo de visión” (TEDx Talks Gallaudet, 2015). No es tener mejor visión periférica o agudeza visual, sino usar los 180 grados de campo visual de otra manera, puesto que en sus conversaciones, las personas sordas cuentan con la visualidad de la otra persona en la conversación para darles información sobre los otros 180 grados que están a su espalda y que no pueden ver (TEDx Talks Gallaudet, 2015). Esto es solamente un aspecto del uso de la Lengua de Señas y su multiplicidad de características que hace que sea visual y el primer idioma de muchas personas sordas a nivel mundial. Solamente niños, niñas y jóvenes sordos pueden informarnos sobre esta experiencia y como se percibe el mundo que les rodea. Reconocer estas visualidades de la persona sorda o la persona sorda con baja visión es parte de la metodología de la investigación.

**Vocabulario situado: Lengua de Señas Colombiana.** Una investigación requiere que haya unidad de términos y por tal motivo es común elaborar un vocabulario, posibilitando tener claridad sobre cada concepto. En esta investigación esa unidad se ve medida por la Lengua de Señas Colombiana usada por la niñez y juventud sorda y sordociega dentro del Colegio, el cual está situado en un espacio de educación formal bilingüe-bicultural en la capital colombiana, Bogotá, y surge a partir de la vida cotidiana estudiantil que está en contacto permanente con adultos de la Comunidad Sorda y la Comunidad Sordociega a nivel local y nacional. El vocabulario que a propósito de esta investigación se presenta, surge a partir de la premisa que el uso del lenguaje en la cotidianidad se desborda más allá de las representaciones y significados dados a las palabras de manera tradicional, por cuanto dependiendo del contexto y las situaciones donde se usen se limitan, se expanden, se transforman y se apropian.

Explorar el vocabulario fue uno de los primeros momentos de la investigación y siguió siendo importante. La misma seña DECISIÓN/DECIDIR<sup>65</sup> puede ser sustantivo o verbo según el contexto y uso. Puede significar una decisión tomada o una decisión para tomar. Puede ser el verbo “decidir” o puede usarse con otra expresión facial para decir “tú debes tomar la decisión”. Es direccional, o sea, se usa en diferentes direcciones en relación al cuerpo o cara para decir “yo tomo la decisión” o “tú tomas la decisión” o “todos ustedes toman la decisión”. Según la expresión de la cara, puede ser definitivo “tomé la decisión” o puede ser una pregunta como “¿Tomo la decisión yo?” o “¿Ustedes tomarán la decisión?”. Con esta variedad de usos situados, es importante tener claro el concepto primeramente y después entender su uso en cada interacción.

Para guardar las señas del vocabulario se usó un programa creado para la producción de diccionarios, glosarios y vocabularios de lenguas de señas que se llama SooSL (Grove, 2009) que es gratuita y se puede usar con cualquier lengua de señas. Nuestro colegio apoyó el proceso de la traducción al español, pero el programa es tan intuitivo que los estudiantes co-investigadores lo podían usar sin tener las instrucciones escritas ni en Lengua de Señas Colombiana. La experiencia de realizar las entradas en el programa SooSL (Ilustración 17) sirvió para aclarar diferencias sutiles entre las señas, documentar el vocabulario y poder referirse al vocabulario durante el transcurso de la investigación. Para facilitar la búsqueda de las entradas, la forma de la mano es el referente que facilita su encuentro, aunque también se puede realizar por medio de la palabra de la glosa en español. Cada entrada incluye la glosa<sup>66</sup> y un video, la

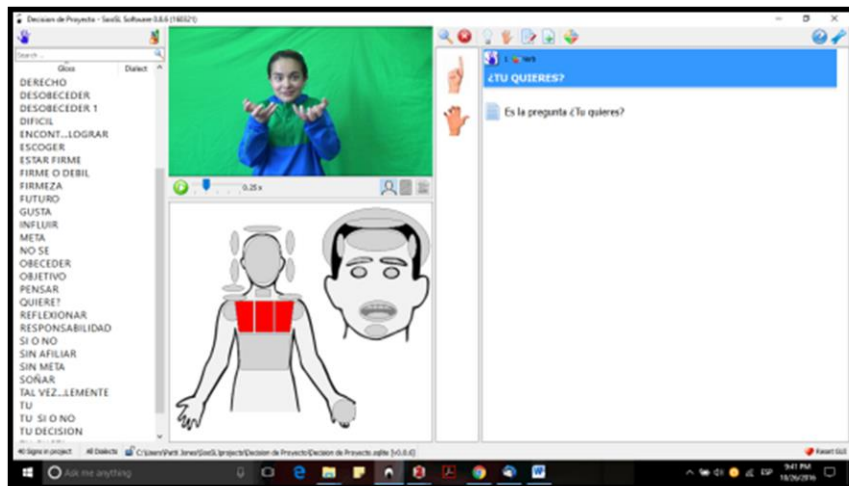
---

<sup>65</sup> Representar señas con palabras en español se llama glosa y generalmente se escribe las palabras en mayúscula, lo que se hará a lo largo del presente trabajo.

<sup>66</sup> Glosa: Forma de transcribir una lengua de señas usando el idioma escrito del país e incluyendo anotaciones sobre la gramática facial y del cuerpo. No es *escribir* el idioma porque el idioma en que se escribe la glosa puede no tener palabras equivalentes a la lengua de señas original. Tampoco es una interpretación. Tiene convenciones para anotar como escribir las palabras en mayúscula, usar “CL” para una seña clasificadora y usar una raya entre letras para mostrar que es una palabra deletreada en la lengua de señas (Vicars, 2017).

localización en relación al cuerpo y la cara, frases en glosa de ejemplo, las formas de las manos, foto de la seña y un espacio para explicar su uso.

*Ilustración 17: Página del programa SooSL con la seña QUERER*



Fuente. Archivo de la investigación

**Las Pedagogías de las Proximidades en Perspectiva Interseccional.** Éstas pedagogías facilitaron el intercambio de experiencias e ideas dentro de nuestra comunidad, la cual desea “compartir saberes y vivir procesos colectivos de aprendizaje” siendo que “la creación de conocimiento es un acto de co-labor” (Múnevar M., 2016, p. 1). Ha sido una experiencia de co-crear conocimiento sobre el tema de la toma de decisiones y sus espacios. En concordancia, esta construcción conjunta, el diálogo y la reflexión se constituyeron como espacios en los que las niñas, los niños y los jóvenes que acompañaron el proceso de investigación propusieron y debatieron, creando una nueva experiencia: ser co-investigadores y co-investigadoras.

**Llegando a la Proximidad: lengua, confianza y co-investigación.** Cabe destacar que, si bien el presente documento de investigación se presenta teniendo en cuenta la gramática y la estructura del español, su esencia se define a partir de la Lengua de Señas Colombiana, es decir, a través de códigos viso-gestuales que se expresan y exploran al interior de un espacio conocido

para el grupo de co-investigación, por cuanto ha sido descubierto, transitado y desbordado de múltiples formas a través de las diversas situaciones que componen su vida cotidiana. Por lo tanto, lo expuesto a través de estas palabras y de estos “discursos traspasan los límites del texto para ser retomados como modos de hablar, escribir o expresar situaciones sociales e histórico - culturales” (Dora Múnevar, 2016, p. 3).

De acuerdo al sentir de la Comunidad Sorda basta referirse a quienes están fuera de su comunidad como “oyentes”, y se pone de manifiesto una categoría del desconocido e incluso de opresión, que se presenta como ajena a sus vidas por cuanto da cuenta de las diversas órdenes de poder que operan para excluirles y por ende limitar sus escenarios de participación. En consecuencia, soy “persona que oye” o “persona intérprete”, es el referente a los que oyen pero de alguna manera hemos recibido permiso de participar en su comunidad. Puede ser por destreza en la lengua de señas, la construcción de puentes de comunicación y el respeto hacia su cultura. Además la confianza, lo cual se ha considerado como un elemento vital en el devenir de las Pedagogías de la Proximidad, nos han aproximado, acercado y reconocido entre sí. La confianza asegura a las y los estudiantes co-investigadores, que la información será usada para su bienestar y que las perspectivas del grupo de co-investigación se encuentran dentro de las Epistemologías Sordas. Entre nosotros existe la base común de lengua, cultura y epistemologías que permite las proximidades.

En el trabajo cotidiano de investigación, la proximidad se presentó tanto a través de la libertad de niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos en expresar sus opiniones, como de la oportunidad de manifestarse de acuerdo o en desacuerdo, demostrando de esta forma que el grupo se encontraba dentro del espacio de confort de su cultura y su comunidad. No es un espacio que visiten o en el que estén de vez en cuando, es su diario vivir. En este sentido, dentro



de este espacio, todos hemos modelado y expresado respeto por la experiencia de cada estudiante sorda, sordo y sordociego, lo cual resulta relevante en la medida que todo lo expresado es recibido como algo de valor. Aún dentro de la cultura, pueden presentarse actitudes de desprecio y evasión hacia estos momentos de reflexión. Actuando con respeto, se afirma la experiencia de cada integrante del grupo y se fortalece la proximidad que permite sentirnos identificados e identificadas entre sí toda vez que nos cuidamos emocionalmente. Esto no quiere decir que no hay momentos incómodos por diferencias de opinión, no obstante siempre hay respeto hacia el sentipensar del otro.

Otra manifestación de la proximidad nace a partir de un sentir compartido por el grupo, según el cual se espera que lo logrado durante la investigación beneficie a la comunidad. En otras palabras, que esta experiencia vivida en común repercuta en una mejor vida para los niños y las niñas sordas y sordociegas que vendrán en las próximas generaciones. Por tal motivo, existe y se cultiva la solidaridad, una “pariente” de la proximidad que asume la responsabilidad y la preocupación de ir más allá de sí mismos y sí mismas para no caer en el error de marcharnos sin “devolver nada o casi nada, a la comunidad” (Dora Múnevar M., 2016) y peor aún, de irnos sin aproximarnos.

De esta manera, se construyen “relaciones basadas en el reconocimiento de las personas participantes con modos sensibles de comprender los mandatos de poder o estructuras de opresión” (Múnevar M., 2016), que dan cuenta de las interseccionalidades del otro al interior del grupo, lo que no solo promueve el sentir de solidaridad, sino el autoreconocimiento como estudiantes sordos y sordociegos con privilegios y obstáculos en común. A verse en el otro, el sentido de empatía reduce el impacto de los juegos de poder y permite que todos nos solidarizamos para lograr compartir experiencias en el marco de la proximidad y de la seguridad

emocional que se dispone a través de un espacio en el que la diversidad de pensamientos y lógica son aceptados, mientras el sentir de estar unidos y de ser parte de algo de valor, permite la pedagogía.

**Pedagogías: aprendizaje mutuo por proximidades.** La pedagogía se define entre las ciencias exactas y las ciencias humanas, o es ciencia o es arte, o tal vez es una combinación de los dos (*Diccionario Enciclopédico Vox I*, 2009). No es solamente la enseñanza de quienes son profesores, sino incluye el aprendizaje de quienes son estudiantes (Gómez Mendoza, 2001). Si la pedagogía surgió como forma de organizar el proceso de la educación, se puede pensar que el concepto de la proximidad puede ser algo que siempre existió en la educación, desde la antigüedad cuando el maestro de los jóvenes griegos andaba por las calles con sus estudiantes y desde la Edad Media cuando los aprendices lograron su oficio estando diariamente al lado del maestro. En un determinado momento de la historia la distancia ha acentuado un cierto “espacio de respeto” en el que tan solo debería transmitirse el conocimiento científico entre el docente y estudiante, dejando de lado el valor de los encuentros y de las relaciones para sobrevalorar las cifras, las medidas y las estadísticas. Por supuesto, todo conocimiento interpersonal es limitado, sin embargo, para lograr proximidad, hay que abrir el corazón. El conocer permite amar. Cabe destacar que la mayoría de miembros que hicieron parte del grupo convocado me conoce desde su niñez y en este espacio ha podido conocerme tanto, como yo a ellos, debido probablemente a la disposición de ambas partes, la mía como investigadora y la de ellas y ellos como co-investigadores, para compartir experiencias y percepciones de la vida en un espacio construido mutuamente y en favor de todas y todos nosotros.

Ahora bien, al hablar sobre la toma de decisiones se tienen en cuenta tanto los gustos personales, algo que todos experimentan, como estar dentro de un espacio de mutualidad con

diferentes puntos de vista, facilitando nuevos aprendizajes. En esta línea de ideas, podría afirmarse que la toma de decisiones involucra no solo la existencia misma, sino la de quienes nos rodean, según los distintos espacios en los que habitamos, es decir, el hogar, el colegio, los espacios recreativos y deportivos, la comunidad y la iglesia, escenarios en los que la niñez y la juventud también tienen un espacio de participación, aunque no siempre les sea reconocido.

Tomar decisiones y compartir las razones que motivaron a ello, es abrir el corazón a otros. Por lo tanto, la complicitad propicia un ambiente de confianza en el que no hay lugar para reprobar o juzgar a los estudiantes, lo cual repercute en procesos de aprendizajes deliberativos, libres, críticos y conscientes. En razón de lo anterior, desde mi perspectiva como docente del grupo co-investigador en otros espacios, remover la posibilidad de calificación ha liberado su capacidad de aprender, por lo cual es fácil apreciar un mayor interés de ellas y ellos en los diferentes procesos de aprendizaje, por cuanto no tienen la sombra de la idea que todo está relacionado con una calificación.

Por lo anterior, de acuerdo a la experiencia del grupo co-investigador en el que ellos y ellas fueron parte de éste proceso por elección y no por obligación, cabe afirmar que la decisión de aprender se constituye como un ejercicio de nuestra voluntad, lo cual se constituye como un ingrediente fundamental en relación a las Pedagogías de la Proximidad. De este modo, dando cuenta de la dinámica de la escuela, no se trata que el docente se esfuerce por “despertar motivación” en otros para aprender, ya que, si hay interés el estudiante mismo toma la decisión de explorar, más allá incluso de los objetivos propuestos para el escenario de la clase. Por consiguiente, la proximidad potencia los procesos de aprendizaje, toda vez que la presencia de una comunidad enriquece sus saberes.

Las Pedagogías de la Proximidad parecen ser especialmente aptas para estudios exploratorios, siendo que el hecho de sentirnos acompañados nos fortalece a dar rienda suelta a nuestra curiosidad. En la ausencia de temor, la proximidad nos da coraje a explorar, a realizar preguntas, y a no temer la desaprobación.

Los co-investigadores parecen, de afuera, un grupo muy homogéneo, ya que a simple vista son niñas, niños y jóvenes Sordas, Sordos, Sordociegos y Sordociegas, que estudian en el mismo colegio. De pronto, entran en escena las interseccionalidades, solo hasta entonces sabemos que uno de ellos es oriundo de Valledupar, cuya familia pasó a vivir en Bogotá para que pudiera estudiar; también está el estudiante Sordociego que tiene baja visión en uno de sus ojos, se esfuerza por sobresalir en sus estudios y además se encuentra buscando los caminos que le lleven a tener una vida independiente; está la estudiante que viene del campo en Boyacá, cuya familia ha estado aprendiendo la lengua de señas; la joven quien experimentó un derrame cerebral y lucha por mantener sus procesos de memoria; el que tiene mucho apoyo familiar, y el que no; la que es muy risueña y la que es muy tímida; el alto quien había tenido baja visión toda su vida y después de una operación solamente usa gafas, por lo tanto ahora renegocia parte de su identidad y su lugar en el mundo de los Sordociegos. Trigueños, afro-descendientes, blancos, flacos, bajitos, altos...toda una diversidad dentro del grupo de niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos. Creo que esto es el valor de las interseccionalidades porque nos hace vernos como individuos dentro de espacios de proximidades.

**Tiempos para decidir.** Los debates emprendidos y las experiencias compartidas constituyen información clave sobre el tema de investigación, las contribuciones de ambas, han producido una actitud de acción que ha quedado plasmada en un conjunto de relatos visuales y en un registro de señas ampliamente utilizadas, valoradas y complejizadas.

Hay jóvenes en el grupo de investigación que ya se habían renunciado la posibilidad de lograr una participación familiar, pero el deseo siguió latente, dando un nuevo inicio a una renovación y una producción en cuanto a la variedad de emociones como esperanza, frustración, enojo, tristeza e incertidumbre. Lo bueno es que la pasividad ya no está y se puede percibir esto como el primer paso para abrir espacios hacia su toma de decisiones. La experiencia de la investigación exploratoria está despertando su necesidad de expresar su voluntad y su sentido de agencia para lograr cambios. El lugar que ha dado la investigación ha llegado a ser un espacio de quitar imposibilidades y de contemplar posibilidades.

### **Decisiones relatadas visualmente**

Sabiendo que las visualidades forman una base de expresión dentro del grupo de co-investigación, la línea autobiográfica de decisiones fue una forma visual de expresarnos y de poder hablar sobre nuestras experiencias. Nos permitió la autorreflexión y el debate sobre quienes deciden sobre nuestras vidas, así seamos nosotros mismos, nuestras familias u otras y otros. Se realizó también con los graduados y las graduadas, y con algunas madres de familia.

**Líneas autobiográficas de decisiones del grupo de co-investigación.** Las líneas autobiográficas de decisiones del grupo de co-investigación permitieron una reflexión personal sobre sus decisiones, las decisiones de sus familiares, y el efecto de estas decisiones sobre su vida en la actualidad. Esta experiencia de memoria y análisis resaltó alegrías y frustraciones, levantó debates sobre quienes deben decidir sobre sus vidas, se preguntaron en qué momento de la vida uno puede tomar decisiones formales, y cuál es la relación con la familia cuando uno depende emocionalmente y económicamente de ella. En algunos casos se hizo la línea dos veces con un año de diferencia, y se pudo apreciar en la segunda el aprendizaje personal por los detalles que mostraron más entendimiento sobre el tema.

Cuadro 9: Integrantes según vínculos escolares

Grupo	Nombres	Ilustraciones	Otros
Co-investigadoras	Deisy Milena Rojas Rojas Angie Carolina Herrera Daza Jenny Johanna García Cortés Yessica Paola Patiño Fuentes	19 13, 17, 18 14, 20 21	videos vocabulario vocabulario vocabulario
Co-investigadores	Álvaro David Cortes Andrade Brayan Camilo Nuñez Nuñez Carlos Fernando Linares Mejía	22 23	videos edición videos videos
	Jhonatan Berner Lasso Candela Juan José Fernández Naranjo Mateo Nicolás Otálvaro Cosma*	24 14, 25, 26, 50	videos edición videos videos, vocabulario
	Josué David Rodríguez Cruz Daniel Andrés Gómez Gil Jonathan David Moreno Perales	9, 12, 14, 27, 28, 29 30	videos, vocabulario edición videos edición videos
	Eudes David Armas de Parada Sebastián Nuñez Nuñez Emir Andrés Gil Peñates	8, 31 4, 8, 31	edición videos edición videos vocabulario
	Wilmar Fabián Castro Ávila	33, 50	videos
Co-investigadora con perspectiva intercultural	Patti Vivian Jones	34, 50	videos
Co-investigadores hasta el Grado 9	Jhoan Stiven Nuñez Nuñez Juan José Santoya Murcia Lizeth Paola Moros Coronado* Julieth K. Gualdrón Prieto Douglas Alejandro Valero Soba Daissy Tatiana Cabiativa C. Jehimy Alejandra Osorio Ibañez Ricky Santiago Osorio Niño K. Jessenia Barrantes Alfonso* Howen Alejandro Osorio Niño Linda Juliana Osorio Niño	35, 36 37 38, 39 40, 51 41 2 9	videos videos videos videos
Graduadas y Graduados del Colegio	Rubén Darío Guerrero Urián Sandra Patricia López Torres Julián Salinas Acosta Kelly Alejandra Rojas Díaz John Jaider Ávila Acosta	42 43 44 45 46	videos

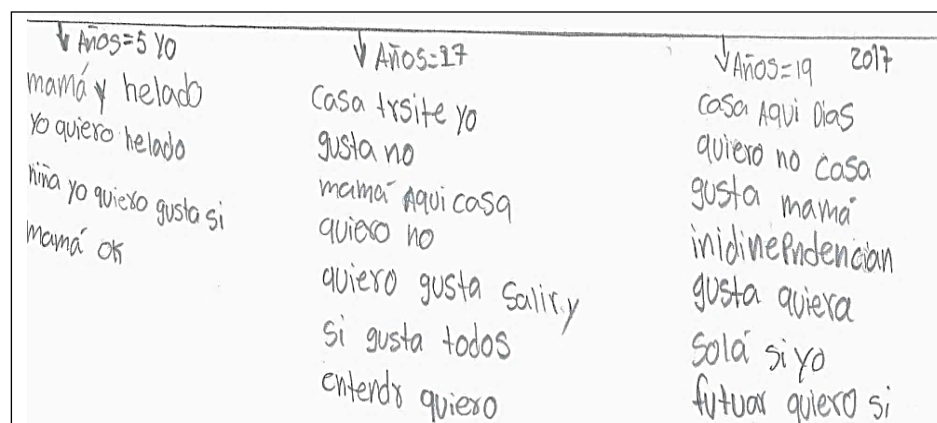
Familiares	Olga Patricia Forigua Rivera	47	
	Marlén Alfonso Rodríguez	48	
	Betty Blásquez Prieto	49	

Fuente. Archivo del Colegio, 2017 (\*estudiante sordociego, estudiante sordociega)

Para realizar el ejercicio, simplemente se trazó una línea en el aire en señas, explicando que esto representaba su vida desde su nacimiento hasta hoy. Después se pidió que marcara sobre la línea algunas decisiones de ellos y ellas mismas, o de sus familiares u otras personas. Los dibujos variaban mucho, mostrando las diferentes perspectivas de cada Sordo y cada Sorda. Algunas líneas muestran más dibujos, otros con más escritos, algunos están más cerca del español escrito, en cambio otros son en glosa pero cada uno cuenta una historia importante de la vida de un niño, una niña, un joven o una joven. A continuación explicamos nuestras observaciones sobre cada línea en relación a decisiones tomadas en la vida.

Angie Herrera ilustró las decisiones informales, como comer helado, hasta las decisiones formales como ser independiente en el futuro. Comentó sobre sus tristezas, gustos y sus deseos para el futuro. Su escrito es estilo glosa, usando las palabras en español con la gramática de la Lengua de Señas Colombiana (Ilustración 18).

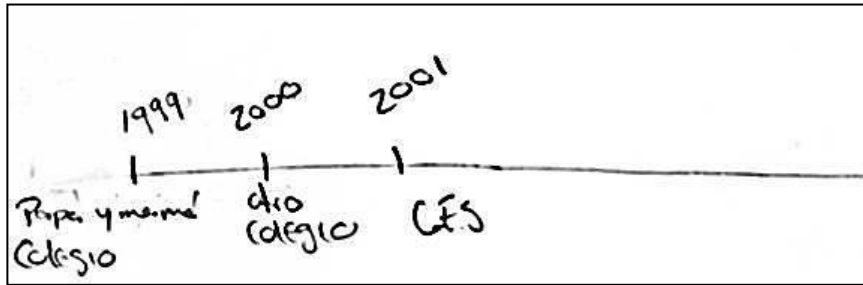
Ilustración 18: Línea autobiográfica de decisiones. Angie Herrera



Fuente. Archivo de investigación

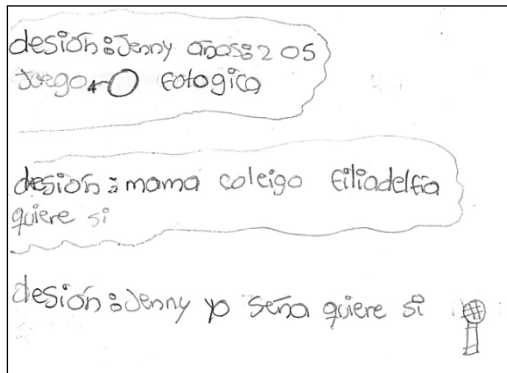
Deisy Rojas mostró la decisión de sus padres sobre sus estudios, marcado a la edad de 3 años; una línea sencilla de los primeros momentos de la investigación (Ilustración 19).

Ilustración 19: Línea autobiográfica de decisiones. Deisy Rojas.



Fuente. Archivo de investigación

Ilustración 20: Línea autobiográfica de decisiones. Jenny Johana García

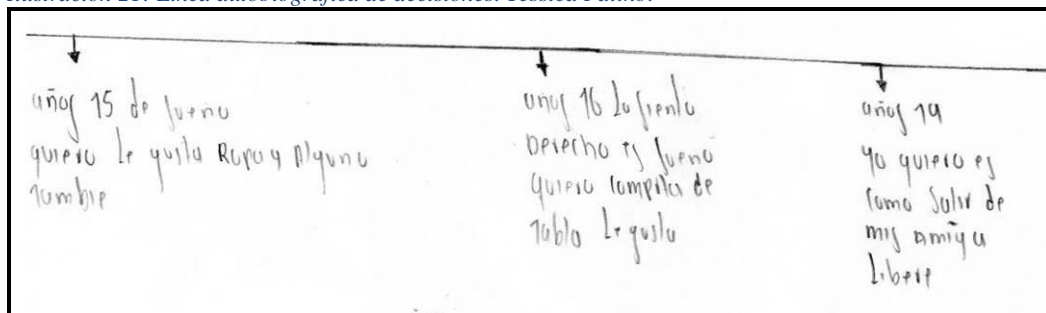


Jenny Johana García escribió en palabras lo que le gusta la fotografía, la decisión de su mamá que ella estudiara en el Colegio y además su deseo de estudiar en el SENA en el futuro (Ilustración 20).

Fuente. Archivo de investigación

Yessica Patiño centró en sus experiencias desde los 6 o 7 años de edad en diferentes colegios y sus deseos sobre el futuro. Comentó sobre si le gustaban las situaciones y que sí tiene sueños de ir a la universidad (Ilustración 21).

Ilustración 21: Línea autobiográfica de decisiones. Yessica Patiño.



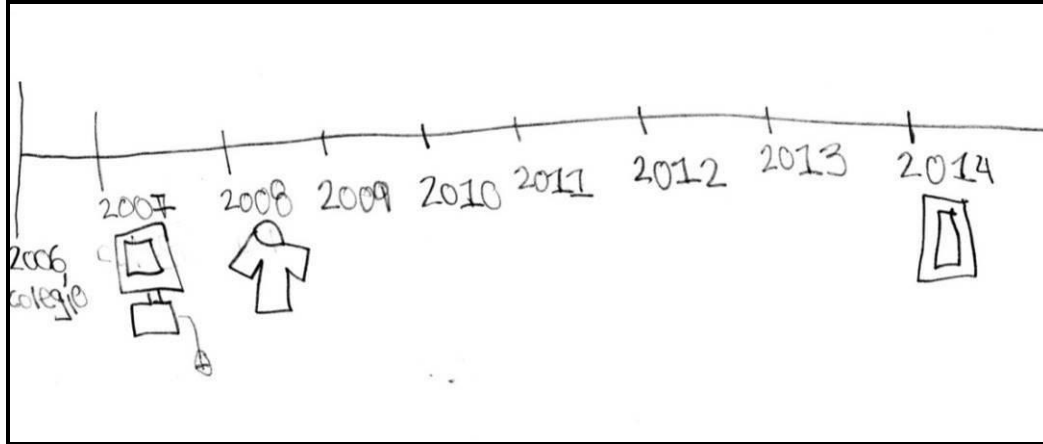
Fuente. Archivo de investigación

Álvaro Cortés marcó sus gustos, mostrando cuando recibió una computadora en 2007 y marcó sus decisiones con sus propias decisiones sobre su ropa en 2008. En 2014, recibió una



Tablet, lo cual era importante para él porque respondió a un deseo que él expresó a su familia (Ilustración 22).

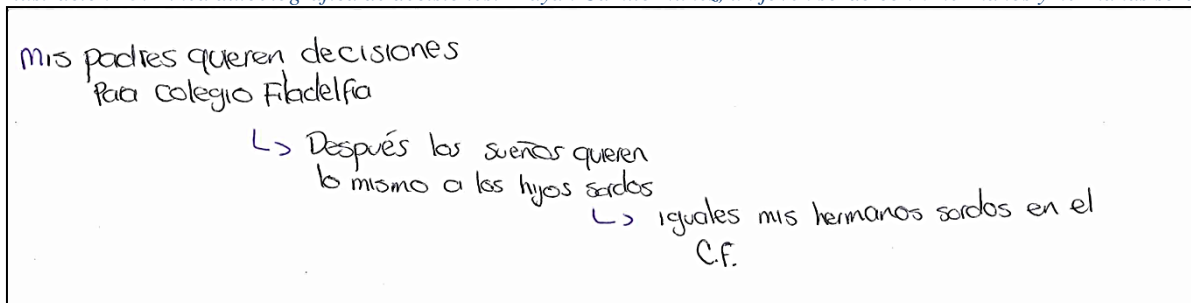
Ilustración 22: Línea autobiográfica de decisiones. Álvaro Cortés.



Fuente. Archivo de investigación

Bryan Camilo Nuñez, joven sordo con hermanos y hermanas sordas, reconoce que sus padres tomaron las decisiones en sus primeros años incluyendo su llegada al Colegio donde ya estudiaban sus hermanos. Anota que los sueños de su madre y padre eran los mismos que tienen sus hijas e hijos sordos. La toma de decisiones de su familia fue a su favor (Ilustración 23).

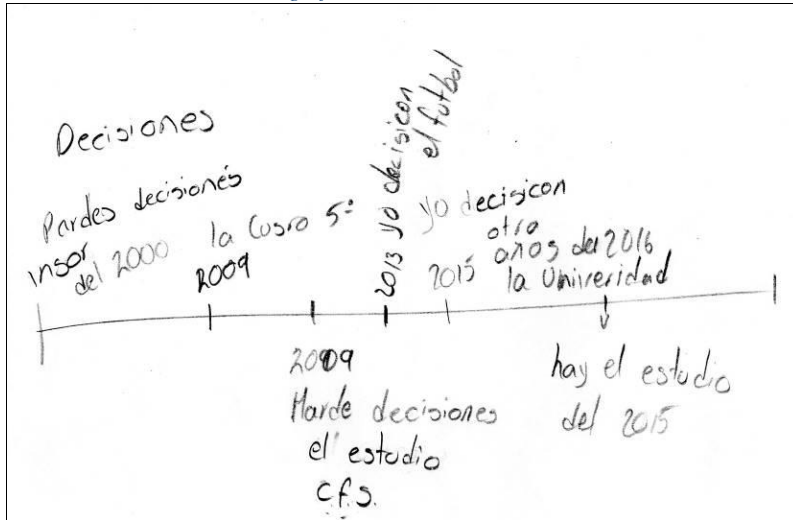
Ilustración 23: Línea autobiográfica de decisiones. Brayan Camilo Nuñez, un joven sordo con 6 hermanos y hermanas sordas.



Fuente. Archivo de investigación

Juan Fernández distinguió claramente entre sus propias decisiones y las de su familia en relación a su vida, notando que él mismo decidió participar en fútbol en 2013. También incluyó sus decisiones sobre sus planes para el futuro (Ilustración 24).

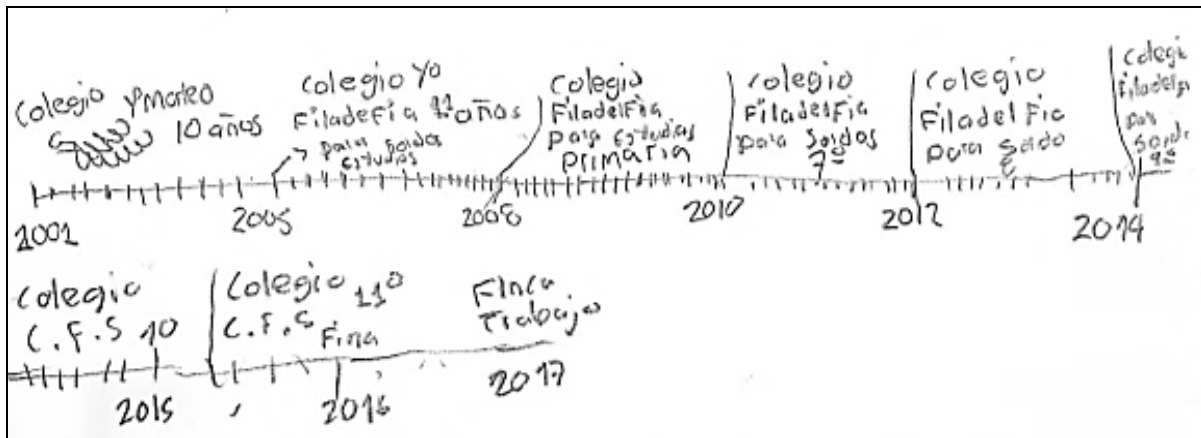
Ilustración 24: Línea autobiográfica de decisiones. Juan Fernández.



Fuente. Archivo de investigación

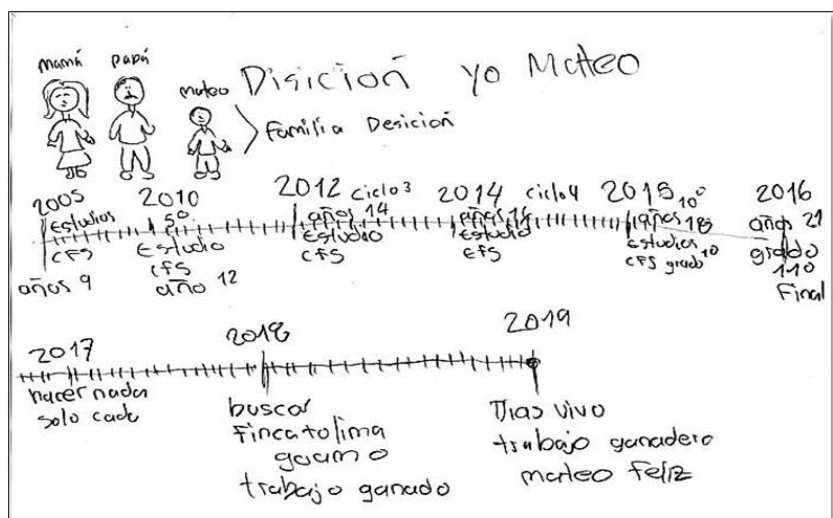
En sus dos líneas, Mateo Otálvaro, estudiante sordociego, ilustra sus recuerdos desde los 9 y 10 años, sus conceptos sobre compartir decisiones con su familia mientras depende de ella económicamente y sus sueños de trabajar en el campo, lo que le hará feliz según su comentario (Ilustración 25). La segunda línea, que elaborada después de la primera, refleja quien toma las decisiones, incluyó el futuro y agregó información sobre sus emociones (Ilustración 26).

Ilustración 25: La línea autobiográfica de decisiones. Mateo Otálvaro 1.



Fuente. Archivo de la investigación

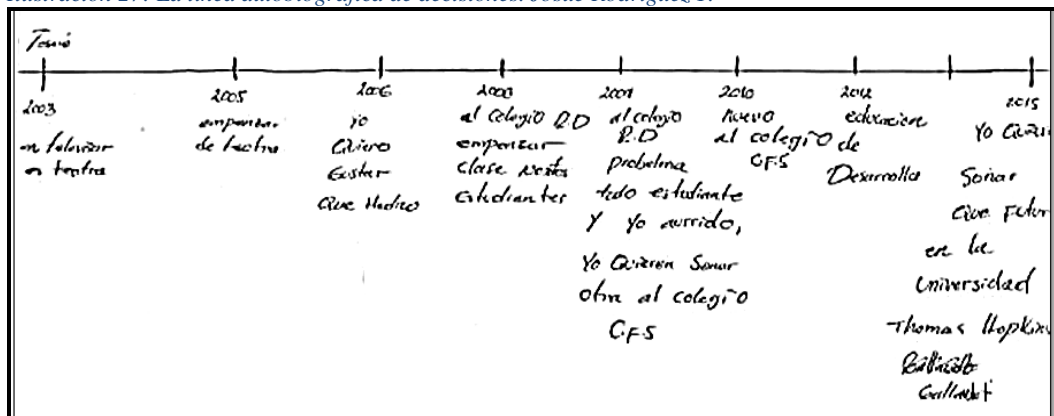
Ilustración 26: Línea autobiográfica de decisiones. Mateo Otálvaro 2.



Fuente. Archivo de investigación

En su primera línea autobiográfica, Josué Rodríguez muestra sus recuerdos desde la temprana infancia. Anotó su sueño para el futuro al final, estudiar en la Universidad Thomas Hopkins Gallaudet (Ilustración 27).

Ilustración 27: La línea autobiográfica de decisiones. Josué Rodríguez 1.

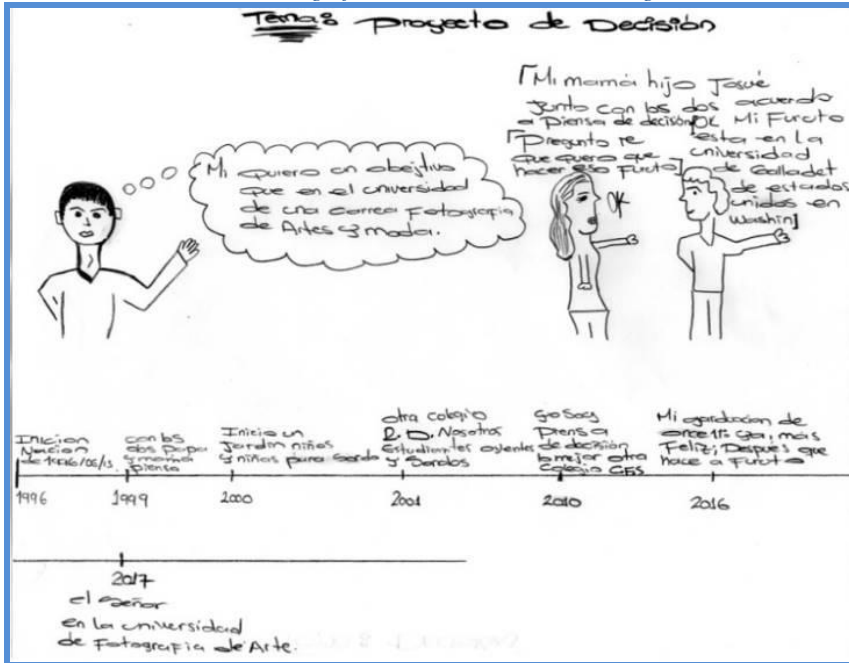


Fuente. Archivo de investigación

En su segunda línea, Josué demuestra que ha expresado su opinión desde pequeño y ha negociado ciertas decisiones con su mamá. Fue él quien deseaba ir a un colegio bilingüe bicultural donde se usa la Lengua de Señas Colombiana, y logró un acuerdo con su ella. Ha

compartido sus sueños de ser fotógrafo con su mamá. Como se ilustra aquí, ha recibido apoyo (Ilustración 28).

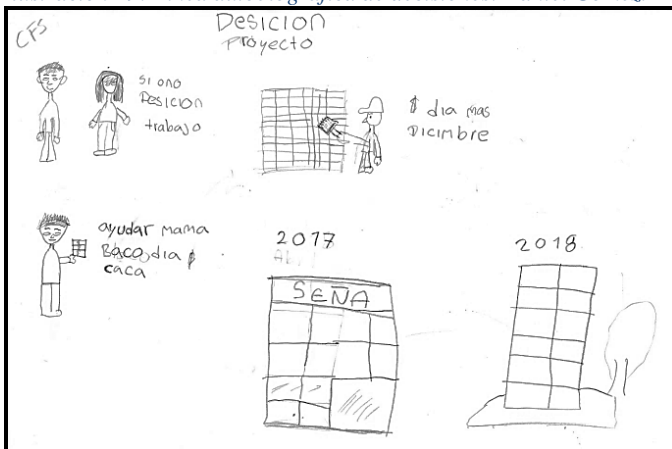
Ilustración 28: La línea autobiográfica de decisiones. Josué Rodríguez 2.



Fuente. Archivo de investigación

Daniel Gómez hizo una línea con dibujos y algunas palabras, mostrando la decisión de él junto con su mamá sobre el trabajo, trabajando en diciembre para ayudar en la casa y su deseo de estudiar en el SENA. Demuestra las decisiones formales que más afectan su vida en este momento: los estudios, el dinero y el trabajo (Ilustración 29).

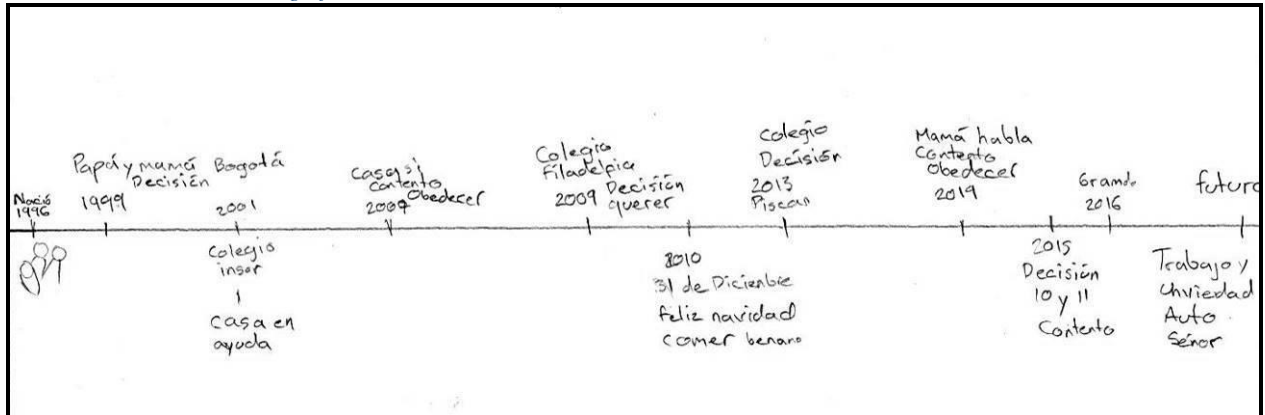
Ilustración 29: Línea autobiográfica de decisiones. Daniel Gómez.



Fuente. Archivo de investigación

Jonathan Moreno estuvo en el grupo de Sordociegos pero después de una cirugía ocular tiene una mejor visión. Su línea se enfocó en lugares, algunas de sus decisiones o deseos y en cambio otros que su tomó la familia (Ilustración 30).

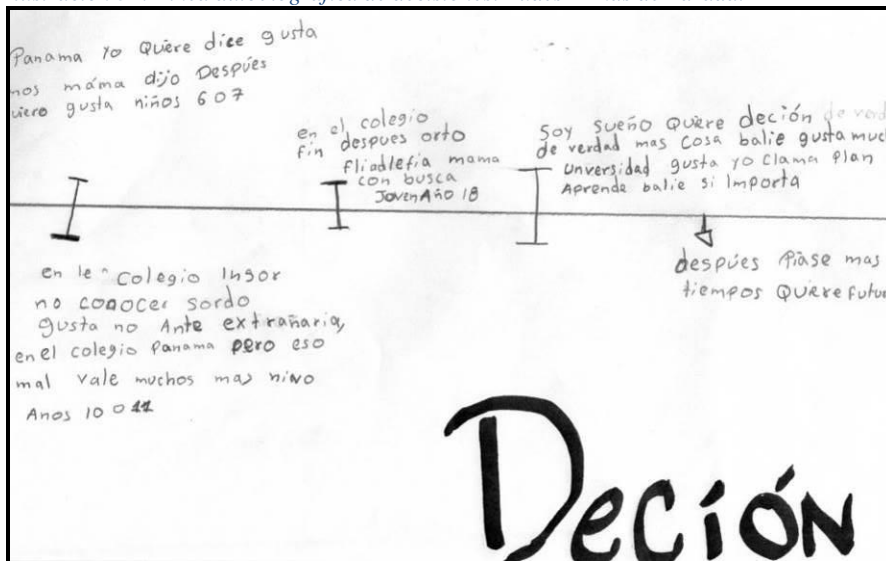
Ilustración 30: Línea autobiográfica de decisiones. Jonathan Moreno.



Fuente. Archivo de investigación

Eudes Armas de Parada, un estudiante de descendencia afro-colombiana, donde muestra los colegios que asistió y su aspiración de estudiar baile. Incluye su edad en cada etapa (Ilustración 31).

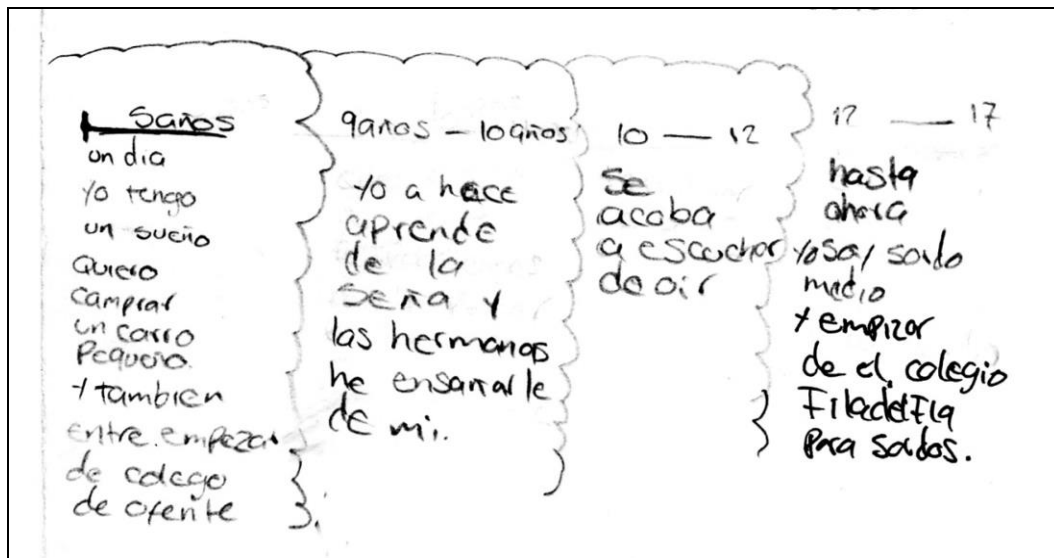
Ilustración 31: Línea autobiográfica de decisiones. Eudes Armas de Parada.



Fuente. Archivo de investigación

Sebastián Nuñez expresó su sueño a la edad de 5 años sobre comprar un carrito; empezó a estudiar en un colegio de oyentes. Aprendió señas de sus 6 hermanos y hermanas sordas, y siendo medio-oyente tuvo luchas en su anterior institución educativa y después llegó al Colegio (Ilustración 4 en capítulo I, Ilustración 32).

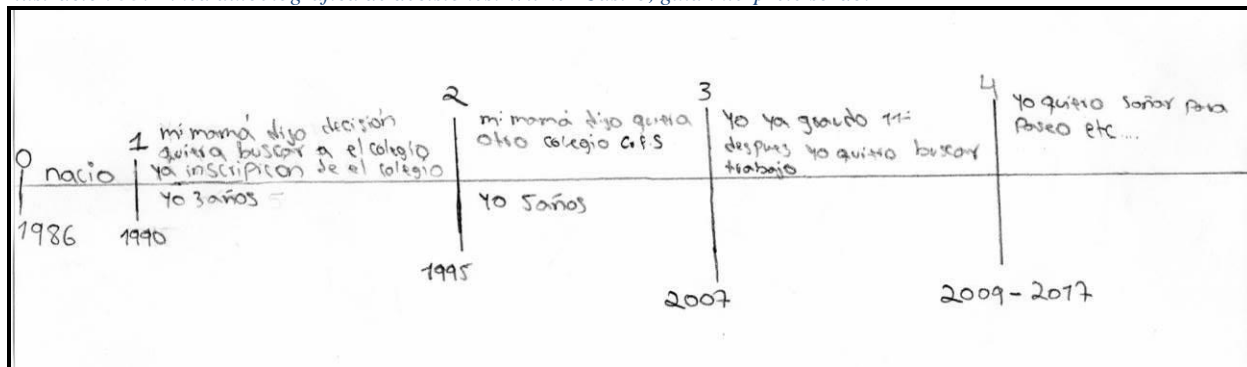
Ilustración 32: Línea autobiográfica de decisiones. Sebastian Nuñez



Fuente. Archivo de investigación

**Co-investigador y guía intérprete.** Como guía-intérprete del estudiante Mateo Otálvaro, Wilmer Castro estuvo en todas las actividades y llegó a ser un referente para los demás. Registra aquí su pasado y su sueño de pasear en el futuro (Ilustración 33).

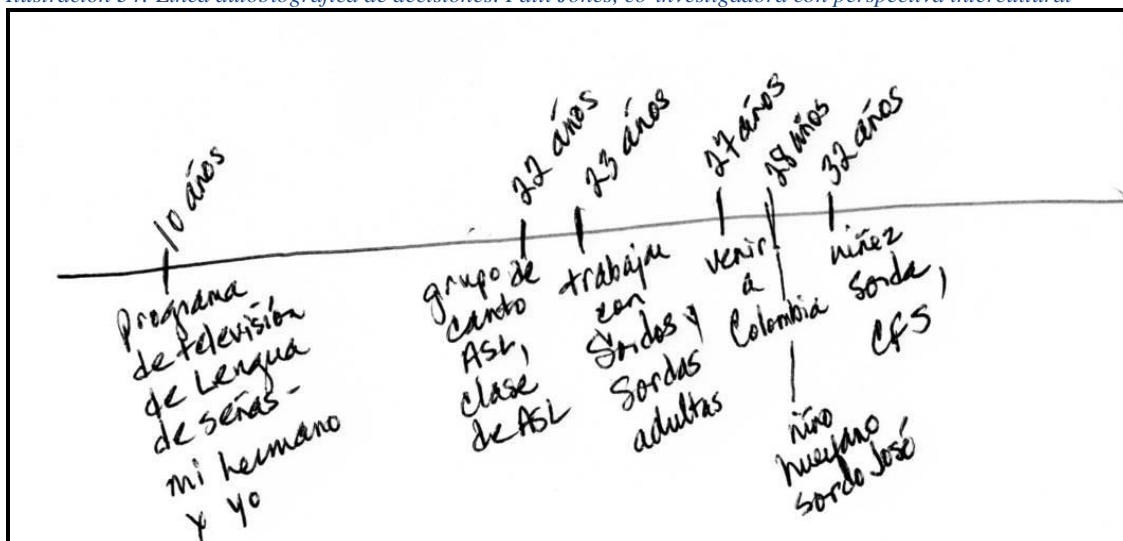
Ilustración 33: Línea autobiográfica de decisiones. Wilmer Castro, guía intérprete sordo.



Fuente. Archivo de la investigación

**Co-investigadora con perspectiva intercultural.** Este ejercicio fue mi primer esfuerzo de entender mi relación histórica con la Comunidad Sorda y la Comunidad Sordociega. Resalta que mi entrada al mundo de la niñez sorda fue al decidir cuidar a un niño sordo con baja visión, José, en el año 1983, lo cual fue una de las razones para fundar el Colegio (Ilustración 34).

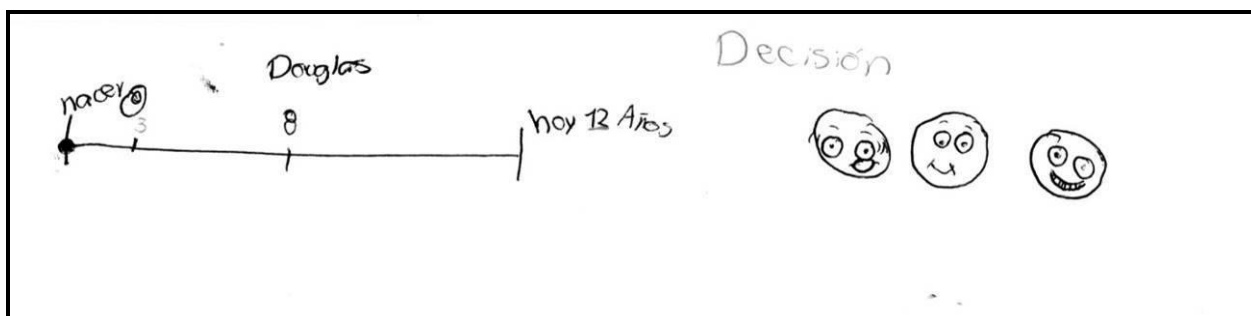
Ilustración 34: Línea autobiográfica de decisiones. Patti Jones, co-investigadora con perspectiva intercultural



Fuente. Archivo de la investigación

**Líneas autobiográficas de decisión de las y los co-investigadores hasta el Grado 9°.** El estudiante Douglas Valero dibujó su primera línea con expresiones faciales de sus 3 momentos de vida: nacer, tener 8 años, y a los 13 años (Ilustración 35).

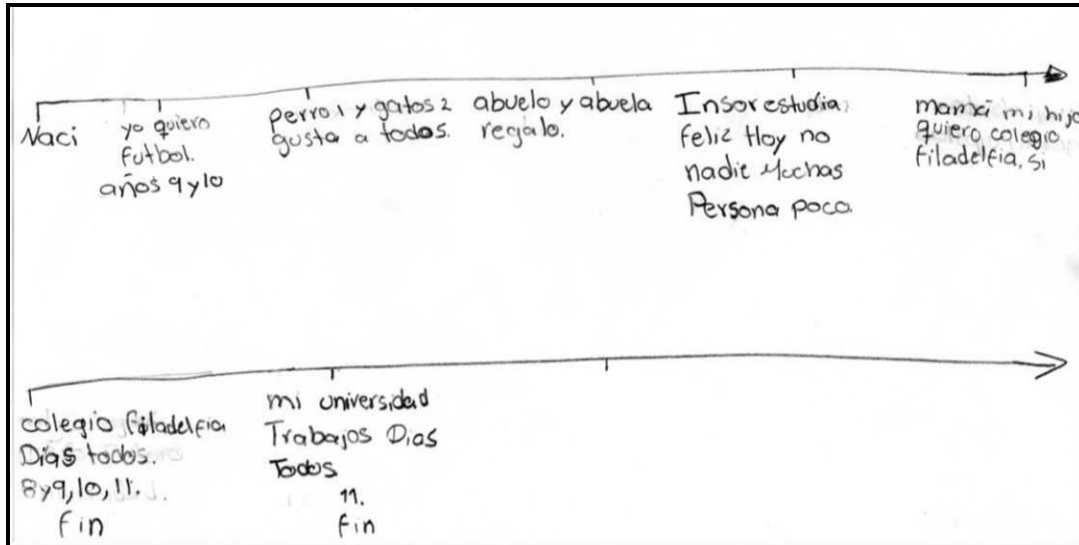
Ilustración 35: Línea autobiográfica de decisiones. Douglas Valero 1.



Fuente. Archivo de investigación

Dos años después, Douglas elaboró su línea con más información sobre sus gustos, fútbol, mascotas, y sus estudios. También incluyó su deseo de terminar bachillerato e ir a la universidad (Ilustración 36).

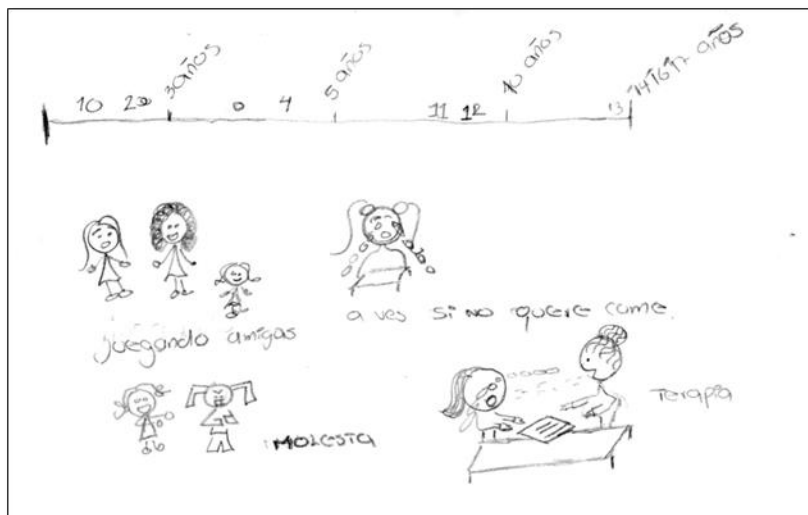
Ilustración 36: Línea autobiográfica de decisiones. Douglas Valero 2.



Fuente. Archivo de investigación

Daissy Cabiativa expresó frustraciones y momentos de gozo en su línea, hasta las lágrimas de niña por no querer comer y por estar en terapia de lenguaje. Es un relato corto de las memorias de su etapa infantil (Ilustración 37).

Ilustración 37: Línea autobiográfica de decisiones. Daissy Cabiativa.

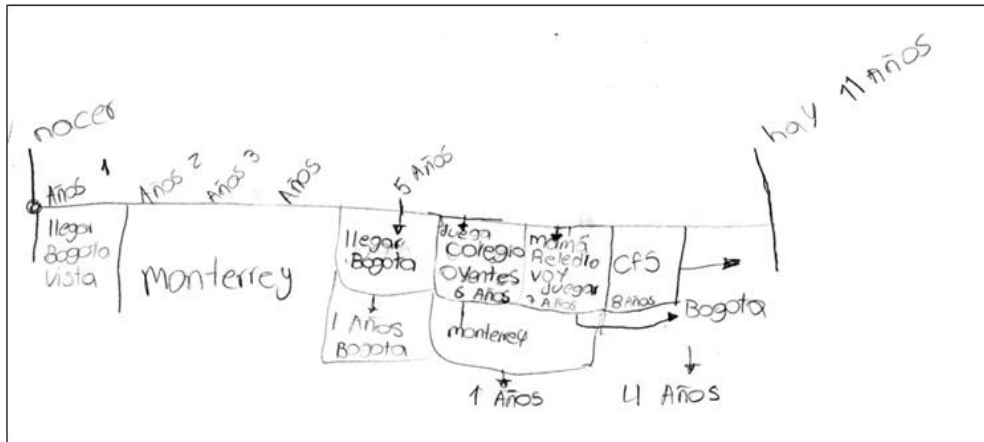


Fuente. Archivo de investigación



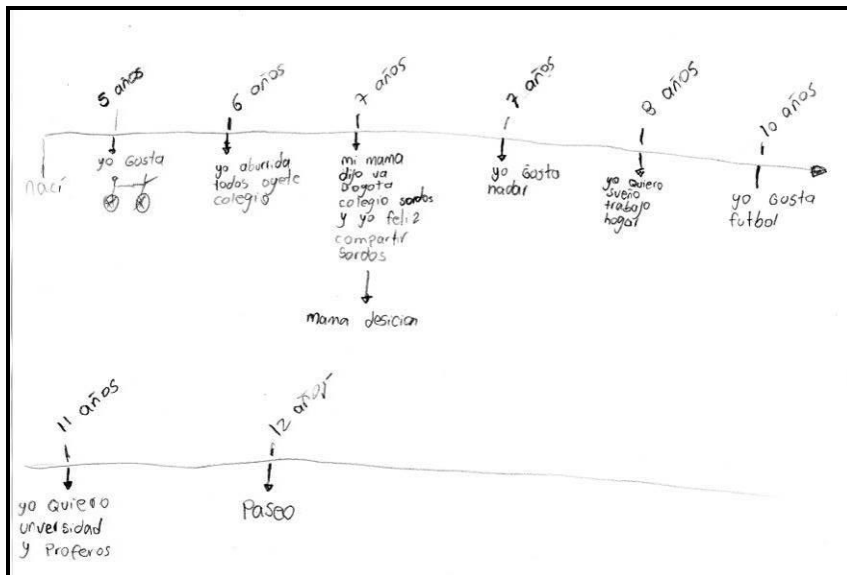
Alejandra Osorio hizo dos líneas con un año de diferencia, la primera a los 11 años de edad y la segunda a los 12 años de edad. Se aprecia en la primera la importancia del lugar en donde vivió antes de venir a Bogotá y de los juegos (Ilustración 38). En el segundo, expresa gustos, quien tomó la decisión y sus planes para el futuro (Ilustración 39).

Ilustración 38: Línea autobiográfica de decisiones. Alejandra Osorio 1.



Fuente. Archivo de investigación

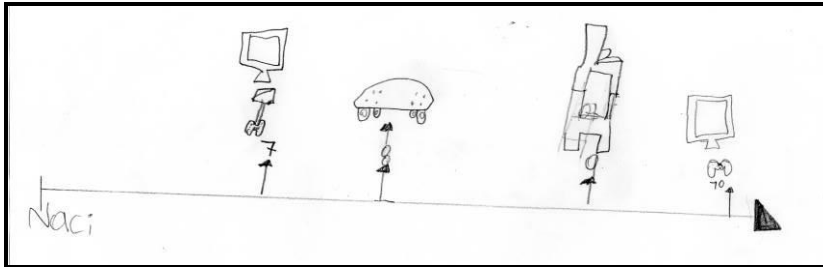
Ilustración 39: Línea autobiográfica de decisiones: Alejandra Osorio 2



Fuente. Archivo de investigación

Ricky Osorio muestra en su línea los juguetes que le gustan, desde un juego con pantalla hasta uno más moderno, que reflejan sus gustos y sus decisiones dentro del mundo del juego (Ilustración 40).

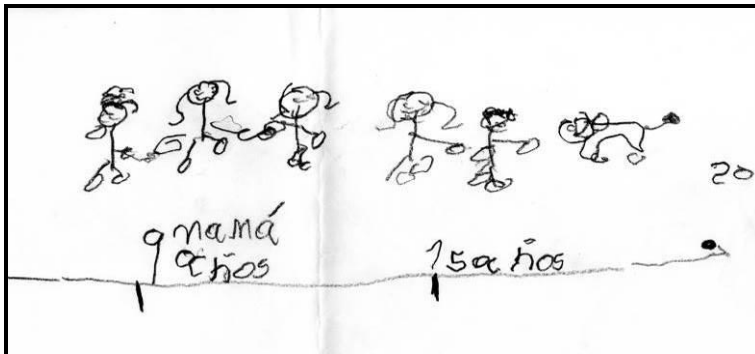
*Ilustración 40: Línea autobiográfica de decisiones. Ricky Osorio.*



Fuente. Archivo de investigación

Jessenia Barrantes es una estudiante sordociega quien comenzó su educación formal a los 12 años de edad. Su línea muestra a su mamá, hermana, ella y su perro felices. Es en todo sentido el Buen Vivir porque es una vida que satisface sus deseos, al lado de su familia querida (Ilustración 41).

*Ilustración 41: Línea autobiográfica de decisiones. Jessenia Barrantes.*



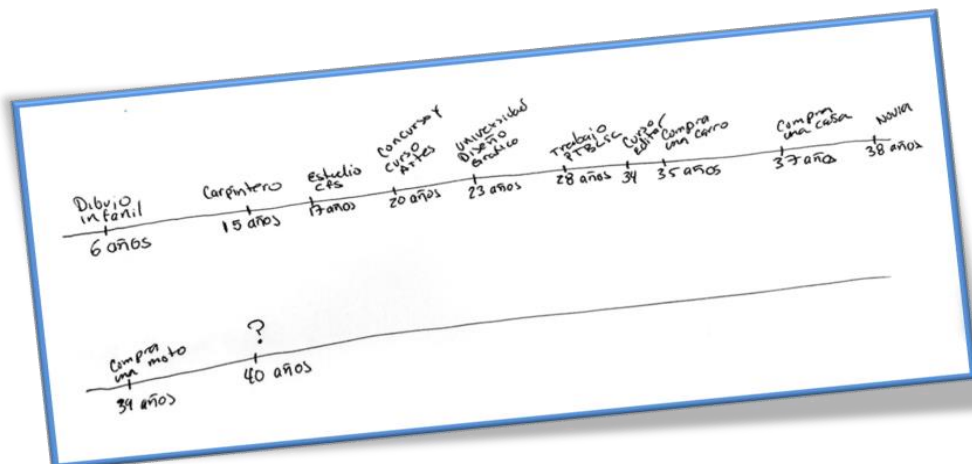
Fuente. Archivo de la investigación

**Línea autobiográfica de decisiones de los graduados y las graduadas.** La participación de este grupo apoyó la experiencia para el grupo co-investigador y permitió a los ya graduados a reflexionar sobre pasadas y futuras decisiones.

Rubén Darío Guerrero Urián se graduó en 1999, y es hoy diseñador gráfico graduado. Es importante reconocer su interés por el dibujo desde sus 6 años de edad, su participación en un

concurso de arte de Sordos y su trabajo actual como ilustrador. Tomó la decisión y tuvo la agencia para llevar a cabo la compra de un carro, una casa y una moto. Al final, escribió su incógnita sobre el futuro (Ilustración 42).

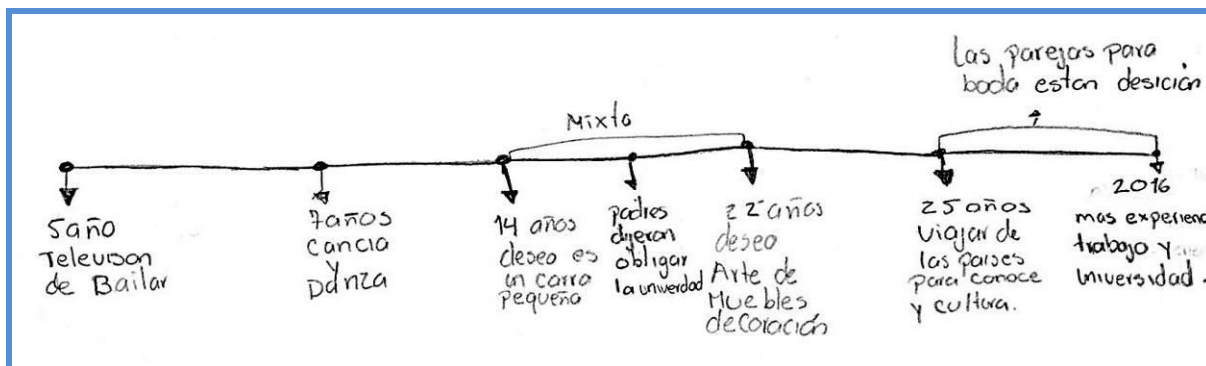
Ilustración 42: Línea autobiográfica de decisiones. Rubén Darío Guerrero Urián.



Fuente. Archivo de investigación

Sandra López se graduó de la Universidad Minuto de Dios como licenciada y demuestra sus intereses y decisiones sencillas de la niñez, las decisiones compartidas con sus padres en la adolescencia y juventud, y sus propias decisiones como adulta (Ilustración 43).

Ilustración 43: Línea autobiográfica de decisiones. Sandra López.

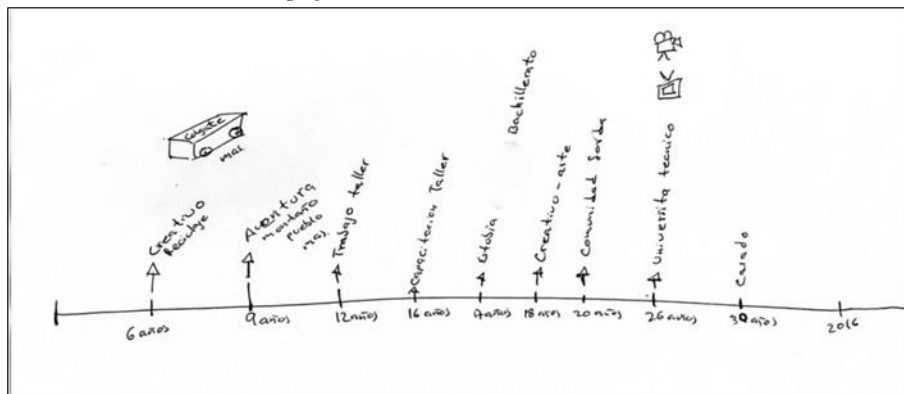


Fuente. Archivo de investigación

Julián Salinas es un Sordo con grado de tecnólogo en producción de televisión y cine. En su línea dibuja desde sus 6 años, los carritos creados con reciclaje, en este caso una caja de Colgate;

sus momentos de exploración en su pueblo; su educación y su trabajo actual en producción de vídeos. Anotó su matrimonio. Para el futuro es una línea que llega hasta el final de la hoja, o sea, existe un futuro (Ilustración 44).

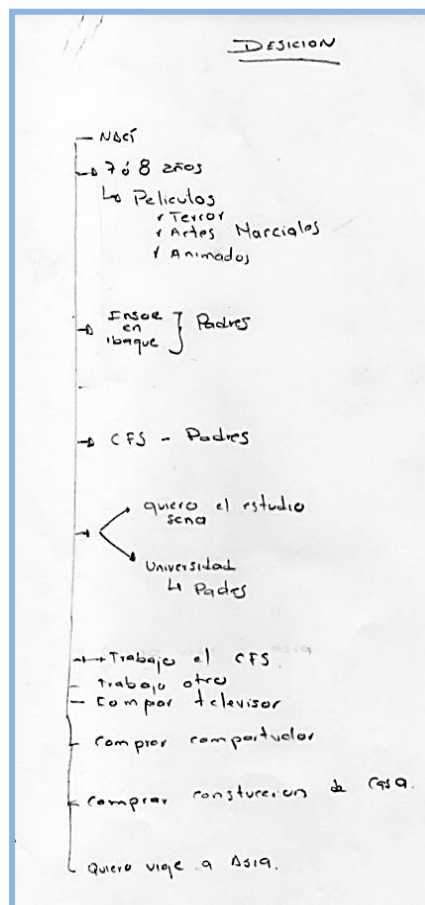
Ilustración 44: Línea autobiográfica de decisiones. Julián Salinas.



Fuente. Archivo de investigación

Kelly Rojas es una graduada sorda, licenciada de la Universidad Pedagógica Nacional y con 5 años de trabajo como docente. Su línea refleja algunos gustos de niña como las películas que decidió ver; decisiones tomadas por sus padres sobre su educación primaria, secundaria y universitaria; sus decisiones como adulto de compras y trabajos; y sus sueños al futuro (Ilustración 45).

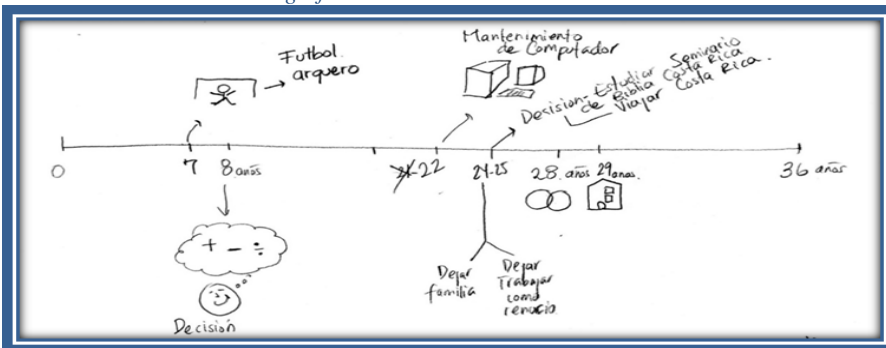
Ilustración 45: Línea autobiográfica de decisiones. Kelly Rojas.



Fuente. Archivo de investigación

John Jaider Ávila es un hombre sordo, graduado del Colegio, tecnólogo, estudios en Costa Rica por un año, casado con 3 hijos varones, y comprador de un apartamento. La ilustración demuestra sus gustos (el fútbol y las matemáticas), decisiones de niño, decisión de viajar a Costa Rica, su matrimonio, y la compra del apartamento. Ha tomado decisiones que le llevaron a una vida satisfactoria para él, un ¡Buen Vivir! (Ilustración 46)

Ilustración 46: Línea autobiográfica de decisiones. John Jaider Ávila

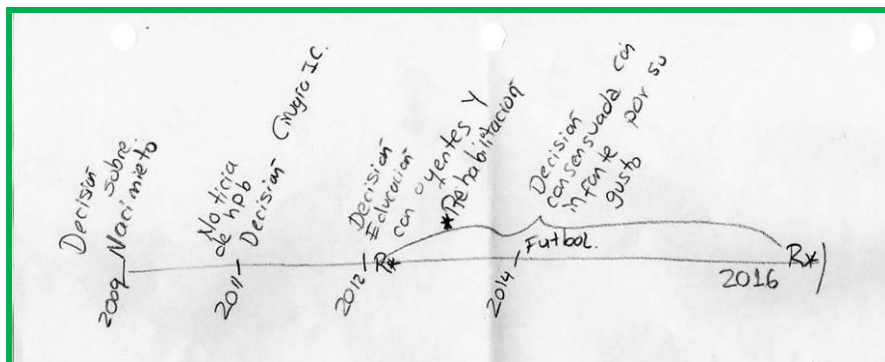


Fuente. Archivo de investigación

**Líneas autobiográficas de decisiones de integrantes de familias con hijos o hijas sordas o sordociegas.** Las mamás expresaron sus alegrías, luchas y tristezas al recordar sus experiencias y decisiones con sus hijos e hijas.

Patricia Forigua es una mamá que participa en la Red FUSS desde el colegio ICAL y mostró la decisión que su hijo recibiera el Implante Coclear (IC), que estudiara con oyentes y la decisión compartida con su hijo para que el participara en fútbol (Ilustración 47).

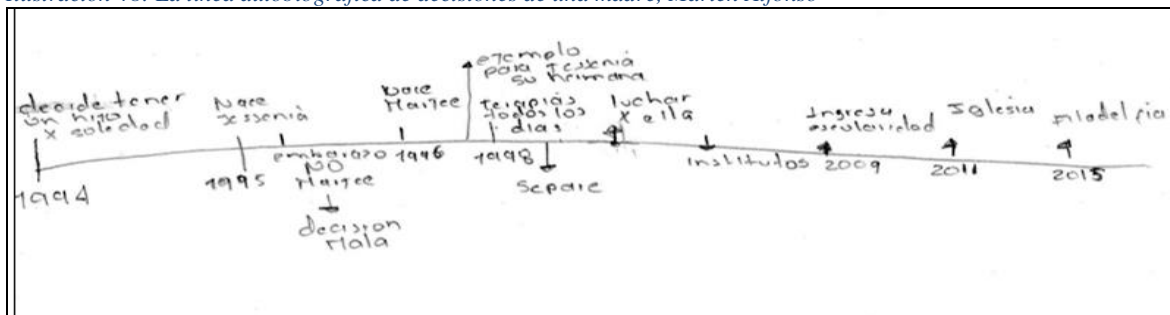
Ilustración 47: Línea autobiográfica de decisiones de una madre, Patricia Forigua.



Fuente. Archivo de la investigación

Marlén Alfonso, la madre de una joven sordociega del Colegio comienza su línea con su decisión de tener un bebé, de la importancia de la segunda hija quien dio ejemplo para su hermana mayor sordociega, favoreciendo su progreso, las luchas, el ingreso a la escolaridad no formal y su llega al Colegio y la educación formal. Calificó una de sus decisiones en la línea, pero también expresó en la conversación cordial que hubo decisiones que funcionaron como otras que no sirvieron (Ilustración 48).

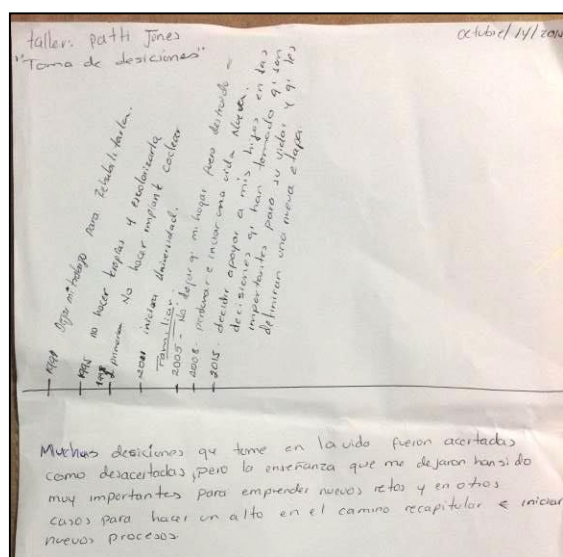
Ilustración 48: La línea autobiográfica de decisiones de una madre, Marlén Alfonso



Fuente. Archivo de la investigación

Betty Blásquez es madre de una hija sorda, graduada del Colegio, quien se encuentra

Ilustración 49: La línea autobiográfica de decisiones de una madre, Betty Blasquéz



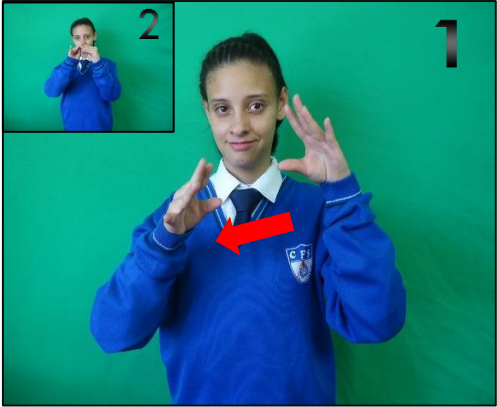


Fuente. Archivo de la investigación

estudiando en la universidad. Escribió sus decisiones sobre terapias, escolaridad, el implante coclear, y su familia. Su comentario es importante para todos y todas, “Muchas decisiones que tomé en la vida fueron acertadas, como [otras fueron] desafortunadas, pero la enseñanza que me dejaron ha sido muy importante para emprender nuevos retos y en otros casos para hacer un alto en el camino para recapitular e iniciar nuevos procesos” (Betty




Blásquez, 2015) (Ilustración 49).


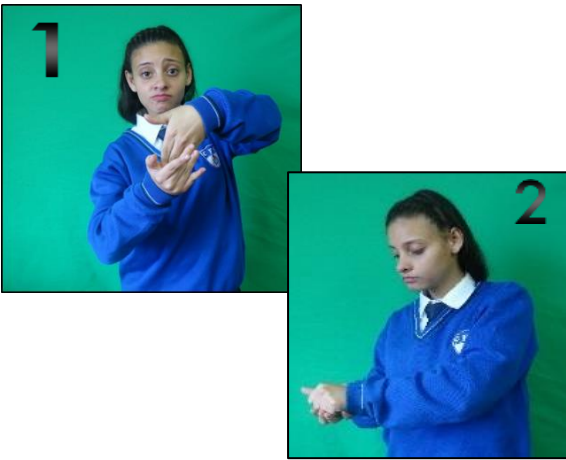

## Señas o vocabulario surgido de nuestra exploración


SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Abierto: abierto a oportunidades, disposición para aceptar nuevas posibilidades</p>
	<p>Aceptar: decidir hacer lo que piden o estar de acuerdo con la idea de otra persona</p>
	<p>Acuerdo: ponerse en el mismo sentir con otra persona</p>


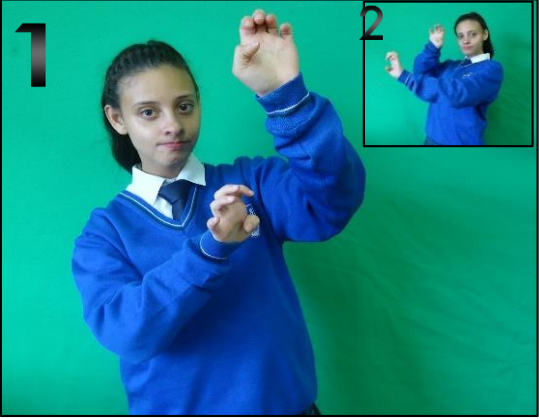

SEÑA	DEFINICIÓN
<p>The image shows a man in a dark blue jacket and tie against a green background. He is performing a sign language gesture. His right hand is pointing upwards with the index finger, and his left hand is positioned near his chest. A red arrow points from the left hand towards the right hand. In the top left corner, there is a smaller inset image labeled '2' showing the man in a similar pose. In the top right corner, there is a large number '1'.</p>	<p>Afilarse: entrar en una asociación o grupo</p>
<p>The image shows the same man in the same attire and background. He is performing a sign language gesture. His right hand is placed on his chest, and his left hand is also on his chest, slightly lower. A red arrow points downwards from the right hand towards the left hand. In the top left corner, there is a smaller inset image labeled '2' showing the man in a similar pose. In the top right corner, there is a large number '1'.</p>	<p>Alivio: la calma después de alguna dificultad, o si una decisión resulta exitosa</p>
<p>The image shows a different man in a dark blue jacket and tie against a green background. He is performing a sign language gesture. His right hand is pointing upwards with the index finger, and his left hand is positioned near his chest. A red double-headed vertical arrow is placed between the two hands. In the top left corner, there is a smaller inset image labeled '2' showing the man in a similar pose. In the top right corner, there is a large number '1'.</p>	<p>Alguno, alguna, algunos, algunas: diferentes cosas u opciones</p>






SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>“Auto-”, yo mismo, yo misma: se refiere a uno mismo como en la palabra autoevaluación, o tomar una decisión “por uno mismo”</p>
	<p>Bravo: enojado, enojada</p>
	<p>Camino: puede referirse a una dirección de vida que la persona decide tomar</p>




SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Capaz: tiene la habilidad de realizar algo a nivel intelectual</p>
	<p>Claudicar: rendirse, ser débil frente a una situación</p>
	<p>¿Cuál?: de escoger entre dos cosas u opciones</p>



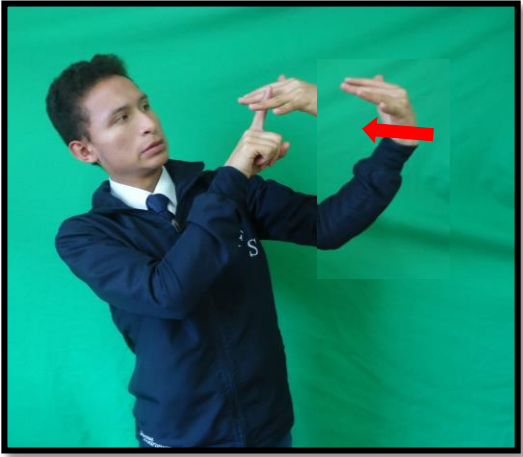
SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>¿Cuál? 2: de escoger entre dos cosas u opciones</p>
	<p>¿Cuál? 3: escoger entre dos cosas</p>
	<p>Decisiones, decidir, decidirse: escoger algún camino de vida</p>

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Decisión, frase: “Es tu decisión.”: para decir que 1) tu puedes tomar la decisión o 2) es tu decisión y verás que pasará, si será para bien o para mal.</p>
	<p>Defensa: estar a la defensa, protegerse frente a las presiones de otros</p>
	<p>Defensa 2: estar a la defensa, protegerse frente a las presiones de otros</p>


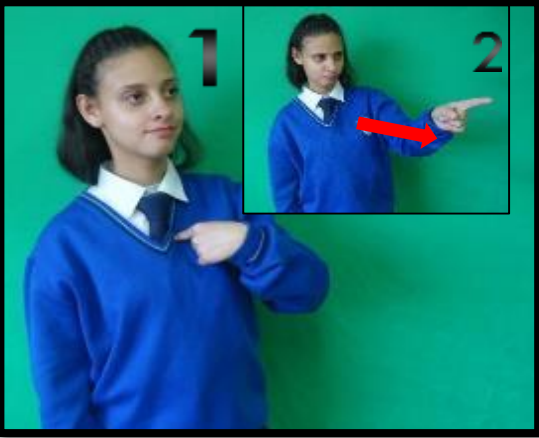

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Depender: ser dependiente de otras personas ya sea económicamente, por vivienda, alimentación o emocionalmente</p>
	<p>Derecho: Derechos Humanos. “Tengo derecho de decidir.”</p>
	<p>Desobedecer, rebelarse, rehusar: tomar una decisión en contra de una ley o norma, no aceptar lo que alguien ha dicho</p>



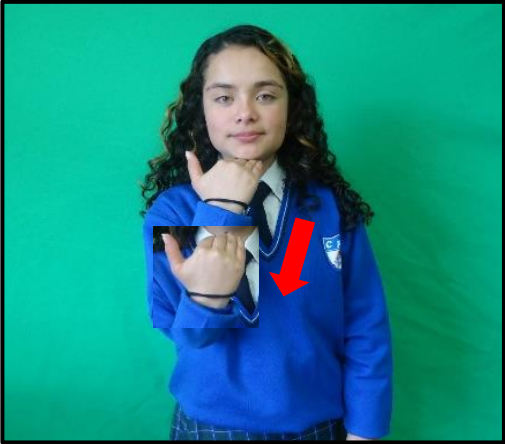
SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Desobedecer, rebelarse: rechazar una orden, una ley o norma, recomendaciones de otros</p>
	<p>Difícil: algo que no es fácil, algo que requiere esfuerzo o no parece posible</p>
	<p>Disgusto: sentir enojo por alguna desilusión. “¡Qué rabia!”</p>

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Duda: vacilar mentalmente, no creer, pensar que algo puede o no ser cierto. La mano está ubicada en la frente, representando la mente, y se mece de un lado al otro.</p>
	<p>Entendimiento: que la mente se abre hacia una nueva idea o información, es entender.</p>
	<p>Firmeza: estar seguro y sin cambiar frente a presiones de otros</p>




SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Futuro: tiempo que viene</p>
	<p>Gustarse: tener gusto por algo</p>
	<p>Influir, influencia: la presión de otros y otras para tomar cierta decisión o hacer algo. Es una lucha para la persona joven resistir esta presión.</p>






SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Lograr: obtener la meta o sueño deseado</p>
	<p>Mandar: “Yo mando” para decir “es mi decisión”</p>
	<p>Meta: “pasar la cinta para ganar la carrera”, lograr algo deseado</p>




SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>No lograr la meta: “no pasó la cinta al final de la carrera”, no resultó</p>
	<p>No sé: no tener conocimiento sobre algo</p>
	<p>No sé 2: no tener conocimiento sobre algo</p>




SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Obedecer: hacer lo que le dicen, respetar una norma</p>
	<p>Objetivo: meta</p>
	<p>Paciencia: “mantener la boca cerrada” frente a algún problema, aguantar</p>

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Pensar: considerar algo</p>
	<p>Poder: Ser capaz de hacer algo</p>
	<p>Querer, ¿Tú quieres?: afirmación o pregunta según la expresión de la cara. Levantar las cejas puede significar pregunta.</p>

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Reflexionar: pensar por mucho tiempo sobre algún tema</p>
	<p>Responsabilidad: cumplir con sus responsabilidades</p>
	<p>Riesgo o retarse: hacer algo que implica peligro o posibles consecuencias no deseables</p>

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Sentir: uno de los factores determinantes para tomar decisiones</p>
	<p>Sentir, pregunta: Tu sentir/¿Tu, cómo te sientes? es una pregunta sobre el sentimiento de la persona, a veces relacionada con qué decisión tomar</p>
	<p>¿Sí o no?: forma de preguntar a alguien si están de acuerdo o no.</p>

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Sí o no 2: “Tú, ¿sí o no?” significa “¿Qué dices, lo harás o no?”</p>
	<p>Sin afiliarse: el dedo de la mano para antes de entra en la otra mano en forma de un vaso; es decidir no afiliarse a una asociación u otro grupo</p>
	<p>Solución, solucionar: dentro de las negociaciones para llegar a una decisión, buscar conciliarse o cambiar la situación</p>

SEÑA	DEFINICIÓN
	<p>Soñar, sueño: desear algo, pensar en algo bonito para el futuro.</p>
	<p>Uno mismo: para decir o "yo mismo" o "tú mismo" o él o ella misma, indica una persona parada</p>
	<p>Venganza: hacer a otro sufrir por algo que hizo contra uno</p>



### **Nuestras familias, personas adultas, exalumnas, exalumnos y caminos**

El grupo de co-investigación reconoció a sus familiares como personas que han vivido luchas, cuando participaron en conversaciones cordiales y talleres de manera conjunta con sus parientes, entre otros espacios como coloquios con familias de niños y niñas con discapacidades. En el evento “Todos somos diferentes” un padre de una hija con discapacidad múltiple comentó sobre el nacimiento y las luchas que ha sostenido a favor de su hija, y el joven co-investigador Josué Rodríguez comentó, “No sabía de estas luchas, pero al ver este padre hablando de su hija y todas las dificultades que ha pasado, me toca el corazón. ¡Cómo la ama! Me conmovió.” Momentos como este les permitieron ver las frustraciones que el grupo de co-investigación tiene en común con la niñez y juventud con discapacidades, y de entender que los familiares, especialmente las mamás y los papás, también sostienen una lucha a favor de la vida, educación y derechos de sus hijos e hijas.

El grupo expresó el impacto de las experiencias de exalumnas y exalumnos, viendo los buenos resultados y las consecuencias negativas de decisiones realizadas desde que salieron del Colegio. Les hizo ver que como adultos tendrán que tomar decisiones formales que influenciarán las vidas de otras personas y por lo tanto consideran que sería mejor analizar sus opciones antes de actuar y empezar a desarrollar confianza en sus propios criterios de decisión. La franqueza de los exalumnos fue útil para nuestro proceso de investigación.

**Comenzando con las mamás.** El primer encuentro de la co-investigación con las familias fue con 3 mamás de estudiantes sordos y sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos, quienes son parte del Proyecto Hogar Feliz, el taller permanente de acompañamiento a las familias del Colegio y de la Red Latinoamericana de Familias Unidas por los Sordos y Sordociegos –Red FUSS-. Dentro de un ambiente de confianza, les pedí realizar la línea autobiográfica de

decisiones que ya había creado para mirar mis propias experiencias con los Sordos y Sordociegos. Nos reunimos en la pequeña biblioteca del Colegio para tener una conversación cordial sobre sus decisiones en relación a sus hijos e hijas, usando la línea autobiográfica de decisiones como punto de partida. Realizaron la línea sin titubear, teniendo muy presentes sus decisiones a pesar de que fueron hace muchos años. Escribieron en este mini-relato de vida sus decisiones más importantes en relación a sus hijas e hijos sordos y sordociegos. Este recordatorio no fue fácil emocionalmente para las mamás, a pesar de ser mujeres líderes entre las familias, participantes en momentos de gestión frente al gobierno y acompañantes para padres y madres de familia que recién supieron que tienen una hija o hijo es sordo o sordociego. Después de escribir en sus líneas autobiográficas, comentaron en el grupo sobre sus experiencias con profesionales en medicina, terapias, enfermería, instituciones educativas y otros familiares, reconociendo la abrumadora situación a saber que su hijo o hija fue sordo, sorda o sordociega. La idea de repensar cómo ser mamás para bebés sordos y sordociegos y cómo sería el futuro de su hijo o hija. Hubo lágrimas y risas durante el recorrido de sus memorias y se expresaron con mucha propiedad dentro de nuestra conversación cordial. Si bien sentían que muchas decisiones fueron acertadas, aún hoy cuestionan la mayoría de sus decisiones, preguntándose si escogieron lo mejor para sus hijos e hijas, o si hubieran elegido otro camino, ¿sería que sus hijos e hijas hubieran tenido una mejor vida? No dudaban de sus propios motivos porque expresaron que cada decisión se basó en su amor hacía su hija o su hijo. Algunas de sus dudas se relacionaban con el médico que escogieron o que les fue asignado y aceptaron, los comentarios de sus familiares sobre lo que se debe hacer, si el implante coclear hubiera sido una buena decisión, si los colegios escogidos fueron sus mejores opciones, si vivir en Bogotá era mejor, si dedicaron tanto tiempo a aquella hija o hijo sordo o sordociego que descuidaron el resto de su familia y si estaba bien que

dejaran sus propios sueños a un lado para atenderles. Hablamos sobre las influencias de otros sobre sus decisiones, como médicas, médicos, familiares, terapistas y educadoras o educadores. Comentaron sobre sus grandes frustraciones al principio por no encontrar información suficiente sobre temas relacionados con los Sordos y Sordociegos. Sus frustraciones por ser “obligadas” a aceptar decisiones de otros porque ellas y ellos fueron en otros tiempos quienes tenían el “conocimiento”, fueron y son profesionales. No sintieron que fueron empoderadas para ser madres, sino ignoradas y sus opiniones descartadas, hasta a veces por otras personas en sus familias. Casi todas comentaron del sentido de haber fallado de alguna manera. Fue una reunión emocional, recordando momentos de mucha lucha en sus propias vidas y llegando a concluir que cada uno de sus hijos e hijas era una persona que les daba orgullo como madre, que disfrutaban estar con ellos y que sentían satisfechos con sus logros. Su conclusión fue que, gracias a sus decisiones o a pesar de sus decisiones, sus hijos e hijas estaban bien.

Mis preguntas finales fueron “¿Qué hay de las decisiones que sus hijos e hijas toman? ¿Toman parte de las decisiones de la familia? ¿Toman sus propias decisiones?” En este caso, había una hija sordociega de 19 años, un hijo sordociego de 19 años que está terminando bachillerato y una hija sorda que ya se graduó y ha cursado algunos semestres en la universidad. Esta reflexión les impactó, porque aún tenían dudas sobre la competencia de sus hijos para tomar decisiones y generó un tiempo de reflexión sobre la existencia real de espacios de toma de decisiones en sus familias. Un comentario final de Marlén, quien tiene una hija sordociega, fue “Esto nos deja mucho que pensar y me pregunto en que forma mi hija puede participar en la toma de decisiones en la casa.” Todas se comprometieron a reflexionar sobre el asunto y en conversaciones casuales desde este tiempo, se han hablado sobre el tema. Después de esta conversación cordial original, aprendieron sobre “decisiones con apoyo”, donde se explica las

opciones a su hijo o hija, apoyándoles pensar sobre la decisión, para que ellos y ellas mismas la tomen. Al final conversamos sobre el tema de interdicción y sus negativos para sus hijos.

Entendieron la necesidad de asegurar que sus hijos e hijas pueden valerse por sí mismos o sí mismas, ejercitarse en tomar decisiones que realmente tienen consecuencias y resultados, y que la misma niña o el mismo niño enfrentara las consecuencias de decisiones sencillas para tener la capacidad de enfrentar decisiones mayores a la medida que crezcan. Este tiempo resultó con la expresión de varias emociones y con nuevas ideas sobre las posibilidades para las vidas de sus hijos e hijas.

Vale la pena mencionar dos puntos: la responsabilidad reflexiva de las mujeres madres en relación con la toma de las decisiones y las influencias que han tenido las experiencias que las han afectado, sobre todo las adversas con respeto a hijas e hijos. Luz Mary López Franco, PhD, mujer sorda colombiana, realizó su disertación doctoral sobre *The Transmission of Latino Culture, Language and Literacy from Hearing Parents to Their Deaf Children*<sup>67</sup> (2014) y escribe que una de las mujeres madres que participaron en su investigación buscaba todas las herramientas que pudieran apoyar sus procesos, como forma de acceder a la información necesaria mientras que, simultáneamente, enfrentaba las influencias del sector educativo sobre qué idioma usar con su hijo. Las experiencias de tres mujeres madres, quienes tomaron decisiones a pesar de no haber tenido el acceso a la información deseada, compartieron una lucha interna de rebeldía con las influencias ejercidas sobre ellas o de inconformidad ante distintos momentos vitales.

La investigación de la Doctora Luz Mary López contribuye a la experiencia de las familias oyentes colombianas con hijos o hijas sordas porque habla de las frustraciones y luchas de

---

<sup>67</sup> *La Transmisión de la Cultura Latina, Lengua y Literatura de los Padres/Madres Oyentes a sus Hijos/Hijas Sordos*

compartir su cultura a sus hijos e hijas. Las dos familias latinas de su estudio viven en una tercera cultura, la norteamericana, que usa otro idioma, el inglés. En la presente co-investigación, es una sola cultura para la mayoría de las familias, la colombiana de la Región Andina, y hablan un solo idioma, el español, pero la dificultad de pasar sus legados históricos de familia a sus hijos e hijas sordas sigue siendo complicada. Es el caso de las familias latinas en los Estados Unidos quienes usan el inglés y el español mientras que sus hijos e hijas sordas usando la Lengua de Señas Americana –ASL- y posiblemente la lengua de señas de su país natal. Por tal razón, la persona sorda latina que vive en los Estados Unidos se denomina “sordo multicultural” (Barbara A. Gerner de Garcia, 1993, en Luz Mary López, 2014, p. 15) por esta multiplicidad de culturas que forman parte de su diario vivir. Este mundo multicultural complejiza el paso de “valores familiares como modales, prácticas religiosas, celebración de festivales, comida o hábitos de alimentación, el aprecio por la educación, el arte, la literatura, las prácticas de tiempo libre y los deportes que son las tradiciones básicas tradicionales que un grupo étnico transmite de una generación a otra” (Luz Mary López, 2014, p. 17) y la adquisición de buenas habilidades en relación a la lectura y escritura. Estas habilidades son difíciles para la población sorda mayoritaria, pero aún más para los grupos minoritarios sordos dentro del mundo sordo.

Dos preguntas realizadas por la Doctora López pueden ser adaptadas para servir a las familias colombianas: ¿cuáles son los aspectos más importantes de su cultura?, ¿cómo puede transmitir su cultura? El estudio concluyó sobre los siguientes puntos culturales que las familias deseaban compartir con sus hijos e hijas sordas: 1) Respeto por la autoridad de la mamá y el papá; 2) Priorización de tiempo; 3) Puntualidad (el esfuerzo de ser puntual); 4) Modales; 5) Respeto por el país de origen y 6) La comida del país de origen (Luz Mary López, 2014, pp. 109-110). Las formas que usaron para lograr esta transmisión de la cultura fueron: 1) Asistir eventos

culturales; 2) Celebrar las fiestas según su país natal; 3) Seguir con los modales del país natal; 4) Celebrar cumpleaños; 5) Establecer contacto visual y usar expresiones faciales; 6) Asistir a funciones de la iglesia; 7) Retener la conjugación de las culturas de su país de origen y el país donde viven; 8) Delegar parte de la autoridad en el hermano mayor del hijo o hija sorda; y 9) Llevar regalitos a otras personas (Luz Mary López, 2014, pp. 112-113). Esta información puede ser útil para las familias del grupo de co-investigación porque son formas de permitir la participación de sus hijos e hijas sordas y sordociegas. En las conclusiones de la tesis de la Doctora López, se resumió la situación del idioma y de la literatura de la cultura de origen, comentando sobre las muchas formas, incluyendo la lectura conjunta y el uso de las tecnologías, que las familias probaron para lograr un buen nivel en el idioma del país, el inglés y la Lengua de Señas Americana. Ellos consideraron que esto sería la forma en que sus hijos e hijas podrían lograr el éxito. A pesar del uso de la lengua de señas, se pudo percibir que las familias no entendieron la cultura sorda ni como involucrar sus hijas sordas en los eventos de la Comunidad Sorda. La investigación terminó con puntos importantes: que las familias pueden sentir orgullo de su cultura de origen, que se necesita claridad entre que es transmitir su cultura de origen y que es proveer una educación de calidad, y que estas familias experimentan culpabilidad por falta de lograr una buena comunicación con sus hijos e hijas sordas (Luz Mary López, 2014). Este último punto es compartido por las familias del Colegio que reconocen que la falta de lograr un buen nivel en la lengua de señas afecta la participación de sus hijos e hijas sordas en los eventos familiares, la cultura colombiana y la transmisión de los valores que son importantes para la familia.

**La Asociación Nacional de Sordociegos –SURCOE-.** El Colegio Filadelfia para Sordos con la colaboración de la Asociación Nacional de Sordociegos –SURCOE- realizó el Taller de

Liderazgo para las Personas Sordociegas en febrero de 2016 con el propósito de fortalecer los procesos de desarrollo del liderazgo en los estudiantes sordociegos del Colegio y los adultos sordociegos de SURCOE. La línea autobiográfica de decisiones tuvo ajustes para la tactilidad de las personas sordociegas usando lana y chaquiras y después cada uno explicó lo que representaba (Ilustración 50). Las personas participantes pusieron una chaquirita en la lana para cada decisión de importancia, usando nudos para asegurarles en su lugar.

*Ilustración 50: Taller de Liderazgo para Personas Sordociegas, 17 de Febrero de 2017. Mateo Otálvaro explicando su línea autobiográfica de decisiones hecha en lana y chaquiras sostenido por su guía intérprete Wilmer Castro, con Patti Jones al lado.*



Fuente: Archivo de la investigación

La mayoría de las decisiones que compartieron fueron sobre sueños y deseos para el futuro, como lograr entrar a estudiar o lograr un empleo. Siendo que muchos de los participantes llegaron a ser sordociegos siendo ya adultos, muchos expresaron que hasta este momento de sus vidas estaban logrando la estabilidad, ya sea en salud, relaciones personales o en el hecho de formar parte de

SURCOE. A raíz de sentirse en una situación de estabilidad con el reto del liderazgo por medio de la toma de decisiones, creían que era hora de empezar a ser realidad sus sueños y atreverse a nuevas metas.

**La Universidad Nacional de Colombia: Semillero de Investigación 2016-I.** La alianza con el Semillero de Investigación “Niñas, niños y jóvenes en-Discapacidad. Debates sociales y acciones Latinoamericanas” 2016-1 del Departamento de la Comunicación Humana en la Facultad de Medicina, pregrado, fue una experiencia muy enriquecedora, tanto para los Sordos, Sordas y el Sordociego que visitaron el grupo del Semillero, como para los estudiantes del mismo. También para la investigadora principal fue muy importante ver sus personas “próximas”

en otros espacios. Varios estudiantes graduados del Colegio fueron, incluyendo el presidente de la Asociación Nacional de Sordociegos –SURCOE-. Dos mamás fueron y otros adultos sordos. Compartieron sus experiencias de vida con mucha libertad. Fue realmente una experiencia de las Pedagogías de la Proximidad porque ellos abrieron los libros de sus vidas con mucha naturalidad frente a estudiantes de varias carreras de la Universidad Nacional de Colombia. Según algunos estudiantes de pregrado, fue una primera experiencia de ser presentado al mundo de los Sordos y Sordociegos. Unas dos estudiantes habían tenido contacto anteriormente con las personas sordas, pero no en espacios de diálogo. A todos los y las estudiantes del pregrado, parece haberles abiertos sus ojos y se pudo observar que se identificaron con las experiencias de los Sordos jóvenes. Se conmovieron con la realidad de los primeros momentos de las mamás y empezaron a verse en las personas jóvenes sordas y sordociegas que hace poco eran los “otros” desconocidos, una “alteridad” que interrumpía, que nos hacía cuestionarnos con igualdades, que nos hace sentir incómodos (Skliar, 2007, p. 4) Se logró un espacio de proximidades que produjo alegrías, inquietudes y un intercambio de sentires. Algunos de las y los invitados sordos me comentaron que se sorprendieron con esta identificación de parte de las y los universitarios y esto retó algunas de sus presuposiciones sobre personas oyentes y de quienes son los estudiantes de la Universidad Nacional. Tal vez la pregunta de uno de los hombres sordos, “¿Creen que somos iguales?” y “¿Por qué dicen que somos iguales?” dejó algo que pensar. Es un indagar personal del corazón, que no sólo nuestras palabras que conformen a lo “correcto” dentro del mundo de la discapacidad o las minorías o las interseccionales, es lo que está en el corazón. Como dice Nussbaum, “para Grocio la clase importante de igualdad entre personas es la igualdad moral, que supone igualdad de respeto y de derechos. La igualdad de facultades no juega ningún papel significativo en su argumento” (Martha C. Nussbaum et al., 2007, p. 55).



**La Fundación Abrecaminos.** La Fundación Abrecaminos y la Maestría de Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional organizaron el evento, “Todos Somos Diferentes: el primer conversatorio sobre experiencias de inclusión educativa y ciudadana” durante los días 29 y 30 de Agosto del 2016. Las mamás del Colegio Filadelfia para Sordos, el Proyecto Hogar Feliz, la Red FUSS y la Universidad Nacional de Colombia ayudaron a facilitar la actividad de las conversaciones cordiales con familias y estudiantes. Se espera que la experiencia de los familiares en estos espacios tenga impacto favorable en otros países de América Latina quienes forman parte de la Red FUSS. Los estudiantes del Colegio Filadelfia para Sordos participaron en los dos días y ofrecieron un taller sobre los espacios de la toma de decisiones. El taller comenzó con una joven sorda con implante coclear, Nicole Centenaro, tocando un minueto en el piano mientras que un joven sordo, Eudes Armas de Parada, presentó una poesía de su composición en la Lengua de Señas Colombiana:

*¿Me voy o me quedo? pero ¿con quién?  
 ¿Quiénes están conmigo?  
 Me toca esconder mis sentimientos, no me puedo expresar.  
 Trato, intento....pero cada vez fallo...  
 No me hacen caso, no me hacen caso, no me hacen caso...  
 Me dejan sólo.*

*Solo estoy, objeto de lástima, discriminado  
 Cómo me puedo expresar todo lo que siento.  
 Me acerco a otros, con mis señas expresando  
 Me ignoran, me rechazan, van saliendo  
 No me hacen caso, no me hacen caso, no me hacen caso...  
 ¡No me puedo expresar!*

*Pero, ¡qué tal! Aquí está mi grupo...mis próximos...nos acercamos,  
 Nos expresamos con las señas, ¡qué felicidad!  
 Charlando largo rato, me siento mejor  
 Aquí si encajo...expresándome por doquier.*

*Contacto con mis próximos, sólo no estoy,  
Lo del pasado, pasado está  
No vuelvo allá.  
Es un nuevo comenzar  
Nos encontramos, charlamos  
Siento vida y felicidad.*

Fuente. Eudes Parada de Armas Parada, joven sordo afrocolombiano,  
Traducción en español de la poesía original en la Lengua de Señas Colombiana, 2016

Su poema era sobre proximidades y la falta de proximidades con otros en su vida. Era un clamor para espacios donde se puede compartir con plena libertad.

La poesía tuvo impacto en los presentes, siendo una voz buscando espacios. Otro joven sordo co-investigador, Josué Rodríguez, compartió brevemente sobre el tema de la toma de decisiones, después la investigadora principal habló sobre la actividad de conversaciones cordiales. Se dividieron en pequeños grupos para tener conversaciones cordiales sobre espacios de la toma de decisiones. Fue muy interesante que una de las participantes fuera una joven ciega quien comentó sobre la falta de posibilidades de tomar decisiones propias y la preocupación de su familia que resultó en no permitirle salir de la casa. Sus palabras fueron el catalizador para que otros comentaran de sus frustraciones. El grupo incluía personas con discapacidad, personas sordas y sordociegas además de familiares y profesionales. Fue impactante para los familiares reexaminar su rol frente a sus hijos e hijas en este tema. Los Sordos y Sordociegos se identificaron con las palabras de la joven ciega y los familiares con los temores de la madre. Al final hubo tiempo para que cada grupo resumiera sus experiencias concluyendo que las decisiones son de suma importancia en la vida de cada persona y podría resultar en un mejor proyecto de vida si las decisiones de cada uno fueran respetadas. Hablaron sobre la importancia de permitir decisiones en sus hijos e hijas pequeñas según su edad para que empiecen a desarrollar esta capacidad de decidir, proveyendo la información necesaria para entender

decisiones familiares. Los padres y madres expresaron su frustración sobre la insistencia de sus hijos e hijas en pedirles dinero, pero por medio de las conversas se encontró que las familias no compartieron información sobre las situaciones financieras en el hogar. Sin esta información sus hijos e hijas no tuvieron criterios para entender y ser solidarios con sus familias en temas económicos. El punto quedó que el acceso a la información es vital para tomar decisiones. Expresaron su satisfacción con el taller y observamos que hubieron deseado tener más tiempo para conversar cordialmente, y de hecho preguntaron sobre cuándo se realizaría de nuevo un taller con estos espacios y temáticas. Al final del día hubo una actividad de la “pared invisible”, una gran pared hecho de plástico donde todos se escribieron o dibujaron sus sentimientos sobre el día (Ilustración 51).

*Ilustración 51: Ricky Osorio participando en la “pared invisible”*



Fuente. Archivo investigación

**La Red Latinoamericana de Familias Unidas por los Sordos y Sordociegos** –Red FUSS-En Septiembre de 2016, la Red FUSS, apoyada por la Maestría de Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia, tuvieron un coloquio con padres y madres de familia sobre el tema de los espacios de la toma de decisiones. El taller usó la línea autobiográfica de decisiones como ejercicio y se presentaron algunos adelantos sobre el trabajo de la tesis. La profesional y maestrante Claudia Susana Castaño habló sobre la relación entre la toma de decisiones y la ciudadanía. El coloquio dejó inquietudes entre las familias sobre como incluir sus hijas e hijos en las decisiones familiares.

## Capítulo V

## NUESTRAS CONCLUSIONES E INQUIETUDES PARA SEGUIR CO-INVESTIGANDO

**Conclusiones y Recomendaciones**

*Debates, Experiencias y Tiempos para Decidir: una co-investigación entre niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá* se constituyó en una vivencia pedagógica colectiva de la niñez y la juventud sorda y sordociega con el apoyo teórico de la intersección entre los Estudios Sordos y los Estudios de la Niñez, uno de los objetivos de la co-investigación. El giro dado por el grupo permitió ir de “la toma de decisiones dentro de un grupo de co-investigación” hacia “la co-investigación mirando un tema: la toma de decisiones”; también permitió indagar la experiencia de ser y de participar en la co-investigación usando toda la creatividad para conocer las perspectivas de cada participante. Este nuevo enfoque priorizó el objetivo de “los niños, las niñas, los y las jóvenes sordas y sordociegas tendrán una experiencia de co-investigación”, seguido por el segundo objetivo de “conocer sus perspectivas y relatos de vida en relación con la toma de decisiones”. Se vivieron situaciones ligadas a los dos objetivos usando las Pedagogías de la Proximidad para establecer tanto relaciones horizontales como próximas, además fomentar un aprendizaje compartido por todos y todas.

Todos estos caminos vividos, nos recuerdan la denuncia de Skliar que no debe ser que “está mal ser aquello que se es o que se está siendo: la negación del otro en sus propias experiencias de ser-otro [...] en sus propias lenguas [...] corregirlo, normalizarlo, expulsarlo, medicalizarlo, silenciarlo, vociferarlo, producirlo. Y obligar al otro a que perciba de una vez que está mal ser aquello que se es o que se está siendo” (Skliar, 2002, p. 148).

**Objetivo de co-investigar.** El primer objetivo fue nuestra experiencia como grupo de co-investigación, de participar y liderar las actividades metodológicas, y de entender cómo las leyes internacionales y nacionales incluyen nuestros derechos de participar y opinar. Esto abrió debates sobre la autonomía y la independencia, concluyendo que la niñez, juventud y personas mayores de edad sordas y sordociegas podemos tener autonomía aunque sigamos viviendo con familiares, somos usuarias y usuarios de servicios como la interpretación o la guía-intérprete. La decisión queda con nosotras y nosotros, como personas sordas o sordociegas y no con los que prestan servicios de interpretación o de guía-intérprete. Debatimos sobre los balances del poder en estas situaciones y cómo nos relacionarnos con las personas que prestan servicios, siendo amables pero conservando la firmeza. En esta misma línea, vimos en los y las co-investigadoras de los grados de Primaria este deseo de ser autónomos empezando desde una temprana edad, reclamando espacios para ejercer una voluntad propia.

El tema de independencia quedó en debate porque nos dimos cuenta que ser independientes económicamente o emocionalmente no es tan fácil y que aún no tenemos claridad sobre cómo manejar la relación con nuestras familias en el caso de ser independiente. ¿Continuamos en contacto, se mantendría el mismo nivel de afecto, como sabemos quién (nosotros, la familia o en conjunto) toma las decisiones, nos seguirán apoyando de alguna manera, o quedaremos prácticamente fuera de la familia? Estos son algunas de las inquietudes que no hemos resuelto aún.

**Principios de la intersección.** Ubicarnos en la intersección entre los Estudios Sordos y los Estudios de la Niñez trajo varios principios a la co-investigación:

- Investigar con y no que nos investiguen como niñez y juventud sorda y sordociega
- Cada experiencia de vida es única, por lo tanto es importante para cualquier investigación

- Hay que poner atención a cada intervención de cada persona participante en la co-investigación
- Nuestras opiniones y participación como niñez y juventud son importantes
- Como niñez y juventud sorda y sordociega tenemos muchas observaciones que pueden contribuir a mejorar las situaciones que nos rodean, como la educación, la comunicación, las relaciones familiares, y la política

Repensamos el alcance de los muchos estudios de parte de las universidades en que hemos participado como objetos, mayormente de las áreas de salud y educación, y recomendamos que los estudios se realicen desde su proyección con nuestra participación, enfocándose en nuestros conocimientos y experiencias de vida relacionadas con nuestro idioma, cultura, esperanzas hacia el futuro, mirando qué percibimos como nuestras necesidades y cuáles son nuestras propuestas de solución.

Nos sorprendió saber que los estudios académicos a nivel global no hayan incluido, sino en contados casos, niñez y juventud sorda y sordociega en una relación horizontal como la co-investigación y creemos que deberían incluir a nuestros pares en otros países. Nos indignamos al pensar sobre nuestros pares sordociegos y sordociegas quienes han tenido menos oportunidad de disfrutar de esta clase de participación.

Concluimos que es importante que los Estudios Sordos y los Estudios de la Niñez incluyan la experiencia de la niñez sorda y de la niñez sordociega a través de una participación co-investigativa real y directa. Nuestra recomendación es mantener nuestra presencia en las investigaciones a nivel mundial porque tenemos la convicción de que podemos contribuir a enriquecer la Cultura Sorda, desarrollar temas de Sorditud desde nuestros primeros pasos como

niños sordos y niñas sordas, posicionarnos desde las Epistemologías Sordas y apoyar el desarrollo de las Pedagogías Sordas propuestas por la Sorditud.

**Objetivo de decisiones.** El segundo objetivo fue conocer nuestras perspectivas y relatos de vida en relación con la toma de decisiones y nos llevó a debates sobre situaciones hogareñas, situaciones personales y relatos de vida. Asentó nuestra co-investigación en la vida cotidiana y no solamente en leyes y filosofías. Exploramos nuestras propias vidas y nuestras relaciones interfamiliares, mirando si nuestras decisiones fueron respetadas y llegando a la conclusión que no fuimos consultados/consultadas ni sentíamos el “permiso” de nuestros familiares y otros para opinar. Esto siempre nos volvió al tema de la comunicación y los límites que encontramos por los niveles de la Lengua de Señas Colombiana usados en nuestras familias y la presencia del servicio de interpretación en otras situaciones. Reconocemos el esfuerzo de algunos de nuestros familiares para aprender la Lengua de Señas Colombiana y de comunicarse con nosotros y nosotras; esperamos que logren un buen nivel para poder tener espacios en común, dialogar y conocernos más.

**Uso de metodologías.** El grupo principal de la co-investigación estuvo integrado por estudiantes de los grados 10 y 11 junto con la co-investigadora con perspectiva intercultural, y nos reunimos 1 o 2 veces cada semana sobre el tiempo de 2 años y 3 meses menos la época de vacaciones escolares. Nuestro grupo fue el protagonista para llevar a cabo las metodologías usadas: conversaciones cordiales, comunitarias e interculturales; entrevistas cordiales; líneas autobiográficas de decisiones; registros videograbados de la experiencia y la recolección de vocabulario con todo el cuerpo estudiantil. Estas metodologías permitieron establecer un continuo diálogo y debate, mirando la toma de decisiones dentro del mundo de nuestras familias, la Comunidad Sorda, las Epistemologías Sordas, la Sorditud, otras personas sordociegas, y los

dos grandes estudios académicos que marcaron la co-investigación, Estudios Sordos y Estudios de la Niñez. Hicimos contactos con los y las graduadas, otros adultos sordos, y protagonizamos la participación del Colegio en otros espacios como los coloquios y talleres.

Nuestra habilidad de conducir las conversaciones cordiales y las entrevistas cordiales maduró sobre el camino porque buscamos mejores formas de asegurar que los y las participantes entraran en confianza para poder compartir sus relatos de vida.

Otro punto que nos permitió profundizar fue la línea autobiográfica de decisiones que en su primera realización sirvió para documentar nuestros relatos de vida, pero nos llevó a recordar otros eventos, emociones y reacciones relacionados con decisiones personales o tomadas por la familia. A veces consignamos recuerdos que llegaron después elaborando una segunda línea: algunos meses o hasta 1 año más tarde.

**Espacios de participación.** En los espacios de participación fuera del Colegio, a pesar de nuestras inseguridades frente a personas desconocidas, personas oyentes, y personas con discapacidad, logramos liderar y compartir, buscando dar la oportunidad a otras personas a pasar por nuestra misma experiencia de mirar decisiones y espacios, alegrías y frustraciones, y al final dar a conocer sus propias opiniones y relatos de vida. Recibir el respeto de los demás participantes fue importante para nosotros y nosotras, animándonos a participar en futuros eventos. Gracias a esta relación participativa con nuestras alianzas, hemos cambiado nuestras percepciones hacía ellos y otros grupos y vemos que sus percepciones hacía nosotros también han cambiado. Tenemos confianza de que podemos usar nuestra agencia para lograr cambios en nuestras comunidades a favor de nuestros pares, abriendo paso para la niñez sorda y sordociega en la medida que otras personas nos conozcan. Nos parece justo que sea así. Es una cuestión de justicia.



**Reconocimiento propio y resiliencia.** Nos reconocemos como únicos por nuestras vivencias según las interseccionalidades, sueños, talentos y experiencias de vida. Llegamos a valorar nuestra propia capacidad de contribuir al bienestar de otros y, al conocernos y reconocernos en nuestras labores de co-investigación, nos hemos acercado al concepto de la resiliencia. Esta característica es definida como “las fortalezas, competencias y adaptaciones exitosas [para enfrentar] estos estresores de la vida” (Debra H. Zand y Katherine J. Pierce, 2011, p. 248) y nos hemos dado cuenta que hemos podido sobreponernos a situaciones complicadas y difíciles en medio de múltiples barreras como el hecho de ser una minoría lingüística relegada por el mundo oyente.

**Proximidades.** Las proximidades de una investigación exploratoria conjunta producen más que aprendizajes puntuales; producen lazos de afecto y respeto que nos van a acompañar a lo largo de la vida. Esta exploración nos dio la oportunidad de reconocer nuestras capacidades, aprender a organizarnos como equipo para lograr una meta y conocernos más. Entendemos mejor que nuestras decisiones requieren conocer más a las otras personas para abrir espacios de diálogo.

**Epistemologías Sordas, Cultura Sorda y Sorditud.** La pregunta sobre la relación entre Epistemologías Sordas y Cultura Sorda, comunidad s/Sorda y Sorditud (Paul y Moores, 2012, p. 426) aún se está explorando; vivimos y conocemos nuestra cultura, pero temas como las epistemologías que se están cultivando desde nuestras experiencias de ser sordos y sordas, sordociegos y sordociegos han sido nuevos. Así, definir conscientemente las relaciones entre cultura, comunidad y Sorditud requiere una continua investigación.

Nuestro entendimiento sobre las Epistemologías Sordas se esclareció cuando empezamos a debatir sobre las diferencias entre nuestras propias perspectivas y las de nuestros familiares

oyentes. Hoy apreciamos más nuestros puntos de vista y hemos estado viendo e indagando sobre perspectivas distintas a las nuestras para entender las decisiones de otras personas en el marco de las reciprocidades lo cual nos permite tener mayores accesos a la información y entender cómo nos afectan las influencias de los demás.

En la teorización, investigación y establecimiento de prácticas relacionadas con la educación y el desarrollo humano, la adopción de los aportes derivados de las Epistemologías Sordas permite tener coherencia con las formas de aprendizaje, de comunicación y de percepción cultural. Nos proveen la oportunidad de crear o mantener un espacio cultural donde la mente y las emociones pueden estar sin la constante tensión de sobrevivir en una cultura ajena y que no ha sido accesible. Esto nos puede dar un nuevo espacio donde podamos explorar otras culturas sin presiones, incluyendo la cultura de las personas oyentes.

**Posturas Sordas y Sordociegas del Sur.** Se espera que esta co-investigación, aportando nuestras experiencias como niñez y juventud sorda y sordociega del Sur, pueda animar a nuestros pares en el Sur a buscar espacios de mayor participación. Hemos ofrecido nuestras perspectivas sobre el tema de la toma de decisiones y los espacios donde se adoptan, o como lo definimos en el grupo, las relaciones necesarias para su respa. Debatimos sobre la existencia de estas relaciones, principalmente dentro de la familia, pero también tocamos espacios educativos, comunitarios y políticos, con la conclusión de que hay pocas oportunidades de participar en la toma de decisiones, o aún para compartir nuestras opiniones. Comentamos que en el Colegio se respetan nuestros aportes y compartimos decisiones, pero esto es influenciado por la aceptación y promoción de lideresas y líderes estudiantiles. Sentimos que nuestro clamor y deseo de tener la atención debida ha sido respondido en parte por esta experiencia de la co-investigación.

### Temas para seguir explorando

Creemos que las investigaciones futuras tienen que reconocer la variedad de experiencias construidas desde la niñez y la juventud sorda y sordociega, sobre todo si deseamos seguir explorando estas experiencias *desde la perspectiva de quien las vive*, y haciendo énfasis en la participación, la toma de decisiones y la autonomía. Deseamos profundizar sobre temas relacionados con la toma de decisiones: agencia, acceso a la información, niños y niñas como ciudadanos e independencia.

Todo esto nos lleva a seguir investigando nuestra Cultura Sorda, la Lengua de Señas Colombiana, la niñez sorda en relación con la Sorditud, la educación, la psicología y nuestra comunidad como comunidad de práctica. Seguimos preguntando por la ubicación cultural de la niñez sordociega, siendo que dentro del Colegio los que somos sordociegos nos consideramos parte de la Cultura Sorda, con unas salvedades por razones de comunicación y de servicios como la guía interpretación.

Nos parece importante documentar nuestros relatos de vida y la experiencia de ser Sordas, Sordos, Sordociegos y Sordociegas colombianas, jóvenes, niños y niñas, afrodescendientes, indígenas, de diferentes tradiciones. Nos gustaría conocernos más por medio de conversaciones cordiales, debates, y, siendo parte de la Niñez Sorda y Sordociega colombiana, aprender cómo influenciar el mundo político para impulsar cambios a favor de nuestras poblaciones.

Por todas estas inquietudes, decidimos abrir de forma permanente el grupo de co-investigación dentro del Colegio Filadelfia para Sordos donde podemos seguir indagando sobre temas de nuestra interés y curiosidad, usando nuestra experiencia en esta co-investigación como base para seguir adelante.

### Hacia el futuro

Desde nuestras propias experiencias, entendemos la toma de decisiones como un camino para llegar a disfrutar de la autonomía dentro de las relaciones con nuestras familias, amistades y comunidades. Nos gustaría intercambiar nuestras experiencias sobre este tema con nuestros pares colombianos y conocer a otros grupos de co-investigación de la niñez y juventud sorda y sordociega en otros países, porque ser co-investigadores y co-investigadoras ha sido una experiencia ciudadana donde nuestras decisiones han sido respetadas. Podemos conocerlos por los medios de comunicación a nivel del país, la región latinoamericana y el mundo, y ¡por qué no! en persona para seguir abriendo espacios de participación y autonomía.

Nuestras metodologías quedan a disposición del mundo sordo y del mundo oyente. Somos conscientes de sus alcances y que nos pueden servir para seguir investigando, aprovechando los espacios de proximidad cotidianos para seguir construyendo permanentemente.

Ahora, el concepto del Buen Vivir en relación con el Índice de Felicidad, que mide aspectos para que cada persona defina su propia felicidad, nos permite pensar en lo que deseamos en la vida. Estamos entendiendo por medio de nuestra experiencia de co-investigación que ser como somos y como estamos siendo está bien. También estamos con el sentir de la felicidad en nuestros propios términos de libertad de expresión en nuestro idioma, ser respetados por otros, tomar decisiones, y lograr compartir con nuestros pares, teniendo proximidades con los que nos rodean dentro de un ambiente de respeto mutuo y cordialidad.

### Referencias

Link, Caroline. (1998). *Beyond Silence*. Drama, Música.

Grove, Timothy. (2009). *SOOSL*. English, (C) 2009 - 2016 SIL International.

Morrissey, Mark. (2016a). Media Release Annual Report 2015-2016-2. *CCYP Commissioner for Children and Young People*. Gobierno. Recuperado el 27 de febrero de 2017 de: <http://www.childcomm.tas.gov.au/wp-content/uploads/2016/11/Media-Release-Annual-Report-2015-2016-2.pdf>

INSOR. (2013). *Boletín Observatorio Social Población Sorda Colombiana No. 5* (gubernamental No. 5). Bogotá: Instituto Nacional para Sordos. Recuperado de: [http://www.insor.gov.co/descargar/boletin\\_observatorio05.pdf](http://www.insor.gov.co/descargar/boletin_observatorio05.pdf)

Stern, Virginia W., y Redden, Martha Ross. (1982). *Technology and Handicapped People: Selected telecommunications devices for hearing-impaired persons* (Office of Technology Assessment (OTA) No. 2). USA: Congress of the US, Office of Technology Assessment.

Morrissey, Mark. (2016b). *Commissioner For Children Annual Report 2015-16* (Para el gobierno de Tasmania, Australia) (p. 40). Tasmania, Australia: Commissioner for Children. Recuperado de: [http://www.childcomm.tas.gov.au/wpcontent/uploads/2016/11/CommissionerForChildren\\_AnnualReport\\_\\_2015-16.pdf](http://www.childcomm.tas.gov.au/wpcontent/uploads/2016/11/CommissionerForChildren_AnnualReport__2015-16.pdf)

Follesdal, Andreas. (2014). *John Rawls' Theory of Justice as Fairness* (SSRN Scholarly Paper No. ID 2510715). Rochester, NY: Social Science Research Network. Recuperado de: <http://papers.ssrn.com/abstract=2510715>

Abrecaminos. (2016). Blog de Abrecaminos. *Abrecaminos*. Recuperado de: <http://www.abrecaminos.org/>

ACNUR (Ed.). (2013). *Te cuento mi historia: Palabras y dibujos de niños colombianos refugiados en Ecuador*. Bruselas, Bélgica: UNHCR. Recuperado de:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/BDL/2013/9176.pdf>

Acosta Meza, María Angélica. (2014). *Manos que comunican ciudadanía*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Recuperado de

<http://www.bdigital.unal.edu.co/46118/>

Ahlgren, Inger, y Hyltenstam, Kenneth (Eds.). (1994). *Bilingualism in Deaf Education* (Vol. 27). Signum.

Alvarado, Sara Victoria, y Patiño, Jhoana (Eds.). (2013). *Jóvenes investigadores en infancia y juventud, desde una perspectiva crítica latinoamericana: aprendizajes y resultados*. Manizales Colombia: Centro Editorial Cinde-Childwatch-Universidad de Manizales. Recuperado de:

<http://envia.xoc.uam.mx/redinvestiga/childwatchla/webftp/documentos/xUsuarios/admin/File/jovenes%20inv.%20camila%20subj%20conflicto%20armado.pdf>

Andrade Sánchez, Fernando. (2016). *Manos, miradas y silencios otros... Resignificaciones culturales hacia una música propiamente Sorda*. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá, Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/55939/1/2131592651.2016.pdf>

Arnstein, Sherry R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. doi:10.1080/01944366908977225

Barreto Muñoz, Alex Giovanny. (2015). *Fundarvid: una contextualización de sus neologismos en la lengua de señas colombiana*. Universidad Nacional de Colombia-Bogotá, Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/51542/>

Batterbury, Sarah C. E., Ladd, Paddy, y Gulliver, Mike. (2007). Sign Language Peoples as indigenous minorities: implications for research and policy. *Environment and Planning A*, 39(12), 2899-2915. doi:10.1068/a388

Bauman, H. Dirksen L. (2008). *Open Your Eyes: Deaf Studies Talking*. U of Minnesota Press.

Bell, Alexander Graham. (1884). *Upon the formation of a deaf variety of the human race*. Washington D.C.

Blank Canvas Voyage. (2016, Junio 12). Meeting the Deaf Community in Vanuatu. *Blank Canvas Voyage*. Recuperado de: <http://blankcanvasvoyage.com/vanuatu/deaf-community-vanuatu/>

Blásquez, Betty. (2015, Octubre 14). Taller de Línea Autobiográfica de Decisiones.

Campoy Cervera, Ignacio. (2013). *Ignacio Campoy Cervera on the legal capacity of children*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=aZuh6ib1qwA&list=WL&index=161>

Carchi Amay, Rosario Leonor, y Pineda Chávez, Karina Susana. (2013). Enhancing the reading skills, using traditional legends of Ecuador with teenagers of «Shiña» high school. Recuperado de: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/4356>

Carlos Eliberio, Torrealba Méndez. (2008, Julio). Hacia una didáctica de la lectura y la metacognición en el nivel universitario.

Castillo, Crystal. (2011). Historia Educación del Sordo. *prezi.com*. Recuperado el 23 de octubre de 2015 de: <https://prezi.com/vxcuvr7llszv/historia-educacion-del-sordo/>

Centro Virtual de Noticias -CVN-. (2009). Recuperado el 23 de noviembre de 2016 de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-173155.html>

Childhood studies. (2015, Mayo 7). En *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Recuperado de: [http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Childhood\\_studies&oldid=661232484](http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Childhood_studies&oldid=661232484)

*Children and clinical research*. (2015). London. Recuperado de: <http://nuffieldbioethics.org/wp-content/uploads/Children-and-clinical-research-Chapter-1.pdf>

Cinde-Universidad de Manizales. (2016). Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de: [http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/?page\\_id=5](http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/?page_id=5)

Collazos Aldana, Jaime. (2014). Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/147>

Commissioner for Children New Zealand. (2015). Recuperado de: <http://www.childcomm.tas.gov.au/>

Congreso de Colombia. Ley Estatutaria No. 1618 de 27 feb 2013. , Pub. L. No. 1618 (2013).

Constitución Política de Colombia. República de Colombia (1991). Recuperado de: [http://www.chinchina-caldas.gov.co/apc-aa-files/386463613734316433333353533306138/Constituci\\_n\\_Politica.pdf](http://www.chinchina-caldas.gov.co/apc-aa-files/386463613734316433333353533306138/Constituci_n_Politica.pdf)

Cook-Sather, Alison. (2013). Translating learners, researchers, and qualitative approaches through investigations of students' experiences in school. *Qualitative Research*, 13(3), 352-367. doi:10.1177/1468794112451022

Cossar, Jeanette, Brandon, Marian, y Jordan, Peter. (2014). 'You've got to trust her and she's got to trust you': children's views on participation in the child protection system. *Child & Family Social Work*, n/a-n/a. doi:10.1111/cfs.12115



Countries of the World. (2017). Smallest countries by area. Recuperado el 21 de marzo de 2017 de: <https://www.countries-ofthe-world.com/smallest-countries.html>

Courtin, Cyril. (2000). The Impact of Sign Language on the Cognitive Development of Deaf Children: The Case of Theories of Mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3).

Cruz, Luz Stella, Ramírez, Paulina, y Castañeda, Marcela (Eds.). (1996). *El bilingüismo de los sordos* (Vol. 2). Bogotá: INSOR. Recuperado de:

[http://www.insor.gov.co/descargar/publicaciones/El\\_bilinguismo\\_de\\_los\\_sordos\\_1996.pdf](http://www.insor.gov.co/descargar/publicaciones/El_bilinguismo_de_los_sordos_1996.pdf)

DANE. (2015). Plan sectorial 2015 2018. *DANE*. Recuperado el 17 de octubre de 2016 de: [https://www.dane.gov.co/files/control\\_participacion/planes\\_institucionales/Planes\\_Indicativos/Plan\\_sectorial\\_2015\\_2018.pdf](https://www.dane.gov.co/files/control_participacion/planes_institucionales/Planes_Indicativos/Plan_sectorial_2015_2018.pdf)

De Clerck, Goedele AM. (2010). Deaf epistemologies as a critique and alternative to the practice of science: An anthropological perspective. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 435–446.

Deaf culture| World Federation of the Deaf. (2016). *WFD | World Federation of the Deaf*. Recuperado el 2 de octubre de 2015 de: <http://wfdeaf.org/our-work/focus-areas/deaf-culture>

Deaf Studies © California State University. (2013, Agosto 1). Why Deaf Studies? *California State University, Northridge*. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 de:

<http://www.csun.edu/eisner-education/deaf-studies/why-deaf-studies>

*Diccionario Enciclopédico Vox 1*. (2009). Larousse Editorial, S.L.

D-PAN Deaf Professional Arts Network. (2016).

Dworkin, Gerald. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge University Press.

Ebert, Roger. (1986, Octubre 3). Children of a Lesser God Movie Review (1986) | Roger Ebert. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de: <http://www.rogerebert.com/reviews/children-of-a-lesser-god-1986>

Echavarría Grajales, Carlos Valerio, y Vasco Montoya, Eloísa. (2006). Justificaciones morales de lo bueno y lo malo en un grupo de niñas y niños provenientes de contextos violentos y no violentos de una ciudad de la Zona Andina de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 51–62.

Echavarría Grajales, Carlos Valerio, y Vasco Montoya, Eloísa. (2013). *Las voces de niños y niñas sobre la moral: desafíos para la formación ciudadana, ética y política*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Egan-Robertson, Ann, y Bloome, David (Eds.). (1998). *Students as Researchers of Culture and Language in Their Own Communities*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.

Fals Borda, Orlando. (2008). *ORLANDO FALS BORDA- SENTIPENSANTE*.

FENASCOL Federación Nacional de Sordos de Colombia. (2017). Recuperado el 19 de abril de 2017 de: <https://www.fenascol.org.co/>

Fernández Moreno, Carmen Aleida. (2011). *Jóvenes con discapacidades: sujetos de reconocimiento*. Universidad de Manizales. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (CINDE), Manizales Colombia. Recuperado de <http://coloquiodiscapacidad.com/investigaciones/phocadownload/Inclusion-educativa/tesis%20final%20aleida%20fernandez%202011.pdf>

Figueras-Costa, Berta, y Harris, Paul. (2001). Theory of Mind Development in Deaf Children: A Nonverbal Test of False-Belief Understanding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(2), 92-102. doi:10.1093/deafed/6.2.92

Freeberg, Ernest. (2001). *The Education of Laura Bridgman: First Deaf and Blind Person to Learn Language*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Freitas, Mário. (2012). Participation and the construction of sustainable societies. En *Natural Resources, Sustainability and Humanity* (pp. 143–166). Springer. Recuperado de: [http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-1321-5\\_10](http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-1321-5_10)

Friedner, Michele. (2016). Understanding and Not-Understanding: What Do Epistemologies and Ontologies Do in Deaf Worlds? *Sign Language Studies*, 16(2), 184–203.

Fundación Frine. (2015). *Fundación Frine*. Recuperado el 19 de abril de 2017 de: <http://www.frine.org/quienes-somos/>

Gallaudet University. (2016). M.A. in Deaf Studies: Cultural Studies - Gallaudet University. Recuperado el 10 de noviembre de 2016 de: <https://www.gallaudet.edu/academic-catalog/graduate-education/depts-and-programs/asl-and-deaf-studies/ma-deaf-studies-cultural-studies.html>

Gammage, Sarah, Kabeer, Naila, y van der Meulen Rodgers, Yana. (2016). Voice and Agency: Where Are We Now? *Feminist Economics*, 22(1), 1-29.  
doi:10.1080/13545701.2015.1101308

Gannon, Jack R. (1981). *Deaf Heritage: A Narrative History of Deaf America*. Silver Spring, Maryland: National Association of the Deaf.

García Legazpe, Félix. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Ministerio de Educación.

Gascón Ricao, Antonio, y Storch de Gracia y Asensio, José-Gabriel. (2005). *Historia de la educación de los sordos en España y su influencia en Europe y America*. Madrid: Ramón Areces.

Gitter, Elisabeth. (2001). *The Imprisoned Guest* (First.). New York: Farrar, Strus and Giroux.

Gómez Acosta, Carlos Andrés, y Cuervo Echeverri, Clemencia. (2008). *Conceptualización de discapacidad Reflexiones para Colombia*. Bogotá (Colombia: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Medicina.

Gómez, Ana Yineth. (2014). *Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior: Actas del III Congreso internacional MISEAL, Barcelona, 2014*. (M. Rifá Valls, L. Duarte Campderrós, & M. Ponferrada Arteaga, Eds.). Barcelona (España): MISEAL.

Gómez Mendoza, Miguel Ángel. (2001). Revista No. 26 - Ciencias Humanas. *Universidad Tecnológica de Pereira*. Recuperado el 29 de mayo de 2016 de:  
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev26/gomez.htm>

Gómez Orejarena, Gloria Lucía. (2005). *Estudio etnográfico de una experiencia musical con niñas, niños y jóvenes sordos en el Instituto Centrabilitar*. Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Recuperado de  
<http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9882/2/116943.pdf>

González Vicente, Virginia. (2011). UN ACERCAMIENTO HISTÓRICO A LA COMUNIDAD SORDA DE BOGOTÁ. Recuperado de:  
<http://www.fenascol.org.co/SEDasignaturaLSC/doctos/HISTORIA2.pdf>

Graham, Anne, Powell, Mary Ann, Taylor, Nicola, Anderson, Donnah, y Fitzgerald, Robyn. (2013). *Investigación Ética con Niños: Ethical Research Involving Children*. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. Recuperado de: [http://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium-ES\\_LR.pdf](http://childethics.com/wp-content/uploads/2015/04/ERIC-compendium-ES_LR.pdf)

Groce, Nora. (1980, Junio). Everyone here spoke sign language. *Natural History*.

Recuperado de:

[http://catalog.chilmarklibrary.org/pdf/pdf\\_files/mv\\_museum/everyone%20here%20spoke%20sign%20language\\_article\\_natural%20history\\_ngroce\\_june%201980.pdf](http://catalog.chilmarklibrary.org/pdf/pdf_files/mv_museum/everyone%20here%20spoke%20sign%20language_article_natural%20history_ngroce_june%201980.pdf)

Gulliver, Mike. (2013, Octubre 10). Deafhood pedagogies, and a Deaf space revolution.

*MIKE GULLIVER*. Recuperado de: <https://mikegulliver.com/2013/10/10/deaf-pedagogies-and-a-deaf-space-revolution/>

Hall, Stuart. (2005). LA IMPORTANCIA DE GRAMSCI PARA EL ESTUDIO DE LA RAZA Y LA ETNICIDAD. *Revista Colombiana de Antropología*, 41, 219-257.

Hamrick, Sarah, y Jacobi, Laura. (2016). LibGuides. Sign Language. Sign languages of the world by name. *Gallaudet University Library*. Recuperado el 12 de noviembre de 2016 de:

<http://libguides.gallaudet.edu/content.php?pid=114804&sid=991940>

Harr, Jenifer Joy. (2001). *Listening to deaf children : exploring the involvement of pupils in the educational decision-making process*. University of Cambridge, Reino Unido.

Hart, Roger A. (1992a). Children's participation: From tokenism to citizenship. *Innocenti Essay*, (inness92/6).

Hart, Roger A. (1992b). *La Participación de Los Niños: De la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF.

Hauser, Peter C., O'Hearn, Amanda, McKee, Michael, Steider, Anne, y Thew, Denise. (2010). Deaf epistemology: Deafhood and deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 486–492.

Helen Keller. (2009). *YouTube*. Recuperado el 16 de octubre de 2016 de:

<https://www.youtube.com/user/IamHelenKeller>

Herrera Fernández, Valeria. (2010). Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales. Study of the deaf people in Chile: Historical evolution and linguistic, educational and social, 4(1), 211-226.

Herrera-Fernández, Valeria. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y Educadores*. Recuperado el 21 de agosto de 2015 de: <http://4www.redalyc.org/articulo.oa?id=83430693007>

Hervás y Panduro, D. Lorenzo. (1795). Escuela española de sordomudos, ó arte para enseñarles á escribir y hablar el idioma español. Recuperado el 17 de abril de 2015 de: [http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=J4ECAAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:gmClcmR0KjYJ:scholar.google.com&ots=xDBmAC9ikM&sig=AzBSguR78IIQjrYovERlgzanhR0&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.co/books?hl=en&lr=&id=J4ECAAAAQAAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:gmClcmR0KjYJ:scholar.google.com&ots=xDBmAC9ikM&sig=AzBSguR78IIQjrYovERlgzanhR0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Heuer, Christopher Jon. (2009). *Emotional coping and literacy intervention decisions: How hearing parents guide their deaf children*. George Mason University. Recuperado de <http://www.huichawaii.org/assets/heuer,-christopher-jon---emotional-coping-and-literacy-intervention-decisions-.pdf>

Historia colombiana de Sordas y Sordaciegas 1982-2015. (2015).

History| World Federation of the Deaf. (2011). *WFD | World Federation of the Deaf*. Recuperado el 12 de noviembre de 2016 de: <https://wfdeaf.org/about-us/history>

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) 1975. (2016). *Disability.gov*. Recuperado el 15 de noviembre de 2016 de: <https://www.disability.gov/individuals-disabilities-education-act-idea/>

INSOR. (2009). *Boletín Observatorio* (No. 1). Bogotá, Colombia: INSOR. Recuperado de: <http://www.insor.gov.co/historico/images/bolet%C3%ADn%20observatorio.pdf>

INSOR. (2014). Porcentaje de Población Sorda en Edad Escolar Escolarizada 2014 | Observatorio Social. Recuperado el 17 de noviembre de 2016 de:  
<http://www.insor.gov.co/observatorio/porcentaje-de-poblacion-sorda-en-edad-escolar-escolarizada-2014/>

Instituto Caro y Cuervo | Instituto Caro y Cuervo. (2016). Recuperado el 12 de noviembre de 2016 de: <http://www.caroycuervo.gov.co/site-page/instituto-caro-y-cuervo>

James, Allison, y Prout, Alan. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge. Recuperado de:  
[https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=q\\_EjCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=childhood+studies&ots=EhQM9YOEUH&sig=1bH7iCRDeQIHyrkpldwnKyFhJ5w](https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=q_EjCQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=childhood+studies&ots=EhQM9YOEUH&sig=1bH7iCRDeQIHyrkpldwnKyFhJ5w)

Jenkins, P. (1995). Advocacy and the UN Convention on the Rights of the Child. *Having a Voice: An Exploration of Children's Rights and Advocacy* (eds J. Dalrymple & J. Hough), 31–52.

Jones, Megan. (2002). Deafness as Culture: A Psychosocial Perspective. *Disability Studies Quarterly*, 22(2). Recuperado de: <http://dsq-sds.org/article/view/344>

Kellett, Mary. (2011). Empowering children and young people as researchers: overcoming barriers and building capacity. *Child Indicators Research*, 4(2), 205–219.

Kwast, Elizabeth, y Laws, Sophie. (2006). *United Nations Secretary General's study on violence against [i.e. against] children adapted for children & young people*. [New York, NY]: [United Nations]. Recuperado de: <http://books.google.com/books?id=mSE9AAAAAYAAJ>

Ladd, Paddy. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Multilingual Matters.

Ladd, Paddy. (2013). *Fremont-Deaf-Pedagogies-2013COPYRIGHTED.pdf*. Fremont Deaf School California EUA. Recuperado de: <http://deafhoodfoundation.org/vlog/wp-content/uploads/2013/10/Fremont-Deaf-Pedagogies-2013COPYRIGHTED.pdf>

Laing, Sarah J. (2014). Enabling Young Children's Participation in Decision Making. *Studies*. Recuperado de: <http://ssscnews.uk.com/wp-content/uploads/Prof.-Proj.-Appendices-S-Laing-BACP.pdf>

Lehrer, Jonah. (2009). *How We Decide*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

Lenta, María Malena, y Di Iorio, Jorgelina. (2013). La construcción de una perspectiva ética-relacional en las investigaciones del campo de la infancia y la adolescencia. En *Libro de Ponencias del V congreso mundial por los derechos de la infancia y la adolescencia. San Juan (Argentina): SNNAF*. SNNAF. Recuperado de: <http://www.aacademica.org/maria.malena.lenta/22>

Lewis, M. Paul, Simons, Gary F., y Fennig, Charles C. (Eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World Online version: http://www.ethnologue.com*. (19.<sup>a</sup> ed.). Dallas Texas EUA: SIL International. Recuperado de: <https://www.ethnologue.com/subgroups/deaf-sign-language>

Ley 324 de 1996 (1996). Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=349>

Ley 982 de 2005 (2005). Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17283>

López, Luz Mary. (2014). *The transmission of Latino culture, language and literacy development from hearing parents to their deaf children*. LAMAR UNIVERSITY -



BEAUMONT, Beaumont Texas EUA. Recuperado de  
<http://gradworks.umi.com/36/23/3623026.html>

Lundberg, Shelly, Romich, Jennifer L., y Tsang, Kwok Ping. (2009). Decision-making by children. *Review of Economics of the Household*, 7(1), 1-30. doi:10.1007/s11150-008-9045-2

Mahr, Johanna. (2008). *ethical\_issues\_in\_research\_involving\_children.pdf*. Recuperado de:  
[http://www.enmcr.net/site/assets/files/1382/ethical\\_issues\\_in\\_research\\_involving\\_children.pdf](http://www.enmcr.net/site/assets/files/1382/ethical_issues_in_research_involving_children.pdf)

Manrique, Olga Lucía. (2017, Febrero 13). *Efecto de la comunicación y la cultura en la toma de decisiones*. Presentado en Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) de la Facultad de Ciencias Económicas UN, UNAL Bogotá.

Marschark, Marc, y Clark, M. Diane. (2014). *Psychological Perspectives on Deafness* (Vol. 2). Psychology Press.

Mason, Jan, y Fattore, Toby. (2005). *Children Taken Seriously: In Theory, Policy and Practice*. Jessica Kingsley Publishers.

Mathur, Gaurav, y Napoli, Donna Jo (Eds.). (2010). *Deaf around the World: The Impact of Language*. Oxford University Press.

Matlin, Marlee. (2002). *Deaf Child Crossing*. New York: Simon and Schuster.

Mellor, C. Michael. (2006). *Louis Braille: A Touch of Genius*. National Braille Press.

Ministry of Social Development. (2003). *Involving children: a guide to engaging children in decision-making/Ministry of Social Development*. Wellington, N.Z.: Ministry of Social Development.

Moore, Donald F. (1982). *Educating the Deaf: Psychology, Principales, and Practices*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Múnevar M., Dora Inés. (2016). Haciendo pedagogías de la proximidad en perspectiva interseccional.

Myers, David G. (2006). *Psicología*. Ed. Médica Panamericana.

Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

Nairouz Mora, Yinzu B. (2014). La lengua de señas y la comunidad sorda en movimiento.

Desde la realidad y la virtualidad. Recuperado de:

<http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/154>

Newman, Barbara M., y Newman, Philip R. (1984). *Development Through Life: A Psychosocial Approach* (3.<sup>a</sup> ed.). Homewood, Ill: The Dorsey Press.

Noguera S., Diana Marcela (Ed.). (2011). *Cuentos en Dibujos por Niñ@s Sordos*. Bogotá, Colombia: Asociación Cristiana Manos en Acción.

Nussbaum, Martha Craven, Vilà Vernis, Ramón, y Santos Mosquera, Albino. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona; México: Paidós.

Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad (2006).

Organización Mundial de Salud, United Nations Children's Emergency Fund, CBM (anteriormente Christoffel Blindenmission), y Otros. (2014). Nota de orientación sobre la discapacidad y la manejo del riesgo de desastres, para la salud. Recuperado de:  
<http://apps.who.int/iris/handle/10665/127846>

Orozco de Sarria, Pilar. (1990). *El Sordo en Colombia: Reseña histórica*. Bogotá, Colombia: sin publicar.

Oviedo, Alejandro. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Colombia: INSOR y la Universidad del Valle.

- Padden, Carol, y Humphries, Tom. (1988). *Deaf in America: Voices from a Culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Palacios, Agustina. (2008). Capacidad jurídica en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Paul, Peter V., y Moores, Donald F. (2010). Introduction: Toward an understanding of epistemology and deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 421–427.
- Paul, Peter V., y Moores, Donald F. (2012). *Deaf Epistemologies: Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge*. Washington: Gallaudet University Press.
- Pfau, Roland, Steinbach, Markus, y Woll, Bencie (Eds.). (2012). *Sign Language: An International Handbook*. Walter de Gruyter.
- Positivismo. (2016, Octubre 14). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado de: <https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Positivismo&oldid=94308266>
- Rawls, John, 1921, Francisco, Andrés de, y Kelly, Erin. (2002). *La justicia como equidad : una reformulación*. Barcelona Paidós 2002.
- Robinson, Antoinette. (2010). Children: Heard but not listened to? An analysis of children's views in decision making under S6 of the Care of Children Act 2004. Recuperado de: <http://www.otago.ac.nz/law/research/journals/otago036312.pdf>
- Roselló Soberón, Estela. (2013). Reseña sobre Nuevas interpretaciones de la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones. *Estudios de historia moderna y contemporánea de México*, 46, 170-174.
- Rosenberg, Tina. (2013). Actividades de mujeres: Bogaletch Gebre. Recuperado el 29 de octubre de 2015 de: <http://actividadesdemujeres.blogspot.com.co/2013/09/bogaletch-gebre.html>

Rozo R., María Cristina (Ed.). (2012). PROTOCOLO DE PROTECCIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS Y ADOLESCENTES EN EL COLEGIO FILADELFIA PARA SORDOS. ACMA.

Schick, Brenda, De Villiers, Peter, De Villiers, Jill, y Hoffmeister, Robert. (2007). Language and theory of mind: A study of deaf children. *Child development*, 78(2), 376–396.

SENSE. (2002). *Informe de SENSE sobre Sordociegos en Colombia*. Bogotá. Recuperado de: [http://www.sordoceguera.org/vc3/biblioteca\\_virtual/archivos/44\\_jovenes\\_sense\\_internacional.pdf](http://www.sordoceguera.org/vc3/biblioteca_virtual/archivos/44_jovenes_sense_internacional.pdf)

Shrum, Wesley, Duque, Ricardo, y Brown, Timothy. (2005). Digital Video as Research Practice: Methodology for the Millennium. *Journal of Research Practice*, 1(1), 4.

Skanfors, Lovisa. (2009). Ethics in Child Research: Children's Agency and Researchers' Ethical Radar. *Childhoods Today*, 3(1). Recuperado de: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=40>

Skliar, Carlos. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia* (Primera.). Buenos Aires: Miño y Dávila s.r.l.

Skliar, Carlos. (2007, Mayo). Pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa. Universidad Nacional de Cuyo.

Sordoceguera.org - Bogotá Colombia. (2015). [www.sordoceguera.org](http://www.sordoceguera.org). Recuperado el 25 de junio de 2015 de: <http://www.sordoceguera.org/vc3/organizaciones/colombia/insor.php>

Sosenski, Susana. (2016). Dar casa a las voces infantiles, reflexiones desde la historia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 43-52.

Supalla, S. J. (2013). Some Pitfalls of the Focus on Deafness as Specialized Knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 425-425. doi:10.1093/deafed/ent018

Swedeen, Beth, Cooney, Molly, Moss, Colleen, y Carter, Erik W. (2012). *Launching Inclusive Efforts Through Community Conversations*. Recuperado de:  
<http://autism.outreach.psu.edu/sites/omcphplive.outreach.psu.edu.drpms.autismconference/files/23Handout.pdf>

TEDx Talks Gallaudet. (2015). *An Insight from DeafSpace | Robert Sirvage | TEDxGallaudet*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EPTTrOO6EYCY>

Teoría de juegos. (2015, Mayo 20). En *Wikipedia, la enciclopedia libre*. Recuperado de:  
[https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Teor%C3%ADa\\_de\\_juegos&oldid=82562451](https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Teor%C3%ADa_de_juegos&oldid=82562451)

Toboso-Martín, Mario, Arnau Ripollés, María, y otros. (2008). *La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen*. Recuperado de:  
<http://digital.csic.es/handle/10261/23277>

Torreno, Stephanie. (2012). *History of Inclusion & Improvement in Educating Students with Disabilities*. *Bright Hub Education*. Recuperado el 20 de mayo de 2017 de:  
<http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66803-brief-legal-history-of-inclusion-in-special-education/>

Torres G., Juan, y Acuña Z., Tania (Eds.). (1999). *diagnostico\_integral\_microcuencas.pdf*. CCTA Coordinadora de Ciencia y Tecnología en los Andes.

Unimedios. (2016). *Observatorio Sobre Infancia | UNAL. Observatorio sobre Infancia*. Recuperado el 14 de noviembre de 2016 de: <http://www.observatorioinfancia.unal.edu.co/>

Valencia Monsalve, Samuel Ferney. (2016, Junio). *EXPECTATIVAS DE LOS INTEGRANTES DE LA ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE SORDOCIEGOS (SURCOE) FRENTE A LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN*. Universidad Manuela Beltrán, Bogotá, Colombia. Recuperado de 19116 V152.pdf.

Vallejo, Beatriz. (2016, Noviembre 25). *Yolanda León de Rodríguez: Algunas reflexiones sobre su vida y su obra*. Presentado en III Conferencia Latinoamericana de Personas con Sordoceguera en Conmemoración a Yolanda de Rodríguez, Bogotá, Colombia.

Vargas Díaz, Janeth. (2013). presentacionvideoconferencia-131105081320-phpapp02.pptx. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/INSOR2013/politica-actual-de-la-educacin-superior/10>

Veinberg, Silvana C. (1996). Argentina: Inicios y desarrollo de la educación del sordo. *Das Zeichen. Zeitschrift Zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörlose*, 38, 488–496.

Verhellen, Eugeen. (2002). *La Convención Sobre Los Derechos Del Niño: Trasfondo, Motivos, Estrategias, Temas Principales*. Garant.

Vicars, William G. (2017). Gloss in American Sign Language (ASL). *ASL University*. Recuperado el 4 de febrero de 2017 de: <http://www.lifeprint.com/asl101/topics/gloss.htm>

Vidal, Josep. (2012). Teoría de la Decisión: Proceso de interacciones u organizaciones como sistemas de decisiones Decision theory: Interaction process or organizations as decision systems. Recuperado de: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/44/vidal.html>

Washabaugh, William. (2013). Hearing and Deaf Signers on Providence Island. *Sign Language Studies*, 24(1), 191-214. doi:10.1353/sls.1979.0003

Weisskopf, Walter A. (1973). The Dialectics of Equality. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 409 (Income Inequality), 163-173.

Williams, Emma. (2004). *Children's participation and policy change in South Asia*. Reino Unido: Childhood Poverty Research and Policy Centre London. Recuperado de: <http://www.participatorymethods.org/sites/participatorymethods.org/files/childrens%20participation%20and%20policy%20change%20in%20SA.pdf>

Woolfe, Tyron, Want, Stephen C., y Siegal, Michael. (2002). Signposts to Development: Theory of Mind in Deaf Children. *Child Development*, 73(3), 768-778.

World Health Organization, y World Bank (Eds.). (2011). *World report on disability*. Ginebra, Suiza: World Health Organization.

Young, Alys. (2006). Informed Choice and Deaf Children: Underpinning Concepts and Enduring Challenges. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 322-336.

doi:10.1093/deafed/enj041

Young, Alys, Carr, Gwen, Hunt, Ros, McCracken, Wendy, Tattersall, Helen, Seewald, R. C., y Bamford, J. M. (2008). Informed choice and deaf children and families. *Sound foundation through early amplification*, 107–117.

Youth History Month: teenagers' contributions recognized. (2010). *The ProYouth Pages*. Recuperado el 8 de octubre de 2016 de: <http://www.proyouthpages.com/youthhistorymo.html>

Zand, Debra H., y Pierce, Katherine J. (2011). *Resilience in deaf children adaptation through emerging adulthood*. New York: Springer. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-7796-0>

## Anexos

Anexo A: Los Tres Formatos de Consentimientos Informados. Ver Capítulo 3, Sección

Pautas Éticas.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ  
FACULTAD DE MEDICINA  
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO  
PERSONAS ADULTAS SORDAS, PERSONAS ADULTAS OYENTES, MADRES, PADRES,  
ACUDIENTES PARTICIPANTES**

Bogotá D.C., \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

En plenitud de mis facultades mentales, manifiesto de forma libre, voluntaria y consciente que he leído el contenido de la presente declaración, así mismo agrego que me han informado el propósito de la investigación y me han explicado las condiciones en las que voy a participar. Por lo tanto, autorizo a la investigadora-maestrante PATTI VIVIAN JONES a hacer uso exclusivo de los registros escritos, visuales o en audio en el marco de la investigación titulada “ESPACIOS DE (IM) POSIBILIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD SORDA Y SORDOCIEGA”, que desarrollo en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia.

Declaro que la investigadora-maestrante me ha informado que su trabajo se realizará con estudiantes del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá, de 3 a 25 años de edad, que cursan desde Preescolar hasta Grado 11; que va a explorar de manera conjunta, participativa y dialogada los espacios donde niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos, desean ejercer con libertad y conscientemente la toma de decisiones; y que los objetivos son: 1) Debatir conjuntamente las características de los espacios y el alcance de las nociones básicas relacionadas con la toma de decisiones. 2) Conocer y analizar las experiencias de graduadas y graduados del Colegio sobre las decisiones tomadas durante su niñez y juventud. 3) Analizar las experiencias de madres, padres y acudientes de los y las estudiantes sobre sus propias decisiones en relación con sus hijos e hijas sordas y sordociegas y dialogar sobre el tema de las decisiones propias de hijas e hijos.

YO, \_\_\_\_\_, IDENTIFICADO/A CON C.C. No. \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_, AUTORIZO A LA INVESTIGADORA-MAESTRANTE PATTI VIVIAN JONES PARA QUE HAGA USO DE MIS RESPUESTAS, VOCES, SEÑAS, IMÁGENES Y RELATOS RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA “ESPACIOS DE (IM) POSIBILIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD SORDA Y SORDOCIEGA”, ADEMÁS ASUMO TODA LA RESPONSABILIDAD QUE SE DERIVE DE ESTE ACTO.

FIRMA: \_\_\_\_\_

**DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA**



He explicado a la persona que firma la presente declaración la naturaleza de la investigación. Además le he informado sobre todas sus implicaciones académicas y le he explicado en español y/o en Lengua de Señas Colombiana los posibles riesgos, peligros y consecuencias posibles que pueden presentarse en la realización de la investigación. La presente declaración firmada indica que la persona ha aceptado que sus respuestas, voz, señas, imagen y relato hagan parte de la investigación en todos sus componentes.

FIRMA DE LA INVESTIGADORA: \_\_\_\_\_

Fuente. Normas que aseguran la protección de los derechos de integrantes del grupo de co-investigación y regulan la participación de madres, padres, acudientes y personas adultos en general (Capítulo III, puntos éticos de la tesis).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ  
FACULTAD DE MEDICINA  
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL

**DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO  
MADRE, PADRE O ACUDIENTE CON HIJA O HIJO PARTICIPANTE**

Bogotá D.C., \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

En plenitud de mis facultades mentales, manifiesto de forma libre, voluntaria y consciente que he leído el contenido de la presente declaración, así mismo agregó que me han informado el propósito de la investigación y me han explicado las condiciones en las que voy a participar. Por lo tanto, autorizo a la investigadora-maestrante PATTI VIVIAN JONES a hacer uso exclusivo de los registros escritos, visuales o en audio en el marco de la investigación titulada “ESPACIOS DE (IM) POSIBILIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD SORDA Y SORDOCIEGA”, que desarrollo en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia.

Declaro que la investigadora-maestrante me ha informado que su trabajo se realizará con estudiantes del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá, de 3 a 25 años de edad, que cursan desde Preescolar hasta Grado 11; que va a explorar de manera conjunta, participativa y dialogada los espacios donde niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos, desean ejercer con libertad y conscientemente la toma de decisiones; y que los objetivos son: 1) Debatir conjuntamente las características de los espacios y el alcance de las nociones básicas relacionadas con la toma de decisiones. 2) Conocer y analizar las experiencias de graduadas y graduados del Colegio sobre las decisiones tomadas durante su niñez y juventud. 3) Analizar las experiencias de madres, padres y acudientes de los y las estudiantes sobre sus propias decisiones en relación con sus hijos e hijas sordas y sordociegas y dialogar sobre el tema de las decisiones propias de hijas e hijos.

YO, \_\_\_\_\_, IDENTIFICADO/A CON C.C. No. \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_, AUTORIZO A LA INVESTIGADORA-MAESTRANTE PATTI VIVIAN JONES PARA QUE HAGA USO DE MIS RESPUESTAS, VOCES, SEÑAS, IMÁGENES Y RELATOS RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA “ESPACIOS DE

(IM) POSIBILIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD SORDA Y SORDOCIEGA”, ADEMÁS ASUMO TODA LA RESPONSABILIDAD QUE SE DERIVE DE ESTE ACTO.

FIRMA: \_\_\_\_\_

#### **DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA**

He explicado a la persona que firma la presente declaración la naturaleza de la investigación. Además le he informado sobre todas sus implicaciones académicas y le he explicado en español y/o en Lengua de Señas Colombiana los posibles riesgos, peligros y consecuencias posibles que pueden presentarse en la realización de la investigación. La presente declaración firmada indica que la persona ha aceptado que sus respuestas, voz, señas, imagen y relato hagan parte de la investigación en todos sus componentes.

FIRMA DE LA INVESTIGADORA: \_\_\_\_\_

Fuente. Normas que aseguran la protección de los derechos de integrantes del grupo de co-investigación y regulan la participación de madres, padres, acudientes y personas adultos en general (Capítulo III, puntos éticos de la tesis).



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA  
SEDE BOGOTÁ  
FACULTAD DE MEDICINA  
MAESTRÍA EN DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL

#### **DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES PARTICIPANTES**

Bogotá D.C., \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

En plenitud de mis facultades mentales, manifiesto de forma libre, voluntaria y consciente que he leído el contenido de la presente declaración, así mismo agrego que me han informado el propósito de la investigación y me han explicado las condiciones en las que voy a participar. Por lo tanto, autorizo a la investigadora-maestrante PATTI VIVIAN JONES a hacer uso exclusivo de los registros escritos, visuales o en audio en el marco de la investigación titulada “ESPACIOS DE (IM) POSIBILIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD SORDA Y SORDOCIEGA”, que desarrollo en la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social de la Universidad Nacional de Colombia.

Declaro que la investigadora-maestrante me ha informado que su trabajo se realizará con estudiantes del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá, de 3 a 25 años de edad, que cursan desde Preescolar hasta Grado 11; que va a explorar de manera conjunta, participativa y dialogada los espacios donde niños, niñas y jóvenes sordos y sordociegos, desean ejercer con libertad y conscientemente la toma de decisiones; y que los objetivos son: 1) Debatir conjuntamente las características de los espacios y el alcance de las nociones básicas relacionadas con la toma de decisiones. 2) Conocer y analizar las experiencias de graduadas y graduados del Colegio sobre las decisiones tomadas durante su niñez y juventud. 3) Analizar las experiencias de madres, padres y acudientes de los y las estudiantes sobre sus propias decisiones en relación con sus hijos e hijas sordas y sordociegas y dialogar sobre el tema de las decisiones propias de hijas e hijos.

YO, \_\_\_\_\_, IDENTIFICADO/A CON C.C. No. \_\_\_\_\_ DE \_\_\_\_\_, AUTORIZO A LA INVESTIGADORA-MAESTRANTE PATTI VIVIAN JONES PARA QUE HAGA USO DE MIS RESPUESTAS, VOCES, SEÑAS, IMÁGENES Y RELATOS RELACIONADOS CON LA INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA “ESPACIOS DE (IM) POSIBILIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD SORDA Y SORDOCIEGA”, ADEMÁS ASUMO TODA LA RESPONSABILIDAD QUE SE DERIVE DE ESTE ACTO.

FIRMA: \_\_\_\_\_

**DECLARACIÓN DE LA INVESTIGADORA**

He explicado a la persona que firma la presente declaración la naturaleza de la investigación. Además le he informado sobre todas sus implicaciones académicas y le he explicado en español y/o en Lengua de Señas Colombiana los posibles riesgos, peligros y consecuencias posibles que pueden presentarse en la realización de la investigación. La presente declaración firmada indica que la persona ha aceptado que sus respuestas, voz, señas, imagen y relato hagan parte de la investigación en todos sus componentes.

FIRMA DE LA INVESTIGADORA: \_\_\_\_\_

Fuente. Normas que aseguran la protección de los derechos de integrantes del grupo de co-investigación y regulan la participación de madres, padres, acudientes y personas adultos en general (Capítulo III, puntos éticos de la tesis).

## Anexo B: Carta de aprobación de cambio de título

Consejo de Facultad  
Facultad de Medicina  
Sede Bogotá



[B.CFM-0334-17]

Bogotá D.C. 09 de junio de 2017

Profesora  
**KARIM MARTINA ALVIS GÓMEZ**  
Directora  
Área Curricular de Desarrollo Humano  
Facultad de Medicina  
Universidad Nacional de Colombia

Respetada Profesora Karim:

De manera atenta informo que el Consejo de Facultad en sesión del día 18 de mayo de 2.017, Acta 16, en cumplimiento de lo establecido en el *Artículo 14 del acuerdo 033 de 2008*, **avaló** el cambio de título del Trabajo Final de la Maestría en Discapacidad e Inclusión Social a la siguiente estudiante:

ESTUDIANTE	TITULO ANTERIOR	TITULO AVALADO
PATTI VIVIAN JONES CE 211251	"ESPACIOS DE (IM)POSIBILIDAD PARA LA TOMA DE DECISIONES DE LA NIÑEZ Y JUVENTUD SORDA Y SORDOCIEGA"	"DEBATES, EXPERIENCIAS Y TIEMPOS PARA DECIDIR: UNA CO-INVESTIGACIÓN ENTRE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES SORDOS Y SORDOCIEGOS DEL COLEGIO FILADELFIA PARA SORDOS DE BOGOTÁ"
	Directora: Dora Inés Munevar Munevar C.C 41694371 Departamento de la Comunicación Humana	Directora: Dora Inés Munevar Munevar C.C 416943971 Departamento de la Comunicación Humana

Cordialmente,

**EDGAR CORTÉS REYES**  
Secretario de Facultad

: Doctora Dora Inés Munevar Munevar – Coordinadora Maestría en Discapacidad e Inclusión Social  
: Oficina de Historias Académicas.

SESQUICENTENARIO  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA



Página 1 de 1  
Elaboró: Nancy R.

Campus Universitario Carrera 30 N° 45 - 03  
Facultad de Medicina, Edificio 471, Piso 2°, Oficina 216  
Conmutador, (57-1) 3165000 Extensión: 15150  
Bogotá, Colombia  
consejo\_fmbo@una.edu.co

**Patrimonio  
de todos  
los colombianos**