

Experiencias pedagógicas con la población sorda en la Educación Superior

Desafíos y aprendizajes en busca de la inclusión educativa

Edna Lucía Sanabria Osorio
(comp.)



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Experiencias pedagógicas con la población sorda

Desafíos y aprendizajes

Edna Lucía Sanabria Osorio
(comp.)



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Experiencias pedagógicas con la población sorda en la educación superior : desafíos y aprendizajes en busca de la inclusión educativa / Jaime Enrique Cortés, Magaly Rodríguez Herrera, Natalia Echeverri Duarte...[y otros 6.]; compilador Edna Lucía Sanabria Osorio. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-562-1

e-ISBN: 978-958-763-539-3

169p. : il. ; Colección Uniminuto

1.Educación especial -- Investigaciones -- Colombia 2.Personas con discapacidades -- Estudio de casos -- Colombia 3.Maestros de educación especial -- Estudio de casos -- Colombia -- 4.Educación superior -- Estudio de casos -- Colombia -- 5.Educación de sordos -- Investigaciones -- Colombia i.Rodríguez Herrera, Magaly ii.Echeverri Duarte, Natalia iii.Forero Dicelis, Nadya Johana iv.Ruiz Rodríguez, Paola v.Cubillos Mellao, Luis Carlos vi.Rodríguez Medina, Sandra Patricia vii.Méndez, Juliana viii.Vargas María Teresa ix.Sanabria Osorio, Edna Lucía (compilador).

CDD: 371.912 E97e BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO n.º 104079

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104079>



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stéphanie Lavaux

Subdirectora Centro Editorial - PCIS

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Rector Bogotá Presencial

Jefferson Enrique Arias Gómez

Vicerrector Académico Bogotá presencial

Nelson Iván Bedoya Gallego

Director de Investigación

Bogotá presencial

Benjamín Barón Velandia

Coordinador de Publicaciones

Bogotá presencial

Jonathan Alexander Mora Pinilla

Decana Facultad de Ciencias

de la Comunicación

Eliana del Rosario Herrera Huérfano

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS
CON LA POBLACIÓN SORDA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Desafíos y aprendizajes en busca
de la inclusión educativa

Compiladora

Edna Lucía Sanabria Osorio

Autores

Edna Lucía Sanabria Osorio, Jaime Enrique Cortés, Magaly Rodríguez Herrera, Natalia Echeverri Duarte, Nadya Johana Forero Dicelis, Paola Ruiz Rodríguez, Luis Carlos Cubillos Mellao, Sandra Patricia Rodríguez Medina, Juliana Méndez, María Teresa Vargas

Corrección de estilo

Isabel Cristina Salazar

Diseño y diagramación

Mauricio Salamanca

Impresión

Xpress Studio Gráfico

Impreso en Colombia - Printed in Colombia

Primera edición: marzo 2022

200 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D. C. - Colombia

2022

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los capítulos publicados en *Experiencias pedagógicas con la población sorda en la educación superior. Desafíos y aprendizajes en busca de la inclusión educativa*, fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

Contenido

| | |
|---|----|
| Agradecimientos | 7 |
| De los autores | 9 |
| Presentación | 11 |
| Introducción | 13 |
| Primera parte | |
| Acercamiento a la inclusión en Colombia, una mirada desde lo Político y Cultural | 17 |
| Capítulo 1 | |
| La educación superior inclusiva en Colombia. Antecedentes generales de la educación abordada desde el modelo educativo de UNIMINUTO | 19 |
| <i>Edna Lucía Sanabria Osorio</i> | |
| Capítulo 2 | |
| Educación superior y estudiantes sordos: una inclusión amordazada | 35 |
| <i>Jaime Cortés Fandiño</i> | |
| Capítulo 3 | |
| Creación de neologismos en lengua de señas: una necesidad comunicativa y una apuesta política y cultural. | |
| Primer acercamiento al semillero | 61 |
| <i>Magaly Rodríguez Herrera</i> | |

| | |
|--|-----|
| Capítulo 4 | |
| Lo novisual en el diseño web | 77 |
| <i>Jaime Cortés Fandiño</i> | |
| Segunda parte | |
| Acerca de las experiencias en el aula | 99 |
| Capítulo 5 | |
| El trabajo interdisciplinar como estrategia de acercamiento a la población sorda de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) | 101 |
| <i>Natalia Echeverri Duarte, Nadya Johana Forero Dicelis Paola Ruiz Rodríguez, Sandra Patricia Rodríguez Medina</i> | |
| Capítulo 6 | |
| Participación e iniciativa pedagógica de la población sorda. Contexto general de la creación del Semillero de Investigación LSC de UNIMINUTO. Segundo acercamiento | 115 |
| <i>Edna Lucía Sanabria Osorio</i> | |
| Capítulo 7 | |
| Transitando por el silencio, una opción de otredad y sentido de vida como educadora | 129 |
| <i>Juliana Méndez Álvarez</i> | |
| Capítulo 8 | |
| Imágenes sonorizadas. Narraciones de vida desde otra óptica | 141 |
| <i>María Teresa Vargas</i> | |
| Capítulo 9 | |
| A varias manos | 153 |
| <i>Luis Cubillos, Paola Ruiz Rodríguez</i> | |
| Reflexión final | 165 |
| Índice de tablas | 167 |
| Índice de figuras | 168 |

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes sordos y oyentes que formaron parte de este proceso por su participación y compromiso en la construcción del Semillero de Investigación LSC, en los encuentros realizados y en los resultados de las múltiples experiencias académicas y pedagógicas que se tejieron y se compartieron dentro de la comunidad de UNIMINUTO junto con los docentes, directivos y colaboradores de la institución, comprometidos para el logro de una educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad auditiva en las instituciones de educación superior.

Agradecemos a las instituciones que aportaron de manera significativa a la investigación y participaron en las experiencias académicas que desde el aula nacieron como un reto en la educación inclusiva para la educación superior. Así mismo, al Instituto Nacional para Sordos, al Centro de Relevo, a la Federación Nacional para Sordos, al Instituto Caro y Cuervo, al grupo de estudiantes de Lingüística de la Universidad Nacional que integran el Semillero de Investigación *En Seña Ando* (ESA): al profesor investigador de la Universidad Nacional, Alex Barreto, y a los intérpretes que apoyaron el proceso de aprendizaje y de comunicación de los estudiantes sordos en el aula de clase y en los encuentros en el Semillero de Investigación Lengua de Señas Colombiana (LSC), liderado por los docentes de los programas

de Tecnología en Comunicación Gráfica y Comunicación Visual de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO.

A nuestros estudiantes sordos, ¡**GRACIAS!**, gracias por permitirnos acompañarlos en esta parte del camino, por sus enseñanzas y por compartirnos parte de su cultura, que va mucho más allá de la lengua de señas colombiana.

De los autores

Edna Lucía Sanabria Osorio. Comunicadora social - periodista, especialista en Comunicación Educativa y magíster en Comunicación y Educación en la Cultura de UNIMINUTO. Áreas de producción académica: teorías de la comunicación, fundamentos de la comunicación, Responsabilidad Social. Experiencia en comunicación educativa y educación inclusiva.

Magaly Rodríguez Herrera. Comunicadora social-periodista y especialista en Comunicación Educativa de UNIMINUTO, tecnóloga en Comunicación Gráfica, magíster en Artes Plásticas de la Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano. Áreas de producción académica: dibujo vectorial y mapa de bits, introducción a las herramientas digitales y diseño de multimedia. Experiencia en diseño digital.

Jaime Cortés Fandiño. Comunicador social-periodista; especialista en Creación Multimedia; especialista en Artes Mediales; magister en Diseño y Creación Interactiva. Realiza un doctorado en Diseño y Creación. Áreas de producción académica: diseño web incluyente, UXD, imagen, convergencias tecnológicas. Experiencia en diseño web incluyente.

Sandra Patricia Rodríguez. Comunicadora social-periodista y especialista en Procesos Lecto escriturales de UNIMINUTO, especialista en Creación Narrativa de la Universidad Central. Áreas de producción académica: gramática y escritura creativa. Experiencia en redacción de documentos académicos, corrección de estilo, presentación de

eventos académicos, edición de publicaciones académicas y diseño e implementación de aulas virtuales.

Nadya Johana Forero Dicelis. Comunicadora social-periodista con especialización en Gerencia Social de UNIMINUTO, magíster en e-Learning de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), de Colombia, en convenio con la Universidad Abierta de Cataluña (España). Áreas de producción académica: semiótica, teorías de la comunicación y fundamentos de la comunicación. Experiencia en comunicación, estudio y análisis de signos, oralidad y producción textual, habilidades y experiencia en planeación, ejecución, control y evaluación de procesos de calidad académica en programas presenciales del ámbito universitario para registro calificado y acreditación de alta calidad, así como en gestión académica desde cargos directivos.

Paola Ruiz Rodríguez. Licenciada en Humanidades: español y lenguas extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás y estudiante de Doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Experiencia en procesos lectoescritores.

Juliana Méndez. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional, especialista en Comunicación Educativa de UNIMINUTO, magíster en Comunicación Educativa de la Universidad Tecnológica de Pereira, en convenio con UNIMINUTO. Experiencia en Programa de Inclusión de la Dirección de Bienestar Universitario de UNIMINUTO, docente de la electiva Lengua de Señas Colombiana y de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, de los espacios académicos Electiva CPC - Educación inclusiva, atención integral a las infancias, proyectos pedagógicos en la educación infantil; fundamentos y didáctica de la pedagogía infantil, introducción a la pedagogía infantil y arte, sensibilidad y creatividad, entre otras.

Presentación

Este libro de divulgación nace de las experiencias y la construcción de saberes de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO con los estudiantes de la comunidad sorda que formaron parte del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica, algunos de los cuales continuaron su carrera al programa profesional en Comunicación Visual. Esta publicación es un proyecto de producción académica que surge de las necesidades pedagógicas vividas en el aula con la población sorda y la población oyente en un mismo escenario académico, rodeado de interesantes apuestas para conseguir procesos de calidad de educación inclusiva en el aula en escenarios académicos y salidas pedagógicas con la comunidad de UNIMINUTO.

Sin duda, el texto propone encontrar diferentes caminos por medio de los cuales, desde la experiencia, abordajes académicos, prácticas pedagógicas, encuentros con la población sorda, apuesta educativa y vínculos comunicativos, se logró una vía que iluminé el camino hacia una inclusión educativa, con las enriquecedoras experiencias y saberes de la población sorda en un ámbito de educación superior. Este proyecto recoge las primeras experiencias de los estudiantes sordos con el equipo docente, colaboradores de la institución, intérpretes y comunidad académica en general hacia el reconocimiento y la publicación de esta apuesta educativa con las poblaciones sordas. Es la primera publicación que da a conocer una mirada global de la

situación actual en temas de educación inclusiva, estrategias académicas abordadas con la población sorda y las diversas experiencias y construcción de sentidos en el ámbito educativo, social y cultural.

Gilberto Alexander Goyes López
Director del programa de Comunicación Visual
Facultad de Ciencias de la Comunicación
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

Introducción

Este es el primer libro de divulgación de las experiencias de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO, adquiridas en los procesos de aprendizaje y enseñanza con la población sorda, en un contexto de educación superior, el cual va articulado con un modelo de educación inclusiva. Así mismo, reúne grandes abordajes desde las prácticas y experiencias académicas con esta población, en las voces de los docentes, estudiantes sordos, estudiantes oyentes, intérpretes y colaboradores de la institución.

Esta producción académica es el primer resultado de múltiples aprendizajes en el aula y de la creación de un semillero de investigación inclusivo, integrado por estudiantes de la comunidad sorda del Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica y docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación. A la vez, reúne experiencias docentes enmarcadas en los trabajos de investigación posgraduales que han involucrado a la población sorda y con la educación inclusiva en general, y de quienes han participado en ponencias y eventos sobre educación superior con poblaciones diversas en un ámbito educativo, social y cultural.

La presente obra está dirigida a todas las instituciones de educación superior que actualmente integran a estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto educativo, a los docentes y colaboradores que

intervienen directamente con los procesos de aprendizaje y enseñanza con esta población, a los estudiantes sordos y oyentes que interactúan y comparten un mismo escenario académico con múltiples abordajes para comprender y superar algunas barreras educativas y comunicativas, y a las personas interesadas en investigaciones en educación inclusiva, educación superior incluyente, modelo de aprendizaje y enseñanza con poblaciones diversas.

En la primera parte del libro se realizará un acercamiento a la inclusión en Colombia, desde una mirada de lo político y lo cultural, frente a la inclusión con las poblaciones con discapacidad, específicamente con la población sorda. En la segunda parte se socializarán las experiencias abordadas por los docentes en los diferentes ámbitos pedagógicos y escenarios de participación con la población sorda.

El primer capítulo ubica al lector en el contexto general de la educación en Colombia y en el Marco Institucional de UNIMINUTO, y expone los retos y las necesidades curriculares por considerar para llevar a cabo los procesos educativos de la población sorda. Aporta un rastreo sobre el marco institucional en Colombia de la lengua de señas, exponiendo el escenario pedagógico y docente de la inclusión de estudiantes sordos en los programas y en la institución.

El segundo capítulo analiza la posición de la sordera, sus niveles, características y actores en el espectro amplio de la inclusión, en el marco de las relaciones entre el modelo universitario institucionalizado, las formas de inclusión —o no inclusión— y la comunidad académica, las cuales de manera conjunta tienen la responsabilidad de hacer viable y factible una verdadera inclusión.

El tercer capítulo expone la creación de nuevas señas, partiendo de la exposición de la institucionalidad que interviene en el proceso, para luego explicar los niveles por tener en cuenta en la ideación,

la construcción, la socialización, la integración y la formalización de estas, fruto del trabajo colectivo con el Semillero de Investigación *En Señá Ando* (ESA), de la Universidad Nacional.

El cuarto capítulo plantea la necesidad de desplazar la discusión del diseño web de “ocular-centrismo” a una forma más cinestésica, es decir, que contemple y aborde los demás sentidos, planteando así aproximaciones a conceptos como diseño inclusivo, diseño no visual y diseño accesible.

El quinto capítulo refleja el trabajo a varias manos de profesores de las áreas de Bienestar Institucional, Comunicación Visual, Comunicación Social-Periodismo y Tecnología en Comunicación Gráfica y de un intérprete que plantea la necesidad de abordar el proceso de formación de estudiantes sordos de forma interdisciplinar.

El sexto capítulo relata la experiencia del Semillero de Investigación Lengua de Señas Colombiana (LSC) de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, con el apoyo del Instituto Nacional para Sordos (Inсор), el Instituto Caro y Cuervo y el Semillero *En Señá Ando* (ESA), en el proceso de creación de señas propias, necesarias para la comprensión de algunos conceptos técnicos y de *software* del curso Dibujo Vectorial y Mapa de Bits.

En el capítulo séptimo la autora comparte su experiencia en el acompañamiento a estudiantes sordos en UNIMINUTO en tres momentos: la llegada al contexto universitario, su aproximación y comprensión gradual a la cultura sorda y lo vivido frente al bilingüismo y la interculturalidad.

La autora del octavo capítulo comparte su experiencia con los estudiantes sordos y su aproximación a la creación de imágenes fotográficas en contextos rurales y naturales. Da a conocer los retos, desafíos y complejidades de la educación en esta población, y también aporta

y plantea las oportunidades y potencialidades que esta experiencia da al ejercicio de enseñanza—aprendizaje.

Finalmente, el capítulo nueve, escrito por intérprete y docente en diálogos con estudiantes sordos, se construyó a múltiples manos. En él, los primeros asumen un papel de “amplificadores” de las experiencias y expectativas que plantean los segundos, con el convencimiento del “derecho a las comunidades a narrarse a sí mismas” y de “el carácter colectivo de la construcción de conocimiento”.

La educación inclusiva actual ratifica la importancia de analizar y proponer estrategias que les permitan a las poblaciones diversas tener acceso a la información, a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y a los múltiples procesos sociales, culturales, académicos y tecnológicos, de modo que se alcance la información y se logren los saberes y el conocimiento desde la búsqueda de una educación de calidad. En la educación superior la calidad educativa ha logrado grandes retos en materia de inclusión y equidad. Para ello, el Ministerio de Educación Nacional (2013) considera: “La calidad busca responder a las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades y pueblos a las que va dirigida la acción educativa en su conjunto, incorporando con claridad la dimensión colectiva de la construcción de los saberes” (2013).

REFERENCIAS

Díaz, R. (2009). *La educación expandida*. Milhojas Servicios Editoriales.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos: Política de educación superior inclusiva*. Colombia.

Primera parte

Acercamiento a
la inclusión en
Colombia, una mirada
desde lo Político y
Cultural

Capítulo 1

La educación superior inclusiva en Colombia. Antecedentes generales de la educación abordada desde el modelo educativo de UNIMINUTO

Edna Lucía Sanabria Osorio

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

A partir del informe del Ministerio de Educación Nacional (MEN), publicado en 1959 por la Imprenta Nacional, en su apartado “Educación colombiana. Tomo I”, se sabe que Colombia fue uno de los países más atrasados a escala mundial en temas de educación durante el siglo XIX, cuando las oportunidades en materia educativa eran mínimas para los colombianos, hasta el punto de considerar al país como uno de los de menor porcentaje de educación primaria comparado con las estadísticas de naciones desarrolladas e incluso de las de Latinoamérica. Factores como la pobreza, la guerra, los conflictos y la organización política, entre otros, influyeron en los bajos índices de los niveles educativos en el país, sin mencionar los problemas que en desarrollo económico se venían presentando.

La organización de la educación pública pasó a convertirse después de la Independencia en una de las iniciativas y prioridades del gobierno colombiano, sumando el aporte del general Santander con respecto a la educación:

La educación es la base de la buena moral y del sistema representativo: la generación que se levanta mejorada

por la educación primaria sabrá reconocer sus deberes y sus derechos, podrá elegir un género de industria y desempeñarlo con mediana inteligencia, respetará la moral pública, y la practicará, dará buenos ciudadanos, buenos padres de familia, buenos pastores espirituales y buenos magistrados (2007).

A raíz de dicha iniciativa, la educación se convirtió en un tema fundamental para el territorio colombiano. Se comenzó a abrir escuelas primarias en varias ciudades de Colombia. A inicios del siglo XX hubo un auge en la modernización de la educación, lo cual influyó para que se llevara la iniciativa de un proyecto político de Estado nación que permitiera fortalecer el sistema educativo y se abrieran ocho universidades que le apostaban a dicho sistema educativo en el país.

Actualmente, el sistema educativo ha tenido valiosas iniciativas en la creación de escenarios de construcción de aprendizajes, de sentidos y de experiencias educativas, teniendo en cuenta que además de ello, la escuela no es el único lugar donde se adquiere el saber, y es precisamente donde se abarca la educación en Colombia como uno de los factores principales que ha permitido fortalecer los procesos y alianzas en busca de una educación de calidad en varios escenarios cotidianos y de diversos saberes.

Al tomar específicamente la educación superior inclusiva, es importante conocer el concepto de discapacidad, a partir de los lineamientos propuestos a escala nacional por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. Según la convención de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2006), la discapacidad “es un concepto que evoluciona sobre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”.

A su vez, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 establece las disposiciones que garantizan los derechos de las personas con discapacidad, concepto visto desde la normativa colombiana. El Congreso de la República de Colombia, mediante dicha Ley, define la discapacidad así:

Las personas con o en situación de discapacidad: aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Uno de los grupos que se encuentra en proceso de inclusión en las instituciones de educación superior es el de las personas con capacidades o talentos excepcionales, como la población sorda, que según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) corresponde al 17,3 % de la población colombiana, es decir, 454.822 personas. Específicamente en Bogotá hay un total de 75.803 personas con limitaciones auditivas. Es fundamental conocer e investigar sobre los procesos de inclusión que tienen las personas con capacidades o talentos excepcionales en Bogotá.

Mediante la Ley 324 de 1996, el Congreso de la República de Colombia establece algunas normas a favor de la población sorda. Por ejemplo, garantiza apoyo y seguimiento pedagógico a esta población a través de las instituciones educativas formales y no formales, en busca de atención especializada en la integración social con el entorno:

El Estado proporcionará los mecanismos necesarios para la producción e importación de toda clase de equipos y de recursos auxiliares especializados que se requieran en las áreas de educación, comunicación, habilitación y rehabilitación con el objeto de facilitar la interacción de la persona sorda con el entorno.

Ahora bien, teniendo en cuenta el concepto de discapacidad, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia aborda la educación superior inclusiva a partir de estrategias que puedan permitir un modelo educativo abierto, fortaleciendo una educación de calidad para todos y entendiendo la diversidad como parte de la cultura y del contexto cotidiano aterrizado a una realidad como la de Colombia. Específicamente en cuanto a la apuesta de educación superior inclusiva, se tomará como base el caso de UNIMINUTO.

Durante los últimos años, la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO, 2014) sede principal ha hecho una gran apuesta por la educación superior inclusiva, reflejada a través de su misión institucional.

El sistema universitario UNIMINUTO, inspirado en el evangelio, el pensamiento social de la Iglesia, la espiritualidad eudista y el carisma de El Minuto de Dios, tiene como propósito: Ofrecer educación superior de alta calidad y pertinente con opción preferencial para quienes no tienen oportunidades de acceder a ella, a través de un modelo innovador, integral y flexible. Formar excelentes seres humanos, profesionales competentes, éticamente orientados y comprometidos con la transformación social y el desarrollo sostenible.

Dentro de sus principios institucionales, UNIMINUTO (2014) hace alusión a la inclusión y la equidad educativa: Creemos en el derecho de todas las personas a la educación y hacemos una opción preferencial por quienes no tienen acceso a ella.

A partir de las leyes y normativas que cobijan la educación superior inclusiva, UNIMINUTO ha trabajado constantemente en la generación de cambios positivos para las poblaciones con condiciones

diversas, desde una política institucional inclusiva que permite abordar el desarrollo de los conceptos de educación inclusiva, discapacidad y población diversa, y en los referentes normativos internacionales, nacionales e institucionales. Específicamente, en el caso de UNIMINUTO se proponen cuatro líneas de acción en busca de la inclusión: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Para UNIMINUTO (2015) se consideran estas líneas de acción como:

Accesibilidad: la educación debe ser de calidad y al alcance de todos. Asequibilidad: Que tanto los bienes como servicios que ofrece la institución educativa a su población sean asequibles a toda la comunidad. Adaptabilidad: Capacidad que tiene la institución educativa de transformar sus programas de acuerdo con las necesidades de la población. Aceptabilidad: Garantía que debe ofrecer la institución educativa al cumplimiento de los derechos humanos de la población con discapacidad y multicultural.

Analizando los lineamientos para la inclusión como reto en y para la diversidad en 2015, ¿son suficientes los términos de accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad a un modelo de educación superior inclusiva? Son claros los términos que deja los lineamientos mencionados; sin embargo, es oportuno desde el contexto universitario dar a conocer mediante los lineamientos un panorama general de la condición de una persona sorda, sus habilidades, sus destrezas, las herramientas que un estudiante sordo requiere dentro de los espacios académicos, así como las herramientas pedagógicas para que, desde un estudio minucioso de los lineamientos, los profesores puedan conocer estrategias claves para fortalecer sus espacios académicos de aprendizaje con la población sorda.

Es importante resaltar que UNIMINUTO se ha caracterizado en los últimos años por desarrollar un proyecto educativo institucional, con el propósito de atender las necesidades de las poblaciones diversas y la población en general con dificultades académicas, comportamentales y sociales. Para ello, se concretan los principales problemas educativos para la población sorda, específicamente en cuanto a la pertinencia de los microcurrículos de los programas académicos, perfil docente, procesos de inclusión, metodologías y dinámicas en la malla curricular y transversalidad institucional.

Dentro de estas preocupaciones, una de las principales barreras educativas que dificulta los procesos de aprendizaje de los estudiantes sordos es la malla curricular de los programas de educación superior. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional hace referencia al artículo 76 de la Ley 115 de 1994:

Currículo: conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

A partir de lo anterior, los currículos y, en general, el plan de estudios de los programas, carece de una ruta sugerida específica o personalizada que le pueda permitir al estudiante con discapacidad auditiva obtener herramientas pedagógicas adecuadas en busca del fortalecimiento de su segunda lengua, el español, para poder entender de mejor manera los contenidos de las materias de los programas académicos que han sido creados en español y hasta hoy no contemplan ninguna interpretación (por lo menos en lengua de señas colombiana). De hecho, es mucho más factible que los currículos se traduzcan a otros idiomas

como el inglés. La lengua de señas colombiana cuenta con un proceso visual, gestual y espacial, por lo que la modalidad escrita presenta ciertas barreras para el aprendizaje.

Esta es una de las principales barreras que limitan a los estudiantes sordos en el contexto educativo, y es un tema que ha despertado el interés de investigadores en diferentes lugares del mundo. Así se evidencia en una investigación de la Universidad de Malasia, realizada por el profesor Zainuddin Ibrahim, del Departamento de Currículo e Instrucción. El estudio se enfoca en el planteamiento del plan de estudios de los programas de diseño gráfico para estudiantes sordos, haciendo énfasis en el vínculo de herramientas tecnológicas que pueden ayudar a fortalecer el aprendizaje de estos estudiantes (Ibrahim, 2016, p. 2).

Al revisar investigaciones como la pertinencia de los currículos de los programas académicos para estudiantes sordos que realiza la Universidad de Malasia, surge una preocupación por la escasa investigación que hay sobre el desarrollo curricular del campo del diseño gráfico para estudiantes sordos. “Claramente, los estudiantes sordos necesitan un enfoque diferente del de los estudiantes no sordos. Los estudios mostraron que los estudiantes sordos experimentaron dificultades debido a la falta de adecuación de los métodos utilizados por los profesores y los estilos de aprendizaje” (traducción al español) (Ibrahim, 2016, p. 2).

A este asunto de interpretación de conceptos se suma la intervención de la figura de un intérprete, quien hace las veces de mediador entre los contenidos (orales y escritos) en español y la lengua de señas para los estudiantes sordos. Los intérpretes desarrollan enfoques lingüísticos y no propiamente gráficos o del mundo del diseño; de esta manera, es posible que se interpreten conceptos con otro tipo de significados disciplinares.

Cabe recordar que la población sorda no es mayoría en UNIMINUTO; sin embargo, el hecho de haber sido admitidos en esta universidad agrega un sentido especial de responsabilidad en cuanto a su proceso formativo.

I.I. La educación de la población sorda a partir del modelo de lengua de señas colombiana. Antecedentes generales de esta lengua

A partir de la Ley 982 de 2005, que establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas en Colombia, se cita la lengua de señas como “La lengua natural de una comunidad de sordos, la cual forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral”.

Es importante reconocer que a partir de 1996 la lengua de señas colombiana fue reconocida en el territorio nacional y se contempló como la lengua de los sordos en el territorio nacional, por iniciativa de la Federación Nacional de Sordos de Colombia (Fenascol). Esta lengua fue reconocida mediante la Ley 324 de 1996, con el apoyo del Instituto Nacional para Sordos (Insor).

En sus investigaciones con las poblaciones sordas de Colombia, Alejandro Oviedo (2001) mencionó la gravedad de las decisiones aceptadas en la década del ochenta:

A partir del congreso de Milán en 1880 se decretó la prohibición del uso de las lenguas de señas en la educación de las personas sordas. Eso tuvo el efecto de silenciar las investigaciones científicas sobre los sordos como individuos que tendían a desarrollar culturas propias (p. 19).

En efecto, a partir de ese congreso, un grupo de maestros oyentes de estudiantes sordos a escala mundial tomaron la decisión de excluir la lengua de señas del ámbito educativo para la enseñanza de esta población. Desde esta época las escuelas de sordos tenían como objetivo enseñar el habla, y en el mundo la tendencia fue el oralismo para este grupo minoritario.

De acuerdo con el testimonio del profesor Alejandro Oviedo, en su largo periodo de investigación acerca del origen de la lengua de señas, específicamente en Colombia, no hay evidencia en temas de investigación acerca de las comunidades sordas (Oviedo, 2001):

No parece haber pruebas de la existencia de comunidades de sordos entre los indígenas antes del inicio de la conquista y colonización de los europeos. Tampoco sabemos qué tipo de vínculo pudo existir entre las lenguas de señas que había en Europa, particularmente en España, durante la colonia y las personas sordas que debieron vivir en Colombia durante ese largo periodo (p. 20).

Con las investigaciones que comenzaron en Colombia, el Instituto Caro y Cuervo, la Universidad del Valle y el Instituto Nacional para Sordos (InSOR) estuvieron a cargo de la construcción de un *Diccionario básico de la lengua de señas colombiana*, el cual fue publicado en 2006, como producto de un proyecto de estudio lingüístico que iniciaron en 1997.

A partir de las investigaciones que tuvieron lugar en el Departamento de Lexicografía del Instituto Caro y Cuervo para organizar un léxico de la lengua de señas colombiana, en el 2000 se elaboraron las primeras 400 señas y luego, con el apoyo de las tres instituciones antes citadas, se crearon 800 señas más.

A partir de esta investigación, que tuvo varias etapas de análisis, estrategias y elaboración del material, se construyeron 1 200 señas en el diccionario básico publicado por el Instituto Nacional para Sordos (Insor) de Colombia.

Así se evidencia (2006):

Este *Diccionario básico de la lengua de señas* también contribuye al aprendizaje inicial de la lengua, generando condiciones para la superación de barreras de comunicación que permitan a las personas sordas hacer uso pleno de sus derechos como ciudadanos colombianos y participar en una colectividad que cada día sea más incluyente de las diferencias en la escuela y en otros espacios sociales.

Las investigaciones realizadas por las instituciones referidas han sido claves para entender e identificar la lengua de señas colombiana en los entornos cotidianos del territorio nacional. El diccionario ha sido tomado como un recurso de obligatoria consulta y conocimiento para todas las secretarías de Educación de Colombia. De hecho, el Ministerio de Educación Nacional se lo remitió para lograr la integración social y educativa de los sordos en Colombia.

Así mismo, a partir de esta investigación colectiva se ha confirmado que las lenguas de señas no son universales, como se evidencia en el diccionario básico (2006):

Las lenguas de señas no son lenguas universales, es decir, hay diferencias idiolectales, diafásicas, diastráticas, diatópicas entre regiones y entre países. Además, no dependen de otros sistemas de comunicación ni son iguales a los códigos gestuales usados por las personas de una cultura dada.

En este sentido, se debe tener en cuenta que el idiolecto corresponde a la forma de comunicación de una persona, el cual se caracteriza por el estilo y forma de expresión con que se comunica. La variación diafásica contempla las maneras formales y coloquiales en las que una persona se puede comunicar con su entorno, casi parecida a la diastrática, en la que se contempla el uso de conceptos según el nivel sociocultural de la persona, la cual se puede identificar en los niveles cultos y comunes de la sociedad. Finalmente, la diatópica dependerá del origen geográfico de la persona que utilizará ciertos conceptos. Esto último se debe a los numerosos dialectos que puede tener un territorio con diversas comunidades.

A partir de la creación del *Diccionario básico de la lengua de señas* en Colombia, en sus investigaciones, el profesor Alejandro Oviedo (2006, p. 5) lo considera fundamental dadas las funciones sociales y educativas que cumplen las personas sordas en la sociedad: “Cuando las comunidades de sordos de un lugar se organizan en función de mejorar su calidad de vida, la elaboración de un diccionario de su lengua de señas es una de las primeras actividades que emprenden”.

Cabe resaltar que la investigación sobre la lengua de señas en Colombia se inició hace diez años, con los estudios básicos sobre los aspectos de la enseñanza y su componente lingüístico. En este sentido, en la actualidad se aprecia que esta lengua de señas contempla características de lo visual, espacial y gestual, a partir de las expresiones físicas de las personas sordas. Para ello se contempla oficialmente en Colombia la lengua de señas colombiana (LSC), que es la primera lengua de la comunidad de sordos en Colombia. Según el Instituto Nacional para Sordos (Insor), es reconocida como la lengua materna y natural de la comunidad sorda, fundamental para el desarrollo académico, familiar, social y cultural de su entorno.

La lengua de señas colombiana se entiende como una lengua formal de la población sorda, que debe ser enriquecida a través de las dinámicas y metodologías de aprendizaje en las instituciones de educación superior. Es un método de aprendizaje tanto para el estudiante sordo como para el oyente, a partir de la cultura y el fortalecimiento personal y educativo de los saberes.

La lengua de señas colombiana, promovida por el Instituto Nacional para Sordos (Insor) y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, tiene como propósito, a través del lenguaje materno de las personas sordas, implementar mecanismos como métodos de aprendizaje que permitan la comunicación entre el oyente y el sordo, a través de los símbolos y códigos de dicha lengua. Además, la lengua de señas colombiana permite compartir los aprendizajes de la población sorda con su entorno.

Para ello es indispensable que las instituciones de educación superior promuevan el uso y el conocimiento de la lengua de señas colombiana como metodología de aprendizaje para los estudiantes, teniendo presente que es un proceso de construcción y actualización permanente de los saberes, códigos y símbolos que van cambiando de acuerdo con las necesidades educativas.

Dentro del proceso de aprendizaje de la lengua de señas colombiana sobre el proceso visual, gestual y espacial, aún no se cuenta con la modalidad escrita para el aprendizaje por medio de esta lengua, lo cual constituye una desventaja en el momento de la interacción con el entorno, a través de la lectoescritura, pues falta desarrollar la producción del proceso de la escritura de la población sorda y la forma como ellos interpretan su realidad a partir de los textos escritos.

I.2. Pedagogía e inclusión en UNIMINUTO

Desde su creación, UNIMINUTO ha cultivado una apuesta de inclusión en la educación superior dirigida a las poblaciones con capacidades diversas o con discapacidades, integrando a los estudiantes a los programas académicos; sin embargo, para conocer el papel que tiene la inclusión en el contexto educativo, en este caso el universitario, es esencial conocer este concepto. De acuerdo con la Unesco (2005):

La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y, en general, en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades.

UNIMINUTO, por medio de las actividades que propone desde Bienestar Universitario para la comunidad académica, promueve que el término inclusión sea profundamente analizado en el contexto educativo, ya que no se trata únicamente de realizar una admisión exitosa a la educación superior de una persona con cierta condición de diversidad; en este caso, el término logrado es integración. Al hacer referencia a inclusión, las instituciones de educación deben proporcionar acceso equitativo y con ajustes de carácter permanente en las reflexiones curriculares de los programas educativos y su pertinencia en el aprendizaje, en este caso particular con estudiantes sordos. Es necesario hablar de inclusión cuando UNIMINUTO le apuesta a un modelo bilingüe, que no se trata de español e inglés, sino de fortalecer el español como segunda lengua para estudiantes sordos y la lengua de señas colombiana como su lengua materna.

Para hablar de inclusión, se deben contemplar metodologías pedagógicas que la fortalezcan con las poblaciones diversas; no se trata solo de las metodologías del planteamiento de un plan de estudios, de un currículo, de una sensibilización a la comunidad educativa, sino, por supuesto, de la experiencia y los saberes de los estudiantes con diversas capacidades, para poder construir con ellos en colectivo. Que sean iniciativas pedagógicas que permitan consolidar sus procesos de aprendizaje y enseñanza y construir sentidos a partir de las experiencias y habilidades propias de comunidades como la población sorda, desde su propia realidad social.

Por otro lado, tal y como lo indica el Ministerio de Educación Nacional en los lineamientos hacia una política de educación superior inclusiva, el perfil del docente se cuestiona actualmente de acuerdo con las competencias y capacidades de comprensión crítica, que contempla para un desarrollo de educación inclusiva, no solo en el caso de los programas de Comunicación Visual, Tecnología en Comunicación Gráfica y Comunicación Social-Periodismo, sino en general en toda la oferta de UNIMINUTO sede principal. Los docentes no están preparados para una interacción y comunicación con los estudiantes sordos; en consecuencia, no hay un proceso de comunicación exitoso. Se requiere la ayuda de un intérprete que articule el mensaje del emisor con el receptor.

Una de las mayores dificultades en los procesos comunicativos es la interacción de los estudiantes sordos con oyentes cuando no hay un intérprete, en escenarios como el aula de clases, en las consultas académicas y administrativas con la coordinación académica o la dirección del programa y demás áreas administrativas de UNIMINUTO.

La universidad beneficia a los estudiantes con capacidades diversas con una beca del 100 % semestre a semestre, en todos los programas académicos. En el caso específico de la población sorda, los estudiantes

deben contratar el servicio de interpretación por cuenta propia, como herramienta pertinente en el aula y en los espacios académicos que se requieran; sin embargo, dado el perfil socioeconómico de varios estudiantes, hacerse cargo del costo que significa el servicio de interpretación no es fácil. Dada esta circunstancia, hay casos en los que un solo intérprete se hace cargo de prestar sus servicios a grupos de estudiantes, por lo que se corre el riesgo de “obviar” términos y conceptos para favorecer el entendimiento del grupo de contratantes.

En el siguiente capítulo se retomará la posición de la condición de sordera, las principales características desde la inclusión, aterrizando al modelo universitario, y se volverá a retomar sobre conceptos como inclusión y no inclusión en el ámbito universitario a partir de las experiencias cotidianas de la mencionada población con condiciones diversas.

Bibliografía

- Banco de la República de Colombia (2007). Surgimiento de la educación en la República de Colombia, ¿En qué fallamos? Borradores de Economía n.º 454 de 2007.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Por el cual se expide la Ley General de Educación.
- Congreso de la República de Colombia. (2005). Ley 982 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.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). (2012) *Misión y principios institucionales*. Bogotá. <http://portal.uniminuto.edu/>
- Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). (2015). *Lineamientos para la inclusión*. UNIMINUTO inclusiva e incluyente: un reto en y para la diversidad.

Instituto Nacional para Sordos (Insor), Instituto Caro y Cuervo (ICC). (2006).
Diccionario básico de la lengua de señas colombiana. Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). Lineamientos: Política de
Educación Superior Inclusiva.

Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*.
Insor-Univalle.

Zainuddin, I., Norlidah, A. & Nordin, B. (2016). Needs analysis for graphic
design learning module based on technology & learning styles of deaf
students. *Cogent Education*.

Capítulo 2

Educación superior y estudiantes sordos: una inclusión amordazada

Jaime Cortés Fandiño

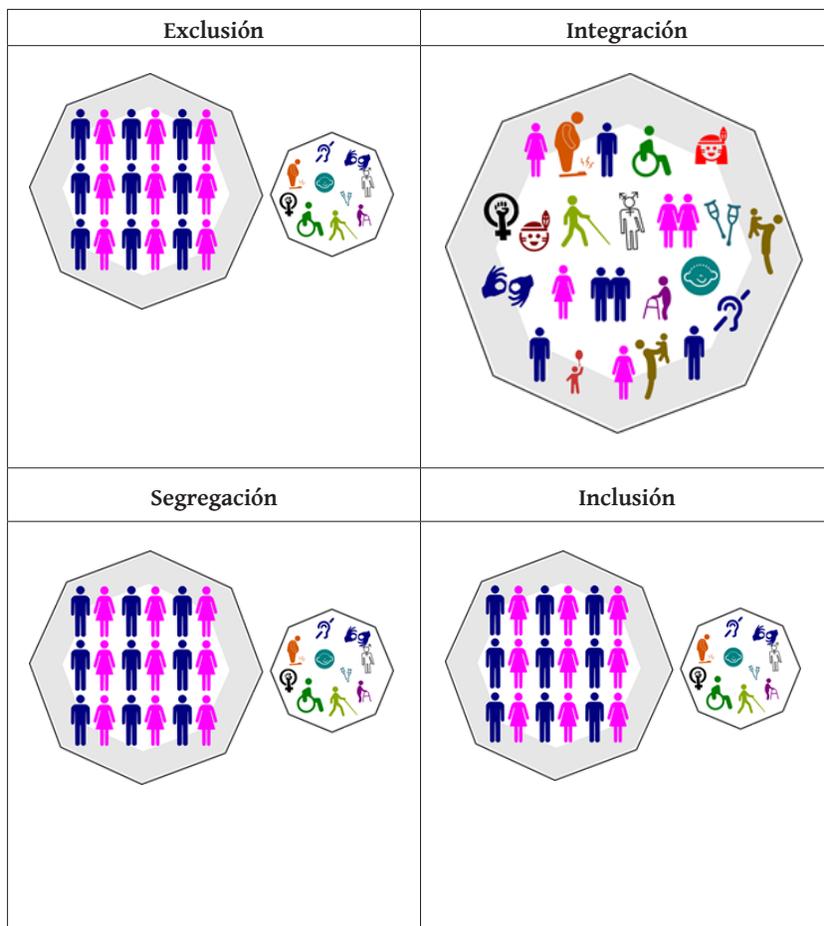
Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Han pasado cerca de 25 años desde que en 1994, más de 90 países, acordaron que todas las personas merecen acceso a la educación y que ésta no debe ser segregada o de segunda clase para quienes no encajan en el perfil del promedio (Declaración de Salamanca, 1994, citada por Ainscow, M. & César, M. 2006). Es necesario admitir que no se ha logrado ese objetivo plenamente porque las condiciones del aula de clases (pedagogía, miembros y elementos) y la diversidad (formas de aprendizaje, percepciones y capacidades) están en proceso de fortalecimiento o, mejor aún, no se ha logrado una conexión eficiente. Sumado a lo anterior, en un momento en que la educación es esencial, cada vez más estudiantes abandonan la educación formal, lo que demuestra que quizá no solo la problemática de la discapacidad en el aula, sino en general los modelos de educación tradicional, necesitan importantes actualizaciones porque su longevidad evidencia cansancio, desgaste y desactualización.

La relación entre la universidad y la inclusión es problemática en sí misma. En apariencia, el espacio universitario es amplio, diverso y accesible, pero para ser honestos aún hay mucho que entender sobre lo que significa universidad incluyente, más en el contexto colombiano. Las prácticas académicas y administrativas en centros de educación superior intentan ser integradoras, mas no incluyentes, lo que significa

que permiten el ingreso de personas con diferentes condiciones, pero dependiendo del nivel de complejidad, entendimiento y aceptación, las tratan de *manera especial* dentro de la comunidad universitaria. Quizá al principio este *tratamiento especial* se entienda como el deber ser, lo adecuado para *personas diferentes*; pero casi siempre ese trato resulta excluyente porque se restringen derechos de las personas desde la atención, pasando por condiciones de infraestructura mal diseñadas hasta confundir lo especial con eufemismos o mentiras.

En la figura 1 se presenta un paralelo que muestra las diferencias entre exclusión, inclusión, integración y segregación. El diseño original se encuentra publicado en el sitio web Doble Equipo (<https://www.dobleequipovalencia.com>), en el cual se publican periódicamente artículos, consejos y recomendaciones sobre la práctica de la inclusión y sus significados. El equipo editorial de este portal publica desde la perspectiva del autismo en niños y niñas; no obstante, para cumplir con una explicación global de la inclusión dentro de los contextos universitarios, en este artículo de reflexión se han agregado al paralelo otras condiciones sociales, biológicas y naturales que han provocado rechazo o exclusión o que han sido consideradas como “especiales” en la vida universitaria. Vale decir que esta diversidad cada vez es más rica y, por tanto, visible.

Figura 1. Diferencias entre discriminación, segregación, exclusión e inclusión

Fuente: Comparación inspirada en la propuesta presentada por Doble Equipo (2013).

En la figura se observa la diversidad del concepto de inclusión: no debe referirse a una sola supuesta categoría económica (pobres que desean entrar a la universidad) o a personas con discapacidad que están buscando que los sistemas educativos sean más accesibles. La inclusión es mucho más amplia y necesita que se manifieste desde absolutamente todas las instancias que configuran un centro de educación superior.

La inclusión es una labor que involucra un fuerte compromiso con aceptar el verdadero significado de universidad como garante de equidades, colectivismos e individualismo. Atrás debe quedar esa arrogante fórmula de premiar al que primero llega y considerar que el resto son perdedores.

Es muy recurrente que existan intenciones de integración o segregación creyendo que se está cumpliendo con la inclusión, pero la realidad de lo que pasa en las aulas, los pasillos y los currículos es inobjetable. La inclusión NO debe centrarse en la (o las) discapacidad(es) o diagnóstico(s) de las personas. Debe priorizar sus capacidades. No debe pensarse como un “favor” de educación especial, sino como una oportunidad para implementar modelos de atención e interacción en la educación general. Esto significa que permanentemente está buscando la manera de realizar profundos cambios en los sistemas porque las diferencias y las singularidades de quienes están en las comunidades universitarias siempre será dinámica, cambiante y enriquecedora.

También es necesario entender que la inclusión se basa en los principios de equidad, cooperación y solidaridad y no en la caridad, la lástima o una supuesta igualdad estandarizada que privilegia la competencia de quien llega primero. Infortunadamente, como parte de un modelo educativo tradicionalista, casi todos los que habitan esta comunidad universitaria han sido formados con la falaz idea de lo importante que es competir y no compartir. Dicen Ana de Ramón Bellver y Mari Luz Juan Belso, fundadoras de la iniciativa Doble Equipo, que “La inclusión NO intenta acercar a la persona a un modelo de ser, de pensar y de actuar “normalizado”, acepta a cada uno tal y como es, reconociendo a cada persona con sus características individuales” (De Ramón & Belso, 2018). El significado de esta frase incluye un fuerte compromiso para entender que las personas, con las diferencias que tienen al percibir,

aprender y socializar, necesitan menos aplicación de estándares y más voluntad para enriquecerse con las experiencias derivadas de la relación con la diversidad de las personas.

En cuanto a la discapacidad, que ha sido una de las condiciones que más ha logrado llamar la atención de las instituciones de educación superior al hablar de inclusión, también ha sido un asunto problemático porque no se sabe cómo entenderla. Por un lado, algunos defensores de las personas con discapacidad priorizan las metodologías de interacción de ellas con la sociedad y destacan el valor de la diversidad; por otro, hay quienes consideran que la discapacidad es una carencia o una dificultad para asumir ciertas actividades físicas, mentales o sensitivas. Aunque existen cientos de recomendaciones para entender las discapacidades ajenas, también es paradójico que las aplicaciones en los ambientes universitarios son más bien escasos. No se trata solo de procesos de atención (que en muchos casos caen en un asistencialismo que ronda peligrosamente la lástima), ni de estructuras arquitectónicas inaccesibles, sino de aceptar que la discapacidad existe, con una mirada clínica por las condiciones de carencia, enfermedad o dificultad para realizar algunas actividades, y a partir de una relación con los ambientes. En resumen, la discapacidad podría definirse como un vínculo entre las personas y los espacios en donde interactúan (aquí también aplican espacios virtuales de accesibilidad inexistente).

La inclusión e integración son conceptos muchas veces usados como sinónimos, sobre todo en el ámbito educativo, aunque no tienen el mismo significado.

Permitir el acceso con criterio diferencial supone la obligación de eliminar todas las formas de discriminación y reconocer que las personas, en su ámbito tanto personal como colectivo, son los titulares de los derechos, con particularidades y necesidades específicas para el goce efectivo de ellos. En consecuencia, el Estado, sus instituciones, los

centros educativos y la sociedad en general, deben responder a estas obligaciones con soluciones diferenciadas para alcanzar los mejores niveles de bienestar y equidad, sin excluir del ámbito social, ya sea por una condición de discapacidad o por la etnia. Es un deber garantizar el criterio diferencial a personas con discapacidad que requieran comprender la información pública que pueda ser de su interés para el goce de sus derechos individuales y colectivos. Dicha información debe divulgarse o proveerse en el medio o formato accesible, brindándole a la persona con discapacidad el apoyo que requiera, lo que en algunos casos implica una adecuación de los medios de comunicación y herramientas físicas, virtuales, audiovisuales, entre otras.

Ahora nos centraremos en quienes tienen alguna discapacidad auditiva. Hay que recordar que ésta no se refiere solo a sordos. Como era de esperarse, existen diferentes niveles de pérdida del sentido auditivo y se pueden identificar como hipoacusia (incapacidad total o parcial para escuchar sonidos en uno o ambos oídos). Según el portal médico Cochlear (<https://www.cochlear.com/>), el nivel de hipoacusia que padece una persona se clasifica en leve, moderada, severa o profunda (Cochlear, 2019). Esta discapacidad se mide en decibelios (dBHL), lo que representa el nivel más bajo que se pueda oír. El nivel auditivo puede medirse para sonidos de tono puro y para sonidos del habla, y puede comprobarse para ambos oídos (bilateral) o para cada oído individualmente (unilateral).

Tabla 1. Niveles de sordera e hipoacusia

| Audición normal | Hipoacusia leve | Hipoacusia moderada | Hipoacusia severa | Sordera |
|---|--|---|--|---|
| Puede oír sonidos suaves por encima de 20 dBHL. | Hipoacusia en su mejor oído entre 25 y 39 dBHL. Le cuesta entender el habla en entornos ruidosos. | Hipoacusia en su mejor oído entre 40 y 69 dBHL. Le cuesta entender el habla sin una prótesis auditiva. | Hipoacusia en su mejor oído entre 70 y 89 dBHL. Necesita prótesis auditivas potentes o un implante. | Hipoacusia en su mejor oído de más de 90 dBHL. Tiene que recurrir básicamente a la lectura de los labios o la lengua de señas o a un implante. |

Fuente: Cochlear (2019).

La principal diferencia entre hipoacusia y sordera es que, en esta última, la discriminación y la comprensión de los sonidos se ve muy disminuida. Esto hace imposible tanto la comunicación oral como la percepción de los ruidos ambientales, ya que solo se escuchan sonidos por encima de los 70 decibelios. La pérdida severa de audición ocurre cuando alguna zona del oído sufre daños debido a un trauma, la exposición continuada al ruido o algunas enfermedades como la otitis o la meningitis.

Según el médico Martínez-Monche, del Centro Terapéutico de Audición Ototech, si las lesiones están localizadas en el oído interno o en el nervio auditivo, la sordera puede ser permanente. Además, la pérdida auditiva puede empeorar si no se trata (Martínez-Monche, 2018).

Estas condiciones de pérdida del sentido auditivo no solo se refieren a personas clasificadas como sordas; básicamente aluden a todas porque las condiciones medioambientales de ruido y otros factores hacen que la escucha no sea perfecta.

En un salón de clases es recurrente que un profesor o profesora pida silencio porque quiere que todo su discurso se escuche; a veces necesita que le repitan las preguntas porque no entiende o no logra captar todo lo que oralmente le solicitan y es muy probable que no necesariamente se identifique con algún nivel de hipoacusia porque no se considera alguien “con discapacidad”.

2.I. Oralismo, sordera y exclusión

El oralismo, como lo manifiesta Carlos Skliar (1998), ha sido y sigue siendo la ideología dominante dentro de la educación de los sordos. La concepción de un estudiante sordo allí presente parece referirse a dimensiones hospitalarias. Por un lado, desde la dimensión clínica se considera la sordera como deficiencia y los sordos como sujetos patológicos. Desde la perspectiva terapéutica, la sordera es un fenómeno que debe (y tiene) que reeducarse o curarse. Estas dos formas de tratar la diferencia desde lo clínico y lo terapéutico históricamente condujeron a una transformación dentro del contexto escolar porque sus discusiones y resultados siempre fueron a enriquecer otros contextos médico-hospitalarios (Lane, 1993, citado por Skliar, 1998).

Además, durante mucho tiempo se establecieron estrategias negativas como la prohibición del uso de la lengua de señas dentro del ambiente escolar como parte de la autoridad educativa, privilegiando el discurso oral catedrático de la mayoría que se considera sana y completa. En la historia de los grandes centros de educación europeos en las primeras modernidades, se castigaba de forma corporal y sistemática a los sordos, lo que naturalmente derivó en fracasos escolares masivos. Por ejemplo, en 1880, en el II Congreso Internacional de Maestros Sordomudos de Milán, se decidió lapidariamente que la finalidad de las escuelas para sordos no era seguir “consintiendo” esa rareza, sino que se debía enseñar a hablar, y prohibió el uso de la lengua de

señas, lo que obviamente fue un fracaso, tal como lo cuenta Sheila Parra, coordinadora del grupo de Comunidad e Identidad Cultural y Lingüística del Instituto Nacional para Sordos (Insor), en entrevista publicada en el periódico *El Tiempo* (Quintero, 2018).

No obstante, el oralismo como ideología va mucho más allá de la institución educativa e inunda toda la atmósfera social ahogando el sentido común con estereotipos e imaginarios sociales difundidos en varios niveles. Este fenómeno ha sido por años un ciclo vicioso que silenciosamente les hace daño a los sordos en los espacios educativos porque tanto profesores como otros estudiantes orales no han sido sensibilizados o educados sobre el valor de la diferencia.

En resumen, el papel del profesor frente al desafío de la educación no se limita a entender a un sordo en su espacio de clase; se trata más bien de cómo se aprovecha esa condición para integrar a los estudiantes y que el aprendizaje colectivo dé como resultado un proceso de reconocimiento en la diversidad y la cultura.

Obviamente, el profesor deberá tener las herramientas, los espacios y los tiempos para prepararse ante el reto. Ante las actuales situaciones de profesores contratados con diferentes condiciones contractuales y planes de trabajo saturados de responsabilidades (no necesariamente académicas), es probable que se entienda la inclusión como un estado pasivo, como un requisito que se cumple con métodos que acuden a la lástima o, peor aún, como una tarea temporal que termina cuando la clase acaba.

Sobre los aspectos por tener en cuenta, la presencia de intérpretes es fundamental. Este papel, que no estaba pensado dentro del modelo tradicional educativo, es un factor comunicativo de éxito si se tienen en cuenta algunas recomendaciones para abordarlo en los múltiples escenarios educativos en Colombia.

2.2. Sordera universitaria

El proceso de enseñanza y aprendizaje en los entornos universitarios es, en esencia, complejo. Esta complejidad es dada por las condiciones propias del modelo educativo, los convocados a vivirlo (estudiantes y profesores), quienes tienen objetivos diferentes a la hora de la clase, y las “herencias” que trae cada miembro de sus “otras vidas” académicas. Es decir, mucho se ha dicho sobre los vicios y falencias que tienen los procesos de educación en la época escolar de primaria y bachillerato para entrar luego a la universidad, donde, además, se afrontan experiencias relacionadas con vicios y fallas propias de la educación superior. Esta discusión ha sido ampliamente tratada por diferentes investigadores (Vasco, 2006; Casassus, 2017; Himmel, 2018), ministerios y secretarías de educación que, de forma tanto individual como conjunta, han intentado dar alguna respuesta sobre las rupturas en puentes que pretenden unir todos los ambientes educativos del ciclo de formación de cualquier persona escolarizada. Infortunadamente, las políticas inclusivas también se enfrentan a un desajuste dentro de su contexto particular (Dick & Wagner, 2001).

Los principios de la educación inclusiva están en oposición directa a las estructuras de educación profundamente arraigadas, especialmente dentro de las universidades. Según Jutta Treviranus, directora del Centro de Investigación en Diseño Inclusivo de OCAD University en Toronto (Canadá), “No tomamos en cuenta las defensas contra las diferencias cuando establecimos nuestros objetivos para la inclusión” (Treviranus, 2016, p. 20). Además, menciona que en las instituciones que ofrecen servicios especiales a estudiantes clasificados con discapacidades, muchos de ellos se encuentran entre los “doblemente marginados”. No califican para la educación especial, pero la educación estándar también está inadaptada (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000). Pero este mal síntoma que viven los

mal llamados “discapacitados”, no solo lo afecta a los estudiantes con singularidades en su forma de aprender; también los maestros o profesores que se preocupan por métodos de evaluación y enseñanza inclusivos, sin contar los esfuerzos adicionales que deben hacer las instituciones que trabajan en la inclusión en la educación, pues hasta las políticas públicas no son garante de integración social.

Aparece entonces la incapacidad de muchos profesores para entender otras maneras de comunicación como la lengua de señas. Aunque hay casos ejemplares en los que se aprovecha el discurso visual en las explicaciones de cada clase, en términos institucionales aún hace falta aumentar la voluntad para asumir el reto de una educación de calidad para los sordos, pues la práctica docente se mueve entre la aceptación por lástima y la exigencia estandarizada por ser estudiante matriculado en una carrera que tiene aspiraciones dentro de un universo de producción industrial.

Como profesores, estamos acostumbrados a que todos los estudiantes les “quede el currículo de talla única”, que no genera mayores tensiones; todo lo contrario, parece como si patentara un poder especial de exigencia militar porque “Si pudo uno, por qué los demás no”. En el caso de tener estudiantes con discapacidades, la experiencia pedagógica corre el riesgo de no ser exitosa porque el oralismo y la visualización están definidos como parte de lo mínimo, lo básico y lo necesario para la creación de metodologías simples, repetidas y excesivamente pragmáticas que no merecen mayor complicación. Se trata, pues, de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos.

La experiencia de una persona sorda o con algún nivel de sordera en un salón de clase universitario podría resumirse en una batalla personal por entender contenidos que no capta de la misma manera y que

el resto (compañeros y profesores) esperan que sean entendidos como aparentemente lo lograron ellos. Pero esa competencia por entender de la misma manera tiene diversos orígenes. En los casos de niños sordos con padres oyentes (HSPO), que obviamente necesitan estar en contacto y comunicación con otros niños y vivir la experiencia educativa y formativa, es una población prácticamente semianalfabeta o directamente ágrafa porque no tienen (en la mayoría de los casos) en el seno familiar un interlocutor que ayude a identificar sus necesidades, pues, a decir verdad, nadie espera que alguno de sus hijos nazca sin el sentido auditivo desarrollado. Las cifras recogidas por el grupo del profesor Massone a inicios del 2000 contaban que estos niños eran 94 % de la población sorda del mundo (Massone, Simón & Gutiérrez, 2000). Esta cifra, recogida hace más de 19 años, es básicamente la mejor referencia para identificar las condiciones de aquellos sordos en los salones de clase de hoy. En otras palabras, los niños sordos con padres oyentes de aquel entonces, podrían ser nuestros estudiantes en las universidades hoy. Por otro lado, es probable que la cifra no haya cambiado mucho porque las condiciones de pobreza y exclusión comparten contextos con las discapacidades.

Cuando los niños sordos llegan a los colegios y escuelas de nuestro país, se reafirman las necesidades que padecen quienes habitan los salones de clases. Los profesores no necesariamente reciben formación sobre inclusión pedagógica, lo que deriva en clases que apartan a los “diferentes” o no capacitados haciendo que los mismos compañeros (niños y niñas) empiecen a perder la sensibilidad frente a la diferencia, lo que supone una exclusión progresiva. En el caso de los sordos, muy pocos ejercicios se hacen en las escuelas públicas para que los demás compañeros aprendan un mínimo de lengua de señas. Esto no necesariamente implica crear cátedras de lengua de señas, sino más bien permitir que la fluidez de la interacción entre los mismos niños

(sordos con intérpretes o sin ellos, oyentes y demás), logre desarrollar estrategias de comunicación y, de paso, una valiosa sensibilidad.

Cuando las personas sordas ingresan a las universidades se enfrentan a una frívola posición de estandarización en los procesos educativos. En éstos no se arriesgan los asuntos que consideran claves dentro de los procesos académicos, pedagógicos y formativos que, en apariencia, les han funcionado porque enfrente tienen compromisos de acreditaciones, registros calificados y otros reconocimientos. Que no se entienda que dichos compromisos son excluyentes; todo lo contrario. Es más bien que las universidades que les han abierto recientemente la puerta a personas con discapacidad, en su afán por obtener estos reconocimientos, aún siguen pensando sus modelos para las mayorías y aplicando estándares como si no existieran las diferencias y excluyendo las minorías. No nos referimos a que no existan proyectos que investigan nuevas formas; grupos de estudio que también aportan desde sus posiciones; estos son esfuerzos importantes pero aislados porque no es suficiente con intenciones que buscan estudiar algún fenómeno específico, sino que, como ya se dijo, desde la misión institucional se invite a la acción inclusiva.

Como se ha mencionado, la inclusión no es un estado sino un proceso; se debe trasladar el foco de atención del estudiante con discapacidades hacia el contexto. En esta discusión no son tan importantes las condiciones y características de la relación entre los estudiantes que asisten a clases que estudian los discursos gráficos o visuales (si ven o no ven; si escuchan o tienen problemas para comunicarse) y la capacidad que tiene la universidad para responder a las solicitudes que estos estudiantes formulen.

Como profesores tenemos una responsabilidad enorme. Es muy probable que las instituciones de educación superior no implementen actividades de capacitación y motivación hacia la diversidad en su

cuerpo docente. Esto, lejos de ser un problema y una excusa permanente, es una oportunidad para que cada docente incorpore prácticas que estimulen el intercambio y la comunicación entre estudiantes que son en sí mismos diversos, no solo porque tengan alguna discapacidad visible, sino porque permite un aprendizaje colectivo y una naturalización de la diferencia en cuanto la relación entre oyentes y sordos dé como resultado la creación de tareas y trabajos compartidos y una experiencia de aprendizaje novedosa. No es recomendable realizar actividades y trabajos para los estudiantes sordos e intérpretes aislados de los estudiantes oyentes; eso como ya se dijo, es segregación. La educación inclusiva está íntimamente asociada al desarrollo integral de todos. Como afirma Tedesco (2007), el supuesto de convivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa.

2.3. Semillero de investigación en lengua de señas. Primer acercamiento

Desde hace algunos años, el Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de UNIMINUTO (TCG) sede principal ha permitido el ingreso como estudiantes de personas sordas (en su mayoría mujeres). Este desafío dio como resultado que en las clases de Herramientas digitales, dirigidas por la profesora Magaly Rodríguez en 2016, se hiciera un esfuerzo para que los integrantes del curso se permitieran aprender y practicar una seña al día, lo que a la postre se convirtió en una campaña que llamó la atención de otros profesores y estudiantes. El objetivo de la profesora Rodríguez siempre fue promover canales de comunicación naturales entre los estudiantes, teniendo como punto de partida el aprendizaje de esa *nueva* lengua que en apariencia iba muy bien con las competencias académicas que se pretendía desarrollar en lo gráfico digital de aquel curso.

Al final de 2016, TCG ya tenía un grupo de cinco estudiantes sordas que estaban en últimos semestres y, en compañía de un intérprete que ellas mismas habían contratado, se configuró un grupo de estudio que se trazó como objetivo buscar la mejor forma de identificar términos propios de la ilustración digital o el retoque fotográfico en la lengua de señas en UNIMINUTO. Al principio esa búsqueda arrojó pruebas con nuevas señas, pero poco a poco el trabajo se fue volviendo más complejo porque la discusión se tornó mucho más científica con el análisis de la gramática y la sintaxis de la lengua, lo cual se sumó a la aceptación de un uso más global de gremios y regiones. Poco a poco la búsqueda de señas para identificar términos como “Bezier”, “Recortar”, “Lienzo” y otras palabras que aparecen en las barras de herramientas de los programas digitales usados en TCG fue cediendo terreno ante la imperante necesidad de hallar justificaciones sintácticas.

En 2017 el grupo de estudio se convirtió en un semillero de investigación y era más que obvia su pertinencia en un programa académico que recibe estudiantes sordos, pero no sabe cómo asumir su diferencia. La experiencia en el semillero aportó variedad de aprendizajes a los participantes. Por un lado, las estudiantes estaban buscando una manera de hacer visible su trabajo y, de paso, expresar las carencias de la comunidad universitaria en inclusión sorda; y por otro, el desconocimiento de muchas realidades como la lengua de señas de quienes son oyentes. Se creía que ellas, en su condición, debían y tenían que leer textos en castellano, pretendiendo de forma atrevida que, como podían ver, entonces podían leer letras, mensajes, textos. Creamos un grupo de encuentro virtual usando una herramienta de chat grupal en los teléfonos en donde escribíamos como si nos leyéramos sin problemas, obviando la naturaleza de la condición sorda. El grupo permitía que los estudiantes participantes y profesores nos enteráramos de citas y tareas; sin embargo, en los mensajes siempre prevaleció el idioma español y muy poco de lengua de señas.

Aprendimos que la sintaxis del español (idioma predominante en el grupo) es ampliamente diferente de la construcción gramatical de la lengua de señas. Esta experiencia de cometer errores y asumir comportamientos fue un maravilloso aprendizaje, pues la lengua materna de ellas son las señas y no sabían español porque básicamente jamás lo habían escuchado. Las señas no son palabras que se pueden traducir como quien traduce del inglés al español; por más que exista la figura del intérprete que sirve como interfaz de comunicación, lo que se presencia es más bien un fenómeno interlingüístico de interpretación y no de traducción paralela.

El semillero permitió reconocer la diferencia en las maneras de reconocer el mundo y la discapacidad que tenemos todos a la hora de comunicarnos. Esto último lo vivimos quienes, sin saber lengua de señas, muchas veces tuvimos que quedarnos *callados* mientras las estudiantes sordas y su intérprete conversaban y nosotros nos sentíamos excluidos. Nos pasó lo mismo que les sucede a ellas constantemente en salones de clase en donde las capas de exclusión están puestas sin mayores reflexiones; por ejemplo, cuando la documentación entregada a los estudiantes está escrita en español y ya en sí misma es compleja (pensemos en textos filosóficos que hablan sobre teoría de la imagen, por ejemplo). A esto se suman las etiquetas de contenido que identifican las herramientas digitales escritas en inglés; ya no será solo un problema de no saber inglés, sino de no tener acceso al mundo hablante en uno o dos idiomas hegemónicos.

Esto significa que la lengua escrita y todo el universo que ella supone (no solo el español), desde la condición social, pasando por lo económico y lo individual, asuntos básicos para la formación de cualquier individuo, constituyen uno de los más grandes desafíos para elaborar mejores currículos y ser capaces de asumir la presencia de un sordo en el aula de clase. A pesar de los avances tecnológicos

y audiovisuales, en el área de la educación de personas sordas, se reconoce que la población con discapacidad constituye uno de los problemas que aún no se resuelve a escala global y mucho menos tiene el nivel de aceptación que debiera en diferentes centros académicos.

A finales de 2017 las estudiantes tuvieron que presentar un informe sobre su experiencia en el semillero. Obviamente, lo hicieron usando el recurso del video para explicar con lengua de señas todos sus aprendizajes. Con el ánimo de aportar a la reflexión, se listan algunas de las reflexiones más significativas de aquella presentación:

- La creación de nuevos términos dentro de la lengua de señas puede ser más caótica que en lenguas habladas porque es muy difícil lograr la aceptación de los gremios y entidades de lenguas de señas y sordos. Esto obedece a la dificultad de establecer contextos y significados en poblaciones que son minorías y que, como ya se dijo, muchas veces ni siquiera conocen los términos mínimos para comunicarse mediante esta lengua.
- El *software* de edición gráfica responde a unos estándares de idioma como UTF-8 para desplegar etiquetas y nombres. En este estándar no se incluyen lenguas de señas o braille, lo que dificulta la identificación de cualquier herramienta con señas y, más complicado aún, lograr posicionar esa seña dentro de la comunidad de sordos que trabajan con *software* gráfico.
- Es muy notoria la exclusión pasiva del lenguaje. El uso del español hablado y escrito como base para la formación de sordos es irónico, por decirlo menos.
- Hace falta mucha más investigación sobre la relación entre percepción, trabajo, atención y educación. Esto se analizó desde la experiencia de las estudiantes sordas y su interacción con profesores en su carrera y, obviamente, en el semillero.

2.4. El papel del intérprete

Según Burad (2009), interpretar es la habilidad de saber recorrer el proceso traslativo resolviendo los problemas que se plantean en cada caso, guiados por el conocimiento teórico o declarativo y el procedimental u operativo. Ella utiliza el término desverbalización para referirse a la manera como la sintaxis de la lengua hablada en idioma español sufre un proceso de liberación de su soporte lingüístico. Cuando un intérprete hace su trabajo en una clase dedicada al diseño gráfico o al uso de herramientas digitales especiales, su trabajo no se debe entender como una simple traducción del discurso oral del profesor; su papel es mucho más complejo, pues tendrá que innovar en la creación de formas corporales o silogismos en las señas para que el estudiante sordo comprenda conceptos técnicos como, por ejemplo, reticulación o interfaz gráfica, asuntos aparentemente simples para los demás estudiantes que entienden el español.

En apariencia, los cursos especializados en imagen y discursos visuales, son (o serán) más sencillos de entender por parte de estudiantes sordos. De hecho, en las recomendaciones sobre accesibilidad web para sordos, según la Fundación ONCE de España, se incluyen las siguientes condiciones:

Visibilidad del entorno, adecuada señalización, uso de iconografía coherente, información visual complementaria a la acústica, interpretación y videointerpretación a la lengua de signos, subtítulo, diferentes ayudas técnicas a la audición, signoguías, teleasistencia adaptada a las necesidades comunicativas de las personas sordas, consideraciones espaciales, etc., son medidas que aseguran una inclusión real en la sociedad (Fundación ONCE, 2015, párr. 3).

No obstante, sin la presencia de un intérprete, muchos conceptos del taller de clase no tendrán el uso esperado.

Como se ha evidenciado, el intérprete se convierte en el gran soporte de la formación que está recibiendo el estudiante sordo. Muchos intérpretes les han solicitado a los profesores que les den clases o tutorías personalizadas para aumentar su nivel de conocimiento y así lograr un mejor proceso de interacción con su estudiante a cargo. Obviamente, el intérprete no solo desverbaliza lo que dice el profesor; tiene relación con los otros compañeros de la clase y poco a poco se convierte en un arquetipo social y relacional de la clase en su conjunto.

1. La competencia comunicativa del intérprete no solo con “su sordo” es fundamental. Según Burad (2009), el intérprete debe desarrollar al menos cuatro competencias más:
2. Competencia en la propia lengua, lo que significa que su participación en una charla entre sordos y oyentes debe ser una responsabilidad para que el mensaje del sordo sea entendido de la manera más fiel posible.
3. Competencia en lengua de señas. Al igual que el caso anterior, existe la obligación de estar muy pendiente de los nuevos términos que se han aceptado y usado en contextos en donde su papel como intérprete ayude a la comunicación de estudiantes y profesores.
4. Competencia cultural, que en este caso se refiere a entender el mundo gráfico y de producción visual.
5. Competencia traslatoria, que es quizás la más visible por sus condiciones para entender dos dimensiones de comunicación.

Como dice Burad (2009, p. 2), “lograr que la imagen mental que produce un texto realizado en una lengua y en una cultura de origen (español hablado) pueda provocar la misma imagen mental en la lengua y cultura de llegada (señas)”.

Sin embargo, tal como lo menciona Rafael Quintero, periodista del periódico *El Tiempo* en su entrevista a Sheila Parra, coordinadora del grupo de Comunidad e Identidad Cultural y lingüística del Instituto Nacional para Sordos (Inсор), “Si quisiéramos definirla con mayor exactitud, se podría decir que la lengua de señas es un baile de la comunicación que involucra todo el cuerpo. No se trata solo de componer símbolos con las manos, sino de vivirlos y llevarlos, estéticamente, al otro” (Quintero, 2018). El tránsito de significados es posible porque todas las lenguas tienen una dimensión comunicativa y pueden adaptarse usando estrategias propias y particulares. Con esto se quiere decir que en todas las lenguas se puede expresar el sentido en un mensaje originalmente manifestado en otra lengua.

Es probable que, en el caso de la interpretación desde la lengua de señas hacia la lengua hablada, la fidelidad del intérprete se base en la utilización de un sentido por sentido y no palabra por seña o viceversa, ya que todas las lenguas difieren; más aún, las que se diferencian por tener canales de expresión muy distintos como la lengua de señas, que se trata de una lengua visoespacial.

2.5. El papel del profesor

Varias son las tensiones que giran alrededor del papel del profesor dentro del esquema educativo. Además de soportar sistemas de contratación mediocres ampliamente analizados en diversos escenarios, se suma una nueva presión por desarrollar fórmulas pedagógicas para atender a estudiantes que desde siempre han sido diversos. La queja que más se escucha al medir el impacto de un estudiante sordo en un salón de clase surge precisamente de quien dirige la clase porque no está preparado para enseñar lo que sabe a estudiantes que no lo escuchan. Algunos se sienten obligados a aprender lengua de señas; otros, buscan darle clases independientes al intérprete para que el mensaje y las explicaciones vayan de

buena manera al sordo. Muchos deciden ignorar la situación y, sin importarles nada, continúan haciendo su clase de la misma manera en que la desarrollan cuando el curso no tiene un estudiante “diferente”.

La docencia hoy en día requiere expertos que dominen los conocimientos sobre las propuestas curriculares en la educación superior, y de personas que entiendan la necesidad de transformar el papel del docente informador en formador y guía del estudiante en el proceso de interaprendizaje. ¿Cómo? Orientando al estudiante a buscar, investigar, indagar y explorar para finalmente aplicar los conocimientos adquiridos en su vida cotidiana. Para esto último no necesariamente se debe hablar o usar señas; es un resultado de la voluntad de aprendizaje aprovechando los recursos tecnológicos disponibles.

Los profesores debemos entender que la inclusión no significa dar a todas las personas lo mismo, sino compartir con cada una lo que necesita para disfrutar de los mismos derechos. Así mismo, entender que hay un gran aprendizaje en la medida en que se valora la diferencia de cada estudiante, pues no podemos pretender que un estudiante sordo se adapte al grupo de oyentes de forma mágica. Tal adaptación tendrá que darse paulatinamente y sin represiones entre los integrantes del salón de clases, incluido el profesor. Al final, lo que se busca es no disfrazar las limitaciones porque, además de ser reales, nos permiten aprender desde una perspectiva que pocas veces asumimos: intentar ver desde la diferencia.

Por otro lado, se podría dedicar todo un libro a analizar el papel de los compañeros, los otros estudiantes que asisten a clase. Se esperaría que aceptaran el compromiso que implica matricular un curso en la universidad, lo que trae una diversidad de formas de aprender y coaprender. Por mucho que enseñe un profesor, no podemos negar que los estudiantes aprenden (aprendimos) de otros pares; es una acción desinteresada y, desde luego, incluyente.

Hay mucho que aprender sobre el significado de la diversidad y la discapacidad auditiva, lo que desde luego es un reto y una oportunidad para organizar proyectos de investigación sobre el discurso visual y las carencias auditivas. De hecho, parte de las preguntas que necesitan respuestas están en las metodologías que deben pensarse y aplicarse para que el proceso de enseñanza y aprendizaje con estudiantes de diversas condiciones sea una ventaja y no una limitación, como sucede actualmente.

Es necesario confesar que, así como nuestras clases en la universidad están dramáticamente mal diseñadas para entender y asumir las tendencias futuras, también se presentan obstáculos para los estudiantes con discapacidades (Fulcher, 2016). En palabras de Treviranus (2016), abordar esos obstáculos de la inclusión dentro de la educación puede ayudar a encontrar respuestas en el diseño de cursos más eficientes respecto de lo que piden diversos sectores sociales e industriales.

A manera de recomendación y conclusión, la tarea pendiente de la inclusión sorda y de otras diferencias implica pensar los modelos educativos (trabajo académico y pedagógico) desde las necesidades de las minorías. Hay que entender la inclusión dentro del aula de clases a partir de la mirada del sordo; del sentir del ciego; del entendimiento de quien aprende diferente al cumplir las expectativas de aquellos a los que hemos marginalizado. Con seguridad se atenderá a la totalidad. Por otro lado, es imperativo dejar de dividir entre mayorías y minorías. Es necesario entender que la inclusión y la accesibilidad en la clase es la semilla del reconocimiento de la diferencia en la sociedad. Como lo plantea Treviranus (2014):

Vivimos en una economía creativa del conocimiento, de lo digital, de la red. La conformidad, la uniformidad y el aprendizaje de memoria ya no son valores útiles. Necesitamos alumnos diversos, creativos, receptivos,

colaborativos, ingeniosos y resilientes. Estos valores se encuentran más fácilmente en las periferias cuando diversos alumnos reciben apoyo personalizado. Aquí también es donde la innovación prospera (p. 47).

Como se mencionó antes, la gran responsabilidad reside en nosotros mismos como participantes de comunidades universitarias y académicas. No podemos seguir esperando que las administraciones de las instituciones señalen el camino porque lo más probable es que estén esperando a que nosotros les digamos cómo hacerlo. La discusión tampoco debe reducirse a quién tiene culpas o responsabilidades; parte del compromiso es empezar a diseñar los cursos virtuales y presenciales de una forma menos fordistiana y pensar que cada estudiante tiene unas maneras diferentes de asumir los retos de la educación. Si eventualmente en la clase hay personas sordas o ciegas, una de las mejores fórmulas es crear grupos diversos de estudiantes que establezcan sus propios protocolos de comunicación, sin dejarlos caer en sentimientos de lástima o subestimación; todo lo contrario. Se espera que un grupo de estudiantes que perciben la información de forma diversa entreguen resultados mucho más incluyentes para atender necesidades reales. Si en dichos grupos participan intérpretes o usuarios finales, el resultado de seguro será sorprendente.

Bibliografía

- Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), pp. 231-238.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568.

- Casassus, J. (2017). Una Escuela reflexiva frente al problema de la calidad y la desigualdad educativa. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (7), pp. 27-36. doi:<http://dx.doi.org/10.25074/07195532.7.467>
- Cochlear. (2019). Grados de hipoacusia. <https://www.cochlear.com/la/home/understand/hearing-and-hl/what-is-hearing-loss-/degrees-of-hl>. Consultado en abril de 2019.
- Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), pp. 243-259.
- Doble Equipo. (2013). *Esquema de diferencias: exclusión, segregación, inclusión e integración*. <https://www.dobleequipovalencia.com/inclusion-e-integracion-10-diferencias/>
- Fulcher, G. (2015). *Disabling policies?: A comparative approach to education policy and disability*. Routledge.
- Fundación ONCE. (2015). Principales retos de la accesibilidad para personas sordas. <https://blog.fundaciononce.es/articulo/2015-03-20/principales-retos-de-la-accesibilidad-para-personas-sordas>
- Himmel, E. (2018). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), pp. 91-108. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>
- Martínez-Monche. (2018). ¿Existen diferencias entre la hipoacusia y la sordera? <https://www.ototech.es/blog/existen-diferencias-la-hipoacusia-y-sordera/>
- Massone, M.I., Simón, M. y Gutiérrez, C. (2000). *Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda*. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n3/20_03_Massone.pdf

- Quintero, C. (2018). Estuvo prohibida y cambia por país: curiosidades de la lengua de señas. Cinco secretos de esta forma de comunicación, a propósito del día nacional de las lenguas nativas. *El Tiempo*. Doi: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/curiosidades-de-la-lengua-de-senas-185256>
- Tedesco, J. C. (2007). Internacionalización y calidad educativa. En Libertad, Calidad y Equidad en los Sistemas Educativos (Buenas Prácticas Internacionales). IV Encuentro sobre Educación en el Escorial (UCM). Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Treviranus, J. (2014). The value of the statistically insignificant. *Educause Review*, 49(1), pp. 46-47.
- Treviranus, J. (2016). *Larga vida al aprendizaje de la web inclusiva*. Inclusive Design Research Centre, OCAD University.

Capítulo 3

Creación de neologismos en lengua de señas: una necesidad comunicativa y una apuesta política y cultural. Primer acercamiento al semillero

Magaly Rodríguez Herrera
Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO

“La comunicación es tan necesaria para la vida social como el oxígeno para la vida física”.

W.C Stokoe

En las dos últimas décadas, el ingreso de estudiantes sordos a colegios y universidades ha aumentado significativamente, en parte debido a la aceptación de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en el ámbito escolar y a la apertura del debate sobre lineamientos y políticas para el acceso de personas con capacidades diferentes a la educación superior, propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor).

Esta apertura genera nuevas dinámicas para las instituciones que reciben estudiantes con capacidades diversas, ya que no solo se trata de pensar en torno a lineamientos, políticas o adaptaciones, sino de reconfigurar nuevos escenarios en los que la observación y reflexión permanentes contribuyan a que estas dinámicas alimenten

los procesos de inclusión desde la realidad misma de los individuos que forman parte de esa interacción.

El presente apartado está escrito con base en el acompañamiento y análisis de una de las experiencias vividas por un grupo de estudiantes sordas del Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de la Universidad Minuto de Dios (UNIMINUTO) Sede presencial, quienes conformaron junto con un grupo de docentes y un intérprete un semillero de investigación de LSC.

La constitución de este semillero podría decirse que se empieza a gestar desde el momento en que las estudiantes ingresan a la universidad, fruto de la casualidad y la necesidad, como plantea Stokoe (1980), refiriéndose a la existencia del lenguaje en el universo. Precisamente, la necesidad y la casualidad fueron determinantes cuando las estudiantes usaron su lengua en un nuevo contexto académico, constituido en su gran mayoría por población oyente, de la cual difieren en aspectos culturales y comunicativos.

Diariamente, descubrieron términos propios de las áreas de la comunicación, el diseño y la publicidad, representados mediante palabras en español y en inglés, las cuales no existen en la lengua de señas colombiana. Aunque la LSC es un sistema muy complejo en el nivel discursivo y cuenta con componentes fonológicos y morfológicos (Liddell & Johnson, 1989) que le dan el mismo estatus de las lenguas orales, es una lengua muy joven en comparación con otras, y en Colombia hasta hace algunos años ha estado presente en escenarios universitarios a escala profesional. Por lo tanto, su uso académico plantea nuevos retos, específicamente frente a la creación de neologismos (nuevas palabras y, en este caso, nuevas señas).

Esta necesidad comunicativa de representar mediante señas “las nuevas palabras disciplinares”, automáticamente las llevó a crear “códigos” de manera espontánea, individual y grupalmente. Es lo que Alejandro Oviedo (2001) llama “códigos caseros de señas” que, además de crearse sin ninguna consideración gramatical, son usados por un grupo mínimo de personas y su “existencia” depende de la permanencia de los estudiantes dentro de la institución; es más, no son socializados ni informados a las personas sordas que van ingresando a la carrera, de manera tal que muchas veces una palabra puede tener diferentes señas para cada estudiante.

Esta complejidad impulsó a Lorena Nieto, estudiante del Programa de Comunicación Gráfica, a enfocar su proyecto de grado en la creación de un corpus de 17 neologismos en LSC para el campo de la comunicación gráfica, para lo cual vinculó a su investigación a las demás estudiantes sordas del programa (cinco en total).

La materialización de este corpus dio paso a la creación del semillero de LSC, cuyo objetivo inicial se enfocó en analizar la construcción de neologismos en lengua de señas. La socialización de este “vocabulario disciplinar” generó múltiples tensiones y preguntas en torno a cómo se deben crear nuevas señas y quiénes pueden hacerlo. Estos interrogantes, además, constituyeron un reto para el grupo y lo hicieron más conscientes de sus fortalezas y debilidades frente al tema, lo llevaron a buscar la ayuda de varias instituciones y lo guiaron a través de un proceso que pasó por diferentes etapas de reconocimiento de la lengua de señas: su historia, naturaleza y estructura.

Inicialmente, los integrantes del semillero dialogaron con el Instituto Nacional para Sordos (Insor) y el Instituto Caro y Cuervo.

Estos encuentros multiplicaron y reconfiguraron las preguntas, ya que, tras reflexionar en torno a sus experiencias con la población sorda, concluyeron que no se trataba únicamente de trabajar en la creación de neologismos, sino de aportarle a la carrera y al fortalecimiento de la LSC, para lo cual era necesaria la integración de otras universidades con carreras afines y de entidades que guiaran la investigación.

Es interesante cómo el proceso de “construcción” de señas disciplinares desde nuestros recursos y métodos, y su posterior socialización con las instituciones mencionadas, nos llevaron a pensar en la lengua en el ámbito cultural y en las diversas implicaciones que esto genera. Una de ellas tiene que ver con afianzar el sentido de comunidad, entendiendo este término como “el conjunto de individuos que comparten reglas, creencias y valores que permiten la cohesión del grupo” (Morales, 2004, p. 8). Además, al hacer referencia a la lengua, se habla también de un sistema dinámico, en constante evolución. La LSC es un claro ejemplo de esto, especialmente por ser una lengua joven, en comparación con lenguas orales de mayor tradición, que además se está usando dentro de nuevos escenarios académicos, específicamente universitarios.

En este contexto, también es importante analizar que la LSC es un sistema de gran complejidad que desde hace poco tiempo (años sesenta) se empezó a analizar, desde la analogía con las lenguas orales (Stokoe, 1960).

Empezar a entender este panorama fue muy revelador para el trabajo del semillero. Se incorporó la revisión del trabajo del lingüista y profesor estadounidense William Stokoe, quien desde 1960 propuso la tesis de que “las señas empleadas por los sordos podían constituir una lengua” (Stokoe, 2004, p. 19). Sus estudios se basaron en ciencias como la semiología, para reforzar el concepto

de seña como parte constitutiva de la lengua de los sordos y como “todo aquello que una criatura puede interpretar como equivalente a algo más” (Stokoe, 2004, p. 28), basándose en la idea planteada por el semiólogo Thomas A. Sebeok.

Adicionalmente, Stokoe propuso que la lengua de señas de los sordos norteamericanos podía estudiarse dividiendo las señas en componentes derivados del movimiento de las manos, de la postura adoptada, del espacio dentro del cual se configuran las mismas; y que estos componentes podrían combinarse para generar nuevas señas. También analizó que, al igual que en las lenguas orales, las palabras se dividen en sonidos carentes de sentido. Estos planteamientos no solo abrieron múltiples posibilidades en el plano lingüístico en su momento, sino que reafirmaron el estatus de lengua, del sistema de comunicación empleado por los sordos.

Con la incorporación de estos nuevos elementos teóricos y culturales, concretamos un segundo encuentro con el Instituto Nacional para Sordos (Insor), espacio que adicionalmente nos permitió conocer el trabajo que esta institución ha venido realizando en cuanto a los neologismos: se han enfocado en una investigación desde 2010, dentro del marco del proyecto “Colombia, primera educación para personas sordas”, para la que han recolectado neologismos en diez ciudades del país, en cuanto a estudios técnicos y tecnológicos, y esperan crear un portal web en donde los usuarios sordos puedan revisar esas “convenciones” y publicar “convenciones” que hayan construido, sin hacer juicios sobre si la seña está bien o no.

Aunque esta investigación no da cuenta de la forma en que los sordos están construyendo nuevo vocabulario, se conecta con el tema de planeación lingüística y los debates con respecto al tema de las señas que surgen en el contexto académico y sobre quién podía hacer la regulación de ellas, ya que algunas instituciones representativas

de la población sorda, como la Fundación Árbol de Vida (Fundarvid), “movimiento educativo bogotano que aspira a la transformación de la lengua de los sordos de Colombia, a través de la creación de nuevos tipos de palabras (señas)” (Barreto-Muñoz, 2015, p. 101), “han propuesto que la LSC debe tener términos específicos para usos académicos que no provengan de préstamos del español escrito o hablado, y que en cambio aprovechen la riqueza metafórica y analítica de las señas” (Barreto, 2014 p. 101).

Fundarvid ha emprendido acciones orientadas a generar términos para el lenguaje académico, desde una construcción etimológica, la cual difiere de formas tradicionales como las citadas por Barreto: gramaticalización de pantomimas (Janzen & Shaffer, 2002), emblemas manuales como “ok” (McNeil, 1992), vocalizaciones del español, representaciones manuales de las letras del español (alfabeto de deletreo manual) y otro tanto en préstamos y fusiones de otras lenguas de señas (Supalla & Clark, 2014).

Este primer avance de socialización de los 17 neologismos les permitió conocer el trabajo de instituciones como el Instituto Nacional para Sordos (Insor) y algunos enfoques y posturas sobre la construcción de neologismos en LSC, comprendiendo, además, que a la fecha no hay claridad sobre el tema y que el debate se mantiene abierto. Esta etapa, además, nos ayudó a identificar debilidades dentro del grupo tales como el desconocimiento, tanto de sordos como de oyentes, de los niveles estructurales (morfológico, sintáctico, etc.) de la lengua de señas y también comprendimos que estas reflexiones metalingüísticas requieren capacidades o habilidades respecto de la lengua. Si buscamos trabajar en la construcción de vocabulario, necesitamos un grado considerable de conocimiento, al igual que un buen nivel discursivo.

Esta nueva realidad del bajo y nulo conocimiento estructural de la LSC, por parte de casi todos los integrantes del grupo (exceptuando al intérprete), causó un choque entre las estudiantes sordas y no les fue fácil asimilarlo.

Otro aspecto débil del semillero fue el de no contar con el presupuesto para vincular un intérprete formalmente, de manera tal que el intérprete contratado por las estudiantes era también investigador dentro del grupo. Este doble papel limitó su trabajo y su proyección dentro de la investigación.

También se evidenció que, a pesar de contar con un grupo interdisciplinar, era necesaria la vinculación de un profesional sordo para orientar la investigación. Así mismo, requeríamos fundamentación teórica, lo cual implicaba invertir tiempo considerable y recursos técnicos en hacer adaptaciones de las lecturas para que las comprendieran las estudiantes sordas, dadas sus dificultades para leer y escribir en español.

Evidenciamos dos fortalezas: contábamos con un grupo numeroso e interdisciplinar (lingüista e intérprete, profesores del programa y comunidad sorda) y el Programa de Comunicación Gráfica del cual formaba parte el semillero era el que mayor trabajo había realizado a la fecha con estudiantes sordos en UNIMINUTO.

Este análisis de fortalezas y debilidades nos hizo enfocar en cuatro aspectos: aprender sobre la lingüística de la LSC, hacer una revisión documental de publicaciones de origen colombiano y de otras partes del mundo (en Estados Unidos se ha investigado mucho respecto de los neologismos y los neotipos que son conceptos propios de algunas disciplinas), visitar instituciones académicas para saber cómo se construyen las señas y buscar alianzas con el propósito de armar una comunidad de diseño con población sorda en Bogotá.

Para aprender sobre lingüística, nos integramos con el Semillero de Lingüística de la Universidad Nacional *En Señá Ando* (ESA) que, bajo la dirección del profesor Alex Barreto, está proponiendo un Modelo de Autosegmentación Manual (MAM) que trabaja en la descripción de niveles de análisis lingüísticos para la LSC.

Las sesiones con el Semillero *En Señá Ando* (ESA) fueron muy enriquecedoras en el grupo. La participación y motivación de las estudiantes fue muy significativa y el trabajo con el MAM nos ayudó a comprender los niveles estructurales de la LSC. Adicionalmente, las estudiantes pusieron en práctica sus conocimientos como comunicadoras gráficas, potenciando visualmente el MAM a través de gráficos, íconos, relaciones de color, uso del espacio y composición.

Las sesiones contaban en su mayoría con usuarios de la LSC y el grupo de profesores oyentes quedamos relegados en términos de comunicación. Fue frustrante y a la vez interesante experimentar en carne propia la exclusión por ser minoría, esforzarse por comprender sin lograr avances importantes y estar del lado opuesto de la inclusión.

Aunque se hicieron avances significativos con el Semillero *En Señá Ando* (ESA), los otros aspectos por trabajar como la revisión documental, las visitas a otras instituciones y demás no se llevaron a cabo. Creo que como líderes del semillero nos faltó conocimiento del proyecto al cual nos enfrentamos y una mayor comprensión de la población sorda. Considero, además, que a las estudiantes les faltó mayor apropiación del proceso y una mirada más amplia acerca de la importancia de este proyecto, sin verlo únicamente como una opción de grado, sino como algo realmente importante para la comunidad sorda de diseñadores de Bogotá. Así mismo, el grupo no contó con apoyo institucional para vincular un intérprete y un profesional sordo, indispensables para esta investigación.

Cabe destacar que, a pesar de no haber logrado la continuidad de este proceso, personalmente obtuve grandes aprendizajes. La experiencia emocional fue muy intensa y me retó permanentemente como docente y como ser humano. No sé si lo hice bien o mal, sé que trabajé por abrir nuevos espacios de inclusión, buscando que fueran más reales y honestos.

Concluyo presentando cuatro niveles que considero relevantes al hablar de inclusión para la comunidad sorda: comunicativo, político, lingüístico y cultural.

3.1. Nivel comunicativo

El lenguaje es parte fundamental en la interacción entre los miembros de cualquier comunidad, es importante que su análisis se realice desde la experiencia de sus usuarios: “Se deben examinar no solo las formas y estructuras de un idioma, sino también su uso y contenidos reales” (Stokoe, 2004, p. 85).

Consideramos que la anterior idea tiene relación no solo con los componentes globales que se deben tener en cuenta al crear señas: forma, estructura, uso y contenidos reales. También permite incorporar el contexto, ya que esto dispone en gran medida la participación de determinados actores. Por ejemplo, desde nuestra experiencia en la creación de “nuevas señas”, el contexto académico marcó la participación de un docente, una profesional de Bienestar Estudiantil con experiencia en trabajo con la población sorda y un intérprete.

Continuando con el análisis del contexto, consideramos esencial que este trabajo de construcción en el ámbito académico lo realice un equipo interdisciplinar, conformado por sordos y oyentes, en donde sus integrantes tengan conocimiento de la LSC, cuenten con el apoyo de un intérprete, un lingüista y un docente dominen los conceptos disciplinares que se van a trabajar. También es fundamental que los

miembros se reconozcan dentro de sus diferencias y que exista uno o varios miembros del equipo con nexos con la población sorda más allá del ámbito académico, para que puedan mediar en los posibles enfrentamientos que surjan por diferencias culturales.

Además de tener un equipo interdisciplinar, se debe trabajar paralelamente en fundamentación teórica, recopilación de nuevo vocabulario y conformación de una red de contactos que permita que este trabajo se dé a conocer en otros contextos y sirva para los nuevos estudiantes sordos que ingresen a la universidad.

3.2. Nivel político

Es fundamental conocer el contexto actual y las posturas en torno a la creación de neologismos en LSC y asumir una posición al respecto. Comprender qué está pasando en otros ambientes académicos y cuáles son las discusiones que se tienen frente al tema, especialmente sobre la regulación académica. Además, se debe contemplar el tema de la estandarización de señas, ya que es complicado pretender que todos tengan un mismo discurso.

“Por un lado, está la necesidad de innovar en la lengua de señas y construir un discurso académico; y por el otro, la necesidad de conservar el patrimonio y la esencia “sorda” de la lengua de señas en las prácticas educativas” (Barreto-Muñoz, 2015, p. 106).

Asumir una postura implica formar parte del debate entre las asociaciones de sordos, las cuales cuestionan los parámetros lingüísticos que se deben tener en cuenta para crear una seña, la legitimidad de quienes estarían avalados para crearlas y la estandarización, es decir, cómo hacer para que una seña sea acogida a escala nacional, ya que plantear señas no solo implica reconocer la historia del grupo que las está creando, también tiene que ver con la construcción de la lengua de señas colombiana como sistema lingüístico.

En el discurso de Fenascal se respalda la idea de que hay una pureza de la lengua que hay que mantener, es decir la idea de que hay una LSC constituida, estandarizada y con procesos históricos. Estas tensiones políticas exigen una postura frente a cómo asumimos la lengua de señas y la idea de proponer nuevo vocabulario.

Es importante anotar que mientras todos estos debates están vivos y permanece abierta la pregunta por quién puede hacer la regulación académica de la creación de neologismos en lengua de señas, los estudiantes sordos del país están construyendo señas, en muchos casos de manera aislada, en un rápido acuerdo con su intérprete, lejos de los análisis descritos anteriormente.

3.3. Nivel lingüístico

Las señas creadas sobre la marcha, en el momento en que tanto el estudiante sordo como el intérprete se enfrentan a nuevos códigos, se denominan “convenciones arbitrarias” o “convenciones académicas”, debido al contexto en el que se desarrollan. Para que adquieran el estatus de neologismo deben constituirse en convenciones sociales, por lo menos dentro del grupo de interés, que en nuestro caso podría ser el de usuarios relacionados con el campo del diseño gráfico, la publicidad y la comunicación gráfica.

Al analizar este punto, vemos nuevamente la importancia de crear alianzas, dar a conocer el trabajo realizado, investigar sobre la forma en que los estudiantes están creando señas en otras universidades.

La creación de neologismos implica, además, revisar el tema de Planeación Lingüística (PL), definida como la “planificación de cambios deliberados en las formas de uso del lenguaje” (Morales, 2004, p. 14), y evaluar el nivel del discurso y las capacidades y habilidades que se tienen respecto de la lengua.

Lo anterior nos lleva al siguiente punto: se debe pensar en la creación de vocabulario técnico en términos de derivaciones morfológicas de las palabras, ya que las señas construidas inicialmente no siempre permiten hacer derivaciones. Es decir, más allá de revisar el concepto y la articulación facial o gestual, se debe entender morfológicamente la raíz de la seña para poder derivar conceptos que estén relacionados con el tema y permitan mayor amplitud.

Este trabajo también debe contemplar lo que ya existe. Por lo general, hay más de una seña para designar el mismo concepto, debido a que los estudiantes no comparten las “convenciones académicas” que generan en su paso por la universidad, los egresados salen sin dejar rastro del nuevo vocabulario que desarrollaron durante sus carreras. Revisar lo que existe permitiría determinar qué seña responde mejor a las necesidades comunicativas y no anularía el trabajo realizado o permitiría reflexionar sobre hasta qué punto es más adecuado volver a comenzar, al analizar que las señas no están cumpliendo con los parámetros correspondientes al campo semántico.

En este marco lingüístico, es importante conocer los avances que se han hecho o están haciendo en el país en torno a la gramática de la lengua de señas colombiana. Oviedo (2001, p. 33) escribió sobre los principios de la gramática de la LSC, a partir de datos de usuarios de esta lengua en la ciudad de Cali, basado en que “a todas las variedades regionales subyace un mismo sistema: al describir una de ellas, debe evidenciarse entonces la gramática del sistema nacional”.

Este libro fue fundamental para avanzar en nuestro trabajo, al igual que la alianza realizada con el semillero de lingüística ESA de la Universidad Nacional, por cuanto nos permitió conocer nuevas posibilidades de descripción de la LSC, además de profundizar en su estructura.

3.4. Nivel cultural:

Se deben revisar aspectos relacionados con los procesos culturales e individuales de los integrantes de la comunidad sorda. Por ejemplo, se tiende a pensar que como el sordo ve, entonces perfectamente sabe leer y escribir en español. También hay que tener en cuenta la experiencia de su infancia: un niño sordo con padres sordos y otro con padres oyentes tienen diferente dominio de la lengua de señas como primera lengua o lengua materna debido a su entorno familiar.

Existe una jerga para el caso de la comunicación gráfica, que es viva y está viva en la medida en que tiene usuarios y llegan otros nuevos a integrar esta comunidad. De manera que no solo se trata de buscar cómo construir señas, sino cómo ir fortaleciendo una comunidad de usuarios, de lo que podría ser más adelante una variedad lingüística.

Bibliografía

- Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2018). *Los alumnos sordos y la lengua escrita*.
- Anzola, M. (2009). Parafraseando a Chomsky I. Algunas observaciones sobre la enseñanza de la lengua. *Educere*, 13(46).
- Barreto-Muñoz, A. (2015). Fundarvid y Fenascól: notas sobre sus neologismos en la formación de la LSC. *Jangwa Pana*, 14, pp. 99-112.
- Barreto. (2017). *El modelo del autosegmento manual (MAN): un resumen*. Documento de trabajo inédito. Departamento de Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia.
- Cooper, R. L. (1998). *La planificación lingüística y el cambio social*. Ediciones AKAL.
- Cortés B., Y. M. y Chacón G., Ó. A. (2017). Consideraciones sobre las actitudes lingüísticas de señantes de lengua de señas colombiana frente a los

- neologismos y a los señantes de la comunidad Árbol de Vida. *Lenguaje*, 45(1), pp. 141-166.
- González, M. Á. R. (1992). Lenguaje de signos. Confederación Nacional de Sordos de España.
- Lillo-Martin, D. C. & Gajewski, J. (2014). One grammar or two? Sign languages and the nature of human language. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5(4), pp. 387-401.
- Martínez, F. (2000). *Apuntes de lingüística de la lengua de signos española*. CNSE.
- Massone, M. I., Buscaglia, V. L., & Bogado, A. (2010). La comunidad sorda: del trazo a la lengua escrita. *Lectura y Vida*, 31(1).
- Massone, M. I., y Curiel, M. (1993). Categorías gramaticales en la lengua de señas argentina. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, (31), pp. 27-54.
- Morales G., A. M. (2004). Planificación lingüística y comunidad sorda: una relación necesaria. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 5(1).
- Nieto, L. (2017). Propuesta de vocabulario en lengua de señas colombiana para el curso de dibujo vectorial y mapa de bits (Tesis de pregrado). Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO).
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes de la gramática de la lengua de señas colombiana*. Universidad del Valle e Instituto Nacional para Sordos.
- Padden, C. A., & Perlmutter, D. M. (1987). American Sign Language and the architecture of phonological theory. *Natural Language & Linguistic Theory*, 5(3), 335-375.
- Pietrosevoli, L. (1988). *Señas y palabras*. Consejo de Publicaciones, Universidad de los Andes.

- Pietrosemoli, L., Hernández, L., & Stivala, M. (1999). Arbitrariedad vs. Iconicidad en los sistemas gestuales de comunicación: un estudio comparativo. *Lengua y Habla*, 4, 59-65
- Ramírez, P. (1995). Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y métodos. *El Bilingüismo de los sordos*, 8-12.
- Rodríguez, M. I. & Velásquez G., R. del P. (2000). Historia y gramática de la lengua de señas. *Pedagogía y Saberes*, (14-19), p. 91.
- Rodríguez O., I. (2005). *Comunicar a través del silencio: las posibilidades de la lengua de signos española*. Colección Divulgación Científica, 5. Universidad de Sevilla.
- Sánchez, C. (1999). La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes. Skliar, C. (Comp.). *Actualidad en la Educación Bilingüe para Sordos*, 2, pp. 35-95.
- Sandler, W. & Lillo-Martin, D. (2006). *Sign language and linguistic universals*. Cambridge University Press.
- Serrón, S. (1993). *Introducción al estudio de la planificación lingüística internacional*. UPEL-Ipemar.
- Stokoe, W. C. (1980). Sign language structure. *Annual Review of Anthropology*, 9(1), pp. 365-390.
- Stokoe, W. C. (2004). *El lenguaje en las manos: por qué las señas precedieron al habla*. Fondo de Cultura Económica.
- Torregrosa C., M. y Núñez Q., M. (2015). *El vocabulario técnico de la lengua de signos en el ámbito universitario: herramientas para una buena interpretación*.
- Tovar, L. A. (2001). *La importancia del estudio de las lenguas de señas*.
- Tovar, L. (2003). La necesidad de planificar una norma lingüística en lenguas de señas para usos académicos. *Lengua y Habla*, 8, pp. 97-132.

- Tovar, L. (2008). Denominación, definición y creación de neologismos en la lengua de señas colombiana (LSC): Contribución a su planificación lingüística. (Doctoral dissertation, Tesis doctoral inédita, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela).
- Tovar, L. A. (2011). La creación de neologismos en la lengua de señas colombiana. *Lenguaje*, 38(2).
- Valli, C. & Lucas, C. (2000). *Linguistics of American sign language: an introduction*. Gallaudet University Press.
- Zachariev, Z. (1996). Planificación lingüística en la escuela en países multilingües. Ponencia presentada en el I Encuentro Regional de padres de niños y jóvenes sordos. Mérida (Venezuela).

Capítulo 4

Lo novisual en el diseño web

Jaime Cortés Fandiño

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Aunque esta publicación le dedica sus páginas a tratar la relación entre la discapacidad auditiva, los escenarios pedagógicos universitarios y el mundo de la comunicación gráfica, precisamente por esa relación es necesario agregar otro ambiente inmerso en ésta: el de los ciegos.

La novisualidad, el codiseño y demás conceptos tratados en el presente artículo intentan demostrar que se pueden utilizar los demás sentidos del ser humano (tacto, oído, gusto, olor), incluso con la misma importancia que podría tener el ojo y su visión de las cosas. Este planteamiento resistente a la corriente ocularcentrista está respaldado, además, por instituciones y movimientos que pretenden realizar diseño web con y para las personas que presentan alguna discapacidad visual, lo que hace que el reto de desprenderse del *ojo como eje de apreciación* se vea involucrado también con temas como la inclusión, la interacción en la web, o incluso el afianzamiento de mejores prácticas en el momento de la creación web.

Por otro lado, se analiza el concepto de ocularcentrismo que, a pesar de ser utilizado inicialmente para describir un fenómeno evidente en la arquitectura europea y su tendencia de impresionar mayormente desde la visualidad (Pallasmaa, 1997), ha sido adoptado para las demás formas de diseño en estas últimas dos décadas. Finalmente, se presenta un análisis desde el diseño web a partir de preguntas y formas de reconocimiento no visuales.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en el mundo hay aproximadamente 314 millones de personas con discapacidad visual, de las cuales 45 millones son ciegas y 269 millones presentan baja visión. En Colombia, según el DANE, hay 1.143.992 de personas con algún grado de discapacidad visual, lo cual representa el 43,5 % del total de las personas con discapacidad en el país. De estas cifras, aproximadamente 18.952 son niños menores de 5 años y 83.212 están entre los 5 y los 11 años de edad. Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS), “En América más de 3 millones de personas son ciegas. La catarata y el glaucoma causan el 75 % de ceguera”.

Estas cifras demuestran que la población con discapacidad visual también debe contar con estrategias de inclusión académica y, en el caso específico, universitaria. Sin embargo, no se trata solo de atender al ciego, sino de entender su diferencia y aceptar que su desventaja empieza por la falta de reconocimiento en el diseño de los ambientes por donde todos nos movemos, aprendemos, vivimos.

Este artículo pretende agregar esa reflexión frente al sentido visual desde la novisualidad, como se explica más adelante; similar a lo que sucedería si pensáramos el mundo desde el silencio y la capacidad de aceptarnos en la diferencia.

4.1. El sentido como resistencia visual

Han pasado más de 25 años desde cuando Juhani Pallasmaa (2012), arquitecto finlandés y exdecano de la Universidad de Tecnología de Helsinki escribió *The eyes of the skin. Architecture and the senses*, libro en el que elabora una espesa crítica sobre la arquitectura de ese momento y que, según este autor, fue predominante en las ciudades más desarrolladas, caracterizándola como *predominantemente visual*, hecha principalmente para ser mirada, antes que habitada; antes que usada. Para Lorenzo (2013, p. 69), el profesor Pallasmaa advierte “Un

predominio de la imagen en esta nueva arquitectura espectáculo que confluye con la llamada cultura espectáculo y la política orientada a cuidar la imagen de los candidatos; un mundo-farándula que resulta mandatorio en las llamadas sociedades tardomodernas”.

La crítica de Pallasmaa aplica al diseño en general; sin embargo, en este caso nos vamos a centrar en el diseño web (DW), el cual podríamos definir como un punto de encuentro entre el diseño gráfico y el diseño de interacción. Los sitios web publicados en internet, en su mayoría, han usado la imagen visual como fórmula de creación de contenidos. Este uso obliga a las personas a cumplir con la condición visual casi sin proponérselo para poder navegar, interactuar, participar.

Sin embargo, la arquitectura como el diseño deben ser admirados; los productos de diseño deberían provocar los sentidos a todos; deben desatar pasiones, porque estamos hablando de actos de creación que perpetúan un estilo, que van más allá de un montaje de piezas físicas o visuales. No obstante, el reclamo de Pallasmaa no se dirige a la apariencia de la interfaz, sino más bien a la arquitectura. Así mismo hubiera podido advertirse hacia el DW, como espacios en donde el único órgano invitado es el ojo, para hacer de la visualidad el sentido único en la interacción. A este fenómeno él lo llama *ocularcentrismo*, lo que indica que entramos en una atmósfera en donde se asume un determinismo visual imponente que no deja espacio a otras sensaciones, porque siempre se planeó para verse y no para escucharse, olerse o tocarse.

El *ocularcentrismo* que Pallasmaa (2012, p. 19) denuncia es arquetípico en la cultura occidental. En el diseño gráfico como acción proyectual (González, 2015) es altamente predominante, al punto que las herramientas para diseñar en el DW son visuales y su prioridad está en crear productos para alimentar el *ocularcentrismo*, como si el gráfico digital solo fuera de un solo sentido. Esto justifica lo que varios (Harasim,

2016; Correa, 2008; Pallasmaa, 2012; Jey, 1993) han criticado: la vista ha sido considerada históricamente como el sentido validador; hasta el propio pensamiento se ha considerado en términos visuales. “Los ojos son testigos más exactos que los oídos”, escribía Heráclito en sus fragmentos.

Sobre esta tendencia visual, Harasim (2016), en su tesis “La evolución histórica del ocularcentrismo en la arquitectura”, agrega que la tendencia a priorizar la vista se ha mantenido en la cultura occidental desde siempre, pero en la investigación este autor descubre que solo hasta finales de siglo XIX surgió un cambio de dirección filosófica y se desarrolló la crítica antiocularcentrista. Martin Jay denunció en 1993 vehementemente la forma como la percepción y el pensamiento del siglo XX estaban atravesados por la condición visual. En su libro *Downcast eyes. The denigration of vision in twentieth-century French thought*, detalla cómo la cultura moderna se centra en la visión a través de campos tan diferentes como la invención de la imprenta, la iluminación artificial, la fotografía, la poesía visual y la nueva experiencia del tiempo (Jey, 1993). A estas invenciones hay que agregar la fuerte tendencia que tiene el uso visual en el DW: la producción de contenidos fotográficos, ilustrativos, memes, y videos es abrumadora.

Las posiciones de Pallasmaa y Jey, y los estudios de Harism y Lorenzo son evidencia de una hegemonía en la construcción de formas y contenidos que buscan en el ojo a su mayor aliado. En el trabajo de Moles (1991), se da cuenta de la imagen como experiencia sensorial y realidad y, de paso, se pone la imagen en una condición funcional que, además de responder a lo ocular, abre el espacio a percibir la imagen con el tacto, los sonidos de los colores, asuntos propios de la comunicación gráfica y el diseño.

Pero el ocularcentrismo no es un fenómeno que se da solo en los actos de creación. Los ojos en la era de la imagen, como la llama Mirzoeff (2011), son tal vez nuestros órganos sensoriales más valorados, tanto para orientarnos en el mundo como para interactuar con los demás y constituir nuestra identidad, marcada por cómo nos vemos a nosotros mismos. Dice Alejandra Borea de la Portilla en su texto *Nombrar con los ojos. Una crítica al ocularcentrismo desde la fenomenología* que en el ocularcentrismo y la sociedad en general “El conocimiento se entrecruza con la visualidad y la visualidad se convierte en el “sentido común” de nuestra articulación epistemológica” (Borea, 2017). Como vemos, estamos ante una doble hegemonía. Por un lado, el reinado del ojo como sentido elegido; y por el otro, una versión occidentalizada, imponente, que no da espacio para considerar otras maneras de apreciar, provenientes de otros hemisferios u otras epistemologías sociales y culturales. Simplemente nos plegamos a las reglas de juego que se han venido aprendiendo desde la historia europea y norteamericana con el uso de la luz, bajo la esencia visual. El diseño web no es inmune a esta doble militancia hegemónica.

Como dice Borea (2017) “Es preciso, entonces, “voltrear la mirada” para redirigirla a nuestro cuerpo, cuerpo petrificado como cuerpo-figurado en esta era audiovisual” (p. 4). El factor visual no solo está en la arquitectura, en los medios masivos, en la educación; también está en la corporeidad. Para las personas con discapacidad visual el sentido del tacto implica su versión gráfica e imaginativa. Sus dedos son las terminales para detectar la imagen y apreciarla en ambientes como la www. El ocularcentrismo se refleja incluso en la manera como los seres humanos nos identificamos con la representación visual que tenemos de nosotros mismos: buscamos espejos para vernos, para identificarnos, para mirarnos. Según la tesis de Borea, la descripción corporal de uno mismo se reduce a un recuento de rasgos

físicos captables por los ojos; parece así agotarse con una mirada de escáner en el espejo. El cuerpo es un mundo de percepciones en donde nos hemos acostumbrado a dar una prioridad al sentido visual como inspector de identidad, de capacidad, de vida.

Ángel Xolocotzi, en su obra *Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la facticidad*, distingue cómo el ojo no puede, en cambio la piel sí, situarse entre el mundo exterior que percibe en predaciones pasivas o constituye como yo puedo y el percibirse a sí mismo. El mismo autor menciona que la ubiastesia (lenguaje del cuerpo) no es visual, es corporal; no hay propiamente una reflexividad tan primigenia como la que se da en el nivel táctil. “La vista no me hace sentir la sensación, sino que me hace proyectar una figura como envoltura de mi corporeidad con la que me identifico. Es, así, una proyección, una imagen de cuerpo que a-propio” (Xolocotzi, 2014, p. 17).

Lo que para Xolocotzi (2014) resulta primigenio desde lo corporal, lo es también para la gestión del conocimiento de quienes no usan la vista. Esta condición de uso de lo táctil se ha explorado ampliamente en el desarrollo de dispositivos y no tanto en el de interfaces gráficas digitales que podrían ser exploradas mediante el sentido táctil. En internet existen organizaciones como la “Iniciativa mundial de accesibilidad” (WAI, por sus siglas en inglés), que publican y actualizan permanentemente recomendaciones y mejores prácticas para mejorar la usabilidad mediante una práctica del diseño universal. Así como la WAI, también existen experiencias en las que, mediante la tiflotecnología, se han ampliado las opciones de uso del DW utilizando teclados tipo braille, pantallas táctiles y *software* que lee lo que *aparece* en la pantalla. De esta manera, la experiencia de navegación logra ir más allá de un simple intento de traducción semántica, pensando en ciegos o personas con limitaciones oculares que osan navegar el mundo web de los videntes.

La manera como debe mitigarse el ocularcentrismo en internet no debe confundirse con un tipo de exclusión hacia lo visual. Se trata más bien de agotar todas las instancias para que estén presentes otros sentidos de percepción de información y no solo el visual. Eso significa que no vamos a eliminar la visualización mediante el ojo; lo que buscamos es enriquecer lo que vemos con sonidos, texturas y aromas, entre otros.

En el caso del material gráfico publicado en internet, recordemos que el lenguaje de marcación de hipertextos (código HTML) permite agregar atributos a las etiquetas de imagen. Los atributos “alt” y “title” han sido creados para que se agreguen descripciones de las fotos, caricaturas, gráficos estadísticos, etc. Estos textos los toma el navegador para que los lectores de pantalla, que son programas que se encargan de contarle auditivamente a los usuarios ciegos lo que aparece en ella (uno de los más populares es Jaws), puedan convertirlos en audio perceptible para personas que no pueden ver o que necesitan una explicación adicional.

El ocularcentrismo aliado de los medios masivos como la televisión, el cine, la prensa o incluso la radio, en sus escasas descripciones, suponiendo que todos podemos ver, nos ha limitado en la apreciación de un mundo no visual; un mundo en donde podríamos sentir discursos con el tacto sin necesariamente tener alguna discapacidad visual. Este supuesto cambia el modelo de accesibilidad, pues en una dimensión dotada de contenidos táctiles, los ciegos serían los “normales” y los videntes los que padecen la discapacidad táctil. Las personas que tienen discapacidad visual realmente son sabios en la utilización de otros sentidos para definir formas, estilos, texturas, ubicaciones y manifestaciones. No obstante, el mundo de los medios y la modernidad nos ha imbuido dentro de un discurso totalizante de imágenes y discursos hechos para la visualidad.

Este ocularcentrismo no es solo un tema que agota los sentidos diversos frente a la experiencia visual. Analicemos el siguiente ejemplo: cuando una persona que tiene alguna deficiencia en el sentido visual no logra ver adecuadamente o confunde los colores, inmediatamente aparecen las clasificaciones para intentar ubicarla dentro de algún grado de ceguera o daltonismo: discapacidad. Por otro lado, si hablamos de una persona que no distingue ritmos musicales fácilmente, esta “falta” hacia el mundo sonoro no necesariamente le asigna una carencia clínica, social o cultural; sencillamente falta una información que podría tener cualquiera.

Abel Gance, reconocido director francés de cine, mencionó que “El cine dotará al hombre de un nuevo sentido. Escuchará por los ojos”, una frase que le sienta bien al ego de la imagen, al ocularcentrismo occidental que considera que la narrativa audiovisual es exclusiva de la vista, olvidando el poder del sonido para hacernos erizar la piel cuando imaginamos lo que solo la sonoridad nos permite. Al respecto, dice Damía Jordá (2017): “La historia de la imagen en movimiento es indisoluble de la de la música”. Agrega que el hecho de acompañar la música con imágenes se remonta a los tiempos del fonógrafo de Edison, lanzado alrededor de 1877, cuando se ofrecían “conciertos” de fonógrafo en el auditorio en los que se acompañaba la reproducción de música con la proyección de imágenes estáticas, pero secuenciadas –a modo de diaporamas–, que completaban el atractivo del espectáculo. Todo esto sin olvidar el cine para ciegos, que utiliza la audiodescripción como la mediación del lenguaje.

Dentro la neurociencia y las modalidades sensoriales se encuentran las sinestesias. Una sinestesia es la capacidad que tiene un estímulo de evocar sensaciones y experiencias en otra modalidad distinta de la suya. Un ejemplo muy estudiado es el de la música que evoca visiones de colores; es decir, una modalidad acústica, en este caso, evoca

sensaciones visuales. Nótese que el concepto visual no es el origen; es más bien una manera de resumir todo el discurso corporal. Las texturas superficiales como hormigón, hierba, seda, papel de diario, etc., sugieren propiedades táctiles que se mezclan con las visuales. En estos materiales no resulta relevante la luz o la sombra proyectada; emergen propiedades como suavidad, aspereza o frialdad que se funden en un todo compacto. Se ha estudiado la sinestesia entre el sentido del tacto y las emociones.

Autores como Ramachandran y Brang (citados por Dezcallar, 2012) experimentaron cómo el tacto de una determinada textura podía evocar una emoción concreta. En estos estudios se usó la respuesta de la piel como medida objetiva de impacto emocional. Este par de investigadores, mediante estudios y observaciones con personas de diferentes perfiles, lograron establecer relaciones entre materiales y emociones. Según Dezcallar (2012), este tipo de sinestias resultan de la activación cruzada entre la corteza somato-sensorial, que procesa la información del cuerpo, y una parte del sistema límbico localizado en el lóbulo temporal, donde está comprendida la emoción.

Estos estudios demuestran que la manera de percibir el mundo está lejos de ser visual exclusivamente. Lo que no podemos negar es que nos hace falta mucha más experiencia en la manera de asumir otras formas de entrada de la información tan emblemáticas en la actualidad como la imagen y el sentido visual.

4.2. Diseño y sentido

Esta dependencia del sentido visual se ha convertido en herencia para el diseño y específicamente el de interfaces para la web de manera pasiva. Cuando el diseñador o productor de contenidos para la web hace el ejercicio de publicación, su sentido visual se insinúa como inspector de calidad, usabilidad común, asumiendo que quienes

lleguen a sus contenidos publicados podrán verlos, como resulta poco obvio en personas con alguna discapacidad visual.

A propósito del sentido visual y su carencia, en la investigación sobre la enseñanza del diseño web hecha con estudiantes de los cursos Diseño de sitios web y Comunicación y participación digital en 2016, se evidenció el desconocimiento de lo que significa la discapacidad visual como indicador de diferencia. En este trabajo se llama la atención sobre las tendencias según las cuales la discapacidad visual como canal de apreciación debe ser responsabilidad exclusiva de otras disciplinas diferentes del diseño (Cortés, 2016, p. 186).

En su libro *La sintaxis de la imagen*, la profesora Dondis (1973) afirma que la naturaleza de la imagen está mucho antes que el lenguaje: “La evolución del lenguaje comenzó con imágenes, progresó a los pictógrafos o viñetas autoexplicativas, pasó a las unidades fonéticas y finalmente al alfabeto” (Dondis, 2015, p. 34). Esta evolución básicamente es la búsqueda de una comunicación más eficiente. Se considera el lenguaje como un medio de llegar a una forma de pensamiento superior a los modos visual y táctil; no obstante, la imagen tiene una relación muy estrecha con el sentido visual porque el ojo termina siendo el validador de la experiencia de conocimiento: “La vista, aunque todos nosotros la usemos con tanta naturalidad, todavía no ha producido su propia civilización” (Dondis, 2015, p. 35) (primera edición en 1973).

Mientras que las teorías más academicistas, como la antropología visual o la teoría fílmica, se apoyan en teorías tradicionales basadas en la objetividad y la imparcialidad, así como en las influencias culturales e históricas en la recepción de las imágenes, tal como lo anunció K. Moxey en su libro *el Giro Icónico*, los estudios visuales relativizan sus análisis mediante la posición subjetiva del receptor de las imágenes y se centran en la función social y política del objeto de estudio. Para Dondis, el medio visual es el único que no tiene régimen,

ni metodología, ni un solo sistema con criterios explícitos para su expresión o su comprensión. Quizás esto último es lo que define la necesidad de entender el carácter emergente y alternativo de otros sentidos que perciban la imagen en nuestro contexto. Por eso mismo, es fundamental que se analice desde los más profundos sentires del diseño visual.

4.3. Otras *miradas*, otros sentidos, otras voces, infinitas realidades

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), se estima que actualmente hay cerca de 1300 millones de personas en el mundo que viven con alguna forma de deficiencia visual. De esa cantidad, 188,5 millones tienen deficiencia visual moderada; 217 millones, deficiencia visual de moderada a grave, y 36 millones son ciegas. En cuanto a la visión de cerca, 826 millones de personas la tienen deficiente. La OMS menciona que las principales causas de la visión deficiente son los errores de refracción no corregidos y las cataratas. La mayoría de las personas con visión deficiente tienen más de 50 años.

La condición novisual (sin espacios porque se presenta como una propuesta de movimiento alternativo, resistente, diverso y sustantivo) es aquella que busca desarrollar competencias sensitivas diferentes del ojo para, entre otras cosas, diseñar y navegar contenidos en la web. A primera vista, los primeros llamados a ser parte de la condición novisual son quienes tienen alguna discapacidad visual. Pero no son las únicas personas, pues la condición novisual se plantea como la resistencia al ocularcentrismo, incluso teniendo en buenas condiciones el sentido de la vista. Nos referimos, entonces, a quienes desean desarrollar propuestas de diseño, actos de creación artística, contenidos y diseños web que exploren otros sentidos menos *evidentes* dentro de la experiencia web.

En Córdoba (Argentina), en 2012 se llevó a cabo una exposición llamada “Infinitas realidades”, que propone un cruce entre lo táctil y sonoro a partir de la manipulación de 32 elementos de pequeño formato. Se trató de una exploración de texturas, olores, sonidos y nuevas formas. Igualmente, en 2014 se llevó a cabo la VI Bienal de Arte no Visual en Guayaquil (Ecuador), exposición dedicada a los imaginarios urbanos cuya reflexión giró en torno a la ciudad como un “laboratorio de creación para el mundo no visual”, como en su momento lo mencionó Saidel Brito, encargado de la curaduría del evento. En este mismo certamen, el jurado estuvo integrado por personas videntes que realizaron el recorrido por las trece obras sin tener referencia visual de los proyectos; se recorre con los ojos tapados, por lo cual los elementos no pueden ser vistos por el público, ni antes, ni una vez concluida la experiencia.

Estas presentaciones exploratorias y retadoras no son exclusivas de un arte performativo. De hecho, si buscamos en el tiempo, nos encontramos con momentos claves que sustentan la necesidad de configurar un colectivo de la novisualidad. María del Pilar Correa (2008), investigadora especializada en diseño táctil, menciona en su trabajo doctoral que durante mucho tiempo la concepción gráfica no necesariamente fue una experiencia visual y que sí necesitaba de todos los sentidos, incluido el equilibrio.

Correa hace un interesante paralelo entre la producción de imágenes y el mito de la caverna de Platón, en donde los habitantes de aquel lugar hubieran podido dibujar la realidad que percibían no solo a partir del sentido de la vista, sino que los sonidos, el tacto, y el olor pudieron servir como fuentes de inspiración para crear imágenes que terminaron convirtiéndose en discursos gráficos en paredes de grutas, resultados que no necesariamente asumieron el sentido visual como única fuente de inspiración para desarrollar productos visuales.

La novisualidad no es intención reciente. Durante el siglo XVIII, el conocido enciclopedista francés Denis Diderot realizó una serie de exploraciones con personas ciegas y sus hallazgos le permitieron afirmar que el tacto era un sentido hábil para desarrollar objetos tridimensionales y dar un sentido de perspectiva mediante la utilización de las manos. Esta novisualidad que configura formas y percepciones aportaron a que el investigador alemán David Katz publicara en 1925 *Der Aufbau der Tastwelt* (*El Mundo del tacto*, traducida al inglés por Krueger en 1970). Este trabajo le aportó a la lectura del mundo mediante otros sentidos la importancia de las texturas, los estados de la materia y la configuración de las formas desde el tacto (dureza de las superficies, por ejemplo) y la importancia del movimiento de los dedos a la hora de percibir de manera háptica un objeto. Estos movimientos se podrían comparar con el paneo visual que se hace para reconocer contextos desde la visualidad. El movimiento de los dedos que estudió Kantz, años más tarde, permitió afirmar que mediante el sistema háptico, que significa un modo de tocar, conectar y explorar utilizando el conjunto de piel, músculos y articulaciones, funciona para obtener información.

El modelo de racionalidad ocularcéntrico nombra con los ojos porque la visualidad se confunde con la actividad, mientras que los demás sentidos son relegados a meros filtros por los que captamos *sense data*. No obstante, la sensibilidad como modulación de la existencia es pasividad y actividad, pues la percepción se da “como una re-creación o una re-constitución del mundo en cada momento” (Borea, 2017, p. 7).

La novisualidad es un desafío para el diseño gráfico y el diseño web porque quienes ejercen, enseñan o aprecian estas categorías del diseño confían plenamente en las imágenes. Sin embargo, para el diseño de interacción es mandatorio que otros sentidos participen en el proceso relacional entre creación, diseño y uso. El diseño de interacción es

una disciplina que nació de la necesidad de estudiar y facilitar las interacciones entre las personas y su ambiente. Dice Andrea Cantú que “Aunque la interacción puede darse con casi cualquier objeto físico, en el mundo digital la asociamos cuando queremos utilizar un producto o dispositivo para alcanzar un objetivo y esperamos que responda a nuestras acciones” (Cantú, 2017). El diseño de interacción, así como la usabilidad, la arquitectura de información y otras disciplinas, ayudan a planear para ofrecer una buena experiencia en las personas, en la diversidad de las personas. Aquí hay una buena oportunidad para desplegar la novisualidad como fuente de inspiración para el desarrollo de pantallas táctiles, fotografías en relieve, tipografía sonora o carteles que expresen olores y activen otras formas de imaginar.

4.4. El diseño web desde la novisualidad

En la investigación de *La enseñanza del diseño web accesible* (Cortés, 2014) se ha venido trabajando en una metodología de aprendizaje del diseño web llamada *Embodiment*, en la cual el diseñador de interfaces debe vivir experiencias de uso y búsqueda de información simulando a personas ciegas para tener una aproximación respecto del uso por parte de otras. Lo que los asistentes deben hacer es taparse los ojos e intentar asumirse unos minutos sin el sentido visual para moverse, ubicar, usar una computadora y navegar buscando un tema específico. El objetivo siempre fue intentar reproducir la discapacidad visual como una crisis de la imagen, pero también como una oportunidad para el diseño desde la novisualidad. El uso de técnicas para intentar percibir como lo hicieron o hacen otros, ha sido ampliamente estudiado desde la antropología y la etnografía.

El concepto *embodiment* (encarnación, podría ser una traducción apropiada) proveniente de las escuelas del diseño industrial en países como Finlandia y Alemania, aparece como una solución para estudiar

la angustia que significa la relación entre el exterior social y lo interior natural, pues metafóricamente el cuerpo está influenciado por aspectos socioculturales. El profesor y antropólogo Thomas Csordas (1990, p. 5) propuso utilizar este mismo concepto para comprender la relación entre la cultura y la persona; este autor considera que el cuerpo resulta ser una mediación entre el mundo externo y el interno. El cuerpo como depositario material del *self* que no es un objeto para ser estudiado en relación con la cultura, sino como el sujeto de la cultura, como el “fundamento existencial de la cultura”.

Para el diseño web, la experiencia visual ha sido siempre su mayor expectativa. En el proceso de enseñanza y aprendizaje se valida en cuanto interfaz visual, diagramación y diseño gráfico digital. Se valida el uso como función estándar y pocas veces se tienen en cuenta otras competencias, como la accesibilidad basada en el audio de las etiquetas del código HTML o el tacto de lo que se imprime en pantalla. Por eso la metodología *embodiment* busca hacer *evidente* la discapacidad visual como un problema de fondo, basándose en la dualidad mente-cuerpo, sujeto-objeto, el problema de la percepción y las formas de conocer el mundo, lo que de paso ofrece algunas comodidades para navegar en la web.

Bourdieu (1985) considera que en la cotidianidad se encuentra el fundamento de los intercambios simbólicos. Lo que se ha querido con la metodología *embodiment* es utilizar los escenarios de enseñanza-aprendizaje del diseño web (en las escuelas de diseño realmente se usa más el término de clase-taller para referirse al salón en donde se encuentran estudiantes y profesores) como marco de trabajo para que tanto estudiantes como profesores de diseño reconozcan un significante de la novisualidad, tan necesario en el diseño web, lo que permite el reconocimiento de la diversidad y la tarea de estructurar discursos gráficos para la sensibilidad más amplia que la “simple” visualidad.

4.5. Novisualidad y discapacidad en la web

Según la WAI, la accesibilidad web significa que personas con algún tipo de discapacidad van a poder usarla. Se trata de permitir que las personas puedan percibir, entender, navegar e interactuar con la web, sin importar sus posibles discapacidades. Esto resulta fundamental, si se quiere que más personas participen y aporten en contenidos, interacciones y posiciones en los sitios web. Si se tiene en cuenta que se habla de reconocer las diferencias de las personas, resulta obvio que la accesibilidad web nos beneficia a *todos*, incluyendo personas de edad avanzada que han visto mermada su habilidad a consecuencia de la edad (WAI, 2005).

Cabe anotar que cuando se habla de *todos*, no se debe caer en la trampa de pensar que es la mayoría o lo que indica estadística que estandariza. De hecho, existen tesis muy bien estructuradas sobre la importancia de pensar el concepto *todos* desde la diferencia, cambiando los modelos de diseño y administración que ubiquen como prioridad y punto de partida a quienes están en las periferias para llegar al centro de las mayorías. Si se atienden las necesidades de los marginados, con seguridad se pueden atender los del promedio (Treviranus, 2014, p. 3).

Uno de los beneficios de internet para las personas en las periferias es la mayor oportunidad de encontrar a otras personas con necesidades o intereses comunes. Encontrar un alma común en una comunidad local pequeña puede ser difícil, pero hacerlo es más fácil cuando el conjunto de posibilidades se extiende por todo el mundo.

Muchas de las soluciones de accesibilidad contribuyen al diseño universal (también denominado diseño para todos) y a lo que en este trabajo mencionamos como novisualidad, al beneficiar a los usuarios sin discapacidades. Por ejemplo, el soporte para la salida de voz favorece a los usuarios ciegos y también a los usuarios web, cuyos ojos

están ocupados con otras tareas; mientras que los subtítulos para el audio no solo benefician a los usuarios sordos, sino que aumentan la eficiencia de la indexación y la búsqueda de contenido de audio en los sitios web.

4.6. A manera de conclusión: diseño inclusivo, diseño novisual, diseño accesible

La accesibilidad representa en buena medida la necesidad de acceso que tienen quienes no forman parte de lo que se ha denominado como “promedio”, pero también es necesario trabajar para que la accesibilidad y el diseño se junten en beneficio de la gente, de las personas, sin importar sus condiciones, su posición social ni sus carencias.

El diseño inclusivo busca que productos o servicios convencionales sean accesibles y utilizables por tantas personas como sea razonablemente posible, sin la necesidad de una adaptación especial o diseño especializado (The British Institute, 2005). Por su lado, el equipo de Jutta Treviranus en el IDRC propone que el diseño inclusivo debe cumplir con tres condiciones:

Debe tener la capacidad de reconocer la diversidad y la singularidad. Debe reconocer la importancia de la autodeterminación y el autoconocimiento, su proceso de diseño debe permitir varias opciones, configuración y alto nivel de adaptabilidad.

Debe tener un proceso inclusivo y, por lo tanto, herramientas inclusivas. Para mayor seguridad, el equipo de diseño debe ser lo más diverso posible con personas como usuarios finales integrados al equipo. Además, debe tener herramientas y enfoques de desarrollo de diseño accesibles para todo el participante involucrado en el proceso. En esta dimensión, es claro que el diseño inclusivo no solo se reduce a la intención, sino que exige tener configurado un espacio con condiciones que determinen un mínimo de coherencia.

Debería tener impactos beneficiosos más amplios, en los que se puedan iniciar modos de inclusión de trabajo, tener impacto más allá del contexto y crear una forma de conexión entre los usuarios y los sistemas (Treviranus, 2018).

El diseño desde la novisualidad está enmarcado en lo que Margolin (2012) ha denominado como *diseño social*, es decir, una manera de ejercer el diseño desde la búsqueda de la funcionalidad; un diseño útil desde su proceso hasta sus productos; desde su aprendizaje hasta su enseñanza. El diseño ha tenido suficientes explicaciones desde la producción industrial y la generación de productos; sin embargo, este modelo, orientado al mercado, no ha dejado mucho espacio para hablar sobre el diseño especializado en las necesidades sociales.

Como parte de la esencia de la novisualidad web, se plantea el trabajar con el *otro*. Esto que podría llamarse codiseño web puede ser una alternativa para identificar otros sentidos en la navegación web, pero fundamentalmente para reconocer las diferencias en las *apreciaciones*, en los sentidos que provoca el diseño web. El codiseño como oportunidad para la novisualidad es diseñar *con*, no simplemente *para*. Implica pedirles a las personas que no sean simplemente “usuarios” obligados a la apreciación ocularcentrista; que sobrepasen el margen de las experiencias tecnológicas actuales, que formen parte del proceso de diseño web que busca otros sentidos desde el principio, en la clase taller.

La novisualidad no es un proceso de resultados inmediatos. Toma tiempo, porque el reconocimiento de otros sentidos para el disfrute de los productos del diseño web implica un reto de superar preconceptos muy arraigados. Es investigar en el pasado para proponer en el presente y preparar el futuro del discurso visual e interactivo en la web. Es entender que la vista no es la única opción, pero tampoco se trata de rechazarla, pues caeríamos en lo mismo que estamos cuestionando,

en la medida en que se resiste el fenómeno visual; todo lo contrario: se trata de un movimiento que pretende involucrar a la vista y así mismo otras maneras de percibir, de apreciar y de vivir la experiencia del diseño digital para la web. Es una búsqueda de la diversidad y la aceptación de nuevas formas importantes de participar mediante el tacto, la voz, las señas, los dedos, el olfato, la piel, asegurando alguna suerte de comprensión de la imagen y la diferencia de las personas.

La tarea que nos queda es la creación de metodologías de diseño web incluyentes que tengan como objetivo la creación de piezas para la www que logren ser percibidas por otros sentidos. Quizá de lo que hablemos sea una dimensión de inclusión con las personas, y también con los sentidos. Obviamente, los resultados que deriven de estas actividades solo tendrán éxito en cuanto se hagan con las personas de forma plenamente colaborativa.

Igualmente, los currículos de los cursos formales (e informales) de diseño web o diseño de interfaces para las personas deben atreverse a integrar dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje precisamente a quienes tendrán que usarlas. Quizá el tema derive en la creación de metodologías de coaprendizaje y coenseñanza del diseño para la novisualidad.

Bibliografía

- Bourdieu, P (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal Universitaria. España.
- Borea de la Portilla, A. (2017). *Los sonidos de las nubes: una escucha fenomenológica en tiempos de cambio*. <https://textos.pucp.edu.pe/>
- Cantú, A. (2017). Qué es diseño de interacción (IxD). <https://blog.acantu.com/que-es-diseno-interaccion/> Consultado en marzo 2019.

- Correa. (2008). *Imagen táctil: una representación del mundo*. (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Facultad de Bellas Artes).
- Cortés, F. (2016). La enseñanza del diseño web inclusivo. En: *Inclusión: Reto educativo y social*, p. 183.
- Csordas, T. J. (1990). Embodiment as a paradigm for anthropology. *Ethos*, 18(1), pp. 5-47.
- Dezcallar, S. (2012). *Relación entre procesos mentales y sentido háptico: emociones y recuerdos mediante el análisis empírico de texturas*. (Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de Psicología).
- Diderot, D. (2005). *Carta sobre los ciegos para uso de los que ven* (1). El Cuenco de Plata.
- Dondis, D. A. (2015). *La sintaxis de la imagen*. GG Diseño.
- El Comercio*. (2014). No videntes integrarán jurado de la VI Bienal de Arte no Visual en Guayaquil. <https://www.elcomercio.com/tendencias/bienal-artenovisual-guayaquil-jurado-novidentes.html>.
- Fell, J. P. (1979). *Heidegger and Sartre: An essay on being and place*.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*, (5019). Basic Books.
- Gobierno de la provincia de Córdoba (2012). Llega al Caraffa la tercera muestra de arte no visual. <http://prensa.cba.gov.ar/cultura-y-espectaculos/llega-al-caraffa-la-tercera-muestra-de-arte-no-visual/>
- González, O. (2015). *El diseño como acción, hacia una ética de la actividad proyectual*. Serie Encuentros con el Diseño. Editorial Universidad de Caldas.
- Harasim, T. (2016). *La evolución histórica del ocularcentrismo en la arquitectura*.
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy*. Northwestern University Press.

- IDRC and The Inclusive Design Institute. “The dimension of inclusive design”. <http://idrc.ocadu.ca/about-the-idrc/49-resources/online-resources/articles-and-papers/443-whatisinclusivedesign>; Visitado en junio de 2017.
- Jay, M. (1993). *Downcast eyes: The denigration of vision in twentieth-century French thought*. University of California Press.
- Jordá. (2017). Escuchar la imagen para ver el sonido. Videocreación como detonante creativo en el aula de música. En: La mecánica de la creación sonora. Institut de Creativitat i Innovacions Educatives de la Universitat de València, España.
- Krueger, L.E. (1970). *Perception & Psychophysics*, 7, p. 337. <https://doi.org/10.3758/BF03208659> (Katz, D. (1925). *Der aufbau der tastwelt*.)
- Lorenzo. (2013). Ciudad “háptica” versus ciudad “para la vista” en Juhani Pallasmaa. *Eikasia, Revista de Filosofía*. www.revistadefilosofia.org
- Margolin. (2012). Un “modelo social” de diseño: cuestiones de práctica e investigación. *Revista Kepes*. (2012, enero-diciembre), 9(8), pp. 61-71.
- Matamala, A. (2007). “La audiodescripción en directo”. Jiménez, C. (ed.) *Traducción y accesibilidad: La subtítulos para sordos y la audiodescripción para ciegos*. Berlín: Peter Lang.
- Mirzoeff, N. (Ed.). (2002). *The visual culture reader*. Psychology Press.
- Moles, A. A. (1991). *La imagen*. Trillas.
- Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios Visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, (6), pp. 8-27.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2015). Datos y cifras. Diez datos sobre la discapacidad. <https://www.who.int/features/factfiles/disability/facts/es/>.

- Pallasmaa, J. (2012). *The eyes of the skin: Architecture and the senses*. John Wiley & Sons.
- Pantano, L (2007). Personas con discapacidad: hablemos sin eufemismos. *Revista La Fuente*, 10(33).
- The British Institute. (2005). "What is inclusive design". <https://www.bsi-group.com/en-GB/about-bsi/media-centre/press-releases/2005/2/New-British-Standard-addresses-the-need-for-inclusive-design/>
- Treviranus, J. (2014). The value of the statistically insignificant. En: *Columns New Horizons*. <https://er.educause.edu/articles/2014/1/the-value-of-the-statistically-insignificant>
- Treviranus, J. (2018). *The three dimensions of inclusive design*. Medium. Disponible en <http://openresearch.ocadu.ca/id/eprint/2216/>
- Valencia. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad: de la opresión a la lucha por sus derechos. En: *Rebelión*. <http://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>.
- Web Accessibility Initiative (WAI). (2005). Introducción a la accesibilidad web. <https://www.w3c.es/Traducciones/es/WAI/intro/accessibility>.
- Xolocotzi & Gibu. (2014). *Fenomenología del cuerpo y hermenéutica de la corporeidad*. Plaza y Valdés, 2014, p. 44.

Segunda parte

Acerca de las
experiencias en el
aula

Capítulo 5

El trabajo interdisciplinar como estrategia de acercamiento a la población sorda de la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC)

Natalia Echeverri Duarte

Nadya Johana Forero Dicelis

Paola Ruiz Rodríguez

Luis Carlos Cubillos Mellao - Intérprete de lengua de señas Colombiana

Sandra Patricia Rodríguez Medina

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013, p. 22) define la educación inclusiva como “una estrategia central para luchar contra la exclusión social”. Comprometida con este propósito, en el periodo comprendido entre 2016 y 2017, la Facultad de Ciencias de la Comunicación (FCC) de UNIMINUTO, sede principal, buscó contribuir desde su propia experiencia a la discusión institucional en torno al tema. En este contexto, algunos profesionales de la FCC propusieron un trabajo interdisciplinar dirigido a conocer la percepción y el nivel de aceptación por parte de la comunidad académica de la facultad, frente a la inclusión de estudiantes sordos.

En los últimos años ha recibido estudiantes sordos en sus programas de Comunicación Visual, Tecnología en Comunicación Gráfica (TCGR) y Comunicación Social-Periodismo (CSOC). Esta situación la ha llevado a afrontar retos académicos y administrativos para garantizar

condiciones de equidad en la formación académica ofrecida a esta población. Por esta razón, se propuso iniciar un trabajo interdisciplinar que capitalizara los aprendizajes alcanzados (principalmente en lo relativo a la enseñanza del español), mediante un diálogo abierto que permitiera un acercamiento a la comprensión de quién es la persona sorda, así como sus características psicosociales, lingüísticas y comunicativas.

En un primer momento, este equipo contó con la participación de dos profesoras de CSOC, dos profesoras de TCGR, la coordinadora de Acompañamiento Estudiantil y Permanencia de la FCC, un intérprete de la Lengua de Señas Colombiana (LSC), dos profesores del Departamento de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec) y una educadora especial de Bienestar Universitario, encargada de hacer el acompañamiento a estudiantes en condición de discapacidad.

Este grupo de trabajo decidió denominarse “Bilingüismo y diálogo intercultural con la población sorda de la FCC”, como una manera de reconocer a la comunidad sorda de la facultad en cuanto interlocutor, con una cultura y una lengua propias. De allí la importancia de rastrear aquellos imaginarios existentes frente a las personas sordas, sus procesos de inclusión en educación superior, la LSC como su lengua materna y sus competencias comunicativas. Lo anterior, con el fin de sugerir posibles líneas de acción para mejorar los procesos académicos y administrativos dirigidos a los estudiantes sordos de la FCC.

5.1. Fase del ver

En el primer semestre de 2016, una estudiante sorda ingresó a un curso de gramática del programa de CSOC, lo cual hizo que la docente a cargo se cuestionara sobre las adaptaciones metodológicas necesarias para enseñarle a un grupo compuesto por estudiantes oyentes y sordos. Al mismo tiempo, en el programa de TCGR, seis estudiantes

sordas debían inscribir la misma asignatura y, desde la dirección del programa, se decidió abrir un curso de gramática dirigido exclusivamente a ellas. Esta decisión se basó en la experiencia previa de dicho programa, a partir de la cual se había reconocido el español como segunda lengua de esa comunidad.

Por otro lado, dos profesores del curso transversal Ceplec contribuyeron con los aprendizajes que habían hecho en anteriores semestres, al llevar a cabo una propuesta de enseñanza del *español escrito* para estudiantes sordos. Esta experiencia confirmó, por un lado, la necesidad de asumir la LSC como su lengua materna y por otro, la importancia de planear contenidos y didácticas que posibilitaran a los estudiantes sordos mejorar sus competencias en el aprendizaje del *español escrito* como segunda lengua.

Estos sucesos plantearon unos problemas para los dos programas y para la FCC, desde la Coordinación de Acompañamiento Estudiantil y Permanencia, en cuanto a reconocer quiénes eran sus estudiantes sordos, sus características y procesos de inclusión, así como identificar barreras comunicativas existentes. Fue en este punto donde se vio la necesidad de entablar un diálogo interdisciplinar para intercambiar experiencias y unir esfuerzos en el trabajo con estos estudiantes.

Hasta ese momento, cada programa y unidad había trabajado con estudiantes sordos desde sus propias concepciones y miradas de la persona sorda; sin embargo, se concluyó que no existían lineamientos claros en la facultad que orientaran el trabajo con estos estudiantes y que en el ámbito institucional estos lineamientos estaban en construcción.

También se concluyó que existía un desconocimiento de los actores de la comunidad educativa frente a quién es la persona sorda, la inclusión, la LSC como lengua materna de las personas sordas y sus

dinámicas comunicativas. Esto justificó la importancia de un diálogo interdisciplinar para establecer puntos de encuentro, reconocer los problemas comunes y orientar algunas líneas de acción para el trabajo con estudiantes sordos.

5.2. Fase del juzgar

Identificar a un estudiante sordo en clase implica hablar de educación inclusiva, que es una educación que invita a “reconocer otros sujetos, otras inteligencias, otras capacidades, otras formas de expresión a través de lenguajes distintos a los convencionalmente utilizados por grupos mayoritarios” (Rodríguez, García, Jutinico, 2008, p. 170).

Desde la pedagogía crítica de Freire, el diálogo y la investigación son soportes fundamentales en el proceso educativo[u1][NED2], por ello el equipo consideró que hacer un trabajo interdisciplinar podría favorecer el proceso educativo de los estudiantes sordos de la facultad. Para Jiménez (2014, p. 84), la interdisciplinariedad “es entendida como la estrategia de diálogo entre las diversas disciplinas y saberes, en torno a un propósito común: la interpretación de un problema concreto de la realidad contextual”.

Para el equipo de trabajo, reconocer a un estudiante sordo en el aula de clase implicó identificar situaciones, miradas, problemas desde la experiencia de trabajo de cada unidad involucrada y socializarlas, esto permitió establecer que el tema era muy amplio y había que delimitarlo.

Así que el punto de partida para orientar la reflexión fue definir dos enfoques generales desde los cuales abordar el tema: el psicosocial y el académico. El equipo de trabajo se dividió para abordar cada uno y de allí se definieron unos ejes de trabajo para delimitar la discusión e indagar concepciones de la comunidad educativa frente a ello; estos

fueron: Inclusión, Lengua materna–segunda lengua y Competencias comunicativas.

Delimitados los ejes, se definió como objetivo principal de trabajo “Determinar la percepción y el nivel de aceptación por parte de la comunidad académica de la FCC frente a la inclusión de estudiantes sordos en UNIMINUTO en la ciudad de Bogotá”. A partir de éste se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Explorar los imaginarios que tiene la comunidad académica de la FCC sobre la educación inclusiva.
2. Identificar la percepción que tiene la comunidad académica de la FCC sobre los procesos de inclusión con personas sordas en la facultad.
3. Explorar las emociones y pensamientos de la comunidad académica de la FCC asociados a la experiencia de interacción con estudiantes sordos en la FCC.
4. Explorar las emociones y pensamientos de la Comunidad sorda de la FCC en relación con su experiencia en UNIMINUTO.
5. Identificar el nivel de conocimiento que tiene la comunidad académica de la FCC sobre la población sorda, sus características y necesidades.
6. Identificar el interés de la comunidad académica de la FCC frente a la lengua de señas colombiana.
7. Identificar las estrategias comunicativas utilizadas por la comunidad académica para interactuar con la población sorda de la FCC.
8. Indagar con docentes y estudiantes por los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula de clases en interacción con la población sorda.

9. Conocer la experiencia de aprendizaje del español y la LSC de la población sorda de la FCC.
10. Indagar sobre la proyección profesional de los estudiantes sordos de la FCC.

5.3. Fase de actuar

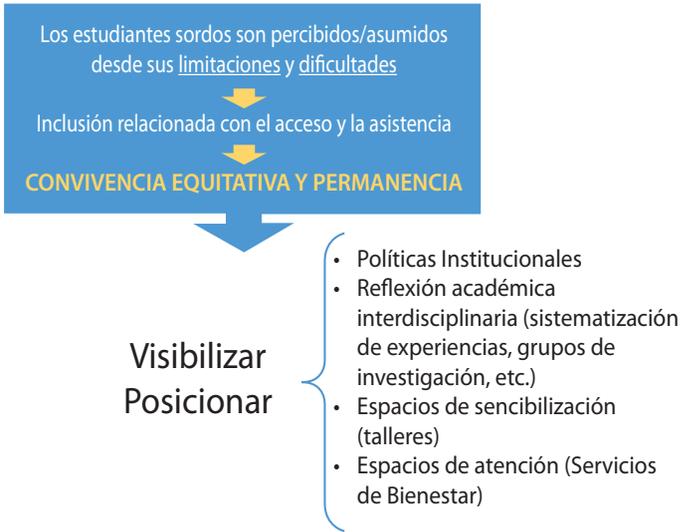
El equipo concertó una metodología para obtener información más precisa, que le permitiera hacer un análisis frente a cada eje y reflexionar sobre los retos que implica la educación inclusiva de estudiantes sordos. Se llevó a cabo una exploración de corte cualitativo, desarrollada a través de entrevistas en profundidad con diferentes miembros de la comunidad educativa. Para ello se entrevistó a 26 miembros de la comunidad académica de la FCC y las entrevistas fueron distribuidas entre estudiantes sordos y oyentes, administrativos y docentes de la FCC.

El análisis de estas entrevistas se realizó en 2017, tiempo durante el cual el equipo mantuvo encuentros periódicos para socializar las tendencias que se iban encontrando y profundizar en la reflexión. Dicho ejercicio derivó en la elaboración de un informe que se compartió a la decana de la FCC y a los directores de los programas de CSOC y TCGR.

5.4. Fase de la devolución creativa

Producto de los aprendizajes, el equipo sintetizó gráficamente algunas de las tendencias relevantes frente a la percepción y nivel de aceptación de la inclusión de estudiantes sordos en la FCC.

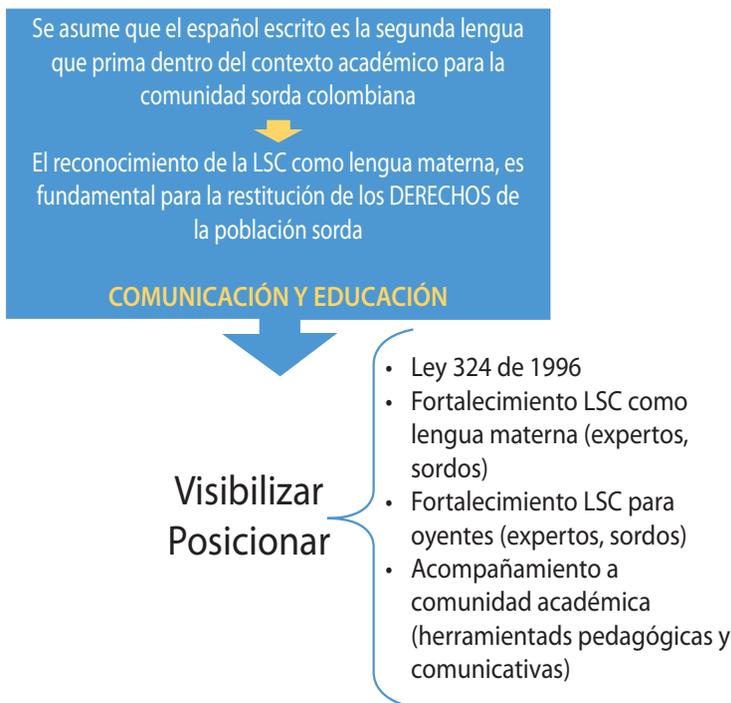
Figura 2. Percepción de la educación inclusiva desde los entrevistados oyentes (Eje Inclusión)



Fuente: elaboración propia.

Como se observa, los estudiantes sordos son percibidos desde sus limitaciones y dificultades y la inclusión está relacionada con el acceso y la asistencia. Sin embargo, para los estudiantes sordos, la educación inclusiva implica garantizar la permanencia, la participación, hacer adaptaciones metodológicas, entre otros aspectos.

Figura 3. Percepción de la LSC y el español entre los entrevistados oyentes (Eje Lengua materna y segunda lengua)



Fuente: elaboración propia.

La mayoría de entrevistados oyentes coincidió en afirmar que la población sorda tiene una identidad y una cultura propias. En otras palabras, la capacidad que esta comunidad tiene para crear un lenguaje propio y una manera particular de comunicarse es uno de los elementos que se puede relacionar con la existencia de una cultura e identidad propias. En esta línea, los estudiantes sordos coinciden en que la lengua es un factor determinante para construir su identidad.

Figura 4. Percepción de la LSC y el español entre los estudiantes sordos entrevistados (Eje Competencia comunicativa).



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la responsabilidad del proceso de comunicación entre sordos y oyentes, ésta recae principalmente en la población sorda. Sin embargo, es necesario reconocer que superar la barrera comunicativa es un compromiso que debe asumir toda la comunidad académica (sorda y oyente). En este sentido, la comunidad educativa oyente reconoce la importancia de aprender LSC para comunicarse efectivamente con los estudiantes sordos porque les permitirá interactuar con mayor libertad y autonomía. A su vez, los estudiantes sordos afirman que los administrativos y profesores deberían conocer al menos un nivel básico de la LSC.

Estos aprendizajes han permitido profundizar en la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sordos en la facultad. De esta manera, se han visto fortalecidos los procesos de

opción de grado y los espacios académicos de las áreas de Comunicación de TCGR y Lenguaje de CSOC, entre otros. Adicionalmente, se han abierto nuevos escenarios de participación a los estudiantes en mención.

Abordar esta realidad desde la interdisciplinariedad permitió que cada disciplina involucrada aportara a los ejes que orientaron la reflexión y promoviera la superación de las barreras existentes. En este contexto, el equipo continúa trabajando en la socialización de estos resultados a través de talleres y publicaciones.

Así pues, de cara a los lineamientos de la educación superior inclusiva divulgados desde el MEN (2013), y teniendo en cuenta que UNIMINUTO es reconocida como una universidad que abre sus puertas a personas en situación de discapacidad (también a grupos étnicos, víctimas del conflicto armado, población en situación de vulnerabilidad, entre otros), estos aprendizajes pueden ser aprovechados por otras facultades para pensar en la educación inclusiva dentro de sus programas académicos. Lo anterior, con el propósito de continuar el diálogo institucional que aporte a la construcción de políticas y acciones concretas.

Figura 5. Retos de la educación inclusiva

RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN UN MINUTO

FORTALECIMIENTO DE LA LSC
A través de cursos, dirigidos a los estudiantes sordos y a la comunidad académica, que ofrezcan continuidad y progreso en niveles de aprendizaje.

APACITACIÓN EN HERRAMIENTAS COMUNICATIVAS Y PEDAGÓGICAS
Que faciliten la interacción entre la población con y sin discapacidad, y la socialización de experiencias y contenidos académicos.

CONFORMACIÓN DE UN EQUIPO INSTITUCIONAL INTERDISCIPLINAR
Que apoye y oriente las adaptaciones pedagógicas (currículo, evaluación, etc.) necesarias para el desarrollo de las clases.

CARACTERIZAR A LOS ESTUDIANTES SORDOS
Con el fin de identificar quiénes son, además de reconocer su contexto, competencias y habilidades.

FORTALECER SERVICIOS
De información y acompañamiento a la comunidad académica en temas de inclusión y capacidades diversas; así como pensar en la producción de contenidos que reconozca a la comunidad sorda.

ELABORADO POR:
GRUPO BILINGÜISMO Y DIALOGO INTERCULTURAL
Natalia Echeverri
Paola Ruiz Rodríguez
Luis Cubillos
Fernanda Gómez
Nadya Forero
Sandra Rodríguez

Fuente: elaboración propia.

Algunos de los desafíos que afrontan la FCC y UNIMINUTO son: entender que la educación inclusiva está llena de incertidumbres, discusiones y contradicciones (Aiscow, 2008). Esto significa aceptar que, aunque la universidad ha avanzado en acciones que le permiten a la población sorda acceder a la educación superior, el ingreso es apenas el primer paso de un proceso en el que es necesario continuar haciendo adaptaciones académicas, administrativas y estructurales que garanticen su permanencia y participación en la vida universitaria.

Por otro lado, es importante continuar sensibilizando a la comunidad académica frente a lo que implica ser una universidad inclusiva, como un espacio en el que todos asuman un papel activo, es decir, en el que se reconozca la importancia de potenciar las capacidades de los estudiantes con discapacidad en todos los escenarios académicos de la vida universitaria. En palabras de Arizabaleta y Ochoa (2016): “La educación superior en Colombia debe ser el laboratorio social propicio para pensar las dinámicas de inclusión y construir sociedades inclusivas” (p. 43).

Así mismo, se resalta la necesidad de fortalecer el trabajo interdisciplinar, en la medida en que se trata de un “enriquecimiento mutuo” (Posada, 2004) beneficioso para las áreas que trabajan con estudiantes sordos. De ahí que la universidad deba promover este tipo de organización para avanzar en la construcción de adaptaciones pedagógicas (curriculares, didácticas, metodológicas, entre otras).

En el campo de la lengua materna y la segunda lengua, las acciones se deben concentrar en la formulación de programas de fortalecimiento de la LSC y del español escrito, a través de cursos que garanticen continuidad y progresión del aprendizaje de las personas sordas. Estos programas deben ser asesorados por expertos y sordos con experiencia en el tema. Simultáneamente, debe existir una oferta que le permita a la comunidad académica oyente formarse en LSC.

Dichas acciones deben acompañarse de procesos rigurosos de caracterización de los estudiantes sordos que ingresan a la universidad. Lo anterior, con el fin de identificar quiénes son, su contexto, sus competencias y habilidades. De la misma manera, se debe avanzar en la producción de contenidos que reconozcan e incluyan la diversidad de la población, es decir: que garanticen el derecho a la información de todas las personas sordas y de todas aquellas con discapacidad.

En resumen, esta experiencia es solo un paso más en el camino que la FCC ha emprendido, de cara al reto de promover el derecho a la educación de la comunidad sorda.

En el siguiente capítulo se da a conocer la experiencia y creación del Semillero de Lengua de Señas Colombiana, a partir de los múltiples ejercicios pedagógicos como iniciativa de los docentes de UNIMINUTO junto con la población sorda, que es el segundo acercamiento.

Bibliografía

- Aiscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas*, 38(1), pp. 17-44. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Arizabaleta, S. y Ochoa, A. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Revista Pedagogía y Saberes*, (45), pp. 41-52. <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a05.pdf>
- Jiménez, F. (2014). Sentidos y retos de la transversalidad. *Revista Ruta Maestra* (9), pp. 82-85. <http://pre-rutamaestra.santillana.com.co/rutamaestra/wp-content/uploads/2018/05/Sentido-y-retos-de-la-transversalidad.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2103). *Lineamientos. Política de educación inclusiva*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios->

superior/Publicaciones-Educacion-Superior/357277:Lineamientos-de-politica-de-educacion-superior-inclusiva.

Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>.

Rodríguez, N., García, D. y Jutinico, M. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (54), pp. 170-195. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248009>

Capítulo 6

Participación e iniciativa pedagógica de la población sorda. Contexto general de la creación del Semillero de Investigación LSC de UNIMINUTO. Segundo acercamiento

Edna Lucía Sanabria Osorio
Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO)

A raíz de las múltiples iniciativas pedagógicas de la comunidad universitaria en busca de la educación inclusiva, en UNIMINUTO se presenta la oportunidad de contar con un semillero de investigación que permita la integración de estudiantes sordos y estudiantes oyentes para un mismo fin, que es precisamente encontrar respuestas a una de las necesidades de la población sorda, tratándose de la lengua de señas colombiana en los campos disciplinares de estudio. El semillero de investigación LSC de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO surge a partir de la investigación como opción de grado de una estudiante sorda del Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica, quien destacó la necesidad de crear señas propias del diseño gráfico en la lengua de señas colombiana. En un grupo de estudio en el que participaron estudiantes sordos, intérpretes y docentes, se construyeron 17 señas propias de la asignatura de Dibujo Vectorial y Mapa de Bits, con base en un estudio general de dicha construcción.

El semillero de investigación se formalizó en febrero de 2017, como un espacio para estudiantes sordos y oyentes interesados en investigar e indagar acerca de la lengua de señas colombiana y la creación de neologismos específicos de los campos del diseño gráfico y la comunicación en la lengua materna de la comunidad sorda. El semillero de investigación arrancó con cinco estudiantes sordos, un intérprete y dos profesoras, quienes iniciaron indagando acerca de la postura de varias instituciones interesadas en la lengua de señas colombiana.

En el primer semestre de 2017 el semillero invitó a una de las sesiones a representantes del Instituto Nacional para Sordos (Inсор), de Colombia. Asistieron profesionales, un profesional sordo y un intérprete del instituto. El propósito era compartir la experiencia y el objetivo del semillero con una de las instituciones con mayor bagaje con la comunidad sorda del país.

Las recomendaciones hechas por los profesionales del Instituto Nacional para Sordos (Inсор) fueron tener en cuenta el aspecto lingüístico para la creación de neologismos en la lengua de señas colombiana y tener en cuenta la etimología, la raíz del concepto, el significado y el significante. Todos estos aportes fueron claves para enfocar el objetivo del semillero y buscar contactos con expertos en el campo de la lingüística específica para la lengua de señas colombiana.

En este mismo sentido, el Instituto Nacional para Sordos (Inсор) precisó que se debe tener en cuenta que la estandarización de los neologismos no garantiza que toda la comunidad sorda comparta el mismo discurso, ya que todos los sordos están en diferentes niveles del dominio de la lengua de señas colombiana, así como sucede con cualquier otra lengua.

Desde 2010, el Instituto Nacional para Sordos (Inсор) ha realizado investigaciones en el campo de la lingüística en cuanto a la

construcción de nuevas palabras y actualmente se encuentra en una labor de recolección de vocabulario (Rodríguez, 2017):

A lo que le apuntamos es a hacer una recolección de ese vocabulario, así como existe el *Diccionario de Lengua de Señas Colombiana*, que se creó conjuntamente con el Instituto Caro y Cuervo, intentamos crear un portal web en donde los usuarios sordos puedan subir todas esas convenciones o señas que ya han construido. Estamos trabajando inicialmente con diez ciudades piloto, en donde se pudo hacer la recolección de vocabulario que se utilizaba en el contexto técnico y tecnológico; estamos hablando de estudiantes sordos, que estaban en las carreras de costura, peluquería (p. 2).

El Instituto Nacional para Sordos (Insor), a través de esta iniciativa compartida en el semillero de investigación, tiene como objetivo inaugurar el portal web a finales del año, “sin hacer ningún tipo de estimación con respecto a que la seña esté bien o esté mal, o que cumpla con los parámetros” (Rodríguez, 2017, p. 2). Esta es una oportunidad valiosa para el semillero de investigación LSC de UNIMINUTO, ya que, a partir de la creación de los neologismos por el grupo de estudio, se podrán dar a conocer las señas creadas en el portal web del Insor, a toda la comunidad sorda y, en especial, a estudiantes sordos de carreras afines al diseño gráfico y la comunicación.

En este mismo sentido, el semillero de investigación tuvo como invitado a un profesor investigador del Instituto Caro y Cuervo, Javier Moreno, quien se ha dedicado durante los últimos tres años a realizar un estado del arte de la lengua de señas colombiana de la comunidad sorda a escala nacional. Así como ocurrió en la oportunidad que se tuvo con el Instituto Nacional para Sordos (Insor), con el profesor Javier Moreno se contó un espacio para compartir la experiencia del

semillero de investigación de UNIMINUTO, sobre lo que recalcó que es un ejercicio valioso y debe ser tenido en cuenta desde la articulación del movimiento facial, gestual y morfológico.

Con estas dos experiencias de instituciones que han tenido un bagaje enriquecedor con la lengua de señas colombiana, el semillero de investigación de UNIMINUTO realizó una reflexión acerca del logro exitoso del propósito de la creación de neologismos. En este sentido, el semillero de investigación invitó al profesor Alex Barreto, experto nacional sobre la construcción lingüística de señas para la lengua de señas colombiana, como actor fundamental para poder conocer desde su experiencia lingüística el camino ideal en la creación de los neologismos.

Alex Barreto es profesor de la Universidad Nacional de Colombia y actualmente lidera un semillero de investigación con estudiantes de lingüística denominado EnSeñaAndo (ESA), quienes compartieron con el semillero de investigación de UNIMINUTO su experiencia e interés por el estudio de la lengua de señas colombiana. El grupo de investigación ESA dio a conocer al semillero de UNIMINUTO el valor de tener en cuenta los conceptos lingüísticos al crear una seña, como son la fonética, la fonología y el morfema.

El Semillero de Investigación ESA publicó el modelo de autosegmento manual (MAM), como el primer modelo formal para la contemplación de crear neologismos para la lengua de señas colombiana. A partir de los saberes compartidos entre ambos semilleros, se entabló un trabajo conjunto para construir señas disciplinares en diseño gráfico y la comunicación.

Figura 6. Primer encuentro del Semillero de Investigación LSC y ESA



Fuente: Sanabria (2017).

6.I. Resultados del Semillero de Investigación LSC

A partir de las barreras educativas que tienen los estudiantes sordos frente a los conceptos disciplinares que aún no han sido contemplados como señas en la lengua de señas colombiana, se crea el Semillero de Investigación LSC de UNIMINUTO. Es un grupo de estudio que integra estudiantes sordos, estudiantes oyentes, profesores, intérprete y el grupo de lingüistas de la Universidad Nacional de Colombia, con un mismo fin: conocer la creación lingüística de neologismos para la lengua de señas colombiana y la labor investigativa frente al conocimiento de la lengua de señas colombiana.

A partir de la integración de los dos semilleros de investigación, LSC, de UNIMINUTO y ESA, de la Universidad Nacional de Colombia, es pertinente conocer la postura lingüística e investigativa que tiene el profesor Alex Barreto, líder del Semillero ESA y profesor investigador de la población sorda colombiana y la lengua de señas colombiana. Mediante la creación del modelo de autosegmento manual (MAM), ya explicado anteriormente, Barreto ha abordado la lingüística de la lengua de señas colombiana, contemplando la fonología de Wendy Sandler, lingüista de la lengua de señas que propone un modelo denominado “Hand Tier Model”.

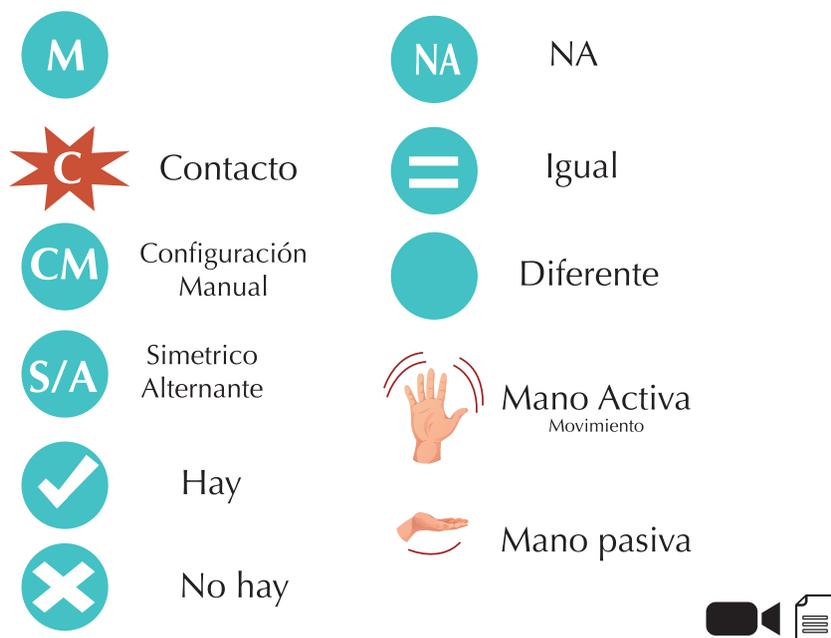
La fonología que escogí fue la de Wendy Sandler, lingüista de lengua de señas, quien propone un modelo que se llama “Hand Tier Model”, que es algo así como el modelo delatado manual, y fue el punto de partida por completo para decir: “Bien este es un modelo que no es perfecto porque ya existen otras propuestas, pero es el más completo... vamos a asumirlo, para nuestro modelo fonológico”. Es usar lo que ya hay” (Barreto, Comunicación personal, 2017).

A partir de este modelo surge la integración de ambos semilleros de investigación para poder trabajar por un mismo objetivo y un mismo fin, en el cual, por un lado, los estudiantes sordos de UNIMINUTO, mediante el estudio lingüístico de una seña, pueden crear neologismos netamente del campo disciplinar del diseño gráfico y la comunicación, como una herramienta fundamental para fortalecer los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula y en el campo laboral; por el otro, los integrantes del Semillero de Investigación ESA de la Universidad Nacional de Colombia podrían aplicar dicho modelo en su versión 1.0 a un grupo de estudiantes sordos que necesitan de un modelo como el de autosegmento manual, señas del campo disciplinar que actualmente cursan en UNIMINUTO.

Los resultados de los encuentros pedagógicos con los dos semilleros de investigación fueron:

- Conocimiento y aplicación de los referentes teóricos y lingüísticos para la creación.
- Caracterización de una seña por parte de los estudiantes sordos del semillero.

Figura 7. Trabajo de Paula Gómez y María Galeano, estudiantes sordas del Semillero de Investigación LSC



Fuente: Gómez y Galeano (2017).

A partir del modelo de autosegmento manual (MAM), creado por el grupo lingüístico de la Universidad Nacional de Colombia, el grupo del semillero logró el conocimiento y entendimiento del proceso de creación de una seña a partir de parámetros fonéticos y fonológicos

para la lengua de señas colombiana. En este caso, con el modelo se pretende conocer la configuración manual que, como se explicó anteriormente, asume los movimientos de las manos. A su vez, la ubicación de éstas, su orientación, el movimiento y los rasgos manuales y no manuales que caracterizan una seña al conceptualizar su configuración manual a partir del contexto en que se crea la seña.

Los resultados del modelo en el semillero de investigación LSC de UNIMINUTO han sido significativos, dado que es la primera vez en UNIMINUTO que se crea un grupo de estudio con población sorda para trabajar en la construcción y conocimiento de creación de nuevas señas disciplinares en campos específicos. Este punto es fundamental en este trabajo de investigación, ya que, a partir de la necesidad de la lengua de señas colombiana por ser una lengua joven, se pretende proponer nuevos neologismos del campo del diseño gráfico y la comunicación a estudiantes sordos a escala nacional que se enfrentan a esta barrera educativa en el contexto universitario, al no conocer palabras en español e inglés netamente gráficas o comunicativas, sin tener una estandarización para su lengua materna.

Es importante tener en cuenta que el trabajo que se está realizando a partir de los semilleros de investigación LSC de UNIMINUTO y ESA de la Universidad Nacional de Colombia aún no culmina; todo lo contrario: es un trabajo que une fuerzas para brindar herramientas académicas a los estudiantes sordos en el contexto universitario. Para lograrlo, como se mencionó, el Instituto Nacional para Sordos (Insor) creará una plataforma virtual para que la población sorda suba las señas que considere nuevas en su vocabulario. El grupo de estudio considera que ésta es una valiosa oportunidad para dar a conocer en la plataforma del Insor los neologismos que le competen directamente a las personas sordas enfocadas en el diseño gráfico y la comunicación.

En este sentido, en el trabajo permanente y constante de los semilleros de investigación, los estudiantes sordos han tenido valiosas iniciativas como la construcción de piezas gráficas para poder explicar en qué consiste el modelo de autosegmento manual y la forma en que se puede aplicar para la creación de señas.

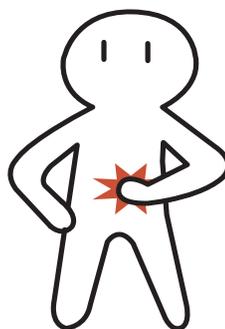
Figura 8. Trabajo de Paula Gómez y María Galeano, estudiantes sordas del Semillero de Investigación LSC

Tipo O:



NA

Tipo X:



NA

Fuente: Gómez y Galeano (2017).

A partir de las piezas gráficas representadas, se manifiesta el conocimiento adquirido por los estudiantes sordos del Semillero de Investigación LSC de UNIMINUTO, frente a la construcción manual de una seña. Este punto es fundamental, ya que, con base en el conocimiento de este modelo, los estudiantes sordos, que son los actores naturales que requieren contemplar en su lengua materna, vocabulario disciplinar, son pertinentes y valiosos tanto la labor como el conocimiento adquirido, para ponerlo en práctica no solo en el semillero, sino en varios espacios en los que el sordo pueda aportarle a su propia lengua materna.

Como se ha explicado anteriormente, los esquemas de construcción contemplados en dicho modelo se caracterizan de la siguiente manera:

Figura 9. *Esquemas de construcción 1.*

Esquemas de construcción (Battison, 1975)

- 1) Tipo 0 (Unimanual sin contacto)
- 2) Tipo x (Unimanual con contacto en el cuerpo)
- 3) Tipo I (Bimanual simétrica)
- 4) Tipo II (Bimanual simétrica con M2)
- 5) Tipo III (Bimanual asimétrica)
- 6) Tipo C (Compuesto de Tipos)

Fuente: Modelo de autosegmento manual (2016).

En este mismo sentido, se pretende caracterizar mediante el modelo de autosegmento manual, los conceptos disciplinares que tienen directamente los programas de Tecnología en Comunicación Gráfica, Comunicación Visual y Comunicación Social-Periodismo, con base en los contenidos curriculares que utilizan los docentes en el desarrollo de las asignaturas.

Con lo anterior se ha desarrollado una selección de los conceptos disciplinares que se utilizan en los tres programas académicos en UNIMINUTO, con el fin de analizar la configuración manual en la lengua de señas colombiana.

En este listado se relacionan 150 conceptos disciplinares que no están estandarizados en la lengua de señas colombiana y que se han tomado de las asignaturas disciplinares, los cuales forman parte del análisis de la configuración manual hacia esta lengua para la población sorda.

Tabla 2. Listado de conceptos disciplinares del plan de estudios.

| | | |
|--|---|---|
| <p>Asignatura: Negocios Electrónicos <i>Hosting</i> <i>Branding</i> <i>Marketing</i> <i>E-Business</i> Bocetear</p> <p>Asignatura: Proyecto Creativo ATL y BTL <i>Off-line</i> <i>Story board</i> <i>Branding</i> Campaña 360 grados</p> <p>Asignatura: Dibujo y Perspectiva Gradación Degradación Tridimensionalidad Trazado Mano alzada Encuadre Composición Punto de fuga Contraste</p> <p>Asignatura: Dibujo Vectorial y Mapa de Bits Relleno Trazo Reglas Cuadrícula Zoom Selección Rotar Reflejar</p> | <p>Asignatura: Presupuestos de Producción Troqueles Sistema de impresión <i>Offset</i> Tampografía Serigrafía Gastos fijos Gastos variables Utilidad Cotización Boceto Logotipo Ángulo</p> <p>Asignatura: Diseño Gráfico Imagen icónica Logosímbolo Signo Retórica de la imagen</p> <p>Asignatura: Expresión Gráfica Pigmentos Figurín Ilustración editorial</p> <p>Asignaturas: Diseño de Sitios Web / Comunicación y Participación en Medios Digitales / Periodismo Digital Lenguaje de maquetación HTML5 Lenguaje de estilos CSS3 <i>Responsive web design</i> Diseño de proyectos web <i>Workflow</i> Hipertexto Transmedia Accesibilidad web Diseño de sitios web Marketing digital MediaQueries</p> | <p>Asignatura: Publicidad y Mercadeo Campaña de impulso Etiqueta Marca Agencia de publicidad Eslogan Marcas posicionadas Comunicación <i>social media</i> Comunicación memética <i>Fan page</i> Meta publicitario Cromatología Saturación del color Densidad del color Punto, línea y plano Color (modelos CMYK, RGB) Planos morfológicos Modelos de color Semántica cromática</p> <p>Asignatura: Técnicas de Impresión Arte rupestre Xilografía Imprenta Linotipo Litografía Serigrafía Flexografía Huecograbado Tampografía Fotomecánica Escáner Preprensa digital Impresión digital <i>Offset</i> digital Impresión 3D Preprensa Prensa Postprensa</p> |
|--|---|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p>Asignatura Diseño de Tipografías Tipografía <i>Fontstruct</i> Gestos caligráficos Caligrafía Monograma Retrato tipográfico Tipografía narrativa Retórica <i>Vector graphics</i> <i>Raster image</i> <i>Stop motion</i> <i>Key framing</i></p> <p>Asignatura: Animación Digital Filtros <i>Render Output</i> <i>Storytelling</i> <i>Reel</i> <i>Tracker</i> Configuración RAM-Video Anchor Points Layers <i>Orbit camera tool, XY y Track Z</i> <i>Tracking</i> <i>Fade in y Fade out</i> <i>Motion blur</i></p> | <p>Asignatura: Teoría del Diseño Tensión Equilibrio Módulo, modulación e interrelación de formas. Fenómeno del color Fenómeno de la luz Temperatura del color Escalar Buscatrazos <i>Bitmaps</i> Deformación Gradiente Retoque Diseño de multimedia: 115. <i>Animatics</i> 116. Interactividad 117. <i>Opensource</i></p> | <p>Asignatura: Animación y Video Animación Video 3D <i>Illustrator</i> <i>Photoshop</i> <i>Audition</i> <i>After Effects</i> Narración audiovisual Capas de ajuste Retoque de color <i>Script</i> <i>Header</i> <i>Content</i> <i>Footer</i></p> <p>Asignatura: Diagramación Maquetación Retículas Líneas de perímetro Flujo editorial Diseño de grillas</p> |
|---|--|---|

Fuente: elaboración propia.

Con la recolección de los conceptos disciplinares de Diseño Gráfico y la Comunicación se pretende realizar un análisis de los 150 conceptos mediante el modelo de autosegmento manual. Esta etapa de producción académica de los dos semilleros de investigación se propone; sin embargo, es fundamental reconocer que este es el primer ejercicio que hace una institución de educación superior y al identificar un número significativo de conceptos que utilizan los programas profesionales y que en lenguas, como es el caso de la lengua de señas colombiana, no están contemplados. A partir de esta primera identificación, se contará con un insumo fundamental para la construcción de nuevas señas disciplinares, que serán de gran ayuda para los estudiantes sordos y

los estudiantes nuevos de las carreras de Tecnología en Comunicación Gráfica, Comunicación Visual y Comunicación Social-Periodismo.

En el siguiente capítulo se resalta nuevamente la importancia de la creación de neologismos, específicamente para la lengua de señas colombiana, desde un punto de vista lingüístico y gramatical. Esta es una de las principales necesidades de una lengua tan joven en busca de creación de su propio vocabulario hacia las múltiples disciplinas existentes.

Bibliografía

- Barreto, A. (2015). Fundarvid and Fenascól: Notes on their neologisms in LSC. *Revista Jangwa Pana*, 4.
- Barreto, A. (2016). *Modelo de autosegmento manual (MAM)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Instituto Nacional para Sordos (Inсор). (2006). Instituto Caro y Cuervo (ICC). *Diccionario básico de la lengua de señas colombiana*.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Inсор-Univalle.
- Rodríguez, N. y García, D. (2008). Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria: Una experiencia significativa en la Universidad Pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, 54.

Capítulo 7

Transitando por el silencio, una opción de otredad y sentido de vida como educadora

Juliana Méndez Álvarez

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

En esta narración se desea compartir la experiencia vivida en torno al acompañamiento de los procesos de educación inclusiva de sujetos sordos en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Sede Principal. En primer lugar, se describirán el inicio y las implicaciones de la llegada a un contexto de educación superior con principios de servicio, amor, responsabilidad social y sentido ético por la otredad. Luego se conocerá cómo ese camino y tránsito de comprensión por la diferencia, el silencio, la extrañeza, una lengua distinta, la identidad y la cultura, fueron transformando una comprensión de lo educativo, lo social y lo cultural en mí. Además, se abordará el sentido que se fue descubriendo sobre el bilingüismo y la interculturalidad, tomada de la mano y dialogando con los sujetos sordos.

Finalmente, se concluirá con aspectos que se ha logrado tejer desde el sentir y el pensar sobre mujeres y hombres que han traspasado y trastocado lo más profundo del ser, un ser que se reinventa a partir de un sentido de comunicación que va más allá de la palabra verbalizada, escrita, estandarizada y limitada.

Todo inicia en enero de 2011, revisando opciones de vinculación laboral: “La Corporación Universitaria Minuto de Dios requiere educadora especial para trabajar con jóvenes en situación de discapacidad”. Así decía una de las ofertas que se encontraron. Luego de pensar por unos minutos, se aplicó a esta convocatoria. La llamada a entrevista fue el detonante para soñar en una institución que conocí a través de la televisión, específicamente en El Minuto de Dios. Tenía mil interrogantes, ¿Será para orientar clase a estudiantes con discapacidad? ¿Será para acompañar docentes en procesos de educación inclusiva? ¿Se requerirá una cantidad de años de experiencia laboral? Varias preguntas me rondaban.

Llegó el día de la entrevista. Salí de casa, tomé un bus hacia la UNIMINUTO. Mientras caminaba, sentía que mis pasos tenían firmeza y que una historia estaba por comenzar; no era casualidad que me sintiera de esta manera, tampoco que fuera la única de otras compañeras (educadoras especiales) que se presentarían al proceso con un saber distinto, el de lengua de señas colombiana (LSC). Una vez culminado el proceso, restaba esperar al llamado de aviso para iniciar labores allí. Así fue: “Juliana, ha quedado seleccionada para trabajar con nosotros. Inicia el 7 de febrero”. Esa fecha no se borra de mi memoria.

Emprendo el camino hacia la universidad, me ubico en las oficinas de Bienestar Universitario, dialogo con los nuevos compañeros: psicólogos, psicopedagogos, trabajadores sociales y terapeuta ocupacional; evidentemente, un equipo interdisciplinario. Pensaba en mil ideas que intentaba entender sobre el sentido de un posible actuar en esta área. Todos hablaban de acompañamiento a estudiantes, campañas de bienestar, facultades, procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyo socioeconómico; mientras tanto, esperaba tranquila en medio del silencio propio, ese que siempre me ha caracterizado, quizás por ser introvertida o por ese deseo de comprender el propósito de un accionar como educadora especial en el equipo.

Llegó la hora de reunirnos con las compañeras psicólogas, quienes le manifestaron a la dirección de Bienestar la necesidad de contratar una educadora especial con conocimiento y dominio en LSC. Luego de saludos y reconocimiento de perfiles, llegó la hora de estructurar un protocolo de acompañamiento a estudiantes con discapacidad. En medio del diálogo, las profesionales en psicología comentaron sobre la experiencia vivida con un par de jóvenes, quienes se comunicaban con sus manos, rostro, cuerpo y palabras escritas en papel. Dos hombres que narraban sobre barreras de acceso a un sistema de educación superior, quizás atemorizados por su diferencia. Sin embargo, al llegar a UNIMINUTO fueron recibidos por profesionales que, aunque desconocían su lengua, sabían del sentido de su capacidad y su humanidad; además, sobre el deseo de acceder a un proceso de formación trazado en sus proyectos de vida. El Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica era parte de ese plan.

Así se inició un camino de vida universitaria no solo para estos jóvenes, sino para una institución enmarcada en la inclusión, una oportunidad de crecer desde el bilingüismo y la interculturalidad de la comunidad sorda. Dos unidades estuvieron a cargo: la Dirección de Bienestar Universitario y la Facultad de Ciencias de la Comunicación, sin temor y con disposición para vivir aprendizajes, diálogos, transformación social, innovación educativa y, sobre todo, con valor por la otredad y el sentido de la diferencia.

Luego de reconocer el trabajo que realizaría y lideraría desde mí accionar, se dio el momento para conocer a los jóvenes sordos. Con mis manos temerosas, con mi rostro sonrojado, con mis ideas entrecruzadas por el español y la LSC, poco a poco fui reconociendo sobre sus historias de vida, dos estudiantes emprendían un caminar en UNIMINUTO, llenos de entusiasmo y agradecimiento.

Este conocer implicó indagar sobre una realidad socioeconómica; claro, asumir el pago de una matrícula y el servicio de interpretación no era nada sencillo. Sin embargo, el deseo y la fuerza para fortalecer el desarrollo de sí mismos, sus saberes y sus habilidades para crear desde lo visual no los llevaría a desfallecer. Seguido de este factor, me detuve a reconocer su historia educativa, cuál fue el colegio donde terminaron el proceso de formación en educación media; confirmar si sus docentes contaban con habilidades en LSC, si su proceso tuvo el apoyo de intérpretes en los salones de clase, cuáles eran sus mayores intereses en el colegio, sus deseos por aprender, saber y fortalecer. Sus narraciones muy cercanas me permitieron ir tranquilizando mis manos e ideas; de este modo, mis expresiones en LSC fueron tomando la firmeza y el sentido humano que nos permitió acercarnos. Se fue consolidando un lazo de cercanía entre nosotros. Empezábamos a vincularnos en la comunidad UNIMINUTO.

Finalizamos nuestro encuentro con acuerdos y estrategias de acompañamiento para su proceso de formación, orientados por un modelo de atención integral al estudiante desde tres dimensiones: académica, psicosocial y socioeconómica. La anterior estrategia, liderada por la Dirección de Bienestar Universitario, un equipo interdisciplinario dispuesto a contribuir a la garantía y el acceso de la educación inclusiva. Cabe resaltar que la encarnación de esta oportunidad se configuraba desde los valores y principios institucionales de UNIMINUTO.

Así pues, se emprendió la oportunidad de vivir experiencias con y desde la otredad; el sentido de una lengua, de una comunidad, de una cultura, de unas identidades, la otredad y su presencia. La reflexión afloró con las interacciones entre sujetos sordos, docentes, profesionales de apoyo, estudiantes, familias y otros agentes educativos de nuestra comunidad.

Personalmente, el sentido de mi experiencia y corresponsabilidad social me llevó a comprender la presencia de la comunidad sorda con sentido, y como suele ser en mí, debía indagar y tratar de articularlo desde el saber y la práctica, ligado a la praxeología, principio que caracteriza el actuar en nuestra comunidad UNIMINUTO. Tal y como lo afirma Juliao (2011), la praxeología “constituye una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y la experiencia” (p. 14). De ahí que surgiera en mí el interés de reflexionar sobre lo vivido en interacción con la población sorda.

Conviene subrayar que la experiencia que he ido narrando se encuentra orientada por el postulado de Larrosa y Skliar (2009):

La experiencia es “eso que me pasa”. Vamos primero con ese eso. La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y algo “que nos soy yo” también significa algo que no depende de mí, que no es una protección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. “Que nos soy yo” significa que es “otra cosa que yo”, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (p. 15).

En concordancia, esa experiencia abordada por Larrosa y Skliar (2009) la llama principio de alteridad:

Si le llamo “principio de alteridad” es porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que yo. No otro yo, u otro como yo, sino otra cosa que yo. Es decir, algo otro, algo completamente otro, radicalmente otro (p. 15).

Lo anterior comprende la posibilidad de entretrejer lo que he vivido en esta experiencia, la cual no concibe mi existir sin la presencia del otro, es decir, lo que he venido comprendiendo y transformando en mi sentir y pensar, pues como lo refieren Larrosa y Skliar (2009, p. 16), la experiencia en relación con el “principio de subjetividad” le brinda sentido a la transformación del ser: “Un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones”.

De acuerdo con las consideraciones hechas sobre la relación de la experiencia, los principios de alteridad y los principios de subjetividad, describiré sucesos en este acompañar a estudiantes sordos que permitieron que me pasara algo.

A mis ideas, palabras y representaciones las transformaron las posibilidades de vivir y reconocer historias de vida, sueños, deseos, luchas, de hombres y mujeres de la comunidad sorda, y no solo de ellos, también de sus familias. La cercanía a la otredad, esa otredad que se configura en un resistir a un sistema educativo que requiere fortalecimiento, de desaprender, de transformación. Aunque, para gran satisfacción, lo vivido en la Facultad de Comunicación, especialmente en el Programa de Comunicación Gráfica, se destaca por el acogimiento, por el valor a las capacidades visuales de aquellos sujetos sordos; quizás esa sea la razón de esta experiencia tan rica en alteridad.

Lo liderado y dispuesto por el trabajo articulado entre el Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica y las acciones de Bienestar Universitario se puede reconocer en el pensamiento de Vallejo (2014), desde la pedagogía de la alteridad:

La pedagogía de la alteridad, entonces, se inscribe en una propuesta renovada en la que verdaderamente se le ofrece valor al otro, dándole nombre, cuerpo y por sobre todas

las cosas, palabra para que pueda expresar sus razones, pensamiento, argumentos en pro de volver la práctica educativa, y el aula de clase, un espacio más vivo, de mayor interacción para la enseñanza y el aprendizaje mutuos (p. 120).

Sí, ese espacio de aprendizaje no solo dentro del aula, lo viví y lo compartí con docentes, estudiantes, directivos y demás agentes educativos presentes en la comunidad de UNIMINUTO. Viví y sentí en encuentros donde nos centramos a comprender la diferencia y las posibilidades de fortalecimiento desde ella, aprendizaje y fortalecimiento de una lengua que inquieta, facilita, acerca, confronta, tensiona. Posibilidades de comprensión de un sentido estético mediado por la cultura sorda, por las identidades, éstas siempre dadas por las posibilidades de relación con el otro. Nuevamente refiero a Vallejo (2014):

La relación con el otro, evidentemente, no puede estar mediada por el poder, sino por la posibilidad de un entrecruzamiento de subjetividades, de narrativas que alimenten las prácticas educativas, para que ese otro, que puedo ser yo o puede ser él, se inquiete, se sacuda, se transforme. Una voz que reactive la capacidad de asombro, y vuelva fecundo el ser y el actuar como sujetos en constante formación en el ámbito educativo (p. 120).

De este modo, la experiencia de acompañamiento a estudiantes sordos y lo que implicó un proceso de educación inclusiva contó con la fortuna de deleitarme con las posibilidades de interacción entre subjetividades, narrativas otras y prácticas educativas que nos permitieron reinventarnos, donde la presencia de la diferencia nos alteró y nos permitió desacomodarnos para comprender otras formar de aprender, de narrar, sentir, pensar e interactuar Vallejo, (2014).

La pedagogía de la alteridad se convierte en un modelo que permite volver a reencantar la realidad, narrarla y experimentarla de múltiples maneras. Es una perspectiva que le abre las puertas a un contexto no totalitario, a una existencia constructora de sentidos y significaciones que permitan la complicidad del alumno y del maestro, y no su imposibilidad y extrañeza (p. 121).

Considero que los momentos que nos permitimos para reconocer el valor de la presencia de estudiantes sordos en nuestra comunidad propiciarán la comprensión de una educación bilingüe e intercultural. De este modo, con esfuerzo y con la presencia de la comunidad sorda, nos concentramos entre docentes y agentes de la comunidad educativa en planear y diseñar acciones acordes con un modelo bilingüe. Tal como lo describe Skliar (2003):

En mi opinión, la educación bilingüe debería:

Crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de los sordos. Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión. Promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas, en todos los niveles escolares. Difundir la lengua de señas y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela. Determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos. Promover acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral. Definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos (p. 5).

Recuerdo que, junto con el sentir de los actores de la comunidad de UNIMINUTO, nos encargamos de liderar campañas como “Aprende una seña al día”. Nos organizamos con la comunidad sorda y algunos estudiantes oyentes para promover el reconocimiento y el aprendizaje de la LSC con el fin de aportar a una cultura de inclusión. Además, con docentes del espacio académico de Comunicación Escrita y Procesos Lectores (Ceplec), organizamos un espacio de español escrito para población sorda, donde se reflexionó sobre la mediación en el desarrollo de habilidades en español escrito, a partir de la LSC (primera lengua de la población sorda). Por otro lado, la iniciativa de los estudiantes sordos para crear y fortalecer vocabulario en LSC sobre su proceso de formación académico, es decir, creación de neologismos utilizados en espacios académicos del Programa de Comunicación Gráfica, se convirtió en un aspecto para consolidar acciones de investigación en el marco de la educación bilingüe para la población sorda.

Además de lo descrito anteriormente, recuerdo el acompañamiento que brindé en un proceso de opción de grado de un estudiante sordo, donde se reconoció su lengua materna y se le dio estatus de LSC para presentar su proyecto de grado en narración audiovisual. Estas son apenas algunas de las acciones que logro recordar, pero sé que formé parte de varias que reconocieron y permitieron el desarrollo profesional de los estudiantes sordos, brindando estatus a la LSC, no solo a una lengua, claro, a una comunidad, a una cultura.

Prueba de lo anterior son las experiencias laborales de algunos graduados, reconocimientos de producciones audiovisuales en concursos distritales, nacionales e internacionales. Uno de ellos, al recibir su primer reconocimiento, me comentó: “Esto es gracias a UNIMINUTO, gracias a la dirección del Programa de Comunicación Gráfica, a los docentes; ellos, con sus enseñanzas, experiencias y exigencias, me permitieron fortalecer y desarrollar mis habilidades

en producción audiovisual”. Su narración me impactó y sin duda alguna fui mensajera de su noticia.

La tarea que asumí al inicio de esta historia desbordó mi sentir y mi pensar; además, la posibilidad de vivir, sentir, aprender, transformar con la comunidad sorda, nos permitió como comunidad reinventar desde las reflexiones educativas y comunicativas propias de la realidad en este proceso.

Hoy comprendo que la comunidad sorda ,a partir de lucha, unión, exigencia de derechos, reivindicación de su lengua, identidad y cultura, ha logrado la garantía y participación en distintos escenarios. Uno de ellos es el contexto de la educación superior. No les ha resultado sencillo, pero se mantienen unidos para continuar ganando espacios y de este modo transformar contextos dispuestos a acoger la diferencia, no desde paradigmas clínicos o asistencialistas.

Ahora siento que soy parte de la comunidad sorda; mis acciones van más allá de lo que describí al inicio, soy una más que lucha por el reconocimiento de su cultura y su lengua, la comparto y la divulgo para traspasar aquellas barreras del silencio a las que les tememos los oyentes. Soy admiradora de aquellos sordos, tal como los describe el Insor (2006, p. 11): “Ser sordo, nacer sordo, ubica a un individuo en una situación extraordinaria con una gama de posibilidades lingüísticas y, en consecuencia, intelectuales y culturales para la expresión y comprensión del mundo”.

Cada expresión de un día cotidiano en mi labor y vivir se configura con una forma de comunicar que ha traspasado contextos netamente laborales, pues en lo cotidiano, mi cuerpo, sentir y pensar, se configura en lo que he heredado de la comunidad sorda: la facilidad para interpretar un sentido de comunicación que va más allá de lo simple, tal como lo menciona Lara (2004):

Comunicamos a través de nuestros gestos (un ceño fruncido, una sonrisa cálida, un guiño de complicidad), a través de nuestras miradas (todos hemos sucumbido o nos hemos sublevado ante ellas), incluso a través de todo aquello que a simple vista parece no comunicar (p. 19).

Esta posibilidad, esta herencia, quiero agradecerla a aquellos estudiantes sordos que han transitado por UNIMINUTO, especialmente a quienes acompañé en su proyecto de vida, hoy graduados del Programa de Tecnología en Comunicación Gráfica. Gracias por la paciencia, por sus saberes, por su historia, por sus enseñanzas que me han permitido comprender más sobre su cultura. Gracias por acoger las propuestas que surgían ante la adversidad, en ese camino de vida universitaria que emprendieron.

Además, gracias a los docentes y directivos de la Facultad de Comunicación porque con su valentía y acogimiento por la diferencia se adelantaron experiencias significativas, innovadoras y transformadoras en torno a la vida universitaria. Sé que tenemos mucho por construir y reconstruir, tenemos más lindas historias por contar.

Ésta es, apenas, una historia corta y concreta de una experiencia de acompañamiento a sujetos sordos, quienes son de admirar. Ellos han avanzado en su camino; cada paso que han dado con firmeza ha tenido su fruto.

Bibliografía

- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNMINUTO.
- Larrosa & Skliar. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

Insor. (2006). Educación bilingüe para sordos (etapa escolar). Ministerio de Educación Nacional.

Salazar. (2004). *Pictogramas*. Universidad Pedagógica Nacional.

Skliar. (2003). *La educación de los sordos*. <http://www.escriptorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-educacion-sordos-2003.pdf>.

Vallejo. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), pp. 114-125.

Capítulo 8

Imágenes sonorizadas. Narraciones de vida desde otra óptica

María Teresa Vargas

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

“Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender”.

Paulo Freire

Las experiencias y vivencias surgen de nuestras necesidades de permitir y garantizar el acceso al conocimiento de los jóvenes desde saberes y prácticas motivadoras que les brindan la información de un quehacer o de un saber científico, cultural o técnico. El reto se percibe cuando el docente se enfrenta a transmitir su saber a los estudiantes con discapacidad auditiva, porque enseñar es aprender; los individuos deben tener la posibilidad de abrir su panorama de dignificar y reconocer a los estudiantes en un importante papel dentro de la sociedad, por cuanto ellos forman parte de una gran comunidad que emerge como un grupo consolidado de profesionales capaces de realizar su quehacer con criterio de conciencia y responsabilidad social con una población. Están empoderando a los estudiantes para construir una ecología humana, es decir, fortalecer una comunidad, estimulando prácticas artísticas, deportivas y académicas que le aporten a los proyectos de vida.

Las imágenes sonorizadas plantean cómo desde la mirada estimulada y latente en cuanto narrativa visual se evidencia el momento de narrar o contar la experiencia de vida y la significación de experiencias de captar imágenes, desde lo que se podría mencionar como la imagen invisible, pero evidente, que hay que atrapar en medio de segundos o del devenir permanente como una apuesta de sugerir una emoción o una valoración diferente que contextualiza el espacio en el cual se encuentra tanto el docente como el estudiante. Lo interesante es buscar la narrativa del papel tanto del docente como del estudiante no hablante que permite desarrollar un sentido de vida frente a nuestro propio papel.

Las imágenes se hacen presentes en la actualidad; la digitalización y la captura de escenarios, personajes y sucesos irrepetibles le ha permitido transformar, evidenciar y mostrar diferentes realidades.

En la era moderna, las puertas de la educación y las posibilidades de formarse profesionalmente han facilitado a las nuevas generaciones incursionar en diferentes ámbitos. Lo importante y significativo es transformar la brecha, ampliar el panorama y romper con la barrera para que la población sorda también pueda participar en este escenario del conocimiento. La inclusión se empoderó de igualdad y equidad en el escenario académico universitario.

Nos preguntamos si cuando hablamos de interactuar con sordos se debe iniciar construyendo un modelo de comunicación eficiente y oportuno. Enseñar a la población sorda se convierte en un reto; el docente se ve confrontado con el tema, ya que no está formado y entra en una alfabetización; no sabe ni lo mínimo de la lengua de señas. Se considera que las emociones y las condiciones humanas no se dominan y que el reto de transmitir conocimientos, experiencia y vivencias va a ser muy complejo.

No nos formamos como docentes para tener en nuestras aulas estudiantes con discapacidad auditiva. Los docentes se han formado para llegar al aula y diseñar metodologías y didácticas del conocimiento pensando siempre en hablantes. Somos ajenos a las necesidades de los no hablantes. Cuando llega población sorda al aula, el docente o instructor de clase se confronta con el hecho de dominar coherentemente y de manera eficiente el discurso del saber, pero transmitir ese conocimiento lleva a los docentes a iniciar una carrera rápida e improvisada de metodologías, didácticas y diseño de recursos y actividades que incluyan a estos estudiantes.

Qué difícil es entender y contar al otro una ruta de acceso, indicar una sensación propia de nuestra condición humana, pero es más complejo entender que no tenemos la ruta perfecta para indicar y comunicar un conocimiento específico y concreto en una disciplina de ámbito profesional.

Esto hace pensar que los estudiantes con discapacidad auditiva llegan a nuestras aulas y sin querer o queriendo van a impactar en el espacio. Hoy la educación incluyente se hace presente en el aula; día a día ha facilitado y abierto las puertas a estudiantes con discapacidad. Sin embargo, quienes se sorprendieron lo hicieron hace unos diez años; en el escenario actual es muy cotidiano que en el aula de clases nos encontremos, intercambiamos ideas y nos compartan sus trabajos con una calidad interesante, pertinente y oportuna.

Pero vale la pena narrar la experiencia que en los últimos nueve años se ha vivido en el aula de fotografía digital. Al llegar al primer estudiante en esta condición, no solo fue el reto de cómo enseñar los fundamentos y las técnicas fotográficas, sino que los estudiantes reafirmaron que observan y detallan muchos más que los oyentes. Además de tener que transmitir conocimientos, nos encontramos con seres humanos maravillosos; los códigos de comunicación fluyen y

hoy, al pasar de muchos años, por lo menos se aprende más de ellos que de muchos estudiantes que se pierden en el aula y se vuelven casi invisibles.

Bladimir Ruiz Quintana, uno de los primeros estudiantes que llegó al aula, empoderado del concepto visual, creativo y muy expresivo, evidenció con su trabajo fotográfico que había muchos elementos que se podían registrar y que el arte y lo abstracto en la construcción fotográfica era su estilo. Su proyecto editorial conto cómo era el devenir de una ciudad y fue pensado en construir fotografía urbana. Elaboró un documento gráfico de Medellín que hasta el momento no se había mostrado en tan alto nivel.

En los siguientes semestres llegaron más chicos y chicas que compartieron el registro de una imagen, narrando que podían tener una intención muy precisa, que lo que no se podía gritar o hablar se podía mostrar, que los elementos de composición fotográfica, aprendidos en el aula y aplicados, le ayudó a cada uno a construir su propia estética y, sin oír, lograron organizar una imagen sonORIZADA.

Figura 10. *María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros. Colección Salida de Campo con estudiantes de inclusión*



Fuente: Vargas (2015).

Los conceptos de estructura de la imagen fotográfica lo adoptaron de manera muy clara y lógica: la ley de tercios, las líneas de horizonte, la colorimetría, el encuadre, los planos. Incorporaron a nuestro lenguaje la mirada del escenario; ver y observar se convirtieron en dos pautas muy claras a la hora de componer una imagen. Cambió nuestra lectura de una escena, de abajo hacia arriba y de derecha a izquierda. Lo que implicó ver y detallar más las fotos antes de juzgarlas.

Las actividades en clase se iniciaron con el reconocimiento técnico de los equipos y luego llegó la exploración narrativa. En este escenario, los estudiantes realizaron un trabajo en equipo, experiencia de la cual vale la pena resaltar cómo se inicia un aprendizaje de la lengua de señas. Los códigos de comunicación y el modelo se plantean de manera espontánea y clara. El interactuar y aportar a sus compañeros de clase es muy detallado; se fijan en pequeños aspectos en la forma de registrar el volumen y el manejo de la luz es muy interesante al construir fotos en el estudio. Son serios con su trabajo, responsables y disciplinados.

Surge entonces el diseño de metodologías para que los estudiantes no hablantes participen y se vinculen cada vez más a la clase. Nunca pasan inadvertidos. El docente logra comunicarse de manera eficiente con señas, pero sin lugar a dudas los temas técnicos y muy profundos requieren un intérprete en clase. De otra forma es muy difícil explicar conceptos técnicos de operatividad de cámara. Cuando un intérprete está ahí, apoya la labor del docente. Ser responsables, claros y concretos en lo que necesitamos transmitir a la población sorda es el éxito de la clase. No hay que repetir y repetir el conocimiento, es esencial el apoyo de imágenes para que se comprenda la intención de un mecanismo de control en fotografía o mostrar con ejemplos cómo se espera el resultado de un ejercicio.

El panorama de respuesta y adaptabilidad del estudiante depende tanto de la academia como de la familia; estos dos entornos facilitan la vida del estudiante. Algunas familias consideran que es muy importante la interacción con el medio que los rodea, así como su relación, la formación y el vínculo con el entorno. Sin embargo, otras familias son protectoras, les da miedo que sus hijos se apropien del mundo y no les permiten explorar otros escenarios. En clase se evidenció cuando algunos de los participantes tenían el deseo de apropiarse del mundo, mientras otros mostraban un poco sus temores.

Figura 11. *María Teresa Vargas. Taller en Machetá, Cundinamarca.
Colección Salida de Campo con estudiantes de inclusión*



Fuente: Vargas (2016).

Las salidas de campo de la asignatura llevó a los estudiantes a movilizarse a otros espacio por varios días. En esos espacios tenían más roles: fotógrafo, estudiante y viajero. Descubrí que nunca habían

viajado solos, por su misma condición de discapacidad. Para ellos se convertía en toda una experiencia.

Figura 12. *María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros. Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión.*



Fuente: Vargas (2015).

Debían ser responsables de su aprendizaje y su práctica fotográfica, pero también correspondía estar pendientes de ellos en otro escenario: sus comidas, los horarios y, a pesar de llevar el intérprete, el reto era intentar convivir los tres días sin acudir a este servicio, postulado que cuatro mujeres con discapacidad querían asumir. Esas eran las reglas de juego a las que habíamos llegado antes de emprender el viaje. El destino: Juanchaco y Ladrilleros, en el mar Pacífico.

El taller de fotografía que se va a realizar estaba comprendido; los senderos y los recorridos visitados fueron muy fáciles ya que ellas se integraron y la convivencia fue excelente. Los estudiantes se vincularon sin discriminación; ellas tenían su propio reto y lo asumieron.

Cada una tomó su ritmo de caminata; decidieron no estar juntas, de modo que, al dispersarse, se vieron enfrentadas a su espacio y lugar. Descubrí cómo todos aprendieron su lengua de señas. Fueron los estudiantes hablantes los que le solicitaron al intérprete que les enseñara algunas palabras, así que ellos aprendieron en ese viaje la condición de no escuchar.

Figura 13. *María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros, Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión*



Fuente: Vargas (2015).

A la hora de cenar, igualmente se integraron a otros grupos o combos. Al finalizar, cada una tenía sus amigos hablantes con los que ya habían pasado la frontera y tenían códigos de comunicación. Ellas mismas se integraban en otros momentos y se contaban sus experiencias; así formaron parte de la comunidad visitada. Hablaron sin hablar con los pobladores y se trajeron sus historias.

Luis, nuestro intérprete, preguntaba cómo estaban, si necesitaban algo, pero ellas manifestaban que estaban muy bien. Fue así como en una actividad académica se aprendió más de ellas que ellas de nosotros. Se hicieron amigos y el trabajo fotográfico registrado fue excelente.

La lancha, el pescado, los detalles mínimos del ecosistema, la sorpresa de ver lo que no conocían, facilitó el trabajo de fotografía. Los compañeros se esforzaron en detallar más el escenario y la contemplación de una vida tranquila, con algunas necesidades propias del hábitat que se reflejaron en sus fotos.

Figura 14. *María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.
Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión*



Fuente: Vargas (2015).

La alegría de los niños que habitan el lugar, las plantas, los atardeceres, el amanecer, les permitió ser ellas, sin necesidad de hablar. Al finalizar, había dos objetivos logrados: excelentes fotos y un reto de vida logrado.

La experiencia de trabajo con los estudiantes con discapacidad ha sido óptima. En la asignatura de fotografía se aprende mucho de ellos, la metodología es visual. No hay que hacer presión en nada, se comunica, se explica y ellos, con sus imágenes, transmiten sensaciones y experiencias.

Figura 15. *María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.
Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión*



Fuente: Vargas (2015).

La elaboración del producto final es un deleite para ellos. Es la fase de conclusión del trabajo en el aula. Consiste en diseñar, seleccionar, revelar y ajustar las fotos a un interés propio. La elaboración de un producto visual fotográfico es el propósito de cierre de clase. Optar por un proyecto de elaboración de un libro con sus imágenes aportará a su proceso de aprendizaje. El proyecto editorial facilitará que los estudiantes elaboren un producto no solo aplicando las técnicas vistas en la clase de fotografía, sino acoplado el diseño, el texto y la imagen.

Poco escriben, se les dificulta la narración y no emplean los conectores gramaticales, pero una que otra palabra que organice la idea les ayuda a narrar desde el texto. Ahí hay que apoyarlos un poco, si bien esta condición en los últimos estudiantes ha mejorado. Sin embargo, cada foto expresa un sentir de vida y es claro cómo disfrutaban al narrar por medio de imágenes lo que no escuchan.

Figura 16. *María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.*
Colección Muestra colegiada de trabajos



Fuente: Vargas (2017).

En el último capítulo de este libro se conocerán la experiencia y los resultados del trabajo realizado por estudiantes sordos de UNIMINUTO con los docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación, una labor mancomunada en busca de una educación inclusiva en los ámbitos de educación superior del país.

Bibliografía

Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*. Catarata.

Vargas, María Teresa. Archivo personal.

Capítulo 9

A varias manos

Luis Cubillos
Intérprete de lengua de señas

Paola Ruiz Rodríguez
Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Especial agradecimiento a Jenny Vergara por su disposición para revisar y retroalimentar el siguiente relato.

“Este capítulo está escrito a dos manos” decimos los oyentes cuando un producto escritural es el resultado del trabajo en equipo. Sin embargo, este dicho “se queda corto” para dar cuenta de la manera en que este capítulo se construyó. Forman parte de él las contribuciones de María Camila, Jenny, María Alejandra, Laura, Sandra, Nathaly, Paula y Mario, pero especialmente las de Luis. De allí que empezar este capítulo mencionando sus nombres no solo responde al interés de agradecerles, sino a la necesidad de resaltar que fue gracias a *sus manos* que nos fue posible construir los aprendizajes que ahora intentamos sintetizar con estas palabras.

Igualmente, el presente texto no podría empezar sin hacer explícita la razón por las que hemos decidido redactarlo en primera persona del plural: las líneas que siguen son el resultado de un trabajo colectivo. Son el producto de la conversación entre un grupo de personas interesadas en recoger y compartir los aprendizajes individuales, y desde las caules recorrimos el camino que permitió escuchar a nuestros estudiantes sordos.

De esta manera, hacemos aquí una apuesta política en dos niveles: el primero, reconocer el derecho de las comunidades a narrarse a sí mismas; el segundo, evidenciar el carácter colectivo de la construcción del conocimiento mediante el encuentro con el otro. Entonces, la mención de los participantes en esta primera parte no obedece a un afán protocolario, sino a la necesidad que tenemos de resaltar la importancia de asumir las cuestiones que nos convocan desde una perspectiva colectiva e interdisciplinar.

En este mismo sentido, aclaramos que este relato no lo hacemos como “portavoces” de la comunidad sorda, sino como “amplificadores” de las diversas posturas y experiencias compartidas por nuestros estudiantes con nosotros. De otro modo, como explica Costanza-Chock (2014), terminaríamos reproduciendo la violencia que históricamente se ha ejercido sobre quienes han sido silenciados. Por ello, no podríamos continuar sin reconocer las diferentes complejidades planteadas por las mediaciones que formaron parte de este proceso, que van desde el servicio de interpretación, hasta la escritura de esta memoria en una segunda lengua como el español. En esta medida, aunque nos resulte imposible presentar una transcripción literal de lo dicho por nuestros estudiantes, hemos intentado subsanar dicha imposibilidad al acercarnos a sus testimonios desde la perspectiva de la comunicación como un derecho (Aguirre, 2013):

Este derecho comprende [...] todas las demás libertades de la palabra, pero les añade a las personas y a las sociedades las nociones de su efectivo ejercicio de participación, acceso, gestión de medios y circulación dialógica de sentidos. Y, además, desde que se desplaza de una postura instrumental y unidireccional de ver la comunicación, se invoca a la posibilidad de construir espacios de convivencia ciudadana que tienen como eje la comunicación (hacer común/comunidad). (p. 64)

Lo anterior, en coherencia con los aprendizajes construidos con los principios éticos que corresponden a nuestro genuino interés por el Otro, es la base de las siguientes secciones.

9.I. Abriendo nuestros ojos.

Los primeros aprendizajes

Uno de los fenómenos más impactantes de la construcción de conocimiento es la forma en que la experiencia de los otros se nos presenta como una oportunidad para descubrir asuntos que no nos habríamos cuestionado desde la experiencia propia. En nuestro caso, la palabra compartida en el grupo “Bilingüismo y diálogo intercultural con la población sorda de la FCC” fue la primera oportunidad que la mayoría de nosotros tuvo de abrir los ojos ante algunas realidades que desconocíamos.

Los siguientes apartes corresponden a algunos de esos aprendizajes que nos sorprendieron inicialmente. Los compartimos con la esperanza de que su registro contribuya a seguir avanzando en la conversación entre la comunidad oyente y la comunidad sorda. Adicionalmente, en razón del derecho de las comunidades a la autorrepresentación, es importante señalar que la manera adecuada para referirse a los integrantes de la comunidad sorda es *sordos* y no *sordomudos*.

Esta vindicación de la comunidad sorda se basa en dos argumentos: el primero de ellos es que el común de la población sorda no tiene afectaciones fisiológicas que le impidan producir sonidos articulados, aun cuando, evidentemente, en su caso el aparato fonador no cumpla las mismas funciones que en el de los oyentes; el segundo, de base lingüística, se refiere a que el *habla* es el uso que una persona hace de su lengua, tanto en relación con las combinaciones del código que cada individuo realiza, como con “el mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones” (Saussure, 1945, p. 41).

De tal suerte que, aunque en las personas sordas se encuentren variantes en los mecanismos en el nivel físico, estas diferencias no equivalen a la ausencia de ellos, lo cual se suma al hecho de que no se hayan encontrado diferencias tampoco en el orden cognitivo. Por otro lado, y en relación directa con el punto anterior, resulta fundamental resaltar que el español escrito es la segunda lengua de las personas sordas. Esto pone de relieve que la lengua propia de la comunidad sorda es la lengua de señas colombiana (LSC), reconocida por el Estado desde 1996.

Se resuelve así la concepción errada de que las personas sordas saben español aunque “no lo hablen” y, con ello, la idea, también equivocada, de que la mejor forma de comunicarse con ellas es la escritura. La complejidad lingüística propia de la LSC la hace susceptible de ser analizada en los diferentes niveles de una lengua (morfológico, sintáctico, entre otros), pero requiere más estudios comparativos que sistematicen tanto sus variaciones dialectales (dentro del territorio colombiano) como sus diferencias respecto de los sistemas propios de otros territorios a escala global (lengua de señas francesa, argentina, brasileña, mexicana, etcétera). Así pues, es incorrecto afirmar que la forma de comunicarse de los sordos es igual al lenguaje no verbal de las personas oyentes (gestos y movimientos corporales, entre otros).

A pesar de que a mediados de la primera década del siglo XXI casi medio millón de colombianos tenían “algún tipo de dificultad para oír”, de acuerdo con el Instituto Nacional Para Sordos (Inсор), se debe reconocer que este grupo está conformado por diferentes tipos de personas: desde quienes han perdido su audición progresivamente, pero alguna vez escucharon e incluso llegaron a formarse como oyentes, hasta quienes de nacimiento han tenido diferentes grados de sordera, mediados o no por implantes.

Esta distinción resulta fundamental para el presente ejercicio escritural, debido a que los puntos de vista de los que se nutre corresponden en su totalidad a los de personas con sordera profunda, quienes manifestaron en diferentes escenarios una postura según la cual su identidad sorda está estrechamente ligada a esta condición. De tal modo que, para la mayoría de ellos, una persona sorda se siente orgullosa de serlo y no desea recurrir a ningún tipo de mecanismo tecnológico (implante) para “disminuir” su nivel de sordera. Esta forma de representarse hace que para muchas de ellas la LSC sea el elemento que más claramente identifican con “la cultura sorda”.

Si bien la cualificación del servicio de interpretación es fundamental, ya que muchos de quienes se dedican a este oficio no cuentan con el nivel requerido por el MEN o con el nivel de LSC necesario para garantizar un servicio que responda a las exigencias de la formación profesional, la comunidad sorda continúa reclamando su derecho a que el Estado colombiano promueva la formación y la comunicación en LSC.

Hasta aquí, hemos presentado algunos de los primeros temas que nos sorprendieron en medio del diálogo. Consideramos que comenzar a adentrarnos en ellos fue fundamental a la hora de empezar a comunicarnos con nuestros estudiantes sordos. Este es el marco mínimo en donde los relatos que nos compartieron cobran sentido completo.

9.2. Mirando la formación inicial a través de los ojos del Otro

La mayoría de nuestros estudiantes sordos tienen poco más de veinte años, algunos sobrepasan la barrera de los treinta. Son personas muy expresivas y, contrario a la creencia, son algo ruidosos. Las miradas de sorpresa o inquietud los rodean luego de escuchar los “ruidos” que realizan mientras hablan.

Su apariencia es igual a la de sus compañeros oyentes, así que dentro de la universidad se reconocen solamente cuando están en grupo o cuando, al ingresar a clase, su intérprete informa al docente a cargo que tendrá un estudiante sordo. De otra manera, ni los celadores, ni el personal de servicios generales, ni las personas con las que comparten el espacio o el transporte público, notarán que ellos no los escuchan. Este “pasar desapercibido” les ha causado muchas dificultades: desde no enterarse cuándo una alarma de alerta se activa, hasta ser sometidos a interminables sesiones de terapia para “ser curados”, incluso no ser considerados como personas cuyos entornos necesitan ajustes razonables para ejercer su ciudadanía de manera plena. Después de todo, ¿a quién se le ocurriría pensar en obligar a una persona sin piernas a caminar? ¿O qué profesor(a) no sería consciente de que lo que escribe en el tablero no está disponible, a menos de que lo adapte, para sus estudiantes ciegos?

Tal vez, el hecho de que su condición “no se vea”, ocasione que su forma de expresarse parezca inadecuada a algunas personas. Después de todo, los sonidos que producen y la fuerza de su expresión facial y corporal no se leen de la misma manera en el mundo de los oyentes. Incluso cuando la contundencia de sus gestos corresponde a un reclamo airado o sea producto de la exasperación, tal como lo sentiría cualquier persona, es juzgado con severidad por las personas que los rodean.

La época del colegio fue casi igual para la mayoría. Cursaron algunos grados escolares en colegios exclusivos para sordos y otros tantos en colegios integrados. En cualquiera de los casos, recuerdan haber tenido muy pocas clases de LSC, en comparación con las que recibieron de español. De allí que su experiencia con el lenguaje y usos de la lengua española se describan como una “relación disfuncional”, ya que se ignoraba la necesidad que tiene de comunicarse en la lengua

propia a sus necesidades. Su vivencia escolar, en general, no dista de lo que pasaría con cualquier persona a la que se le obligue asistir a clases en una lengua que no corresponde a la suya o donde se enseñe desde un enfoque nada comunicativo.

Como consecuencia, comparten la idea de que, aunque necesitan aprender español, las clases que han tenido no cumplen con el enfoque necesario y no han sido verdaderamente útiles para el desarrollo de sus actividades escolares. En este punto, a muchos nos será más fácil entender su sentir, al recordar nuestra frustración luego de cursar once años de clases de inglés y descubrir que solo habíamos aprendido de memoria el verbo *to be*.

De los profesores recuerdan con mayor afecto a los sordos, no solo por la facilidad con la que podían comunicarse, sino porque, en muchos casos, fueron ellos quienes los inspiraron e hicieron pensar que “los sordos sí pueden”. Recuerdan especialmente a aquellos sordos que les enseñaron a sentirse orgullosos de serlo. Así mismo, entre los maestros oyentes que tuvieron (es decir, la mayoría) recuerdan a quienes mostraron interés por su lengua y su cultura.

La escuela se presenta en sus historias como una realidad que genera sentimientos encontrados. Es a la vez, el escenario que les permite acceder a oportunidades que generaciones anteriores no tuvieron, y al tiempo, un lugar donde la falta de conocimiento, experiencia o interés, los mantuvo al margen. La expresión más dramática de esta forma paupérrima de entender la inclusión, la cuenta una de nuestras estudiantes al relatar cómo durante toda su paso por la formación básica y la media nunca recibió una sola clase; en cambio, fue sometida a interminables horas de terapia para aprender a oralizar; en otras palabras, para ser “rehabilitada” de su sordera.

Aunque en menor medida, también aparecen las historias de experiencias significativas dentro de la escuela, la más importante de ellas es protagonizada por una estudiante que logró terminar el ciclo de educación superior en una Escuela normal. La seguridad con la que explica cómo éste fue el único espacio en donde vio el interés real de una institución por sus necesidades, siembra en quienes escribimos este texto la sospecha de que el principal inconveniente haya sido la débil formación pedagógica de quienes afrontamos el reto de la educación inclusiva.

9.3. El tiempo en la universidad.El proyecto de la inclusión

Antes de continuar, es importante señalar que la conversación sobre y con nuestros estudiantes sordos, que dio como resultado este capítulo, empezó en tiempos en los que la relación con ellos atravesaba momentos difíciles. En esa medida, transitar el camino que nos permitiera sentarnos a charlar de manera amplia nos llevó un buen tiempo.Después de todo, la comunicación no es otra cosa que *vínculo*. No en vano la relación entre UNIMINUTO y nuestros estudiantes era compleja, lo cual profundizó la distancia entre este colectivo de estudiantes, que exigía el servicio de interpretación (otorgado por ley), y una institución cuyos aprendizajes sobre la *inclusión* se encuentran aún en construcción.

En medio de este distanciamiento, nuestros estudiantes sordos aceptaron conversar con nosotros y nos confesaron que la ilusión con la que habían ingresado a nuestros programas había desaparecido, e incluso manifestaron sentirse cansados de no ser “escuchados” y no querer hablar del tema. Esperamos que este texto, al igual que el resto de los capítulos que se integran en este libro, les permita darse cuenta de que no perdieron su tiempo: sus aportes fueron invaluable.

Sabemos ahora mucho más sobre su comunidad, con lo cual pueden estar seguros de haber avanzado en sus propósitos profesionales y personales, al fin y al cabo, sus entrevistas son prueba de su alto nivel de compromiso para con la comunidad sorda. La mayoría nos contó que soñaba con graduarse para contribuir a que otras personas sordas tuvieran más y mejores oportunidades. También ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer un concepto de ciudadanía, cuyas políticas promuevan la igualdad efectiva sin caer en un ejercicio de discriminación positiva (Horrac, 2009).

Tenemos la tranquilidad de que es precisamente en este punto donde nuestros estudiantes han mostrado tener mayor claridad. Al fin y al cabo, han sido también ellos(as) quienes han señalado que la salida no es “hacerles todo más fácil”, sino garantizarles las condiciones para que puedan aportar su mayor esfuerzo. Ejemplo perfecto de ello fue su destacado desempeño en los espacios académicos en los que su producción no estuvo condicionada por la palabra escrita, tales como las clases de fotografía. Casos como este pueden y deben multiplicarse, en la medida en la que sigamos contando con docentes dispuestos, estudiantes críticos e instituciones interesadas en asumir el reto de hacer de la inclusión educativa una realidad.

Solo así podremos “estar juntos, aceptando la diversidad y [el hecho de que] las metas se logran por igual, pero por caminos diferentes y a ritmos diferentes” (Buitrago y Tamayo, 2014). El tema de qué tipo de ajustes realizar en cada uno de los casos requerirá una conciencia permanente sobre la necesidad de consultar con los especialistas y la comunidad antes de tomar decisiones sobre sus procesos de aprendizaje.

9.4. La fortuna de habernos encontrado

No podríamos cerrar este texto sin hacerles saber que conocerlos no solo transformó las prácticas de quienes participamos en este diálogo, al cuestionarnos sobre el papel de la escritura como tecnología dominante en la academia (Ong, 1987), sino que también nos dio la oportunidad de “ver el mundo a través de sus ojos”. De allí nuestra certeza sobre cuán importante es seguir promoviendo una comprensión de la *inclusión* más allá del tema del acceso; de ahí nuestro propósito de registrar lo aprendido para que otros(as) puedan avanzar en este sentido.

Esperamos que este ejercicio nos sirva, en adelante, para reconocernos como personas en continuo proceso de aprendizaje, independientemente de nuestro grado de escolarización, la lengua que hablemos o los sentidos a través de los cuales hayamos tenido la oportunidad de acceder a la realidad. Estamos seguros de que son nuestras diferencias las que más nos permiten avanzar en las diversas esferas de la vida. Nosotros, por ejemplo, aprendimos a cuestionar nuestro lugar de privilegio y a preguntarnos por nuestra responsabilidad a la hora de superar las barreras comunicativas que se han ido fortaleciendo históricamente.

El tamaño del reto que afrontamos como sociedad no es menor; el proceso de reconocimiento de los derechos de la comunidad sorda en el mundo es tan reciente que, incluso en países como Francia, la lengua de señas no fue reconocida sino hasta la última década del siglo XX (Dalle, 2003). Por eso, aunque ahora mismo es muy difícil saber qué tan significativas pueden ser las pequeñas acciones emprendidas, esperamos haber contribuido en algo a una conversación que, sin duda, debe mantenerse, no con la pretensión de hallar y difundir fórmulas mágicas que solucionen los malentendidos, sino para continuar promoviendo lo verdaderamente importante: nuestro interés genuino por reconocernos.

Bibliografía

- Aguirre A., J. L. (2013). El derecho a la comunicación base para la construcción de la comunidad. En *Punto Cero*, 18(27), pp. 61-68. Universidad Católica Boliviana San Pablo. http://www.scielo.org/bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762013000200008
- Buitrago E., M.T. y Tamayo F., M. L. (2014). Entrevista sobre discapacidad e inclusión. *Inclusión y Desarrollo*, 2(2), pp. 14-19.
- Costanza-Chock, S. (2014). *Out of the shadows, into the streets! Transmedia Organizing and the Immigrant Rights Movement*. The MIT Press.
- Dalle, P. (2003). La place de la langue des signes dans le milieu institutionnel de l'éducation: enjeux, blocages et évolution. La langue des signes. Statuts linguistiques et institutionnels. En *Langue Française*, 137, pp. 32-59. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1055
- Horrac M., J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factotum*, 6, pp. 1-22. http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf
- Instituto Nacional para Sordos (Insr). (s/f). Infografía: Contexto general de la población sorda en Colombia. http://www.insor.gov.co/observatorio/download/Infog_pan_Sordos_Col_sept2016.pdf
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Rozo M., N. (s/f). La lengua de señas colombiana. Diversidad y contacto. Portal de lenguas de Colombia. Diversidad y contacto. Red de portales Instituto Caro y Cuervo. <https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/contenido/Lenguas-de-senas-colombiana/introduccion>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Editorial Losada. http://fba.unlp.edu.ar/lenguajemm/?wpfb_dl

Reflexión final

Abordar los procesos de aprendizaje y enseñanza con las poblaciones diversas en Colombia contempla un camino amplio y prolongado para lograr una inclusión educativa con herramientas que le proporcionen a los estudiantes habilidades, características, desarrollo de sentidos y aprendizajes continuos; que den una mirada y una respuesta de equidad y de compartir los saberes y experiencias dentro de un mismo escenario educativo, social y cultural.

Esta es una de las primeras publicaciones que se podrá abordar desde las voces de docentes, estudiantes, intérpretes y comunidad académica en general, frente a las vivencias y experiencias cotidianas con la población sorda en el ámbito educativo. Esta unión de saberes logra reunir múltiples perspectivas y abordajes de procesos que vinculan a la población sorda en los escenarios académicos; a su vez, es una apuesta que busca conocer la realidad de los procesos de educación inclusiva en Colombia, específicamente en las Instituciones de Educación Superior del país.

Después de esta publicación se fortalecerán múltiples experiencias que se seguirán contando, desde las estrategias pedagógicas que el docente plantea y transforma, vinculadas a las necesidades educativas con la población sorda, como una apuesta para fortalecer los escenarios educativos, sociales y culturales, en pro de generar un vínculo de

aprendizaje e interacción social en las comunidades y en los entornos de las poblaciones diversas.

Hablar de educación inclusiva no es una tarea fácil en ejercicio docente, cuando se deben replantear los procesos educativos y pedagógicos en el aula; y ese es precisamente el reto que alberga el sistema educativo, por cuanto la participación y el compromiso van de la mano en esta vía de inclusión y accesibilidad. Ahora bien, el primer paso en esta importante labor es perder el temor y la angustia al enfrentarse a un escenario lleno de muchos desafíos en el que, además de repensar en la actualización y adaptación de los contenidos curriculares, dinámicas educativas y procesos pedagógicos, sobresale la palabra interacción social como una acción fundamental en todos los procesos educativos que buscan fortalecer la inclusión.

En esta misma ruta, los procesos de inclusión se fortalecen y son exitosos cuando toda la comunidad académica trabaja en conjunto hacia un mismo objetivo, el cual conduce a un modelo práctico que defiende y promueve la transformación en las instituciones, logrando establecer un escenario de participación y un proceso en busca de eliminar las barreras comunicativas y educativas con las poblaciones diversas.

Es valioso resaltar la labor docente y las iniciativas que potencian las relaciones entre las instituciones educativas con la misma comunidad, a partir del intercambio de ideas, experiencias, saberes, recursos y actitudes, para transformar vidas, percibir la forma de ver el mundo, construir caminos accesibles y capaces de conseguir resultados óptimos frente a la labor formativa con poblaciones diversas. Por supuesto, este es un reconocimiento al constante esfuerzo de las instituciones de educación en esa labor admirable en busca de la inclusión.

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. <i>Niveles de sordera e hipoacusia</i> | 41 |
| Tabla 2. <i>Listado de conceptos disciplinares del plan de estudios</i> | 125 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. <i>Diferencias entre discriminación, segregación, exclusión e inclusión</i> | 37 |
| Figura 2. <i>Percepción de la educación inclusiva desde los entrevistados oyentes</i> | 107 |
| Figura 3. <i>Percepción de la LSC y el español entre los entrevistados oyentes</i> | 108 |
| Figura 4. <i>Percepción de la LSC y el español entre los estudiantes sordos entrevistados</i> | 109 |
| Figura 5. <i>Retos de la educación inclusiva</i> | 111 |
| Figura 6. <i>Primer encuentro del Semillero de Investigación LSC y ESA</i> | 119 |
| Figura 7. <i>Trabajo de Paula Gómez y María Galeano, estudiantes sordas del Semillero de Investigación LSC</i> | 121 |
| Figura 8. <i>Trabajo de Paula Gómez y María Galeano, estudiantes sordas del Semillero de Investigación LSC</i> | 123 |
| Figura 9. <i>Esquemas de construcción 1</i> | 124 |
| Figura 10. <i>María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros Colección Salida de Campo con estudiantes de inclusión</i> | 144 |
| Figura 11. <i>María Teresa Vargas. Taller en Machetá, Cundinamarca Colección Salida de Campo con estudiantes de inclusión</i> | 146 |

| | |
|---|-----|
| Figura 12. <i>María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.</i> <i>Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión</i> | 147 |
| Figura 13. <i>María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.</i> <i>Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión</i> | 148 |
| Figura 14. <i>María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.</i> <i>Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión</i> | 149 |
| Figura 15. <i>María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.</i> <i>Colección Salida de campo con estudiantes de inclusión</i> | 150 |
| Figura 16. <i>María Teresa Vargas. Juanchaco y Ladrilleros.</i> <i>Colección Muestra colegiada de trabajos</i> | 151 |



En su composición se utilizaron los tipos
Blinker y PT Sans

Primera edición 2022
200 ejemplares

Bogotá, D.C., 2022 - Colombia

Este libro presenta una mirada general de la educación inclusiva de UNIMINUTO y reúne las experiencias pedagógicas e investigativas de los docentes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Abordando las diferentes vivencias y construcciones de sentidos, al tener estudiantes sordos y estudiantes oyentes en un mismo escenario académico, presenta estrategias aplicadas en los procesos de aprendizaje y enseñanza con la población sorda y los retos actuales en temas de educación.

Invitamos a las Instituciones de Educación Superior que actualmente integran a estudiantes con discapacidad auditiva en el contexto educativo, a conocer estas valiosas experiencias construidas por docentes involucrados en los procesos académicos con estudiantes sordos. Sin lugar a duda, esta publicación UNIMINUTO logra encontrar diferentes posturas y destrezas vinculadas a las prácticas pedagógicas y al reconocimiento de una apuesta educativa en busca de la inclusión.



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Rectoría Bogotá - Presencial