

EVA N. FERNÁNDEZ | ANTONIO RAMOS RAMÍREZ
(eds.)

MEMORIAS

en

EMERGENCIA

Voces, dispositivos
y materias



MEMORIAS EN EMERGENCIA

MEMORIAS EN EMERGENCIA

Voces, dispositivos y materias



EVA N. FERNÁNDEZ
ANTONIO RAMOS RAMÍREZ
(eds.)

Ediciones Trea

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por el Laboratoire d'études romanes de la Université Paris 8 y el Laboratorio de Investigación y Producción Visual de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (Francia-México).



© de los textos: los autores de cada capítulo, 2026

© de esta edición: Ediciones Trea, S. L.
C/ Gran Capitán, 52
33213 Gijón · Asturias · España
Tfno. 985 303 801 · Fax 985 303 712
trea@trea.es
www.trea.es

Producción: Patricia Laxague Jordán
Corrección: Almudena Zapatero
Maquetación: Almudena Zapatero

Depósito legal: AS 00095-2026
ISBN: 979-13-88179-14-3

Impreso en España — Printed in Spain

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea éste electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo por escrito de Ediciones Trea, S. L.

La editorial, a los efectos previstos en el artículo 32.1 párrafo segundo del vigente TRLPI, se opone expresamente a que cualquiera de las páginas de esta obra o partes de ella sean utilizadas para la realización de resúmenes de prensa.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

Índice

Prefacio	9
VALENTINA SALVI	

Introducción	11
---------------------------	----

VOCES

1. Construcción identitaria y representación social de cuatro salineros en Salinas del Marqués (Oaxaca, México) frente a las obras del Rompeolas Oeste, 2020-2023	21
IZTACXOCHITL ADELA ALARCÓN ROMERO	
2. Memorias en espiral: caminos posibles para la comunidad sorda mayor	41
GABRIELA ALFONSO NOVOA, LUISA FERNANDA PARADA PABÓN Y JULIANA CATALINA MÉNDEZ ÁLVAREZ	
3. La fuerza domesticadora de lo pequeño. Ideas para integrar otras voces en el discurso permanente del Museo Regional de Querétaro	61
PAULINA MACÍAS NÚÑEZ	

DISPOSITIVOS

4. Memoria, archivo, subversión. El activismo documental y las políticas-estéticas de la memoria	89
JOAQUÍN BARRIENDOS	
5. Cuando las veredas hablan: el proyecto «Baldosas blancas de la memoria: hacia una cartografía de la memoria platense»	105
AURÉLIA GAFSI	
6. Las Pedagogías de la Memoria en las escuelas secundarias de Río Cuarto ...	127
ROMINA SOLEDAD BADA	

MATERIAS

7. **Daniel B. Coleman: la transición corporal como política y arte.** 151
ALBELEY RODRÍGUEZ BENCOMO
8. **Las prácticas comunitarias en la fotografía [no] humanitaria
como producción contrahegemónica del Chocó colombiano** 177
CRISTINA GARCÍA MARTÍNEZ
9. **Materias emergentes que devienen memorias. Reelaboraciones,
ensamblajes y enclaves** 199
SAMUEL LAGUNAS CERDA | EVA FERNÁNDEZ

Memorias en espiral: caminos posibles para la comunidad sorda mayor

GABRIELA ALFONSO NOVOA | LUISA FERNANDA PARADA PABÓN

JULIANA CATALINA MÉNDEZ ÁLVAREZ

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

La propuesta de investigación denominada «Voces en Lengua de Señas Colombiana, saberes y experiencias de la persona sorda' adulto mayor», desarrollada por el grupo de investigación Manos y Pensamiento, de la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, Colombia, tuvo como propósito la creación de espacios de encuentro socioculturales que favorecieran la inclusión social del adulto mayor sordo desde una mirada participativa, donde sus memorias, experiencias y cursos de vida nos permitieran ahondar más allá de una mirada biologicista de categorización cronológica para transitar a una experiencia de sujeto creador, político y de saber, memoria viva y experiencia, enriqueciendo así nuestra comprensión de la comunidad sorda adulta mayor hoy.

La categoría de adulto mayor, para los propósitos de la investigación, se expandió desde una mera clasificación etaria para abarcar la complejidad del sujeto sordo en esta etapa, desde una perspectiva histórica, bilingüe y bicultural, se persiguió una comprensión holística y enriquecedora en la interacción con conceptos como sujeto, saber, memoria y experiencia. Según Flores (2017), el contexto de los adultos mayores implica validar su capacidad de agencia política como un colectivo influyente, haciendo valer sus necesidades y derechos en la esfera política para lograr cambios significativos en las políticas y programas que les afectan, dado que, como sujeto de saber, no solo adquiere conocimiento, sino que también cuestiona y desafía los discursos hegemónicos. Su experiencia acumulada les otorga una perspectiva única y una capacidad para cuestionar estereotipos y desafiar las representaciones simplistas que a menudo se asocian con la vejez.

Según Zebadúa Carbonell (2011), es fundamental entender que la identidad no es una característica única, sino una creación social y cultural que cambia constantemente, por lo que la clasificación de los adultos mayores no solo se basa en el proceso

de envejecimiento físico, sino también en la forma en que la sociedad lo percibe y codifica, es decir, la concepción de un adulto mayor como un sujeto creador implica que la identidad no se da de antemano, sino que se forma en interacción con las normas, representaciones y expectativas culturales.

Así, los marcos de acción y atención, además de aportar a la constitución de esa identidad cambiante y creativa, configuran diferentes modos de abordaje de distinto orden con el adulto mayor sordo, y que dan cuenta de las múltiples representaciones y líneas de atención para el encuentro sociocultural. En ese sentido se gestó un espacio de intercambio de saberes sobre la cultura sorda, la lengua y las experiencias de vida que sustentaron su historia como comunidad minoritaria en el país y que hoy permiten dar cuenta de otras formas de reconocimiento de la experiencia de ser adulto mayor sordo, esto último desarrollado en el camino de resultados.

Camino teórico para la comprensión

Inicialmente es fundamental reconocer que la concepción de la persona sorda ha pasado por distintos momentos sociales, culturales y políticos, desde miradas clínicas hasta socioculturales y socioantropológicas. Estas perspectivas surgen en la década de los sesenta desde la reflexión de varias disciplinas, entre ellas la psicología, la sociología, la antropología y la lingüística (Veinberg, 2002).

Como señala Skliar (1997), la mirada sociocultural se centra en una imagen hacia el sujeto sordo comunitaria, en la cual la persona es usuaria de la lengua de señas (LS), en donde la sordera es una condición biológica no determinante en el desarrollo de sus capacidades, en especial aquella imagen de déficit.

Esta perspectiva coincide con la de Veinberg (2002), quien plantea el lugar de la persona sorda desde una riqueza social y lingüística que se opone a la mirada patologizadora, en la que prevalece el carecer de la audición. De hecho, reconoce posibilidades de desarrollo integral en la población sorda desde la mediación de la lengua de señas, y la ubica en el lugar de la capacidad y potencia.

Cabe señalar que en la actualidad este paradigma socioantropológico ha permitido la comprensión de un sujeto sordo que se posiciona en el reconocimiento de ciudadanía y que en particular se desarrolla desde un lugar lingüístico diverso: la lengua de señas, lengua visogestual, no dejando de lado el desarrollo de habilidades en una segunda lengua de modo escritural, de ahí el bilingüismo como elemento dinamizador en sus procesos comunicativos.

En el territorio colombiano, como Estado social de derecho, se reconoce a la población sorda como «comunidad sorda —comunidad lingüística minoritaria— cuyos integrantes comparten valores culturales, hábitos y modos de socialización

propios y que, a su vez, poseen individualidades y características personales que los diferencian unos de otros como a cualquier ser humano» (Calderón, 2014).

Tal como se mencionó anteriormente, la identidad del sujeto sordo se configura a partir de elementos que se comparten desde la comunidad. Pérez de la Fuente (2014) afirma que la comunidad no es un colectivo homogéneo, dadas las diferencias que existen en el grupo poblacional, no solo por su condición auditiva, sino por sus características lingüísticas, además del uso de algunas ayudas técnicas, como implantes cocleares, audífonos, entre otros, así como por sus condiciones sociales, en especial familiares, ser hijos de padres oyentes o sordos.

Este vínculo de las personas sordas como comunidad, según Linares (2003), se configura por una triada: «lengua, cultura e identidad», nodo central en el cual se articulan todas las reivindicaciones de sus luchas por alcanzar soberanía existencial y emancipación colectiva que busca romper con «representaciones sociales dominantes acerca de la sordera y las formas de conocimiento social» (p. 56); lo que enmarca una tarea sustancial de la educación: comprender la multiplicidad de las singularidades, en este caso de la comunidad sorda adulta mayor, para profundizar en sus identidades, que rompen con el patrón tradicional de la limitación auditiva.

Larrosa (2006) afirma que la experiencia es más que un simple registro pasivo de eventos; es un proceso complejo e interconectado que involucra la subjetividad del individuo, su relación con el entorno y la construcción de significados; resalta la idea de que la experiencia no es algo predeterminado, sino que se construye a medida que interactuamos con el mundo, con lo que hay alrededor de nosotros. A su vez, inscribe la experiencia en un tipo de conocimiento que surge de la intersección de la subjetividad y los eventos. En este sentido, no solo observamos lo que sucede a nuestro alrededor, sino que también participamos activamente en la creación de significado a partir de nuestras experiencias.

La noción de acontecimiento se entiende como una unidad de experiencia donde los sucesos no son simplemente eventos aislados; sino que adquieren significado según cómo los vivimos y cómo los relacionamos con nuestras experiencias pasadas y actuales; nuestra cotidianidad puede verse interrumpida y alterada por los sucesos, lo que provoca respuestas emocionales y cognitivas que mejoran nuestra comprensión del mundo. Esta perspectiva del evento como algo que resuena en nuestra subjetividad motiva a reflexionar y reinterpretar nuestra realidad, redefiniendo así nuestra relación con los eventos de la vida (Larrosa, 2006).

Desde el ámbito pedagógico, la experiencia es esencial para la construcción del conocimiento significativo, por tanto es necesario crear contextos en los que los estudiantes puedan interactuar con los contenidos de manera personal y reflexiva, lo que implica una enseñanza que provoque experiencias que desafíen y estimulen la mente de los estudiantes, alentándolos a construir su propio conocimiento a través

de la reflexión y la interpretación activa, que, además, se relaciona con una dimensión ética y política que influye en la forma en que nos relacionamos con los demás y con el mundo y en cómo nos posicionamos frente a cuestiones de justicia y equidad; es decir, la ética de la experiencia implica reconocer la interdependencia entre la subjetividad individual y el contexto social en el que vivimos.

Betancourt Echeverry (2004) señala que la experiencia se divide en dos momentos fundamentales: la experiencia vivida y la experiencia percibida. La primera involucra los conocimientos históricos, sociales y culturales que se ganan al vivir la vida, mientras que la segunda comprende los elementos que se toman del conocimiento formalizado y acumulado. La experiencia surge espontáneamente porque «los hombres son racionales, piensan y reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo» (Betancourt Echeverry, 2004, p. 5). Esta reflexión sobre la experiencia vivida y percibida genera nuevas comprensiones y cuestionamientos, alimentando así la memoria individual y colectiva.

¿Y qué es la memoria? Es un constructo social y, como proceso dinámico y complejo, va más allá del simple acto de recordar eventos pasados, se relaciona con las experiencias de la vida. Esta relación con el tiempo no es lineal ni uniforme «la memoria está, pues, íntimamente ligada al tiempo, pero concebido este no como el medio homogéneo y uniforme donde se desarrollan todos los fenómenos humanos, sino que incluye los espacios de la experiencia» (Betancourt Echeverry, 2004, p. 126).

La memoria individual se refiere a los recuerdos personales que cada sujeto tiene de sus propias experiencias vividas, estos recuerdos se forman y se mantienen a través de la interacción con el entorno y las relaciones sociales. La rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples, lo que permite que los recuerdos individuales emerjan como traducciones en lenguaje de experiencias subjetivas. En palabras de Betancourt Echeverry, «la rememoración personal se sitúa en un cruce de relaciones de solidaridades múltiples en las que estamos conectados» (2004, p. 126). Esta memoria no es estática, sino que se modifica y se reconstruye continuamente en respuesta a nuevas experiencias y contextos.

Conviene subrayar que al reconocer la experiencia humana desde el lugar de la conciencia individual, Betancourt Echeverry (2004) lo relaciona de manera estrecha con la memoria, la cual no pasa por lo exacto o lo estructurado, sino que posibilita lo multidireccional sobre los recuerdos de experiencias de vida; ubica la memoria como aquel eje que conlleva a variaciones sociales, en especial, de vivencias colectivas de orden histórico.

Las comunidades de diálogo adelantadas con los mayores sordos se materializaron en lo expuesto por Betancourt Echeverry (2004), diálogos tejidos desde la individualidad y reconfigurados desde las intervenciones de otros como una posibilidad de encuentro identitario, además por el habitar el mundo desde una lengua (LSC),

así como el configurar relaciones disruptivas desde aquello que implica habitar lo social y cultural desde una lengua mayoritaria (español); sin duda, el pensamiento, el lenguaje y la lengua de señas en triada constituyen aquello llamado experiencia de vida colectiva.

La memoria colectiva se forma a partir de las experiencias compartidas por un grupo o una comunidad. Esta memoria recompone el pasado de manera *mágica*, permitiendo que los recuerdos se transmitan y se transformen a través de generaciones. Según Betancourt Echeverry (2004), «la memoria colectiva es la que recompone mágicamente el pasado, y cuyos recuerdos se remiten a la experiencia que una comunidad o un grupo pueden legar a un individuo o grupos de individuos» (p. 126). Esta forma de memoria es fundamental para la construcción de una identidad colectiva y para la cohesión social, ya que proporciona un sentido de pertenencia y continuidad histórica.

En los mayores sordos, se identifica que las evocaciones de recuerdos se convierten en un viaje de aquellas experiencias de vida, desde las infancias hasta aquel momento de adultez. De ahí que el vivir y experimentar la memoria como un espiral, desde el movimiento, desplazamiento, idas y vueltas, transiciones..., transpone la concepción tradicional del tiempo, la experiencia, el recuerdo y la memoria y los coloca en un lugar distinto a la horizontalidad.

La memoria histórica implica la reconstrucción de eventos pasados a partir de los datos y testimonios disponibles en el presente, esta memoria se proyecta sobre un pasado reinventado, creando una narrativa que da sentido a la historia de una comunidad o sociedad: «la memoria histórica supone la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectada sobre el pasado reinventado» (Betancourt Echeverry, 2004, p. 127). La memoria histórica es crucial para las sociedades, ya que permite comprender su pasado, aprender de él y construir una identidad colectiva. Ayuda a preservar la cultura, promover la justicia y la reconciliación, y prevenir la repetición de errores pasados, además, fortalece la cohesión social y fomenta el respeto por la diversidad y los derechos humanos.

Para este pensador, observar o detenerse en el recuerdo de imágenes compartidas desde medios sociales puede referirse a un proceso impuesto, lo que puede transformar el recuerdo mismo, ya sea por experiencias con personas o por sucesos específicos. Por tanto, en el momento de narrar alguno de los momentos de vida, pueden surgir imprecisiones o exactitudes o quizá, al narrar sucesos de vida, los otros puedan sentirse motivados e impulsados a reconstruir nuestros recuerdos.

Por otro lado, Halbwachs, citado por Betancourt Echeverry (2004), afirma que «los hechos personales de la memoria, la sucesión de eventos individuales, los que resultan de las relaciones que nosotros establecemos con los grupos en que nos movemos y las relaciones que se establecen entre dichos grupos» (p. 126); a ello se le

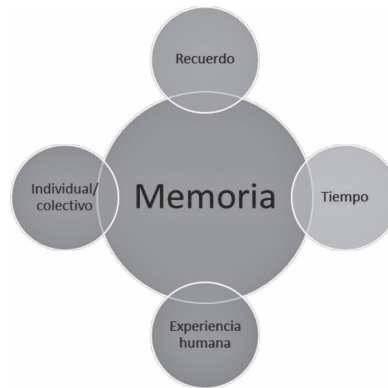


Fig. 1. Fuente: elaboración propia, basada en el pensamiento de Echeverry (2009).

reconoce como memoria colectiva, la cual es fundamental para las comunidades, ya que les permite mantener y transmitir su historia, valores, tradiciones y experiencias compartidas a lo largo del tiempo. Contribuye a fortalecer la identidad grupal, promover la cohesión social, generar un sentido de pertenencia y solidaridad, y facilitar la comunicación y la colaboración entre sus miembros.

Camino metodológico

La investigación se enmarca en un paradigma crítico de enfoque cualitativo, el cual toma como eje central las diversidades lingüísticas, identitarias e históricas de la comunidad sorda, situando el diseño de la investigación en un escenario de pluralidades necesariamente desde la búsqueda de rutas metodológicas que acogieran respetuosamente las identidades participantes del proceso investigativo, de ahí que esta investigación de corte biográfico se posicionara desde una perspectiva narrativa (Morales y Taborda, 2020), la cual se vincula con la lengua de señas colombiana (LSC), como un marcador de diferencia idiomático profundo que configura gran parte de la diversidad simbólica característica de las comunidades sordas. Aquí, el diseño biográfico-narrativo situó los fundamentos del ejercicio investigativo en el reconocimiento y respeto a las particularidades de los adultos mayores sordos, en el amplio espectro de comprensión que implica la identidad histórica de los participantes de la investigación, esto debido a los diversos rumbos de vida y a las variadas rutas de tránsito vividas, buscando con ello la participación activa y orgánica de los participantes directos de la historia desde sus narrativas situadas (Fernández, 2010).

Las narrativas que emergieron durante el proceso investigativo consolidan las fuentes primarias de consulta, con ello los saberes y experiencias de las personas Sor-



Fig.2. Fuente: elaboración propia.

das mayores se valoran y sitúan como el centro de la indagación tanto para la recolección de información como para el ejercicio comunitario producto de las labores investigativas. Desde este enfoque, el rumbo procedimental del diseño cualitativo de alcance comprensivo-interpretativo (Ramírez-Elías y Arbesú-García, 2019) se consolidó en la búsqueda de profundización y conocimiento con las personas mayores Sordas, acerca de sus saberes y experiencias de vida desde una perspectiva histórica de la memoria, lo que significó para el diseño fundar sus bases prácticas desde una perspectiva metodológica, que permitió –a través de la participación activa de las personas participantes de los encuentros– la reconstrucción de las narrativas biográficas.

Desde esa perspectiva se asumió el taller investigativo experimental como técnica nodal debido a que éste brinda la posibilidad de abordar temáticas comunes desde la interacción activa de las personas participantes (Sánchez et al. 2021) construyendo desde el sentir y el pensar de los protagonistas los sentidos direccionados desde la investigación.

Otros abordajes para la investigación con comunidad sorda

Metodológicamente el diseño parte de reconocer las diversidades lingüísticas, socio-históricas, comunitarias y culturales de las personas sordas participantes del estudio asumiendo una perspectiva social antropológica, que, en investigación con comunidades señantes, implica el reconocimiento narrativo de la primera lengua como escenario de conocimiento y transferencia personal y comunitaria de saberes y experiencias en ejercicios investigativos (Bejarano, 2014), situando el lugar de la lengua escrita, la comunicación gráfica y visual, como un complemento narrativo para el

ejercicio de base biográfica, pues son las experiencias situadas las que configuran el corpus de conocimientos en los cuales la investigación ancla sus intereses científicos.

Uno de los puntos cardinales de la investigación con personas adultas mayores se configura desde la continua perspectiva fundada en el enfoque diferencial que protege y busca establecer medidas, acciones e intervenciones situadas y atentas a las diversidades históricas y personales (Zapata, 2022) de las personas mayores participantes de la investigación. En tal sentido, el reconocimiento de las singularidades en término de las actividades planteadas —físicas, intelectuales y emocionales— con personas mayores orienta continuamente la selección y ejecución de planeaciones dentro de la estrategia de recolección de información.

A su vez, fue de vital importancia la mediación comunicativa del intérprete sordo coinvestigador, no solo como par, sino como figura referente para la comunidad de adultos sordos mayores participantes, dado que su abordaje investigativo permitía minimizar la brecha generacional entre la lengua de señas de los mayores con la de los demás participantes del equipo investigador, facilitando la comprensión efectiva de sus narrativas, tomando en cuenta la expresión corporal y natural de sus memorias.

Por ello, como fundamento del diseño investigativo, se posiciona la narrativa sorda desde la perspectiva de la memoria histórica como un dispositivo de transformación pedagógica para los sujetos y su comunidad, entendiendo el relato histórico como un dispositivo de transformación que logre trascender la investigación contemplativa (Ciro y Caro-Lopera, 2020) para asumir la memoria de las personas mayores sordas como un aporte vivo, a partir del posicionamiento del relato histórico en ruptura con la linealidad neutra de la memoria como todo aquello que en el pasado ocurrió y quedó allí, posibilitando con esto asumir las memorias vivas (Correa, 2019) desde la función y responsabilidad política-comunitaria en la transferencia de saberes para generaciones futuras y presentes basada en las personas sordas como sujetos de saber.

Finalmente, en el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, así como en la Ley Estatutaria 1581 de 2012, «[p]or la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales», y en el marco de la ética de la investigación, se escribió el consentimiento informado en español claro y sencillo para los mayores sordos participantes, a su vez, se celebró un encuentro presencial para socializar en lengua de señas colombiana con una lectura compartida y mesa de preguntas.

Camino de resultados: dimensiones de rastreo de la memoria en espiral

Posterior al ejercicio de síntesis producto de la categorización y relación de códigos emergentes en el procesamiento, se procedió a establecer la triangulación de orden teórico (Benavides y Gómez Restrepo, 2005) que buscó propiciar una discusión de

los hallazgos en clave de la memoria como dispositivo didáctico, base para el encuentro intergeneracional.

La mirada epistemológicamente centrada en las personas sordas y sus experiencias propias como lugares de enunciación de la realidad implicó, fundamentalmente para el diseño metodológico, asumir un enfoque abierto a las diversas dimensiones de rastreo, entre las que se plantean la familia de crianza, las infancias vividas, las experiencias educativas, las vivencias comunitarias y sociales,

la familia adulta y posibles emergencias producto del ejercicio investigativo. En ese orden de ideas, los territorios de rastreo se plantean primero desde lo individual e íntimo de las narrativas situadas para conseguir, posteriormente, narrativas históricas de la memoria desde el tejido social, para finalizar con ejercicios proyectivos de la memoria como fruto de la experiencia y los saberes.

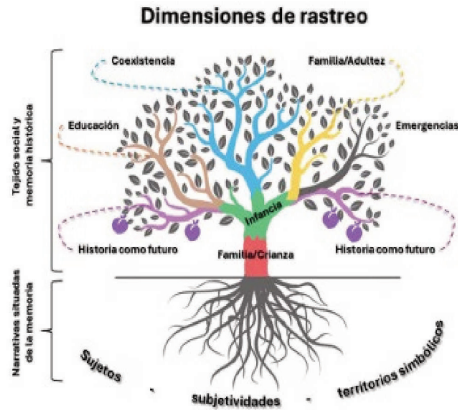


Fig. 3. Fuente: elaboración propia.

Memorias y subjetividades en LSC

De acuerdo con lo anterior, las evocaciones de narrativas y el ejercicio de memoria están asumidos como un tesoro de recuerdos que se opone a lo que comúnmente sucede con las memorias de vida de los ancestros, lo que contradice la crítica de Halbwachs (1995):

La interrupción durante el cual el mundo de los ancianos se hubiera borrado, mientras el cuadro se cubría de caracteres nuevos. Consideramos, no obstante, que no haya acaso un medio, ni un estado o pensamiento de las sensibilidades de antaño, del que nos subsistan huellas, y, más aún, todo lo que necesitamos para recrearlo temporalmente (pp. 209-210).

La oportunidad de reconstruir aquellas huellas a las que se refiere Halbwachs (1995) desde las subjetividades, pensamientos, lenguajes y discursos de los mayores sordos en clave de cajas de recuerdos con saberes y experiencias para una apuesta intergeneracional de la comunidad sorda fue la experiencia que permitió irrumpir en eso que dejaba en el olvido los recuerdos, no solo por la batalla de una lengua ante una sociedad que la rechazaba, sino sobre sus formas de habitar el mundo.

Las narrativas de las personas sordas mayores están profundamente arraigadas en sus experiencias de vida y en la manera en la que habitan el mundo, sin embargo, es

fundamental hacer énfasis en que la comunidad sorda no es homogénea; está compuesta por personas con diversas experiencias y grados de sordera. Todos comparten la lengua de señas como un elemento unificador; esta no es universal, ya que cada país tiene su propia lengua de señas con variaciones regionales. La lengua de señas es la base lingüística para constituir una cultura sorda, que se caracteriza por un fuerte sentido de identidad y pertenencia, manifestado en prácticas y valores compartidos. Como señala Ladd (2003), la cultura sorda debe ser entendida no solo en términos de discapacidad auditiva, sino como una comunidad lingüística y cultural distinta.

El aprendizaje de la lengua de señas y el primer núcleo de socialización son fundamentales en la construcción de la identidad y subjetividad de las personas sordas. C1 —sujeto participe en la investigación— relata: «aprendí la lengua de señas a los 8 años, inicialmente eran unos códigos, antes con mi mamá y mi papá me tomaban de la mano para llevarme a comer, para llevarme a dormir o para jugar, por ejemplo, mostrar con el cuerpo si quería patear el balón» (C1, 2024, p. 29). Esta comunicación predominantemente corporal como eje de expresión es característica de la lengua de señas de los adultos mayores sordos, quienes enfatizan la expresión facial y corporal como elemento de sentido de lo que están expresando. Esto representa un desafío para la comprensión de los oyentes, sin embargo, también muestra la riqueza y propiedad de la lengua de señas de esta población, sin la influencia del español. Además, el contacto con otras personas sordas ha permitido a algunos enriquecer su lengua de señas con nuevas señas, mientras que aquellos con menos interacción tienen un desarrollo diferente.

Por otro lado, C5 —sujeto participe en la investigación— cuenta: «Yo no me comunicaba nada con mis papás antes de los 6 años, recuerdo que ahí aprendí señas, yo iba y venía a la escuela con las monjas, pero me empezaron a enseñar a hablar para oralizar, entonces no me interesaba eso, sino más la lengua de señas. Yo no quería aprender a oralizar [...] en casa nos comunicábamos en español escrito con mensajes si estábamos bien o algo difícil y ya» (C5, 2024, p. 32). C5 relata su preferencia por la lengua de señas frente a la oralización, destacando una desconexión con sus padres antes de aprender señas, lo que subraya la importancia de la lengua de señas como medio de comunicación principal y preferido en la vida de muchas personas sordas. La resistencia a la oralización refleja una lucha común en la comunidad sorda, donde los métodos de enseñanza se imponen sin considerar las preferencias individuales y su sentido como parte de una comunidad bilingüe y bicultural.

C3 afirma: «Desde pequeña he oralizado, me ponían la mano en la garganta, sentía el sonido y decía palabras, también manejo lengua de señas, yo como hermana mayor le di la seña a mis hermanos» (C3, 2024, p. 38).

Esto muestra la tensión entre la lengua de señas y la oralización impuesta por la sociedad oyente, que desde un enfoque netamente médico, sin duda, incidió en su

proceso de desarrollo y construcción de identidad, marcado por la falta de acceso temprano a la lengua de señas. C9 —otro de los sujetos partícipes en la investigación— complementa lo afirmado indicando: «Yo peleaba mucho con mis hermanos y también con mi mamá. Me enojaba mucho. Después, el padre del colegio me aconsejó que no golpeará a mis hermanos, pero yo no entendía lo que decía porque hablaba oralmente» (C9, 2024, p. 40). Estas barreras de comunicación y las tensiones emocionales resultantes por la frustración de no poder ser entendido en su núcleo familiar oralista subrayan los ambientes que enfrentan las personas sordas en entornos donde la oralización prevalece y la comunicación se reduce a expresiones mínimas, dejando de lado el sentir profundo del día a día y con el sentido de la participación guiada entre las familias cada vez más desdibujada y nula, exacerbando conflictos emocionales y sociales.

Las memorias sobre las dinámicas familiares y las relaciones intergeneracionales desempeñan un papel crucial en su bienestar e identidad hoy, como se evidencia muchas veces las familias oyentes enfrentan desafíos para comunicarse eficazmente con miembros sordos, lo que puede generar sentimientos de aislamiento, soledad. Sin embargo, las familias que aprenden LSC y se involucran activamente en la cultura sorda pueden crear entornos de apoyo y comprensión.

C11 recuerda: «Mi hermana me pregunta por qué su amiga no habla con la boca, y yo le dije que es su decisión usar señas» (C11, 2024, p. 45). Además, los amigos y pares parte de la comunidad sorda a menudo actúan como familias extendidas y de toda una vida, proporcionando redes de apoyo y un sentido de pertenencia comunitaria.

C1 compartió el siguiente recuerdo: «Lo poquito que fui aprendiendo en el colegio de lengua de señas se lo compartía a mis papás, pero ellos no entendían nada, entonces empecé a decirle a mi hermano señas y él empieza a ser como mi intérprete, ahí empiezo a asignarle señas a las personas de mi familia, me sentí feliz porque empezamos a comunicarnos más con mi hermano, me sentía muy contento» (C1, 2024, p. 29).

La familia tiene un papel crucial en el aprendizaje intergeneracional, pues en las familias sordas los padres y abuelos sordos son modelos a seguir y transmisores directos de la lengua de señas y de la cultura sorda. Sin embargo, en familias oyentes con hijos sordos, este proceso puede ser más complejo debido a la barrera de la lengua. Al respecto, C6 afirma: «Yo nací sordo y la atención de mis papás era más con mis hermanos oyentes. Al fallecer mi papá, mi mamá hizo otra familia y yo siempre estaba aislado y con tristeza, vivía muy enojado y explosivo, no obedecía [...] mi familia creía que no podía aprender, entonces me escapaba de casa» (C6, 2024, p. 42). Estudios como el de Padden y Humphries (2005) destacan la importancia de proporcionar apoyo y recursos adecuados a estas familias para facilitar la inclusión y el aprendizaje de los niños sordos.



Fig. 4. Narrativa visual en LSC elaborada por sordo adulto mayor participante. Edad 63 años. *Collage* en lengua de señas, ejercicio visual: ¿Quién soy yo como adulto mayor hoy? Padre, trabajador, amable, correr, crucero, ayudar, jugar, habilidad, luchar.

En relación con este aspecto, se observa que todos provienen de familias de oyentes, lo cual ha impactado en cada uno de ellos, porque afirman que la relación que tienen con sus familias es muy básica; la mayoría de los miembros no aprenden lengua de señas, lo cual dificulta tener una adecuada y profunda relación y comunicación. Establecen un código propio que les permite hacer intercambios comunicativos mínimos, algunos afirman que sus hermanos aprenden la lengua y es a través de ellos por lo que logran intercambiar información de las diferentes situaciones familiares. Destacan que cuando tienen hijos que en su mayoría son oyentes, aunque creen que van a tener mayor comunicación al enseñar a sus hijos la lengua de señas, no en todos los casos es así, ya que de niños la comunicación y relación con los hijos es más visual y comportamental, luego, al crecer, en su gran mayoría la comunicación es básica.

La evocación del recuerdo, en clave de reconstrucción de memorias dibujadas, esbozadas desde lo simbólico, las imágenes,

las fotografías, las palabras, los discursos en lengua de señas colombiana, se presenta como una gran excusa para la recuperación de historias vividas y construidas desde luchas individuales y colectivas de la comunidad sorda mayor: «En ese sentido la historia vivida se distingue de la historia escrita: tiene todo lo necesario para construir un marco vivido y natural, en el que el pensamiento puede apoyarse para conversar y encontrar la imagen del pasado» (Halbawchs, 1995, p. 210)

Memoria de trayectorias de aprendizaje

La memoria como valor inacabado, valor en movimiento propio y subjetivo, invita a preguntarse sobre qué significan los recuerdos de antaño y cómo recuperar el sentido y el valor de lo humano en la adultez. La experiencia de investigación narrada

enmarca el reposicionamiento de la comunidad sorda en orden social y cultural por las experiencias y saberes del camino recorrido por los mayores. C11 compartió esta narrativa intensa de su lucha por acceder a la educación:

A los cinco años nos mudamos a EE. UU., yo usaba un audífono y con él podía reconocer el sonido: un avión, el pito de un carro... A medida que fui creciendo, fui perdiendo la audición. Mi mamá le decía a mi papá que fuéramos a estudiar y mi papá decía que no..., que no podíamos ir a la escuela. Fui creciendo, llegaban amigos a buscarme a la casa y no me dejaban salir, estaba encerrado y yo preguntaba el porqué. A medida que fui creciendo, me preguntaba al ver televisión por qué yo no estudiaba, le preguntaba a mi mamá y ella decía: «¿con oyentes? El profesor no podrá atenderte», decía, a ella le preocupaba que me molestaran, que me maltrataran. Yo me seguía preguntando por qué no podía ir a la escuela si ya estaba grande. Cuando yo tenía 15 años, mi papá estrelló el carro, lo dejó allí en el patio de la casa, como yo solía aburrirme porque no estudiaba, tomé pintura roja y empecé a pintar el techo del carro de color rojo, ahí vi a la policía pasar, golpearon a la puerta y mi papá abrió, la policía le preguntó a mi papá que si pasaba algo, por el color rojo del techo del carro, respondió que no, los policías se fueron. Luego de esto tuve una idea: empecé a pintar el carro con líneas negras y el fondo del carro blanco. Mi papá preguntaba: «¿para qué eso?». Yo, no le decía nada, seguía pintando el carro, escribí la palabra *policía* en la parte lateral, también en el techo pinté unos números, de manera perfecta. Cuando mi mamá vio el carro, se sorprendió porque quedó perfecto. En otro momento, cuando mi papá no estaba, saqué el carro un poco del patio, para que los policías lo vieran, ahí llegó mi papá y empezaron a discutir, entre las cosas que hablaban, le preguntaron que si yo estudiaba, él dijo que no, porque yo era sordo, mi papá me pidió que no saliera de la casa, él no quería que los policías me vieran. A los siguientes días llegó un señor de apariencia dejada, parecido a mi papá, alcoholizado, llegó a hablar con mi papá. Ese señor le preguntó sobre el carro pintado de policía, a lo que mi papá respondió que había sido yo, me llamaron, pero yo no quería ir, el señor no me daba confianza, me acerqué, me dijo que su nombre era Bob, él le preguntó a mi papá que por qué yo no iba a la escuela, a lo que mi papá respondió que la escuela solo era para oyentes, Bob le dijo: «no, su hijo debe ir a la escuela». En ese momento Bob sacó de su bolsillo la placa de policía. Mi papá se escandalizó, mientras tanto yo les observaba, veía a mi papá temblar, el policía insistió en que yo tenía que ir a estudiar, él se dio cuenta de mi hermana, vio que éramos dos. Bob dijo: «ellos no deben ir a escuela de oyentes, deben ir a escuela de sordos» (C11, 2024, p. 33).

Las escuelas para sordos desempeñan un papel vital en la transmisión de conocimientos entre generaciones; no solo ofrecen educación formal, sino que también actúan como centros culturales donde los estudiantes sordos pueden interactuar con sus pares y con adultos sordos, fomentando así el aprendizaje intergeneracional.

C2 narra: «Mi mamá me insistía mucho en que fuéramos al colegio, cuando llegamos me agarré muy fuerte de mi mamá, la hermana del Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría (INSABI) nos recibió, yo sentía pena [...] mi mamá se fue, una compañera

me dijo que estuviera tranquila porque ahí íbamos a aprender lengua de señas, poco a poco fui aprendiendo señas como papá y mamá, esto fue en 1965 y hasta 1983 terminé de estudiar» (C11, 2024, p. 24). Del mismo modo, C1 afirma: «Cuando llegue a mi primer colegio no me podía comunicar, ni hablando ni en español escrito, solo había un profesor sordo que daba matemáticas y con él me comunicaba con algunas señas, eran muy pocas [...] en los espacios de descanso con mis compañeros hablábamos en LS, los profes nos decían que oralizáramos, pero nosotros solo hablábamos lengua de señas» (C1, 2024, p. 22).

En este aspecto se observan variadas diferencias, por lo menos en el contexto colombiano y en particular en Bogotá. Esto debido a que la educación para las personas sordas ha estado atravesada por la concepción del enfoque médico, donde por mucho tiempo a los sordos se les prohibía el uso de la lengua de señas, no contaban con modelos lingüísticos sordos —no se contaban con personas sordas adultas usuarias nativas de la lengua de señas que tienen como objetivo promover la cultura, adquisición y uso de la lengua de señas en los niños y niñas sordos de básica y primaria, en Colombia estas personas son contratadas por la Secretaría de Educación— ni con profesores sordos.

C2 recuerda: «una profesora oyente que era hermana del colegio nos enseñó a hacer estampado, bordado, era muy buena, aprendí muchísimo de ella, y la recuerdo mucho» (C2, 2024, p. 23). La educación que se les ofrecía estaba enfocada en dos aspectos: la rehabilitación oral y la enseñanza de oficios tales como modistería, ebanistería, tarjetería, tejidos y panadería, entre otros.

C3 narra: «Llegué a los tres años a INSABI porque la doctora le dijo a mi mamá que yo era enferma porque era sorda y que lo mejor era que me llevara allá, yo lloraba mucho y no entendía nada, allá llegué a estudiar interna, no iba a mi casa, a veces me llevaba mi tía los sábados, y los domingos regresaba al internado» (C3, 2024, p. 26).

Los adultos con los que se trabajó en esta investigación vivieron esta experiencia educativa descrita; manifiestan que, si bien ir a la escuela era muy motivante para ellos, también era muy doloroso, en ocasiones se escapaban o se escondían para poder comunicarse entre pares con lengua de señas. Destacan que lo más importante de ir a la escuela era la posibilidad de salir de casa para encontrarse con sus compañeros sordos, para relacionarse, socializar, hacer actividades, en algunas ocasiones, fuera de la escuela. En ese sentido C1 narra: «Como espacio de encuentro hice amigos en el colegio y nos gustaba ir a la casa de uno de ellos después de clase porque podíamos comunicarnos en LSC y esto empezó a llamar a más y más amigos, esto nos hacía sentirnos bien» (C1, 2024, p. 23).

Sin embargo, la oferta educativa para estudiantes sordos en los años setenta y ochenta era limitada en la mayoría de las regiones del país, por lo que algunas familias migraban a otros departamentos buscando mejores condiciones para su hijo y familia.

C4 recuerda su lucha para el acceso a la educación: «Mi papá buscó colegio en Ibagué para mí y no había, buscamos en Bogotá y no había cupo. Algunos amigos de la familia en Ibagué nos dijeron que en Cali había colegio para sordos, así que nos fuimos para allá [...] Entré al colegio y sentía mucho miedo, me escondía, poco a poco fui tranquilizándome y conocí compañeros sordos y empecé a relacionarme con ellos, eran muchos sordos, ahí estuve muchos años y hasta cuando me gradué» (C4, 2024, p. 21).

A su vez, cuando algunos accedían a la escuela, los procesos de adaptación y valoración de su lengua propia eran mínimos, predominaba el español como lengua principal, lo que enmarcaba aún más las barreras de aprendizaje y el acceso a la información, por lo cual las personas sordas buscaban espacios de encuentro en comunidad donde pudieran enriquecer el contacto no solo en su lengua, sino sus interés y planes de vida entre pares. C6 cuenta: «Hasta los 10 años empecé a estudiar, escribían en letra cursiva, el profe me decía que copiara todo lo del tablero y borraban. Mi mamá me preguntaba lo que decía en el cuaderno y yo no sabía ni entendía nada, terminé los estudios, crecí y entré a ORDESOR a practicar voleibol, pero me gustaba el karate, así que me inscribí a una escuela de oyentes donde poco a poco pasé a los diferentes cinturones; luego pasé al INSOR y ahí sí aprendí matemáticas» (C6, 2024, p. 24).

Las asociaciones y organizaciones sordas son fundamentales en la creación de espacios donde se promueve el aprendizaje intergeneracional; eventos como los festivales de la cultura sorda, talleres y seminarios son oportunidades para que individuos de diferentes edades compartan experiencias y conocimientos. Estas interacciones no solo fortalecen la cohesión comunitaria, sino que también aseguran la continuidad de la cultura sorda. C1 afirma: «ORDESOR fue la primera asociación de sordos que tenía énfasis en deporte para personas sordas. Ahí íbamos a practicar [...] fue una gran sorpresa, conocí a muchos sordos, empecé a practicar baloncesto y mi amigo, karate, ahí hacían competencias nacionales [...] luego inició la Asociación SORDEBOG y nos dividimos, esto llevó a que poco a poco se acabara ORDESOR, ya que la comunidad sorda tenía otros varios intereses que no solo eran deporte» (C1, 2024, p. 39).

En relación con este aspecto, se observa hoy día un cambio importante, que, como todo, ha traído aspectos positivos y negativos. Lo que afirman los adultos es que anteriormente solo había una asociación a la cual asistían y participaban todos, se organizaban para realizar diversas actividades deportivas, culturales, reinados, bazares y paseos, entre otras actividades. Afirman que era muy bueno porque no importaba si conocían mucho o poco la lengua de señas o no, no importaba de dónde procedían; lo importante eran los encuentros y la posibilidad de compartir con sus pares. Manifiestan que hoy en día esto ha cambiado y que no es tan interesante participar en estas organizaciones porque sienten que ahora se tienen en cuenta otros aspectos que no los hacen sentir bien y que prefieren encontrarse fuera de estas asociaciones.

C5 cuenta: «En las fiestas y encuentros de familia no había con quién hablar y me aburría y mi mamá me dijo que trajera una amiga o amigo, entonces siempre los invitaba y dejaba a mi familia y me quedaba con mi compañera para poder hablar en lengua de señas. Luego mi casa fue ese lugar de encuentro para muchos sordos» (C3, 2024, p. 40).

Es así como, a modo de apuesta intergeneracional en contra del olvido y fragilidad de desaparecer en el tiempo, la memoria mayor ha de preservarse y cuidarse como legado de saberes. El reto es mantener las memorias expuestas para acompañar y mediar aquellos obstáculos de comportamiento de los cerebros a los que se refiere Halbwachs (1995). Nos hallamos entonces ante una necesidad apremiante de tejidos intergeneracionales que permitan mantener y preservar las memorias espirales de los mayores sordos para transitar de una vivencia de «la memoria colectiva, al enunciar la posibilidad de la conciencia de transmitir el yo de la conciencia trascendental, a un *no-sotros*, cuando plantea la idea de las intersubjetividades» (Ricoeur, 2004, pp. 143-15).

Durante los últimos quince años, la educación ha sido una dimensión clave en el empoderamiento de las personas sordas, los programas educativos inclusivos han comenzado a desarrollarse, validando la lengua de señas colombiana (LSC) y capacitando intérpretes para mediar la comunicación a estudiantes sordos. Para los adultos mayores, estos avances significan oportunidades de educación continua y acceso a información, aunque muchos enfrentaron barreras educativas significativas en su juventud que aún afectan a su vida diaria. La falta de acceso a una educación inclusiva en su juventud ha tenido un impacto duradero, limitando sus oportunidades laborales y su capacidad de participar plenamente en la vida social y económica.

Memorias y decisiones de vida

La dimensión laboral es otro momento crucial para las personas sordas, la mayoría aprendieron diferentes oficios, como afirma C8: «Vivíamos en una casa, mi esposo trabajaba como carpintero y ganaba muy poco dinero, sin embargo, empezamos a pagar la casa y, con ayuda de mi suegra, el jefe nos prestó un dinero y por muchos años pagamos esa deuda, para así tener nuestra casa» (C8, 2024, p. 35). Sin embargo, ante la baja demanda de ofertas laborales y programas del gobierno para el acceso a lo básico, como educación y vivienda para su comunidad, se vieron en la necesidad de crear sus espacios de manera independiente, relacionados con carpintería, ebanistería, soldadura, modistería, configurando un espacio de enseñanza de estos oficios a otros sordos.

Por otro lado, quienes se emplearon en empresas desarrollaron tareas relacionadas con mano de obra en construcción, modistería y mantenimiento de planta física. Al respecto, C3 afirma: «yo interrumpí mis estudios como a los 18 o 20 años y me fui a

trabajar, entré a una empresa y allá me enseñaron a mejorar lo del bordado y mi jefe me ayudó mucho, desarrollé mejores habilidades en eso y me llevaron a Ecuador, compartía mucho con mis compañeros del trabajo y nosotros hacíamos sábanas. Tenía algunas compañeras oyentes con las que podía comunicarme e hicimos una muy buena relación» (C3, 2024, p. 21). Del mismo modo C9 indica: «Yo trabajé como operario de mantenimiento en varios lugares, como en un parque, y me encargaba de tener todo organizado y alimentar a los patos» (C9, 2024, p. 22). Para los adultos mayores sordos, estos caminos recorridos les permitieron construir un proyecto de vida no solo para su desarrollo humano, sino para promover su emancipación y ganarse un lugar en la sociedad como sujetos productivos e independientes con habilidades y potencias para la vida. C3 afirma: «en SORDEBOG una de las líderes nos ayudaba a conseguir empleo en empresas, yo veía y aprendí a manejar las máquinas de costura, allí estuve durante treinta años y ya me pensioné» (C3, 2024, p. 22).

Actualmente, la competencia en el mercado laboral sigue siendo un desafío considerable debido a las brechas lingüísticas, culturales, educativas y tecnológicas y, aunque hay una amplia oferta de formación formal y no formal, el camino para la plena inserción laboral es aún difícil, dado que enfrentan prejuicios, falta de oportunidades y ajustes razonables en los entornos de trabajo.

Cabe destacar que las diferentes experiencias y caminos recorridos para la inclusión laboral formal y no formal ha permitido esa independencia y emancipación económica que anhelaron, logrando así estrechar los vínculos en su comunidad y construir sus propios hogares, a pesar de los desafíos que enfrentan en el mercado laboral, estos sueños y logros personales reflejan su determinación por abrirse un lugar en la sociedad como sujetos creadores, sujetos políticos y sujetos de saber.

Reflexiones finales

Es fundamental validar aquellas formas de comunicación naturales no señadas dentro de la convencionalidad de la LSC para el reconocimiento de la historia vivida por las personas que hoy son adultos mayores, quienes han vivido momentos históricos complejos caracterizados por la adquisición tardía de la LSC, el ocultamiento, la oralización y demás prácticas discriminatorias.

La lengua de señas es la base lingüística esencial para la transferencia de saberes entre personas de diferentes edades; esta investigación exploró los mecanismos y desafíos del aprendizaje intergeneracional en la población sorda, destacando la importancia de la familia, la comunidad y las instituciones educativas en este proceso.

La memoria de la comunidad sorda adulta mayor vive en sus recuerdos visuales y no solo desde lo individual, sino desde lo que comparten como colectivo, como

comunidad en sí, con una historia de luchas en diferentes dimensiones que sin duda enmarcan el camino que han recorrido para exigir su derecho a la comunicación, a la educación, al acceso a la información, a un empleo digno y a un sinnúmero de dimensiones que son propias de lo humano; derechos que por mucho tiempo les fueron negados y por los que hoy alzan su voz, sus manos, rostro y cuerpo para declarar su valor como sujetos políticos y líderes en diferentes espacios que los convocan.

La investigación destaca la importancia de las narrativas situadas desde lo individual hasta lo colectivo, abarcando las experiencias familiares, educativas y comunitarias, dado que este enfoque permite una comprensión profunda de la memoria histórica y social de la comunidad sorda, lo que permite afirmar que la identidad de los adultos mayores sordos no es estática, sino una creación social y cultural en constante cambio, lo que desafía los estereotipos de la mirada biologicista y colonial, y promueve un enfoque inclusivo y dinámico que aborde la identidad y las experiencias de vida de esta comunidad desde la pluralidad.

La capacidad de liderazgo y autodeterminación de los mayores sordos no solo fortalece la creación de espacios sociolingüísticos propios, sino que también fomenta la consolidación de comunidades resilientes. Al liderar iniciativas que van más allá de las necesidades básicas, para hacer un llamado sobre la educación, a la importancia de los espacios de recreación y ocio, estos líderes no solo enriquecen sus propios procesos cognitivos, emocionales y de aprendizaje, sino que también fortalecen el tejido social de su comunidad. Estos espacios compartidos no solo satisfacen necesidades individuales, sino que también promueven un sentido de pertenencia y colaboración que es fundamental para el bienestar y la identidad cultural de los mayores sordos.

Sus subjetividades narradas reflejan una resiliencia desarrollada a lo largo de años, de resistencia y valoración de su cultura bilingüe, donde los territorios simbólicos, como los espacios comunitarios y culturales, sus colegios o asociaciones de sordos, proporcionan un sentido de pertenencia y continúan siendo vitales para su identidad y bienestar, desde el valor histórico que enmarca cada uno.

En el marco de la educación a lo largo de la vida como experiencia vital, es fundamental generar ambientes de aprendizaje sociocultural con la comunidad sorda mayor, más aun considerando que su interacción con el entorno es más estrecha por su diferencia lingüística y se agudiza por la falta de accesibilidad a los espacios educativos, sociales y culturales; el abordaje pedagógico desde la memoria resulta relevante para el encuentro con los adultos mayores sordos en la medida que les permite autonarrarse y, como proceso cognitivo, potenciar la experiencia de compartir con otros sus conocimientos y sentires como sujetos y comunidad, destacando no solo las luchas o vivencias comunes, sino el reconocimiento de la construcción de sus identidades y de su propia historia.

Finalmente, el futuro del trabajo con adultos sordos en Colombia se vislumbra con esperanza gracias a la consolidación de políticas públicas inclusivas, el fortalecimiento de las redes de apoyo comunitario y la continuación de la sensibilización en todos los niveles de la sociedad.

Bibliografía

- BETANCOURT ECHEVERRY, D. (2004). «Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. La práctica investigativa en ciencias sociales, 123», *Qualitative Methods*, 2(4), 25-38. Disponible en línea en <[35220122.pdf \(core.ac.uk\)](#)>.
- BHABHA, Homi (2007). «Cultural diversity and cultural differences», en Bill Ashcroft, Gareth Griiths, y Helen Tiin (eds.), *e post-colonial studies reader*, 2da. ed., Londres y Nueva York: Routledge, pp. 155-157.
- BEJARANO, O. (2014). «Investigaciones en el campo pedagógico con población sorda», *Horizontes pedagógicos*, 8(1). Disponible en línea en <<https://horizontespedagogicos.iberoco.edu.co/article/view/08103>>.
- BENAVIDES, M. y C. GÓMEZ-RESTREPO (2005). «Métodos en Investigación Cualitativa: Triangulación», *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 24(1), 118-124.
- BUTLER, J. (1997). *Lenguaje, poder e identidad*, B. Preciado y J. Saez (eds.), Editorial Síntesis.
- CALDERÓN, A. A. (2014). «La construcción cultural del sujeto sordo», *Ponto Urbe. Revista do núcleo de antropologia urbana da USP* (14).
- CIRO SOLORZANO, L. F. y M. Á. CARO-LOPERA (2020). «Tendencias de investigación en memoria histórica y sus desafíos pedagógicos en Latinoamérica», *Educación y Educadores*, 23(3), 402-424.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Ley 1581 de 2012. Disponible en línea en <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=49981>>.
- CORREA, N. (2019). «La memoria y la representación en la investigación histórica», *Revista Trabajo Social* (18-19), 9-23. Disponible en línea en <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/338228>>.
- FLORES BUENDÍA, N. O. (2017). *Potencial político para la participación del adulto mayor en la Gobernanza Municipal*.
- HALBWACHS, M. y A. L. DÍAZ (1995). «Memoria colectiva y memoria histórica», *Reis* (69), 209.
- LADD, P. (2003). «Understanding deaf culture: In search of Deafhood», *Multilingual Matters*.
- LARROSA, J. (2006). «Experiencia y narración», *Revista educación y pedagogía*, 18.
- MORALES, I. del R. y M. A. TABORDA (2020). «La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente», *Folios* (53), 171-182. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.17227/folios.5311257>>.

- PADDEN, C. y T. HUMPHRIES (2005). «Inside deaf culture», Harvard University Press. Paul y Donald F. Moores (eds), *Perfiles Educativos*, 39(155), 215-221. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.580666>>.
- PÉREZ DE LA FUENTE, O. (2014). «Las personas sordas como minoría cultural y lingüística», *DILEMATA*, 6(15), 267-287. ISSN 1989-7022.
- RAMÍREZ-ELÍAS, A. y M. ARBESÚ-GARCÍA (2019). «El objeto de conocimiento en la investigación cualitativa: un asunto epistemológico», *Enfermería universitaria*, 16(4), 424-435. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.22201/eneo.23958421e.2019.4.735>>.
- RICOEUR, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica
- SKLIAR, C. (1997). «La educación de los sordos», *Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: EDIUNC.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2016). *El aprendizaje intergeneracional*. Universidad Autónoma de Barcelona
- VANEGAS, L. K. y M. Á. TOVAR (2019). «Memoria histórica en Colombia: subjetividades y recomposición del tejido social a través de la narración», *Ciudad Paz-andó*, 12(2), 33-43. Disponible en línea en <<https://doi.org/10.14483/2422278X.13954>>.
- VEINBERG, S. (2002). *Perspectiva socioantropológica de la Sordera*, Argentina: Universidad de Buenos Aires
- ZAPATA, D. (2022). «El enfoque diferencial desde la perspectiva género-vejez en la política pública de reparación a las víctimas», *Pluriverso* 16(1), 164-193. Disponible en línea en <<https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/Pluriverso/article/view/1307>>.
- ZEBADÚA CARBONELL, J. P. (2011). «Cultura, identidades y transculturalidad: Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas», *LiminaR*, 9(1), 36-47. Disponible en línea en <scielo.org.mx>.

¿Por qué sigue siendo tan importante repensar las memorias en la contemporaneidad? ¿Qué implicaciones efectivas se pueden establecer con la emergencia de memorias que disloquen e irrumpen en distintos espacios en los que se debate la historia presente? En los últimos años asistimos a una efervescencia en torno a los modos de construir, pensar y practicar las memorias en distintos territorios atravesados por problemáticas, urgencias y coyunturalidades, en aras de visibilizar las necesidades ciudadanas, políticas, culturales y artísticas en la actualidad. Este libro propone un diálogo interdisciplinario a partir de tres ejes que articulan las voces, los dispositivos y las materias como dimensiones que expanden los discursos que, generalmente, evidencian procesos de acumulación de registros de la memoria que hoy son insuficientes.

En el apartado «Voces» se recuperan algunos temas que recogen urgencias disruptivas que tienen que ver con el territorio como sitios que materializan representaciones e identidades, con comunidades con diversidades corporales que insisten en la escucha como práctica participativa y con instituciones como los museos que generan experiencias desde la curaduría y la producción de una funcionalidad del espacio que democratiza la resonancia de las voces. En el apartado «Dispositivos» el énfasis está puesto en las intersecciones entre el arte y la política pensando los archivos y los documentos como interfaces para subvertir los discursos sobre las memorias. Se proponen las escuelas y los espacios públicos como las veredas y otros enclaves transitables que reinscriben las historias y las cartografías en clave pedagógica y ciudadana. En el apartado «Materias» se presenta a los cuerpos como moldeables y plásticos cuestionando las prácticas de clausura y extrañamiento en una actualidad que a partir del activismo detona reflexiones críticas acuciantes en torno a la colonialidad, al biopoder y a las liminalidades. También se abordan las imágenes, especialmente las fotográficas, como materias que pueden inaugurar discursos heterogéneos apoyados en la comunicación visual; además, se abreva sobre las obras de arte ensambladas que, a partir de la materialidad como huella de acontecimientos violentos, traumáticos e históricos, pueden agenciarse el espacio, estableciendo un diálogo transhistórico y transgeográfico que crea memorias que hermanan a comunidades desde una memoria compartida.