

## Escuchar con los ojos: narrativas de ‘niñeses’<sup>1</sup> sordas en la escuela y el buen vivir

Listening with the Eyes: Narratives of Deaf Childhoods in School and *Buen Vivir*

**Wilson Andrés Losada Trujillo**<sup>2</sup>

losada03@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3670-0802>

**Catalina Trujillo Vanegas**<sup>3</sup>

catalina.trujillo@usco.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2214-7487>

**Jader Janer Moreira Lopes**<sup>4</sup>

jjanergeo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3510-8647>

**María Carmen Euler Torres**<sup>3,5</sup>

meuler@ines.gov.br

<https://orcid.org/0000-0001-8306-7435>

<https://doi.org/10.22209/rhs.v14n2a01>

**Recibido:** octubre 30 de 2025.

**Aceptado:** mayo 13 de 2026.

Para citar: Losada Trujillo, W., Trujillo Vanegas, C., Moreira Lopes, J. J., & Euler Torres, M. C. (2026). Escuchar con los ojos: narrativas de niñeses sordas en la escuela y el buen vivir. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.22209/rhs.v14n2a01>

1 En este artículo se usa niñeses (con s) como una decisión epistemológica situada y no normativa; construida en discusiones colectivas a partir de lecturas sobre epistemologías del Sur y crítica al pensamiento abismal; no se presenta como categoría acuñada por De Sousa Santos (2009). Se asume como gesto político de pluralidad de infancias y como “desobediencia epistémica” frente a la homogenización (Mignolo, 2010; Walsh, 2010).

2 Universidad de la Amazonía, Florencia, Caquetá, Colombia. <https://ror.org/03gsgk545>

3 Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia. <https://ror.org/04s60rj63>

4 Universidad Federal Juiz de Fora, Brasil. <https://ror.org/04yqw9c44>

5 Instituto Nacional de Educação de Surdos, Brasil. <https://ror.org/04n0d8e29>

---

## Resumen

El artículo presenta las historias de vida de cinco niñeses sordas escolarizadas en una escuela bilingüe-bicultural en Neiva (Colombia), desarrolladas desde un enfoque cualitativo-narrativo y biográfico en el marco de una pasantía doctoral. El estudio articula aportes de la geografía de la infancia, la filosofía de la alteridad, los estudios críticos de la sordera y la pedagogía del buen vivir, con el propósito de comprender cómo las niñeses habitan la territorialidad escolar y comunitaria desde su "voz visual". La investigación emplea dispositivos narrativo-visuales —juegos, dibujos y recorridos— que permiten acceder a significados corporales y afectivos. Los resultados evidencian la agencia de las niñeses sordas en la resignificación de espacios, vínculos y prácticas de cuidado, así como la importancia de reconocer la sordera como diferencia lingüística y cultural. "Escuchar con los ojos" se propone como una ética pedagógica que legitima múltiples lenguajes, promueve la paciencia y el respeto, y transforma la inclusión en práctica cotidiana de esperanza.

**Palabras clave:** infancias sordas, pedagogía del cuidado, ética de la Alteridad, geografía de la infancia, educación ambiental, voz visual.

---

## Abstract

This article presents the life stories of five Deaf childhoods attending a bilingual-bicultural school in Neiva, Colombia. Conducted as part of a doctoral internship, the study employs a qualitative, narrative, and biographical approach. Drawing on childhood geographies, the philosophy of otherness, critical Deaf studies, and the pedagogy of Buen Vivir, the research explores how these children experience and shape school and community spaces through what is described as their "visual voice." To access embodied and affective dimensions, the study uses a range of narrative-visual methods, including games, drawings, and walks. The findings highlight the agency of deaf children in reinterpreting spaces, relationships, and practices of care. They also underscore the importance of understanding deafness as a linguistic and cultural difference. The article proposes "listening with the eyes" as a pedagogical ethic that acknowledges diverse forms of communication, fosters patience and mutual respect, and reimagines inclusion as a daily practice grounded in hope.

**Keywords:** deaf childhoods, pedagogy of care, ethics of otherness, geography of childhood, environmental education, visual voice.

---

## Introducción

En los últimos años, las pedagogías del cuidado y la educación inclusiva han ganado visibilidad por su potencial transformador (Campbell & Coker, 2025; Kizilcik & Dewan Türüdü, 2022). En el presente artículo se presentan las historias de vida de cinco niñeses sordas que participan en el desarrollo de la investigación denominada: *"La educación ambiental como espacio de alteridad para el buen vivir de las niñeses en una institución formadora de docentes en Neiva"*. Sus relatos, construidos en un proceso ético, afectivo y lingüísticamente situado, permiten comprender cómo las niñeses sordas habitan la territorialidad, la escuela y la diferencia desde su voz visual.

Este trabajo se inscribe en una pasantía doctoral en el Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq, adscrito a la Universidad Federal de Juiz de Fora (UFJF), Brasil. Propone una mirada crítica e inclusiva a la educación como un espacio de encuentro con el otro, de reconocimiento de la diferencia y de apertura al cuidado mutuo.

Desde un enfoque narrativo y biográfico, esta investigación no busca hablar por las niñeses, sino dialogar con ellas, reconociendo su agencia y sus formas particulares de significar el mundo. Aquí, las niñeses sordas se configuran como narradoras, intérpretes y constructoras de conocimiento. Su palabra, expresada en lengua de señas colombiana (LSC)<sup>6</sup>, en imágenes, en gestos, y en silencios, interpela e invita a repensar el lugar de las infancias sordas en las pedagogías del buen vivir.

El uso del término "niñeses" constituye una decisión epistemológica y política, inspirada en las epistemologías del Sur (De Sousa Santos, 2009) y en la crítica al pensamiento abismal, que históricamente ha jerarquizado que los saberes considerados válidos son aquellos producidos desde el Norte, invisibilizando los saberes de los sujetos subalternizados o silenciados. En esta perspectiva, hablar de niñeses es reivindicar la pluralidad de experiencias infantiles que desafían la idea moderna y homogénea de la "niñez", y abrir la posibilidad de comprenderlas como sujetos de saber, capaces de transformar sus territorios y pedagogías desde sus propios lenguajes y afectos. Así, "niñeses" se consolida como una categoría ética y política que fortalece la diversidad de experiencias infantiles y la necesidad de educación inclusiva, que escuche, vea y sienta con ellas.

En consecuencia, esta investigación busca comprender cómo las niñeses sordas habitan la escuela y el territorio desde su voz visual, reconociendo en sus relatos, gestos y lenguajes corporales modos alternativos de significar la experiencia educativa. Su propósito central es

6 En adelante, lengua de señas colombiana se abrevia como LSC. Cuando se incorporan expresiones en LSC, se presentan en traducción al español escrito, dado que la LSC es una lengua viso-gestual con estructura propia.

visibilizar sus experiencias para tensionar las nociones hegemónicas de inclusión escolar y proponer, desde sus miradas, una pedagogía del cuidado y del buen vivir que reconozca la diferencia como potencia y no como déficit.

Asimismo, al adentrarse en el campo de la geografía de la infancia, esta investigación reconoce a las niñas y los niños como sujetos creativos, con lógicas que difieren de las centradas en los adultos, con su autoría y sus múltiples formas de expresar el mundo.

## Marco teórico

Este artículo se enmarca en una perspectiva interdisciplinaria que conjuga aportes de la geografía de la infancia, la filosofía de la alteridad, los estudios críticos de la sordera y la pedagogía del Buen Vivir (Sumak Kawsay<sup>7</sup>), para comprender las experiencias y narrativas de vida de niñeses sordas en su interacción con la territorialidad, la escuela y los sentidos éticos de la existencia.

Desde la geografía de la infancia, Lopes (2022) plantea que los niños no deben entenderse como sujetos pasivos, sino como actores sociales y espaciales activos que construyen y resignifican los lugares que habitan. La escucha de sus voces —expresadas en relatos, dibujos o gestos— permite reconocer su agencia y la pluralidad de infancias configuradas por los contextos sociales y culturales. En consecuencia, al *espacializar* sus vidas, los niños y las niñas configuran un mundo nuevo e inciden en el mundo heredado de generaciones anteriores.

En diálogo con esta mirada, la filosofía de Emmanuel Levinas (1991) ofrece una clave ética fundamental, al proponer que el rostro interpela y convoca a una responsabilidad incondicional. En el contexto educativo, esta ética de la alteridad invita a repensar las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidades desde un enfoque que prioriza el reconocimiento del otro en su diferencia. Así, la presencia del niño sordo no puede subsumirse en lógicas de inclusión normativa, sino que exige un encuentro ético que abra espacio a su subjetividad, lenguaje y formas de habitar el mundo.

De forma complementaria, los estudios críticos de la sordera, desarrollados por autores como Skliar (1997a) y Strobel (2008), cuestionan los enfoques médico-rehabilitadores y defienden la sordera como una diferencia lingüística y cultural. Se reivindica la LSC como una forma legítima de producción de subjetividad, pensamiento y cultura. La niñez sorda se concibe, entonces, no

7 Sumak Kawsay (buen vivir) se asume aquí como horizonte pedagógico: educar para la vida en común, el cuidado, la convivencia y la reciprocidad, con aprendizajes situados en el territorio y abiertos a saberes diversos.

como una deficiencia a compensar, sino como una experiencia corporal y comunicativa propia que desafía las normativas orales de la escuela y exige una pedagogía plural, abierta al diálogo de lenguajes y formas de existencia.

De igual manera, el concepto de buen vivir, proveniente de los pueblos indígenas andinos, propone una relación armónica entre los seres humanos, la comunidad y la naturaleza. Más allá de su dimensión filosófica y política, esta concepción se ha adoptado en el campo educativo como un horizonte ético-pedagógico que promueve el cuidado, la reciprocidad, el respeto a la diversidad y la defensa de la vida en todas sus formas (Gudynas, 2011; Walsh, 2010). En este marco, las historias de vida de niñeses sordas se entienden como manifestaciones de saberes situados que contribuyen a imaginar otras formas de vivir, enseñar y aprender en clave de la justicia relacional y dignidad.

En consonancia con estas perspectivas, la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2009) amplía el horizonte epistemológico al reconocer la coexistencia de múltiples formas de conocimiento "científicas, comunitarias, sensoriales, lingüísticas o ancestrales" que pueden dialogar en condiciones de horizontalidad. Desde esta mirada, las narrativas visuales, los gestos, los juegos y la LSC constituyen saberes válidos que revelan otras formas de comprender el mundo. La ecología de saberes se articula así con las pedagogías del buen vivir y la interculturalidad crítica (Walsh, 2010), al reivindicar una justicia cognitiva que valore los conocimientos producidos desde la experiencia, la corporeidad y la diferencia.

Este entramado teórico orienta la lectura de las voces infantiles desde una perspectiva crítica y sensible, que reconoce la agencia de las niñeses sordas en su interacción con los territorios, sus lenguajes y los proyectos colectivos de vida. Adoptar la práctica de "escuchar con los ojos" se asume como una elección ética, en tanto que reconoce que los seres humanos, en su diversidad, son seres de lenguaje y, como tales, despliegan formas singulares de relación consigo mismos y con el mundo.

En los últimos años, diversas investigaciones latinoamericanas han profundizado en las transformaciones pedagógicas que atraviesan la educación inclusiva y la escolarización de las niñeses sordas. Desde Brasil, Santos (2023) y De Carvalho (2024) subrayan la necesidad de ampliar los procesos de enseñanza bilingüe y el acceso efectivo a la Libras<sup>8</sup>, así como al portugués en su modalidad escrita, mientras Gauquelin (2023) señala las dificultades docentes para garantizar la participación plena del estudiantado sordo. En Colombia, Kerguelen Soto *et al.* (2024) y Velásquez Hoyos *et al.* (2025) proponen pedagogías multilingües que articulen la LSC con otras lenguas de instrucción; por su parte, Zúñiga-Díaz y Ardila-Muñoz (2025) analizan el papel de las TIC en la construcción de políticas inclusivas desde un enfoque discursivo. Estas miradas convergen con la ética del cuidado y los principios del buen vivir, lo que consolida la comprensión de la escuela como territorio diverso, afectivo y plurilingüe.

8 Libras: *Língua brasileira de sinais* (lengua de señas brasileira).

## **Materiales y métodos**

### **Tipo de estudio**

Esta investigación se inscribe en un enfoque cualitativo-narrativo, orientado a la construcción de historias de vida de cinco niñeses sordas vinculadas a una escuela bilingüe-bicultural en Neiva (Colombia). Se adopta una metodología narrativa para posibilitar la expresión de las experiencias subjetivas de las niñeses, reconociéndolas como sujetos de saber, con agencia y lenguaje propio (Clandinin, 2023).

### **Diseño y estrategia de producción de relatos**

La estrategia narrativa-visual incorporó situaciones lúdicas (juegos, dibujos y recorridos por espacios escolares y del entorno cercano) como dispositivo de enunciación. Se asumió que el acto de saltar permite acceder a significados y gramáticas corporales que muchas veces quedan invisibilizados en entrevistas puramente verbales (Garrutti & Moreira, 2022). En la espacialización de la vida y en los encuentros que crean territorios, estos lenguajes se empoderan.

### **Participantes y muestreo**

Participaron cinco niñeses sordas entre los 10 y 14 años de edad, matriculadas en una escuela bilingüe-bicultural en Neiva (Colombia). Cada una presenta particularidades en su desarrollo comunicativo, cognitivo y emocional, que se consideraron de manera situada. La selección fue intencionada, basada en criterios de diversidad de perfiles y disposición para participar. Los criterios de inclusión incluyeron la pertenencia a distintos grados escolares y diferentes niveles de competencia comunicativa en LSC (básica/intermedia/avanzada), estimados a partir de observación pedagógica y acompañamiento del intérprete y docentes durante las actividades.

### **Trabajo de campo y técnicas de producción de información**

El trabajo de campo se inició en 2024 y continuó durante 2025, integrando dispositivos narrativo-visuales (juegos, dibujos, recorridos guiados y registros audiovisuales en LSC) que posibilitan la expresión de significados afectivos y corporales frecuentemente invisibilizados por metodologías verbales.

## Procesamiento, traducción e interpretación de registros en LSC

Los registros audiovisuales en LSC se organizaron por fecha, actividad y participante. La traducción inicial de LSC al español escrito fue realizada por el intérprete durante y después de las sesiones, y se contrastó con el registro visual original mediante revisión conjunta entre investigador, intérprete y docentes. La comprensión y el acompañamiento lingüístico del proceso se realizaron con la presencia de un intérprete de LSC durante las entrevistas y actividades narrativo-visuales, así como con el apoyo de dos maestras de una escuela bilingüe-bicultural en Neiva (Colombia) con conocimiento de LSC.

La interpretación de segmentos clave se discutió y se ajustó con el acompañamiento de un modelo lingüístico sordo, con el fin de cuidar la fidelidad semántica y pragmática de la "voz visual". No se realizó una validación externa con panel de usuarios sordos; en su lugar, se implementó un procedimiento de triangulación lingüística basado en cotejo repetido del video, discusión de discrepancias y registro de decisiones en una bitácora analítica.

## Análisis

Las escenas narrativas presentadas en resultados emergen de registros audiovisuales en LSC, entrevistas semiestructuradas y actividades narrativo-visuales. Estas producciones se analizaron mediante una lectura narrativa y codificación temática iterativa, en donde se identificaron categorías como agencia, cuidado, territorialidad afectiva, prácticas de convivencia y reconocimiento de la diferencia (Clandinin, 2023).

El análisis fue manual y se apoyó en matrices de codificación, organizadas por participante, situación narrativa, segmento audiovisual y notas de interpretación lingüística asociadas. En un primer ciclo se elaboraron códigos iniciales y, en ciclos posteriores, se contrastaron y reorganizaron en las categorías analíticas, dejando constancia de ajustes y acuerdos en una bitácora analítica.

## Consideraciones éticas

Los nombres utilizados cuentan con autorización de las familias, en coherencia con los acuerdos éticos de confidencialidad y respeto a la identidad. El estudio se rige por los principios de participación voluntaria, reciprocidad y reconocimiento de las niñeses sordas como coautoras de sus relatos. Además del consentimiento informado de las familias, se obtuvo el asentimiento informado de las niñeses participantes; se les explicó en lenguaje accesible y con apoyo en LSC de qué se trataba la investigación y se les garantizó el derecho a retirarse en cualquier momento, sin consecuencias.

## Resultados

### Escuchar con los ojos: historias de vida de niñeses sordas

#### El silencio nunca está vacío

En una escuela pública en Neiva, el silencio se llena de manos que se mueven, de ojos atentos que buscan comprender, de sonrisas que comunican sin necesidad de sonidos. Allí, cinco niñeses sordas invitan a mirar la vida desde su propia perspectiva y a reconocer que la comunicación es mucho más que palabras dichas en voz alta. "Escuchar con los ojos" se convierte, entonces, en la llave para abrir un mundo donde la diferencia no es obstáculo, sino riqueza intercultural.

#### Yoel – El niño que escucha la alegría

*Viñeta construida a partir de juegos y diálogos en LSC con Yoel, que tiene once años. Vive con sus padres, asiste a terapia de lenguaje y sueña con hablar con fluidez. No se reconoce plenamente como niño sordo: su identidad habita en la frontera entre el sonido y el silencio. Su risa es su idioma; en ella no hay ausencia, sino plenitud.*

Yoel parece vivir en movimiento permanente. Corre por los pasillos, por el patio, incluso dentro del aula cuando la maestra se descuida. Sus desplazamientos son rápidos, bruscos, sin medir siempre los obstáculos que tiene enfrente. Su historia está marcada por un déficit de atención con hiperactividad, lo cual le dificulta concentrarse y asimilar con calma la LSC. Aprende despacio, olvida fácilmente las operaciones básicas de matemáticas. Sin embargo, su energía y entusiasmo lo impulsan a participar en cada actividad; en el movimiento encuentra su expresión y pertenencia.

Su madre lo apoya de manera constante en las tareas escolares y en el aprendizaje de la LSC. Ese acompañamiento es vital, aunque no siempre logra compensar la desmotivación que siente hacia los estudios. Para Yoel, el aula es un espacio exigente, mientras que la cancha o el patio es un espacio de libertad. Sus maestros reconocen que, a pesar de las dificultades cognitivas, es un niño expresivo en los afectos: abraza, sonríe y se acerca con espontaneidad cuando percibe cariño.

Cuando se le solicitó que hable de su familia y de sus amigos, sus señas se vuelven rápidas y desordenadas, como si su mente corriera más que sus manos. Dice que quiere mucho a su madre, que tiene amigos en la escuela con quienes juega, aunque a veces se enoja cuando no le pasan el balón o cuando lo corrigen. Pero pronto se le olvida y vuelve a integrarse. Su memoria es corta en los estudios, pero en el corazón guarda la certeza de que es querido.

En relación con la naturaleza, Yoel no se detiene mucho en descripciones: su lugar favorito es la cancha, de cemento o de tierra. Le incomoda la basura alrededor; para él, la suciedad interrumpe el juego y el bienestar del lugar.

Cuando se habla de amor y de cariño, Yoel es más claro. "Sé que me quieren cuando me miran, cuando me abrazan, cuando me dejan jugar", explica. Para él, el afecto está en la presencia, en la compañía, en los gestos que no necesitan traducción.

Al pensar en el futuro, Yoel Steven sonríe con picardía y hace una seña firme: quiere ser policía. En su sueño, se imagina corriendo por las calles, cuidando a las personas y protegiendo a los niños que juegan como él. No imagina castigos, sino servicio: cuidar y hacer el mundo un lugar más seguro y alegre. "Quiero cuidar a los buenos", dice, con una sonrisa que ilumina su rostro. Para Yoel, ser policía no significa imponer silencio, sino garantizar que todos puedan vivir su propia alegría sin miedo. En su visión, el uniforme es un símbolo de confianza y de servicio, no de autoridad.

### Julián – El guardián del orden

*Viñeta construida a partir de observaciones y entrevistas con Julián Andrés, de catorce años. Una fiebre le arrebató la audición, pero no la armonía con su entorno. Vive con su madre y su hermano autista, en un hogar donde el silencio es refugio y cuidado. Le gusta ayudar, limpiar y ordenar: su orden también comunica.*

Su historia está marcada por una deficiencia cognitiva que hace más lento el proceso de memorización y de aprendizaje de la LSC. No obstante, cada avance que logra es celebrado como un triunfo. Maneja señas básicas, repetitivas y aunque olvida con facilidad algunas expresiones, insiste en practicarlas. "Mis manos saben poco, pero saben algo", dice sonriendo. En sus palabras resuena la idea de Skliar (1997b): no hay ausencia de lenguaje, sino otras formas de presencia que deben valorarse.

La familia de Julián Andrés ha tenido un papel ambivalente. Por un lado, acompañan y lo animan a participar en la escuela; por otro, a veces les cuesta mantener la constancia en las rutinas de estudio. Sin embargo, Julián es un niño noble, tranquilo y afectuoso. No se enoja con facilidad; cuando algo no sale como espera, prefiere apartarse un momento o buscar apoyo en sus maestros. En la escuela ha encontrado un espacio donde su carácter amable florece: su facilidad para relacionarse tanto con sordos como con oyentes le ha permitido ser puente entre mundos.

Cuando se le solicitó que hable de su vida hasta ahora, hace mención de su familia, a sus amigos de la escuela y a su gusto por el deporte. No habla en frases largas: sus señas son cortas, pero cada una lleva una carga de emoción. Recuerda con cariño a una profesora que

le enseñó pacientemente a repetir operaciones matemáticas básicas, aunque reconoce que le cuestan mucho. La escuela para él es un lugar de esfuerzo, pero también lleno de oportunidades para mejorar.

En el territorio de las emociones, Julián Andrés se muestra sensible. Cuando algo lo entristece, prefiere apartarse, pero acepta un abrazo como señal de reconciliación. Dice que sabe que lo quieren cuando lo buscan después de un enojo, cuando lo invitan otra vez a jugar. Para él, la amistad es más fuerte que la pelea. Ese aprendizaje de reconciliación lo convierte en un niño que, pese a las dificultades cognitivas, muestra una sabiduría afectiva que muchos adultos podrían envidiar.

La naturaleza ocupa un lugar sereno en su relato: disfruta el aire libre, los patios amplios y el sol. La basura, en cambio, le provoca rechazo, como si nombrara un límite claro para el cuidado del entorno.

Cuando se le preguntó por el futuro, Julián Andrés se queda pensativo. No tiene un proyecto de vida definido, pero sueña con seguir jugando y aprendiendo la LSC. Lo que sí expresa con claridad es que quiere un mundo donde pueda entender y ser entendido sin enojos, donde los oyentes no lo miren como "raro". "Quiero amigos, no burlas", expresa con su rostro. Esto sintetiza un anhelo profundo de inclusión. También menciona que le gustaría enseñar a otros lo que él sabe, para que más personas puedan comunicarse como él.

La historia de Julián Andrés recuerda que los aprendizajes no siempre siguen el ritmo que marcan los programas escolares. Sus pasos son lentos, pero seguros. En su insistencia por repetir señas, en su disposición a volver a intentarlo, se revela una resistencia silenciosa contra la exclusión. Según Levinas (1991), su rostro convoca a una responsabilidad: tener paciencia y reconocer que cada vida merece el tiempo necesario para florecer.

## Miguel – El niño de las ruedas y las señas

*Viñeta elaborada a partir de observaciones y juegos en LSC con Miguel Ángel, de diez años, usuario de implante coclear. Vive con su abuela, quien aprende LSC y con quien "siembran palabras" cada día. Ama patinar: cuando rueda, el silencio se vuelve movimiento.*

Miguel desborda su energía. Prefiere correr antes que caminar; el patio de la escuela se convierte para él en una pista de patinaje improvisada, donde mide su agilidad contra la de sus amigos. Le gusta ganar, y cuando pierde se enoja un poco. La vida para él se parece a un juego deportivo: siempre hay que dar lo mejor, siempre hay que intentarlo otra vez.

Nació con sordera profunda y desde pequeño ha tenido que adaptarse a un mundo que muchas veces se comunica en otra lengua. Su abuela y maestros reconocen su buena memoria visual,

su facilidad para aprender con imágenes y con movimientos. La LSC ha sido su puente hacia el conocimiento, aunque en casa aún necesita refuerzo para comunicarse plenamente con sus familiares oyentes.

Cuando se le preguntó por su familia, sonríe con timidez. Expresa, a través de sus señas rápidas, que su familia lo apoya, aunque a veces no logran entender todo lo que quiere decir. "Mi abuela está aprendiendo señas", cuenta con orgullo. Para Miguel Ángel, ese gesto es una prueba de amor.

En la escuela, Miguel Ángel es líder en los juegos. A sus compañeros les gusta estar con él porque contagia entusiasmo. Sus maestros reconocen que a veces se impacienta cuando no comprende explicación en castellano escrito, lo cual es comprensible dado que, para los estudiantes sordos, usuarios de LSC, el español es una segunda lengua con patrones propios de adquisición (Valencia-Méndez, 2022), pero con apoyo visual logra salir adelante. No teme preguntar ni pedir ayuda. Es un niño que construye puentes: enseña señas a sus amigos oyentes y celebra cuando ellos intentan responderle con las manos.

Cuando se indagó por lo que le gusta hacer en su tiempo libre, la respuesta es clara: el deporte. Le fascina el patinaje y sueña con competir algún día a nivel profesional. Sus ojos brillan cuando lo menciona: se imagina con casco, patines y medallas, girando a gran velocidad. Allí, en esa imagen, se proyecta su futuro.

Pero no todo es sencillo. Miguel Ángel reconoce que a veces se siente diferente. Skliar (1997a) y Strobel (2008) explican que estos momentos de discriminación revelan la tensión entre un modelo que espera la "normalización" y la realidad de quienes construyen identidad desde la diferencia. Para Miguel Ángel, la clave ha sido encontrar en la LSC una herramienta de resistencia y orgullo. "Soy sordo y hablo con las manos", afirma con seguridad.

Cuando se le preguntó por la naturaleza, cuenta que le gusta estar en el parque de su barrio. Le agrada mirar los árboles, correr entre ellos y sentir el viento en la cara. No le gusta cuando ve basura en el suelo. "Se ve feo", dice con un gesto de disgusto. Para él, la naturaleza es un lugar para jugar, pero también un espacio que necesita cuidado.

Finalmente, al hablar de sueños, Miguel Ángel no duda: quiere ser profesor de educación física. Quiere una escuela con más juegos y menos tareas aburridas. Su visión de un mundo bueno para vivir incluye amigos que sepan lengua de señas, maestros pacientes y espacios donde correr sin miedo a chocar con obstáculos.

En su historia se advierte a un niño que, a pesar de los retos, se reconoce como capaz, fuerte y alegre. Su identidad sorda no lo limita: lo impulsa. Y su historia recuerda que la inclusión verdadera comienza cuando dejamos de ver la diferencia como problema y la miramos como posibilidad.

## Shalomé – La niña del cariño suave

*Viñeta construida a partir de interacciones y juegos en LSC con Shalomé, de diez años, hija única que vive con sus padres. En su hogar, las manos hablan con ternura: la LSC es el idioma del amor. Su carácter combina dulzura y determinación; sonríe con facilidad, aunque se impacienta cuando las cosas no resultan como espera. Le gusta pasear con su familia y dormir largas siestas. En el silencio, sus manos hacen florecer el lenguaje.*

Cuando se le preguntó sobre su historia, recuerda con orgullo que aprendió a comunicarse en LSC desde pequeña. “Mis manos hablan mejor que mi voz”, dice con un gesto afirmativo. Para ella, la LSC no es solamente una herramienta: es la forma de ser reconocida en su totalidad. Como señala Skliar (1997a), la sordera no es ausencia, sino presencia de otra forma de comunicación; Shalomé lo demuestra cada vez que convierte sus pensamientos en gestos claros y expresivos.

Su vida familiar es cercana, pero también compleja. Es muy apegada a su madre, quien la protege y acompaña, aunque a veces la indulgencia refuerza ese carácter caprichoso que la maestra percibe en el aula. En la escuela, le gusta ejercer liderazgo frente a sus compañeros. A menudo organiza el juego, decide reglas, reparte roles. Cuando otros no aceptan sus decisiones, puede reaccionar con rechazo o enojo, pero pronto vuelve a integrarse. Esa capacidad de reconciliación muestra que, pese a su baja tolerancia, busca el afecto de su grupo.

Shalomé también tiene una sensibilidad especial con la naturaleza. En la escuela no hay flores, pero sí árboles que la invitan a correr y jugar bajo su sombra con sus amigos sordos y oyentes de otros grados; sin embargo, le incomoda cuando ve basura entre las raíces o en el patio. “Se ve feo, se siente triste”, dice moviendo las manos con rapidez. En esa respuesta se reconoce lo que Gudynas (2011) llama una ética del cuidado del buen vivir: la naturaleza como espacio de vida compartida, no como recurso descartable.

Al hablar del amor, Shalomé responde con ternura: “sé que me quieren cuando me abrazan, cuando me sonríen, cuando hacen señas conmigo”. Para ella, el afecto se traduce en gestos visibles. Incluso si sus padres o compañeros no dominan la LSC, sabe que hay amor cuando percibe la intención de acercarse, de intentarlo, de acompañarla. Esa sensibilidad conecta con lo que Walsh (2010) denomina interculturalidad crítica: el esfuerzo de encontrarse con el otro en su diferencia, aunque no se domine totalmente su idioma.

En el futuro, Shalomé se imagina con una bata blanca, rodeada de animales que la miran con confianza. Sueña con ser veterinaria, cuidar y proteger a los seres que no hablan con palabras, pero sí con miradas y gestos. “Ellos también tienen su lenguaje”, dice moviendo las manos con delicadeza, como si dibujara patitas en el aire. Shalomé desea un mundo donde todos los

seres vivos sean comprendidos sin necesidad de voz, porque en el silencio también habita el amor. Como afirma Skliar (1997b), la comunicación no se limita a la voz, sino que se expande en múltiples formas de presencia.

En la historia de Shalomé se reconoce la fuerza de una niña que quiere ser escuchada con los ojos, que defiende su lugar en el grupo, que encuentra la música y la naturaleza motivos para sonreír. Su carácter firme es también un recordatorio de que la niñez sorda no es pasiva ni dócil, sino activa, exigente, capaz de reclamar su espacio.

### Ángel – Entre la voz y las señas, un puente en construcción

*Viñeta elaborada a partir de observaciones y entrevistas con Ángel, de trece años. Escucha ciertos sonidos, pero una condición neurológica le impide hablar con claridad. Vive con su madre entre semana y con su padre los fines de semana. Le gusta la tecnología; las pantallas son parte de su forma de estar en el mundo.*

Tras enfrentar barreras en una escuela de oyentes, fue matriculado en una escuela bilingüe-bicultural en Neiva (Colombia), donde inició su aprendizaje de la LSC y la construcción de una identidad que une oralidad y señas. Su presencia firme y curiosa revela el tránsito entre dos mundos: el sonido y el gesto, la palabra y la mirada.

Cuando cuenta su historia, Ángel mezcla palabras orales con señas. Sus frases son cortas, pero expresivas. Dice que al principio se sintió perdido, que no entendía lo que sus compañeros decían con las manos, pero poco a poco fue aprendiendo. “Mis manos ahora hablan más”, señala con orgullo. Strobel (2008) explica que la lengua de señas además de ser una herramienta es un espacio de construcción de identidad; en el caso de Ángel, ese espacio está aún en proceso de consolidación, pero ya es un puente que lo conecta con sus pares.

En su familia, el proceso también ha sido desafiante. Sus padres están aprendiendo lengua de señas junto con él, aunque de manera más lenta. Para Ángel, ese esfuerzo es valioso: siente que no está solo en el camino. Reconoce que a veces se frustra cuando sus padres no lo entienden, pero también sonríe cuando recuerda que, en casa, cada vez aparecen más señas nuevas. En su vida cotidiana se hace evidente lo que Levinas (1991) llama la responsabilidad hacia el otro: aprender una lengua nueva por amor es también una forma de responder éticamente a la diferencia.

En la escuela, Ángel disfruta especialmente de los juegos y de la interacción con sus compañeros. Aunque su nivel académico sigue siendo bajo, su interés por comunicarse lo mantiene motivado. Sus maestros resaltan su esfuerzo por dibujar, copiar y practicar señas, aunque no lee ni escribe con fluidez. Lo que más le gusta, según él mismo, es sentirse acompañado: “con amigos, no solo”, dice, subrayando la importancia de la comunidad.

Al hablar de la naturaleza, Ángel menciona que le gusta estar en el patio, correr, mirar el cielo. No elabora grandes descripciones, pero su expresión corporal muestra alegría al recordar esos momentos. La naturaleza, para él, sobre todo es un espacio de libertad, un lugar donde no necesita traducir nada, donde simplemente puede moverse y sentir.

Cuando se le pregunta qué significa ser sordo, Ángel se queda en silencio unos segundos. Luego responde: "Soy yo, con manos". Para él, la sordera no es ausencia ni limitación, sino una característica más de su identidad. Esa afirmación sencilla resuena con la visión de Skliar (1997b): comprender la sordera como diferencia cultural y lingüística, no como déficit.

En cuanto al futuro, Ángel no tiene un sueño laboral muy definido. Dice que quiere aprender más señas, terminar la escuela y "ser grande como los demás". Lo que sí expresa con claridad es su deseo de que en la escuela haya paciencia: que los maestros lo esperen.

La historia de Ángel Esteban recuerda que la inclusión es un proceso, no un destino inmediato. Su vida transcurre en el umbral entre la oralidad y las señas, entre el fracaso escolar del pasado y las nuevas oportunidades del presente. En él se condensan las tensiones de la educación inclusiva: las dificultades académicas, la importancia de la comunidad, el papel de la familia, la necesidad de paciencia. Y, al mismo tiempo, su sonrisa cuando logra una seña nueva nos habla de esperanza: cada gesto aprendido es un paso hacia un futuro más abierto.

## Discusión

### Reflexión final: escuchar con los ojos, aprender con el corazón

Las historias aquí narradas son ventanas hacia un universo de significados donde la sordera no se vive como carencia, sino como diferencia. Cada niño muestra, desde su experiencia, cómo la escuela, la familia, la naturaleza y los sueños se entrelazan para construir identidades únicas y valiosas.

Durante mucho tiempo, la infancia fue vista como un estado de espera, como un tránsito hacia la adultez. Blažek (2024) cuestiona esta mirada adultocéntrica y recuerda que los niños son productores de espacio, capaces de generar significados y de transformar su entorno. Las historias aquí recogidas lo confirman: Miguel Ángel organiza juegos en el patio con señas; Shalomé ejerce liderazgo en su grupo de amigos; Julián Andrés insiste en aprender a pesar de la lentitud; Yoel Steven transforma el fútbol en lenguaje y Ángel Esteban lucha por construir un puente entre la oralidad y las señas.

Todos ellos son protagonistas de sus mundos. No esperan pasivamente que alguien les otorgue voz; ya la tienen, aunque esa voz se exprese en manos, gestos, movimientos o dibujos. Reconocerlos como agentes es el primer paso hacia una educación inclusiva que no imponga moldes, sino que escuche las particularidades. En este sentido, Abebe y Biswas (2021) plantean que toda educación verdaderamente emancipadora parte de la igualdad de las inteligencias y no de su jerarquización, lo cual permite sostener que enseñar también es un acto de confianza en las capacidades del otro.

Levinas (1991) insistió en que el rostro del otro interpela. Cada encuentro con un niño sordo en este relato es, en el fondo, una invitación a la responsabilidad. En educación inclusiva, esa ética se vuelve práctica cuando el entorno se ajusta para acoger la diferencia: se aprende a comunicarse, se respeta el tiempo a cada proceso y se reconoce la centralidad de la escucha visual. Así, los gestos cotidianos —paciencia, respeto, disponibilidad y acompañamiento— representan condiciones para la participación real. El cuidado, entonces, no es accesorio ni sentimental: es una forma profunda de responder al otro y sostener vínculos que hacen posible el aprendizaje (Vallejos Silva & Cortés Rojas, 2024; Mamas & Mallén-Lacambra, 2025).

Skliar (1997a) y Strobel (2008) proponen abandonar los modelos médicos que entienden la sordera como déficit y reconocerla como diferencia lingüística y cultural. Las historias de vida lo hacen evidente; cada niño resignifica la sordera como posibilidad, no como limitación. En lugar de centrar la mirada en lo que “no pueden hacer”, sus relatos revelan lo que sí hacen, lo que inventan, lo que crean. Esta perspectiva crítica debe orientar la pedagogía para que, en lugar de normalizar, reconozca y potencie la diferencia. Ladd (2003) amplía esta visión con el concepto de Deafhood, que entiende la sordera como un proceso de afirmación identitaria y comunitaria, mientras López Franco y Meléndres Guerrero (2023) denuncian las políticas de normalización que intentan silenciar esa diversidad cultural. Ambas perspectivas convergen en rechazar la normalización y reivindicar la sordera como diferencia cultural legítima.

La escuela aparece en las narraciones como un espacio contradictorio: escenario de apoyo e inclusión, pero también de frustraciones y burlas. Miguel Ángel recuerda el grito que lo hizo sentirse distinto; Julián se enfada cuando no lo entienden; Yoel acumula regaños por su energía. Aun así, todos reconocen que la escuela también es amistad, juego y aprendizaje. Han encontrado compañeros que los apoyan, maestros que los animan y prácticas pedagógicas que los sostienen. La clave está en repensar la escuela como una territorialidad donde conviven múltiples lenguajes. Como señala Walsh (2010), la interculturalidad crítica implica aceptar la diferencia no para tolerarla pasivamente, sino para construir con ella.

Las voces infantiles también refieren de la naturaleza. Todos, a su manera, expresan gusto por espacios abiertos, patios, parques, árboles. A todos les molesta la basura, lo “feo” que rompe la armonía del lugar. Para Gudynas (2011), el buen vivir implica reconocer la relación entre humanos y entorno como vínculo de cuidado y reciprocidad. En estas historias, esa ética se

traduce en gestos sencillos: Miguel y Ángel corren entre los árboles, Shalomé cuida las flores y Yoel rechaza la basura en la cancha. La naturaleza representa una experiencia cotidiana que las niñeses defienden y resignifican. En la misma línea, Acosta (2013) recuerda que el buen vivir es mucho más que bienestar material, es equilibrio entre seres humanos y naturaleza, entre cuerpo, emoción y territorio.

Cada relato subraya la importancia del amor y del afecto. Para ellos, sentirse queridos no depende de grandes discursos, sino de gestos concretos: un abrazo, una sonrisa, la paciencia de un maestro, el esfuerzo de un padre que aprende señas, la mano de un amigo que invita a jugar. La pedagogía del cuidado, basada en el reconocimiento de las emociones y en la escucha profunda, se convierte en elemento indispensable. Como sostiene Boff (2002), el cuidado es una forma de ser en el mundo que humaniza la existencia y conecta con la vida del otro.

Escuchar con los ojos y aprender con el corazón, entonces, no es una metáfora poética, sino una práctica ética y política. Implica ver, sentir y pensar desde la diferencia; implica reconocer que las niñeses sordas aprenden del mundo y también lo transforman. Cada historia es un recordatorio de que la verdadera inclusión se teje en la cotidianidad, en la ternura y en la mirada que se atreve a ver más allá del sonido. Siguiendo a Eschenhagen (2019) y Losada Trujillo y Trujillo Vanegas (2024), educar desde la ecología profunda supone reconocer que el conocimiento brota del sentir y el encuentro con la Tierra. Así, escuchar con los ojos y aprender con el corazón es un gesto de reciprocidad y respeto hacia todo lo que vive.

## **Alcances, limitaciones e incidencia**

Por su enfoque cualitativo-narrativo, este estudio ofrece una comprensión situada de cinco historias de vida. Aunque no representa ni busca una generalización estadística, sí aporta claves interpretativas sobre educación inclusiva y educación ambiental en una escuela bilingüe-bicultural en Neiva (Colombia). Entre las limitaciones, se reconoce la dependencia de la mediación lingüística (intérprete de LSC, dos maestras con conocimiento de LSC y modelo lingüístico sordo) en la interpretación de los registros audiovisuales y la ausencia de un panel externo de validación de personas sordas; para mitigar este riesgo se implementó triangulación lingüística y bitácora analítica.

Como prospectiva, se proponen líneas futuras sobre: i) la transición de estudiantes sordos a la educación superior y los apoyos requeridos (intérpretes, ajustes razonables), y ii) el papel de las TIC en el acceso, la participación y la producción de "voz visual".

En clave de incidencia, se recomienda al Ministerio de Educación Nacional de Colombia, fortalecer la formación docente continua en educación inclusiva (ajustes razonables y ética del cuidado) en coherencia con el Decreto 1421 de 2017 (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2017), que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva; y al INSOR, en su rol de entidad asesora adscrita al sector educativo, emitir orientaciones técnicas a entidades territoriales sobre barreras de implementación de la norma e impulsar lineamientos y acciones interinstitucionales que garanticen la continuidad de los modelos lingüísticos sordos e intérpretes en las instituciones educativas, reconociendo su rol pedagógico en entornos bilingües-biculturales.

## Conclusiones

### Cierre: la esperanza en sus manos

Al reunir estas cinco historias, queda claro que la sordera no define límites, sino posibilidades. Cada niño muestra que la educación inclusiva es un derecho, que la LSC es una forma legítima de conocimiento y que el buen vivir se encarna en la amistad, en el cuidado de la naturaleza, en la risa compartida. Escuchar con los ojos implica reconocer a las niñeses sordas como protagonistas capaces de transformar la escuela y la sociedad.

En el ámbito de la comunidad educativa, se plantea el reto de abrir espacios donde estos niños puedan crecer sin miedo a la burla, donde sus talentos artísticos, deportivos o sociales sean valorados, donde sus familias encuentren apoyo para aprender juntos. En palabras de Levinas (1991), la responsabilidad hacia el otro nos llama a responder con ética; en palabras de Walsh (2010), la interculturalidad crítica exige construir con la diferencia y en palabras de Gudynas (2011), el buen vivir nos invita a cuidar la vida en todas sus formas.

Al final, las manos de Miguel, Shalomé, Julián, Yoel y Ángel no solo hacen señas: hacen futuro.

**Conflicto de intereses:** ninguno.

**Financiación:** no hubo financiación externa.

## Referencias

- **Abebe**, T., & Biswas, T. (2021). Rights in education: "Childhood" and "decolonial" education in a decolonizing world. *Fennia*, 199(1), 118-128. <https://doi.org/10.11143/fennia.107490>
- **Acosta**, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria.
- **Blažek**, M. (2024). Children's I: Decoloniality. *Progress in Human Geography*, 48(2), 224-235. <https://doi.org/10.1177/03091325231212258>
- **Boff**, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- **Campbell**, M. & Coker, H. (2025). Community culture and care: Mapping relational pedagogy in online higher education. *Discover Education*, 4, Article 143. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00570-y>
- **Clandinin**, D. J. (2023). *Engaging in Narrative inquiry (2nd ed.)*. Routledge.
- **Colombia**. Ministerio de Educación Nacional. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta, en el marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>
- **De Carvalho**, E. P. N. (2024). Educação e inclusão: desafios e possibilidades no contexto escolar. *Revista Acadêmica Online*, 10(53), e338. <https://doi.org/10.36238/2359-5787.2024.v.10n53.338>
- **De Sousa Santos**, B. (2009). *Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- **Eschenhagen**, M. L. (2019). *Educación ambiental y espiritualidad de la Tierra: caminos hacia una ética del cuidado*. Editorial Universidad de Manizales.
- **Garrutti**, É. A. & Moreira, T. N. de A. (2022). A criança surda na educação infantil bilingue: a importância do social para a construção da linguagem. *Educação e Pesquisa*, 48, e234024. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248234024>
- **Gauquelin**, E. M. G. de O. (2023). Dificuldades docentes para a inclusão escolar de alunos surdos no ensino médio da Escola Pública Estadual no Município de Macapá, Brasil. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 7, 153-161. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/139>
- **Gudynas**, E. (2011). Buen vivir: una oportunidad para imaginar otros mundos. *Revista América Latina en Movimiento*, (462), 1-20. <https://www.gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>
- **Kerguelen Soto**, J. F., Cantero Osorio, F. M., Cogollo Morales, J. D., & Diaz, A. M. (2024). Enseñanza Diversificada del inglés y la Lengua de Señas Colombiana en la Básica Primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7985-7996. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11991](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11991)
- **Kizilcik**, H. H. & Dewan Türüdü, A. S. (2022). Humanising online teaching through care-centred pedagogies. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(4), 143-159. <https://doi.org/10.14742/ajet.7872>

- **Ladd, P.** (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853595479>
- **Levinas, E.** (1991). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (A. García, Trad.). Sígueme.
- **Lopes, J. J. M.** (2022). Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. *Revista de Educação Pública*, 31, 1–13. <https://doi.org/10.29286/rep.v31ijan/dez.12405>
- **López Franco, L. M. & Meléndres Guerrero, G. A.** (2023). Educación bilingüe/bicultural o intercultural para Sordos en el marco de la educación inclusiva y bajo un enfoque dual: una visión interseccional entre discapacidad y etnicidad. *Areté*, 23(2), I-II. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.232000>
- **Losada Trujillo, W. A. & Trujillo Vanegas, C.** (2024). *Análisis conceptual de la educación ambiental*. *Maestros & Pedagogía*, 6(2), 122-145. <https://editorial.uniamazonia.edu.co/mpedagogia/article/view/742>
- **Mamas, C., & Mallén-Lacambra, C.** (2025). *Ética de los cuidados: una base teórica para la inclusividad relacional*. *Teoría de la Educación. Revista Universitaria*, 37(2), 99-124. <https://doi.org/10.14201/teri.32183>
- **Mignolo, W.** (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del signo.
- **Santos, M. P.** (2023). A inclusão da criança surda na educação infantil no Brasil: práticas e desafios. *Educação & Sociedade*, 44(3), 1-18. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330202344003>
- **Skliar, C.** (1997a). *La cuestión de la sordera: Notas para una pedagogía*. Ediciones Novedades Educativas.
- **Skliar, C.** (1997b). *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Ediciones de la Flor.
- **Strobel, K. L.** (2008). *Surdos: vestígios culturais não registrados na história* [Tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Catarina]. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91978>
- **Valencia-Méndez, D. L.** (2022). Texts Written in Spanish as a Second Language by Deaf Bilingual Students: A Systemic-Functional Linguistics Analysis. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(1), 13–30. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n1a01>
- **Vallejos Silva, N. & Cortés Rojas, C.** (2024). Care practices and care ethics at school and in teaching during covid-19 pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104498. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104498>
- **Velásquez Hoyos, A. P., Jaramillo, S., & Montoya, J. D.** (2025). Bilingual Literacy Among Deaf and Hard-of-Hearing Students: A Literature Review in the USA, Canada, and Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 27(1), 141–154. <https://doi.org/10.14483/22487085.20988>
- **Walsh, C.** (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En C. Walsh (Ed.), *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial* (pp. 75-96). Universidad Andina Simón Bolívar.
- **Zúñiga-Díaz, N. M. & Ardila-Muñoz, J. Y.** (2025). Inclusión educativa y TIC en las instituciones de educación superior: un análisis discursivo de prácticas y políticas. *Multidisciplinary Latin American Journal (MLAJ)*, 3(1), 182-207. <https://doi.org/10.62131/MLAJ-V3-N1-010>