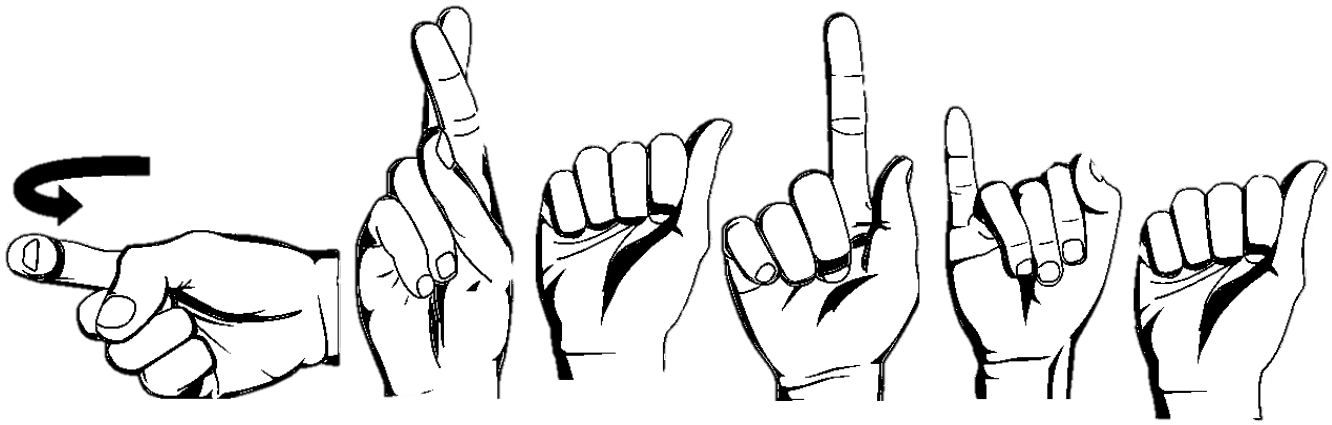
FOTO



G R A F I A

Manifestación de una identidad sorda

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de
Bellas Artes

Foto – Grafía:

manifestación de una identidad sorda

Presentado por:
Ingrid Catalina Quitian Oquendo

Directora de tesis:
Valerie Osorio Restrepo

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Arte, Educación y Cultura

2026

Contenido

FOTO GRAFÍA 1

Introducción 2

Hoja de ruta **5**

Sobre la presentación y autoría del corpus visual 6

Catálogo del Corpus Visual **7**

Capítulo 1 Panorámica de la investigación 8

Detrás del visor 9

De la percepción a la seña 13

Encuadre: Colegio Compartir de Mosquera 19

Enfoque: A/R/Tografía 25

Dimensión recursiva 30

Dimensión reflexiva 31

Introspección 34

Recepción 36

Capítulo 2 Plano medio 41

Secuencia didáctica 43

Actividades 47

El acto creativo y la percepción 66

Capítulo 3 Primer plano 69

Lentes teóricos e interpretación de la experiencia 70

El punctum y la poética de la autorrepresentación 75

El punctum como irrupción del detalle 77

La poética de la autorrepresentación 80

Series temáticas 84

Naturaleza 84

Reflejos 86

Retratos 89

Pilares de la voz visual 92

El retrato del colectivo como afirmación de la identidad 92

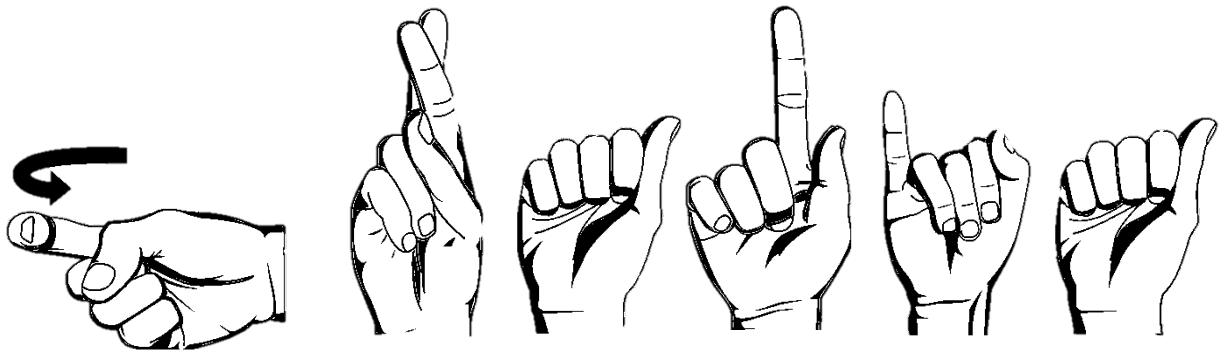
Estructura de la visión narrativa y sintaxis visual 93

El reflejo como grafía y el estatuto de la identidad (*Idem* e *Ipse*) 94
Potencia de la educación artística y el giro de la alfabetización visual 96
Protografía de la identidad 97
Síntesis analítica: El retrato del ser y las decisiones ético-estéticas 99
CONCLUSIONES 100
Aportes Teóricos 105
Referencias 109
Anexos 113



A Juan Diego por enseñarme.
A mi mamá y a Andrea por tanto amor
y apoyo incondicional.
A Valerie por su saber y ser.
Y a todas las personas que fueron una
voz de aliento en el camino.

FOTO



G R A F I A

En el Colegio Compartir, Juan Diego encontró ese instrumento que captura la imagen de otros y la propia, el instrumento que muestra un testimonio de su viaje, un reflejo que cuenta historias. ¿Se convirtió la foto en su grafía, en su manera de representar su realidad?

La respuesta quizás no esté en las palabras, sino en las imágenes que trascienden las barreras de la comunicación.

Introducción

En el entorno educativo del Colegio Compartir en Mosquera, Cundinamarca, la fotografía apareció como una herramienta poderosa para la expresión de Juan Diego Manjarrez, un estudiante sordo de 15 años, cuya trayectoria educativa se vio limitada por la ausencia de un lenguaje estructurado para la comunicación. En el encuentro entre docente y estudiante, y con la cámara como elemento relacional, se forjó un camino que permitió que estos dos sujetos aprendieran el uno del otro y cambiaran sus modos de ver y de expresarse.

En este proceso, tanto de creación fotográfica, como de enseñanza y aprendizaje e investigación, surgió el interés de analizar la fotografía como elemento de construcción de una narrativa propia, personal, de Juan Diego; la imagen como expresión de su identidad. En el camino, asumí los roles de docente de artes e investigadora, dos labores interconectadas que me permitieron acompañar el proceso en la enseñanza del lenguaje fotográfico, el uso de la cámara, y al mismo tiempo, el análisis de lo que estaba sucediendo en cada encuentro con Juan Diego y en su ejercicio artístico. Las barreras comunicativas fueron una constante: la ausencia de un lenguaje compartido, la falta de dominio de la lengua de señas por ambas partes (mucho más de la mía) y la carencia de intérpretes durante gran parte del año escolar transformaron la comunicación en un desafío en el que surgió la necesidad de exploración y adaptación mutua. Esto, más allá de ser un desafío, se convirtió en una oportunidad para el aprendizaje y el crecimiento personal.

Al notar que Juan Diego, a través de la cámara, podía manifestar sus intenciones y sus gustos, para mí fue evidente que estaba “grafiando”[1], se estaba representando a sí mismo, a su entorno, a sus compañeros y su manera de verlos e incorporarlos

[1] Grafía se refiere a la representación escrita de un sonido o de una palabra mediante signos gráficos o letras. Es la forma particular en que se escribe algo, atendiendo a las normas de un sistema de escritura específico. El término también puede aludir a la manera personal de trazar estos signos, es decir, la caligrafía o el estilo de escritura de un individuo.

en su lenguaje visual. En el proceso, observé las decisiones sobre qué mostrar de sí mismo y cómo hacerlo, los encuadres que hacía de sus compañeros (quienes lo redescubrieron en esta faceta) y el estilo con el que marcó su relato fotográfico. A este conjunto de aspectos que él expresaba conscientemente, lo entendí como su identidad y capacidad de contar, con un lenguaje fotográfico, su presencia en el universo escolar.

Esta investigación se sostiene sobre tres pilares teóricos: el campo de la educación artística, en el que me apoyo en autores como María Acaso, Viktor Lowenfeld y Fernando Hernández, a partir de quienes considero la educación artística como un proceso continuo de configuración de identidad y diálogo con el entorno. Si bien la perspectiva de Lowenfeld ofrece un fundamento esencial para comprender la expresión individual y el desarrollo psicopedagógico del estudiante, la integración de las propuestas de Acaso y Hernández me permite desplazar la mirada hacia una dimensión crítica y contextualizada. Esta transición supone una evolución, pues la educación artística trasciende el aprendizaje y refuerzo del ejercicio técnico para convertirse en un proceso consciente de construcción de una identidad. En este sentido, fue evidente que la fotografía le permitió a Juan Diego registrar el entorno como una experiencia de práctica reflexiva en la que dejaba de ser un espectador pasivo en el entorno escolar, para asumir su rol como autor y narrador de su propia identidad.

El segundo pilar es la teoría de la imagen, que posee las herramientas con las cuales analizar la producción fotográfica de Juan Diego. Siguiendo a Roland Barthes (2009), logré identificar que sus fotografías trascienden el *studium*: lo culturalmente previsible) para alcanzar el *punctum*: ese detalle punzante: un reflejo o una mirada que singulariza su obra y certifica su presencia. A partir de Susan Sontag y su teoría sobre el acto de fotografiar, pensé los procesos de interpretación de las imágenes, partiendo de sus obras “Contra la interpretación” (1996) y “Sobre la fotografía” (1981).

A la teoría de la imagen, quise ponerla en diálogo con trabajos de artistas que se han preguntado por las construcciones narrativas y por la identidad sorda. Dentro de estos trabajos están los de los artistas del movimiento De´VIA (Deaf View/Image Art) como Chuck Baird o la fotógrafa Arlene B. Kelly, quienes exploran cómo la experiencia sorda moldea la visión y la representación del mundo. Asimismo, el trabajo de la artista sorda Pamela Royero es fundamental para reconocer la identidad sorda en un contexto más cercano, donde el uso de las manos y el lente se entrelazan para nombrar el mundo desde la seña y el encuadre.

El tercer pilar teórico es el de la identidad narrativa, concepto tomado de la teoría de Paul Ricoeur, quien propone una hermeneútica de sí mismo y que dice que la identidad no se da de manera definitiva, sino que se construye a partir de las experiencias, los recuerdos, las acciones y las relaciones con los demás (Ricoeur, 1990). Este concepto me permitió comprender la fotografía como un proceso de configuración de la propia historia, mediante el lenguaje visual, con el que se narra a sí mismo.

Sobre la base teórica planteada, quise proponer un proceso metodológico a/r/tográfico que me permitiera responder a la pregunta sobre *cómo la participación de Juan Diego en un proceso fotográfico guiado facilita la expresión de su identidad narrativa en un contexto marcado por barreras comunicativas*. Esta elección metodológica no es casual: al asumir los roles de artista, investigadora y docente simultáneamente, la a/r/tografía me permitió vivir la experiencia desde el interior del proceso creativo. La fotografía, en este sentido, se convirtió en el hilo conductor que entrelazó nuestras experiencias, transformando el aula en un laboratorio. El proceso demuestra que, más allá de la técnica, la foto-grafía se convierte en una voz propia.

Hoja de ruta

Esta sección funciona como una apertura de diafragma y permite que entre la luz necesaria para entender el recorrido visual y teórico que realizaré en las siguientes páginas. Este camino inició al conocer a Juan Diego y a sus compañeros sordos, en aquel encuentro, la impotencia inicial por la barrera comunicativa se transformó en una observación sostenida sobre cómo las estructuras de "inclusión" escolar pueden, paradójicamente, profundizar la exclusión.

Sin embargo, esta investigación no surgió de un hallazgo fortuito, sino del acompañamiento consciente en un proceso de transformación. Fue a través de la práctica artística donde pude ser testigo de cómo la fotografía se convirtió para Juan Diego en una grafía propia. El acto de observar el entorno a través del lente le permitió registrar su realidad y reinterpretar a los otros y a su contexto desde una posición activa, la motivación de capturar el mundo impulsó en él un deseo genuino por depurar su técnica, mejorar sus registros y, finalmente, consolidar un estilo personal que habitaba en el silencio, pero que gritaba a través de la imagen; bajo esta premisa, el estudio se distancia de la visión del arte como mera manualidad – noción que María Acaso critica con acierto (2009) – para reivindicar la educación artística como un territorio de pensamiento y formación del ser.

La escritura de la investigación se estructura en cuatro capítulos, organizados bajo la metáfora de los planos fotográficos para guiar al lector en un recorrido que va desde lo macro hasta llegar a la composición de la reflexión.

En el apartado inicial, la *Panorámica de la investigación*, he sentado las bases del trabajo. Aquí, el lector encontrará el origen del problema, la presentación de Juan Diego, el sujeto central de este estudio, su contexto y la justificación de la elección metodológica (A/R/Tografía).

En el segundo capítulo, *Plano Medio*, se aborda la acción pedagógica y la mediación. Allí describo en detalle la secuencia didáctica en la que trabajé con Juan

Diego, las actividades planeadas y no planeadas y los resultados inmediatos de la experiencia.

El tercer capítulo, *Primer Plano,* es el núcleo hermenéutico del trabajo. Se concentra en el análisis del material investigativo: las fotografías de Juan Diego, los relatos y el diario de campo. Aquí se despliegan las categorías de análisis (*Punctum* y *Poética de la autorrepresentación*) para dar cuenta de la identidad de Juan Diego.

Finalmente, el cuarto capítulo, *Conclusiones,* es el cierre y está dedicado a las conclusiones y reflexiones finales. Este último capítulo expone una mirada ampliada a las implicaciones teóricas y pedagógicas del hallazgo de la huella autoral de Juan Diego.

Sobre la presentación y autoría del corpus visual

Las imágenes que habitan esta investigación constituyen un lenguaje fundamental que dialoga de manera horizontal con la escritura. El lector encontrará a lo largo de los capítulos un diseño pensado para respetar la potencia de la narrativa visual.

El corpus fotográfico está integrado principalmente por la mirada de Juan Diego, cuyas creaciones individuales y series visuales se identifican sutilmente en los márgenes con su título y año de realización. Asimismo, se incorporan registros específicos donde Juan Diego transita de creador a protagonista de la imagen; estas fotografías, que capturan su interacción con el entorno, se detallan explícitamente como retratos o registros de campo del proceso. De este modo, la disposición de las imágenes busca ofrecer una cartografía fluida donde la visualidad no decora, sino que encarna la experiencia misma de la investigación. A continuación, se presenta el mapa de este recorrido a través del Catálogo del corpus visual que habita este documento.

Catálogo del corpus visual

1[JD] Dibujo de autorrepresentación ,2024 ____ *14*
2 [JD] Autorretrato, collage fotográfico, 2024 ____ *17*
3 [JD.03] Carol a través de la ventana, 2024 ____ *19*
4 [JD] La perla perdida, 2024 ____ *25*
5 [JD] Adentro y afuera, 2024 ____ *32*
6 [JD] Registro de campo, Juan Diego en proceso de exposición, 2024 ____ *36*
7[JD] Registro de campo, Juan Diego en exposición (FAS), 2024 ____ *37*
8 [JD] Registro de campo, Juan Diego en exposición (recrearte), 2024 ____ *38*
9 [JD] Registro de campo, observación de las fotografías, 2024 ____ *46*
10 [JD] Registro de campo, Juan Diego participando en video (propuesta pastoral 2024), 2024 ____ *63*
11[JD] Registro de campo, Juan Diego, 2024 ____ *65*
12 [JD] Serie autorretratos en reflejos, edición digital, 2024 ____ *78*
13 [JD] Serie retratos a sus pares, 2024 ____ *79*
14 [JD] Serie foco selectivo, 2024 ____ *80*
15 [JD] Serie naturaleza, 2024 ____ *84*
16 [JD] Serie reflejos, 2024 ____ *86*
17 [JD] Serie retratos, 2024 ____ *89*



Capítulo 1

PANORÁMICA

de la investigación

Detrás del visor

Según lo que cuentan algunos compañeros y otras personas del ámbito educativo que conocen a Juan Diego desde hace tiempo, su repertorio de señas siempre había sido notoriamente limitado, apenas lograba hacerse entender y se notaba con claridad que la mayoría de veces no comprendía lo que los docentes le expresaban por medio de los intérpretes, él realmente empezó a aprender la lengua de señas colombiana (LSC) aproximadamente a los 11 años, lo que lo dejó sin las herramientas lingüísticas básicas para interactuar plenamente con su entorno.

Esta "privación lingüística" (INSOR, 2023) convirtió a Juan Diego en un niño que, si bien asistía al colegio, era un sujeto con quien no era posible mantener una comunicación rica y significativa; lo que se lograba compartir era muy elemental y superficial. En la práctica, esto lo relegó a una posición de espectador de su entorno, observando la dinámica escolar sin capacidad plena de participación, lo que impactaba directamente su sentido de pertenencia e identidad. A esta problemática personal se sumaron las fallas estructurales del contexto educativo, pues la falta de contratación de intérpretes en la institución o la contratación tardía que se repite año tras año, y el bajo número de personas que envían para la demanda de la institución hicieron que él no contara con un sistema de comunicación en este entorno.

En el contexto familiar, la situación no es diferente, sus más allegados, todas personas oyentes, no se comunican con la lengua de señas, únicamente las expresiones básicas necesarias para la interacción con Juan Diego en el hogar. Esto me lleva a definir a Juan Diego como un "Sordo semilingüe" que, según el INSOR es "todo aquel que no ha desarrollado a plenitud ninguna lengua, debido a que quedó sordo antes de desarrollar una primera lengua oral y que tampoco tuvo acceso a una lengua de señas" (Cruz R. & Ramírez M., 2002). Los relatos de quienes conocieron a Juan Diego antes de los 11 años retratan un cuadro de timidez de un niño que prefería la soledad a la interacción, aunque su voz, a veces incontrolable, interrumpía los espacios de las clases y otras actividades. Una de las intérpretes que trabaja hace varios años en el colegio, cuenta que sus primeras

comunicaciones eran gestos y señas rudimentarias, en ellas se notaba su intento de expresar el descontento con la escuela, un lugar en el que él parecía no tener cabida.

Esta fractura en su experiencia escolar y social ilustra con precisión cómo, si bien ciertas habilidades motoras pueden desarrollarse en la esfera individual, "no podemos aprender el lenguaje solos" (Sacks,1993, p 88). El lenguaje, en su esencia, requiere de la interacción y la presencia de otro conocedor, de un "hablante competente" que active y nutra su desarrollo. En palabras de Sacks, "el lenguaje sólo se aprende por transacción (o, como diría Vygotsky, 'negociación') con otros" (p. 88). Esta perspectiva vygotskiana, implícita en la noción de "negociación", subraya la naturaleza inherentemente dialógica y social del lenguaje, un proceso de construcción conjunta que se da en el encuentro con el otro, y según Church, tal como lo señala Sacks, el lenguaje no es una mera destreza adicional, sino el elemento esencial que permite la emergencia del pensamiento. Es a través de esta facultad simbólica que se reorganizan los procesos cognitivos superiores, permitiendo pasar de una respuesta instintiva a una capacidad de abstracción y construcción de narrativas complejas. Por lo tanto, el lenguaje —lejos de limitarse a la articulación de palabras fonéticas— se configura como el andamiaje que da forma a la experiencia interior. “Para la comunidad de sordos, la lengua de señas es la lengua natural, forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (Cruz R. & Ramírez M., 2002), “tiene una sintaxis, una gramática y una semántica completas, aunque con un carácter distinto al de cualquier idioma hablado o escrito” (Sacks, 1993, p. 52). Para emplear esta comunicación, es necesario hacer uso de las manos, los gestos y la orientación en el espacio en relación con el cuerpo de quien realiza la comunicación, pero de nuevo, si nos referimos a la seña como una lengua de comunicación, debe haber un interlocutor. En este sentido, el área de la audición está activamente "viendo" o procesando el lenguaje, lo que permite reasignar las funciones sensoriales pérdidas, creando una "voz" que es visible en lugar de audible.

Como postula Sacks (1993), el lenguaje es el vehículo esencial para la plena integración cultural y el desarrollo de la condición humana, lo que permite la comunicación libre y el intercambio de información "pues sólo a través del lenguaje nos incorporamos del todo a nuestra cultura y nuestra condición humana, nos comunicamos libremente con nuestros semejantes y adquirimos y compartimos información" (p. 27). En este contexto, resulta crucial que los niños sordos tengan un contacto inmediato y constante con personas que se comuniquen fluidamente en lengua de señas, ya sean familiares, profesores o cualquier otra persona. Sin embargo, la experiencia de Juan Diego difiere significativamente, ya que, como lo mencioné antes, no tuvo un acercamiento temprano y constante a la lengua de señas, lo que lo llevó a crecer con una carencia lingüística, o en términos de la coordinadora de referentes y pertinencia educativa del Instituto Nacional para Sordos (INSOR) Lilly Portilla: “privación lingüística” desde sus primeros años de vida. (INSOR, 2023)

El INSOR ofrece una comprensión crucial al señalar que los niños sordos, al no poder escuchar, dependen más de la visión para su comunicación. La restricción sensorial no les permite el acceso a la lengua que utiliza la mayoría (Cruz R. & Ramírez M., 2002). Esta observación subraya cómo una diferencia sensorial puede influir directamente en el acceso a una lengua específica, en nuestro caso, el español. Sin embargo, la ausencia de audición no implica una ausencia de lenguaje. Como bien apuntan Cruz R. y Ramírez M. (2002), para establecer una comunicación efectiva con otros, las personas sordas "pueden adquirir a temprana edad la Lengua de Señas Colombiana (LSC) que por sus características viso–gestuales les permite desarrollar su facultad humana del lenguaje, en la medida en que estén expuestos a esta lengua" (p. 11).

Para Juan Diego, el encuentro definitivo con la lengua de señas ocurrió a los trece años, mientras cursaba el séptimo grado. Aunque la institución educativa había reconocido su necesidad desde una edad temprana, la falta de constancia en el proceso pospuso este lazo esencial; fue en este momento cuando las señas comenzaron, finalmente, a darle una estructura formal a su lenguaje, las

expresiones básicas le permitieron conectar, especialmente con los otros niños sordos y con sus intérpretes; en el siguiente año, su dominio de las señas siguió creciendo, lo que le permitía comunicarse, esporádicamente, con algunos de sus compañeros y profesores oyentes, Juan Diego empezó a tratar de entablar conversaciones con otros, de hacerse entender, señalando objetos, buscando apoyos visuales o incluso buscando ayuda de alguno de sus compañeros sordos o las intérpretes, si en el momento había alguno.

En el 2024, año en el que empecé a trabajar en el colegio, y donde una de mis labores fue hacer el registro fotográfico de las actividades escolares, Juan Diego, a quien acompañaba en clase como su docente de Artes, me vio con la cámara y se interesó inicialmente por el aparato, entonces le enseñé lo básico como encender, hacer zoom, enfocar y capturar una imagen, y le di la cámara.



Entonces salió con ella del aula y exploró el colegio, su mirada capturó imágenes que me dejaron impresionada, composiciones muy bien logradas y capturas que demostraron una habilidad que antes no había explorado. Decidí entonces enseñarle fotografía, adaptando mi lenguaje a nuestras limitaciones y al tiempo escaso en el que nos podíamos encontrar.

A pesar del temor a equivocarme, intenté comunicarme y la respuesta de Juan Diego fue un gesto de bienvenida, al ver mi interés, y con paciencia, deletreando palabras, mostrando imágenes o señalando los objetos o espacios, me guio en su lengua, incluso creamos nuestras propias señas para términos técnicos que no encontramos en la web, buscamos imágenes y videos en diferentes páginas y logramos construir un camino para la comunicación. Una de las intérpretes, sorprendida, me dijo que notaba cómo lográbamos comunicarnos y comprender lo que el otro quería expresar, algo que era complejo de alcanzar, debido a las dificultades que aún presentaba Juan Diego, lo que ella interpretaba como un creciente interés de parte de él por la fotografía.

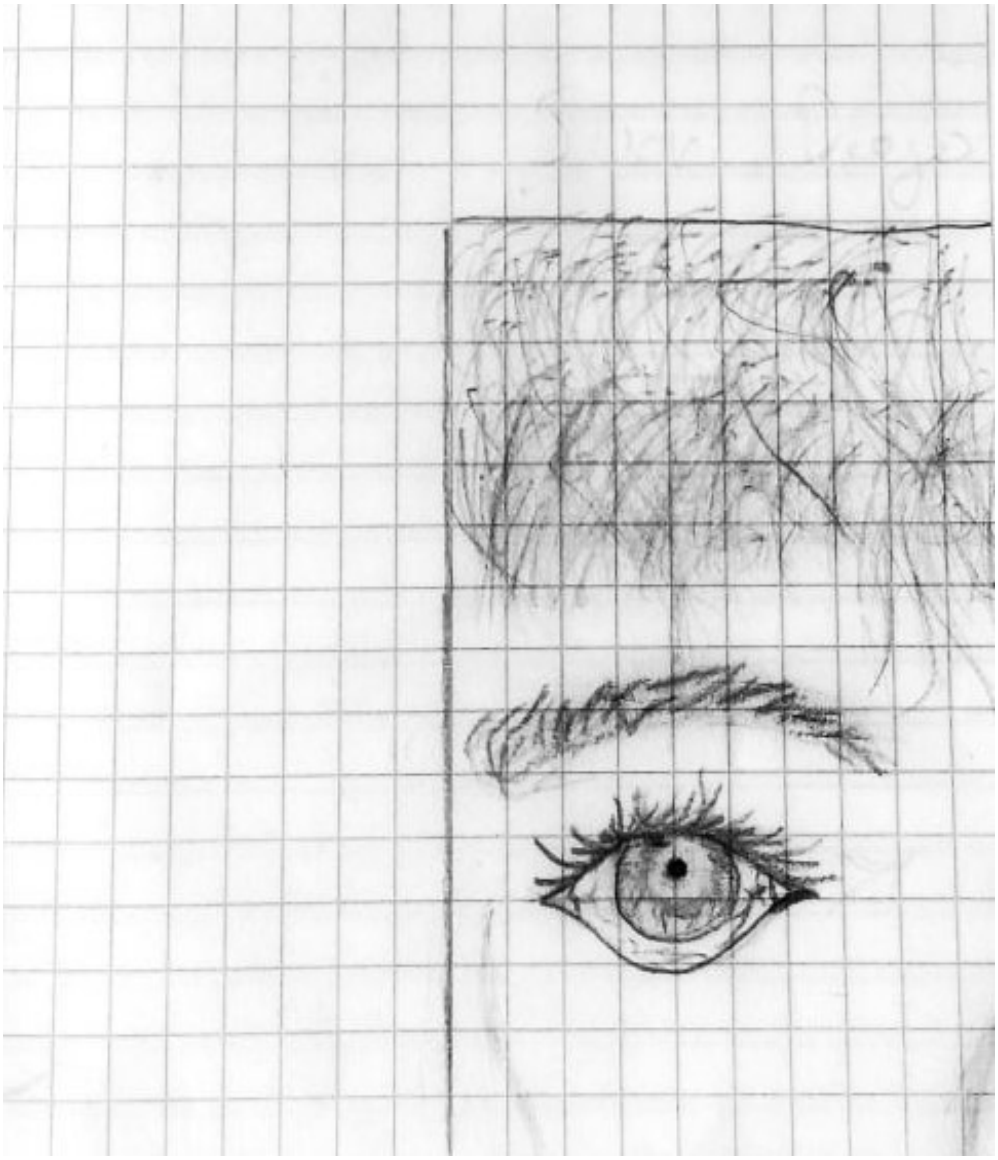
En lo corrido del 2025, aunque aún lejos de la fluidez necesaria para conversar en lengua de señas con personas sordas o intérpretes, fui aprendiendo lo necesario para entablar conversaciones con Juan Diego, conversaciones que no trataban únicamente de fotografía, sino también de la cotidianidad y los gustos por el dibujo o el origami. Nos veíamos una vez a la semana en la clase de teatro y en la primera parte del espacio se hacían ejercicios propios de la asignatura, luego yo daba las indicaciones a los demás estudiantes y mientras realizaban el trabajo autónomo, me sentaba con Juan Diego a enseñarle fotografía.

De la percepción a la seña

Utilizando señas extraídas del sitio web de la Universidad Pedagógica Nacional[2], le conté de manera simplificada a Juan Diego que estaba estudiando y haciendo una investigación en la que el tema central era él, en lugar de una explicación detallada sobre la relación entre identidad y fotografía. Consideré que una exposición compleja de estos conceptos podría resultar incomprensible para él, por lo tanto, decidí enfocarme en una pregunta directa y accesible: '¿Quién es Juan Diego en esas fotos?' Esta aproximación buscaba facilitar la comprensión de lo que yo estaba indagando y fomentar la participación de Juan Diego en el proceso de investigación.

[2] https://www.upn.edu.co/

Como respuesta, Juan Diego realizó un autorretrato a lápiz y, aunque yo no se lo había sugerido, comprendí que esa era la manera de responder a la pregunta. Efectivamente, el asunto visual seguía dando pistas de cuál era el lenguaje que prefería para hablar de sí mismo. Este gesto creativo de Juan Diego fue una respuesta situada frente a un entorno que, de manera estructural, le ha restado voz. La necesidad de transformar mi mediación docente hacia lo visual adquirió su verdadera dimensión al analizar la realidad que atraviesa el estudiante.



1[JD] Dibujo de autorrepresentación ,2024

Esta realidad no es un hecho aislado, por el contrario, las dificultades de las personas sordas en comunidades orales se explican desde una perspectiva sociolingüística que reconoce que la lengua oral dominante no es su lengua natural, y que su acceso a la información se ve limitado por barreras comunicativas estructurales. En estas comunidades, la comunicación cotidiana, la educación, las relaciones sociales y las instituciones están diseñadas para sujetos oyentes que comparten una lengua oral como capital simbólico, lo que sitúa a las personas sordas en una posición de desventaja constante. Estas dificultades no provienen de su condición sensorial en sí misma, sino de la imposición de un modelo exclusivamente oralista que niega la legitimidad de la lengua de señas como medio pleno de conocimiento y participación. Al no acceder al flujo espontáneo de información, la persona sorda experimenta fragmentación comunicativa, retrasos en la adquisición de contenidos y aislamiento lingüístico. Esta situación se vuelve más compleja en contextos bilingües o multilingües, donde conviven varias lenguas orales que tampoco son accesibles de manera natural para las personas sordas. La carencia de intérpretes, la falta de reconocimiento de la lengua de señas y las expectativas orales impuestas generan un entorno que dificulta su participación social. Así, las dificultades no son individuales ni biológicas, sino sociales, educativas y comunicativas.

Esas dificultades influyeron profundamente en la forma en que decidí interactuar con Juan Diego, pues reconocí que imponer una explicación abstracta sobre identidad y fotografía reproduciría las mismas barreras que históricamente han limitado el acceso de los estudiantes sordo a los contenidos escolares. Entendí que, al vivir rodeado de oyentes y de códigos lingüísticos que no son plenamente accesibles para él, su comprensión del discurso académico depende de la claridad, la visualidad y la adecuación lingüística.

Las problemáticas que enfrentan las personas sordas en comunidades orales también condicionan la enseñanza de la fotografía, pues esta disciplina requiere interpretar símbolos, imágenes y narrativas que normalmente se explican a través de un andamiaje verbal complejo. En este contexto, me vi obligada a repensar la

manera en que introduzco conceptos como punto de vista, encuadre o narrativa visual, lo que implicó transformar la clase en un espacio más visual y experiencial donde la lengua de señas, las demostraciones directas y las preguntas visuales sustituían las explicaciones abstractas que normalmente funcionan en un grupo de oyentes. En vez de solo hablar de teoría, tuve que construir rutas sensoriales accesibles que conectaran la experiencia de Juan Diego con su propio rostro, su corporalidad y su forma de verse en las fotografías. De esta manera, la enseñanza se volvió un proceso de traducción cultural que va más allá de traducir palabras, implicaba traducir mundos. El uso de señas simplificadas y preguntas directas permite que la fotografía sea un medio de expresión que afirmara su identidad y no otro espacio donde se reproduzcan barreras comunicativas.

Según Vygotsky, el proceso de adquisición de la capacidad mental y lingüística no depende de un aprendizaje, en el sentido normal, ni surge epigenéticamente, sino que es social y mediato por naturaleza, brota de la interacción del adulto y el niño e interioriza el instrumento cultural del lenguaje para los procesos del pensamiento (citado en Sacks,1993, p. 74). Esta perspectiva vygotskiana exige, por lo tanto, precisar que dicha capacidad no se agota en el lenguaje verbal. Como señala Penrose (citado en Sacks, 1993), las palabras son "casi inútiles en el pensamiento matemático," sugiriendo que "un jugador de ajedrez, un programador informático, un músico, un actor o un artista visual llegarían a conclusiones más o menos similares" (p. 64) sobre la primacía de otros sistemas de representación. La conclusión es clara: El lenguaje verbal no es el único vehículo o instrumento del pensamiento (p. 64). Esta apertura teórica permite entender que el pensamiento humano opera a través de múltiples lenguajes (lingüísticos, corporales y visuales), lo que resulta fundamental para comprender cómo Juan Diego, ante la ausencia de la palabra hablada, despliega su mundo cognitivo y expresivo mediante la seña y la imagen.

En este sentido, y en este estudio, la imagen representa ese vehículo del pensamiento que permite a Juan Diego construir su experiencia. Las imágenes de la lengua de señas, pero la también la imagen fotográfica, su propia producción, es

lo que hace de su proceso un motivo de crecimiento intelectual y social. Este proceso colaborativo, centrado en la fotografía como medio de expresión, despertó su deseo de pertenecer a una comunidad, especialmente la de sus compañeros sordos, y de ser reconocido como un protagonista, pues en actividades escolares, él se empezó a presentar con la cámara y se hacía evidente el disfrute del reconocimiento, y de ver que sus compañeros sordos querían también tomar (y tomarse) fotos como él. Sus habilidades de comunicación mejoraron significativamente, se fortalecía su capacidad de expresar sus emociones y experiencias.



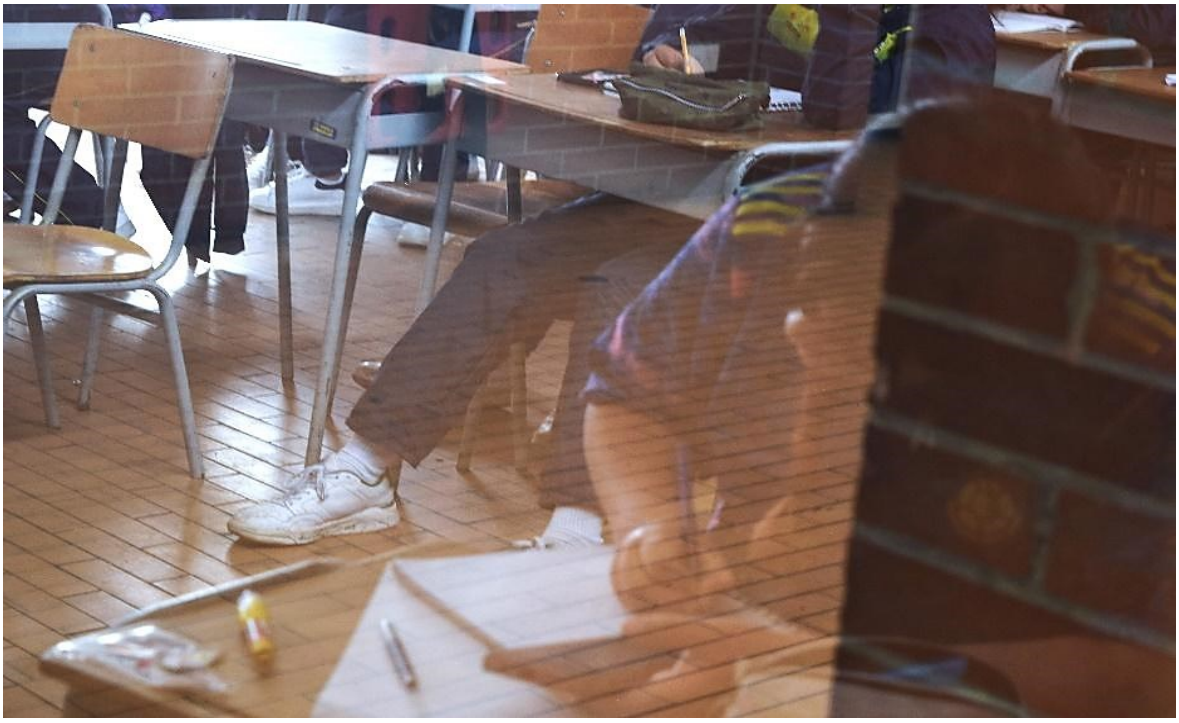
2 [JD] Autorretrato, collage fotográfico, 2024

Continuando con el proceso, luego realicé un ejercicio junto a Juan Diego donde capturé una serie de fotografías en las que se representaban aspectos de mi identidad, como la inicial de mi nombre ("C"), la máscara de la comedia (aludiendo a mi rol como docente de teatro), un dibujo personal y mi foto de perfil de WhatsApp.

Al mostrarle cada imagen, Juan Diego me identificó y me señaló, confirmando el reconocimiento.

Tras esta interacción, le entregué la cámara y Juan Diego procedió a replicar el ejercicio, tomando fotos en su entorno escolar, una letra "J", una fotografía suya en su propio teléfono y en las carteleras del colegio, el número "9" y la letra "A" (aludiendo a su grado, 9A). Consideré esto como un punto significativo para la investigación pues este intercambio, aunque guiado por mi ejemplo, permitió observar la capacidad de Juan Diego de iniciar una conversación sobre sí mismo a partir de la fotografía.

Encuadre:
Colegio Compartir de Mosquera



3 [JD.03] Carol a través de la ventana, 2024

La fotografía de Carol, inmersa en el acto de la escritura dentro del aula, es una declaración sobre la doble naturaleza de la representación y el proceso de comunicación en un entorno de aprendizaje inclusivo: al mostrar simultáneamente el interior y el exterior del salón, el vidrio rompe la rigidez del espacio, adentro Carol escribiendo (el contexto de la investigación, el proceso de aprendizaje) y afuera el fotógrafo (el mundo exterior, la perspectiva de la mirada atenta) coexisten en el mismo plano.

Esta superposición del reflejo sugiere que la realidad del aula no es un espacio cerrado, sino un lugar abierto al diálogo y a la intervención externa. La materialidad del vidrio es clave, es transparente, permite ver la escena interior, y al mismo tiempo es una superficie de proyección, porque capta el reflejo, lo que simboliza la mirada

mediada del observador, la imagen nunca es una verdad directa, sino una visión que se ha filtrado. El hecho de que veamos a Carol, a una parte de otro compañero y el salón a través del vidrio implica que la posición del fotógrafo es una variable esencial de la composición, en la fotografía aparece Carol, pero además es un encuentro *entre* Carol, el espacio y la mirada intencionada de Juan Diego. La belleza de la composición se convierte en el lenguaje visual que codifica la capacidad comunicativa que está siendo adquirida y ejercida por parte del fotógrafo.

La posición activa y mediada de Juan Diego y la escena que captura se sitúan en el marco de la institución educativa Compartir, ubicada en Mosquera, Cundinamarca, de carácter público, con convenio salesiano (desde su construcción en el año 2011). Alberga a una población estudiantil cercana a los mil estudiantes, provenientes de distintos estratos socioeconómicos. Según la fundación educativa don Bosco, “la prestación del servicio educativo se ofrece a los niños, niñas y jóvenes mosquerunos, especialmente a los más pobres, abandonados y en peligro” (Fundación Educativa Don Bosco, s.f.), en el que la propuesta educativa, marcada por una intencionalidad pastoral, se centra en la integración de la fe, la cultura y la vida dentro de las prácticas pedagógicas” (Fundación Educativa Don Bosco, s.f.). La propuesta pedagógica, centrada en un diseño curricular 'evangelizador por competencias', busca cultivar el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de sus estudiantes, alineándose con un 'currículo incluyente' que atiende a las necesidades educativas especiales de aproximadamente sesenta estudiantes, entre ellos, los niños y niñas sordos y sordas.

No obstante, la realidad cotidiana del colegio deja en evidencia desafíos significativos en la implementación de la educación para la inclusión. Mes a mes, se realiza la 'Planeación de inclusión' que se debe efectuar teniendo en cuenta las necesidades y capacidades de cada uno de los estudiantes en las áreas básicas (Lenguaje, Sociales, Naturales y Matemáticas) y para lo cual cada uno de los docentes debe crear y desarrollar actividades y evaluaciones específicas que garanticen el aprendizaje, avance y participación de los estudiantes de inclusión (por el nombre que se les atribuye al grupo de estudiantes con discapacidad,

trastorno o apoyos académicos especiales en el colegio y como los llamaremos de ahora en adelante).

Si bien los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y las 'Hojas de seguimiento' constituyen herramientas complejas y valiosas para el desarrollo de este grupo de estudiantes, su aplicación efectiva demanda una mayor inversión de tiempo, recursos y capacitación docente, lo que hace que, en la práctica, no sean efectivas el cien por ciento del tiempo. Por el contrario, se hace evidente una brecha en la formación docente en cuanto a las competencias específicas requeridas para la atención efectiva de esta comunidad lingüística y cultural, pues pareciera que aprender las señas básicas, como un saludo, las señas de las materias o los números, es suficiente, pero con frecuencia, los estudiantes sordos, y en general todo el grupo de inclusión, encuentran limitadas sus oportunidades para participar plenamente en la vida dentro del entorno escolar.

A menudo, al desarrollar las actividades propias de las áreas y la falta de adaptaciones pedagógicas apropiadas resulta en que estos alumnos quedan relegados del desarrollo de habilidades y competencias básicas. En la práctica, las tareas propuestas para ellos tienden a enfocarse en aspectos más procedimentales, lo cual restringe el fomento del pensamiento crítico y la participación equitativa en comparación con sus compañeros oyentes[3].

En cuanto a la educación artística, en el Colegio se concibe como un espacio de exploración y desarrollo personal, donde los estudiantes tienen la libertad de elegir entre diversas disciplinas como danzas, música, banda sinfónica o teatro, y profundizar en alguna de ellas a lo largo del año. En estos espacios los estudiantes de inclusión también se inscriben, al igual que lo demás, voluntariamente en alguna de las escuelas (que es como se les llama a las profundizaciones artísticas), y participan en las actividades propias de cada una de las disciplinas.

[3] Esta observación la realizo desde la posición de docente activa de la institución, lo que me ha permitido observar la recurrencia de estas dinámicas en el colegio.

Para las asignaturas del área artística, no se realiza planeación de inclusión, pues en estos espacios de expresión se les permite explorar de formas diversas y los docentes podemos evaluar según las capacidades de cada uno de los estudiantes y de acuerdo con los procesos y avances propios. De este modo, la educación artística en el contexto escolar se distancia de las lógicas estandarizadas que suelen regir el currículo general. Al descentrar la norma del "resultado único", las aulas de artes se transforman en territorios donde el error se resignifica como posibilidad creativa y la divergencia es la regla, no la excepción. En consecuencia, la práctica artística no requiere "adaptarse" para incluir, porque su esencia misma radica en expandir los límites de lo comunicable y en validar la pluralidad de las mentes que cohabitan el aula.

En el colegio también existe un espacio llamado "Asociacionismo[4]", una iniciativa pedagógica inspirada en la tradición de la Pastoral Juvenil Salesiana. En nuestro contexto, se traduce en la creación de grupos liderados por docentes o animadores (como se les llama en el argot salesiano también a jefes de área o líderes de grupos específicos). En estos espacios, los estudiantes se inscriben de manera voluntaria, movidos por el deseo de aprender, reforzar intereses o explorar nuevas pasiones, sin importar el grado que estén cursando, lo que también permite la relación con compañeros de otros cursos y edades.

Esta experiencia colectiva se fundamenta en la construcción de un ambiente de participación y relaciones amistosas entre estudiantes y entre estudiantes y sus docentes. En el colegio, el asociacionismo se manifiesta en la diversidad de talleres y grupos que cada uno de los docentes ofrece, que puede ser de juegos tradicionales, dibujo, deportes, cine, danza, etc. En este marco, propuse el taller de animación Stop Motion en el 2024 y se inscribieron treinta y cuatro estudiantes,

[4] La Pastoral Juvenil Salesiana tiene en la experiencia asociativa una de sus intuiciones pedagógicas más importantes; reconoce la experiencia de grupo como un ambiente de participación y de relaciones amistosas, estimulado por la presencia animadora de los educadores. La inspectoría San Pedro Claver de Bogotá se propone desde la animación del sector de asociacionismo fomentar el protagonismo juvenil, cuidar el ambiente de familia y la presencia educativa cercana. Una de las opciones más significativas del asociacionismo es el Movimiento Juvenil Salesiano -MJS-

grupo en el que se registraron tres estudiantes sordos: Juan Diego, de grado octavo; Carol, de décimo; y Laura, de undécimo. En este espacio de asociacionismo, estaban juntos y lograron realizar algunas animaciones que demostraron sus capacidades comunicativas por medio de la animación y el trabajo en equipo.

Estos tres estudiantes también se inscribieron a mi escuela artística (teatro), que se realizaba por cursos y en esos espacios, ellos se veían gran parte del tiempo aislados, especialmente Juan Diego y Carol, pues Laura tenía a una compañera oyente de su curso que había aprendido lengua de señas y le ayudaba para comunicarse con los demás y, por ende, a que Laura pudiera también participar en las clases.

Conocer el contexto del Colegio Compartir justifica el enfoque de esta investigación, pues es fundamental comprender la naturaleza inclusiva y salesiana de la institución, que formalmente se propone atender a la población vulnerable y con necesidades educativas especiales, incluyendo a estudiantes sordos y, sin embargo, se evidencia que la implementación práctica se enfrenta a desafíos significativos en la formación docente y en la adaptación pedagógica. Esta realidad crea un entorno donde la comunidad sorda, y en particular Juan Diego, participa con oportunidades comunicativas limitadas, restringiendo su desarrollo integral y su participación plena en comparación con sus compañeros oyentes. Las dinámicas institucionales, curriculares y pedagógicas son el marco de las reflexiones en torno a la consideración de la fotografía como otro lenguaje adquirido por Juan Diego para construir una narrativa de sí mismo, una conciencia de sí.

Para Juan Diego, estas barreras descritas tienen un impacto directo en su desarrollo académico. El semilingüismo provocó dificultades en la organización conceptual y en la comprensión de explicaciones en español escrito, esto, además demuestra que la falta de accesibilidad lingüística en la escuela puede generar aislamiento, inseguridad y frustración, factores que influyen en la autoestima de estudiantes sordos. Así, cuando los docentes no usan lengua de señas, no cuenta con intérprete o no adaptan sus explicaciones, los estudiantes sordos quedan relegados a interpretar fragmentos de información que no siempre se articulan de forma

coherente, lo que limita la profundidad del aprendizaje y afecta la participación plena en el aula. La relación con los compañeros también se ve afectada, el desconocimiento general sobre la lengua de señas produce prejuicios y distancias sociales hacia las personas sordas. En el caso de Juan Diego, sus compañeros pueden no comprender su manera de comunicarse, interpretar su silencio como desinterés o no saber cómo interactuar con él en las diversas actividades escolares.

Enfoque: A/r/tografía



4 [JD] La perla perdida, 2024

Es precisamente en respuesta a las barreras lingüísticas y de aislamiento que limitaban la participación plena de Juan Diego en el aula tradicional, donde esta investigación encontró su núcleo de acción. Para quebrar ese silencio impuesto y habitar nuevas formas de comunicación, el proceso se estructuró a través de un enfoque metodológico capaz de validar la imagen como un territorio legitimo de enunciación e identidad. De este modo, la ruta metodológica se refuerza como una propuesta pedagógica y artística sensible a su realidad.

Bajo esta premisa, la investigación se ha configurado como una experiencia de co-creación, donde mi ruta metodológica, a través de la A/r/tografía, se fue delineando

en paralelo con el proceso creativo. Este enfoque me permitió analizar cómo la educación artística, y dentro de esta, la fotografía, se convirtió en un medio para que Juan Diego encontrara una motivación para aprender y una vía para expresar su identidad de una manera que quizá antes no había explorado. En ese acto de acompañar y moldear conjuntamente una narrativa, logré identificar, en la especificidad de sus elecciones formales y temáticas, la configuración distintiva de su producción individual, que se mostraba en la construcción de su trazo y su universo simbólico que pone en evidencia la importancia de un acompañamiento pedagógico sensible y adaptado. Mi rol docente, además de impartir conocimientos técnicos, planteó un espacio seguro y significativo donde la identidad visual del estudiante pudiera adquirir formas a través del lenguaje fotográfico.

La A/r/tografía, que fusiona el arte (*Art*), la investigación (*Research*) y la práctica pedagógica (*Teaching*), término acuñado y desarrollado por un colectivo de investigadores en Canadá, principalmente asociado a la obra de Rita L. Irwin (Irwin, 2004), constituye, además de una metodología, una postura epistemológica que desafía las divisiones tradicionales de la investigación. Este enfoque metodológico forma parte de la Investigación Basada en las Artes (IBA), “se inscribe dentro de un marco de integración que vincula las prácticas artísticas (música, poesía, danza, entre otras), la educación (relación profesor-alumno) y la investigación” (Sinner et al., 2006, citado en Irwin, 2023, p. 107) y trasciende las fronteras disciplinares convencionales al establecer vínculos entre las diversas prácticas artísticas, el ámbito de la educación y la relación que se establece entre profesora y estudiante. La a/r/tografía no considera estos aspectos como entidades separadas, sino como partes de un mismo proceso de indagación. La IBA, y por ende la a/r/tografía, postulan que la experiencia estética y la creación artística ofrecen vías únicas y valiosas para la exploración, la comprensión y la comunicación de fenómenos complejos (Roldan y Viadel 2024). Al integrar la sensibilidad artística en el proceso investigativo y al reconocer el potencial pedagógico inherente en la creación y la reflexión artística, la a/r/tografía se posicionó como una metodología que me encaminó a la creación de significados y a generar conocimiento de maneras

creativas y experienciales, específicamente, buscando comprender las vivencias de Juan Diego con respecto a su práctica visual.

En este estudio, el arte se establece como la forma primaria de indagación, la práctica fotográfica de Juan Diego es el lenguaje que genera el conocimiento, el proceso estético y las decisiones compositivas se convierten en datos en sí mismos. La investigación implica la reflexión y el análisis teórico, yo me sumerjo en la experiencia para generar una comprensión rigurosa, analizando la producción visual a través de los lentes conceptuales. En cuanto a la pedagogía*,* esta representa mi rol como docente en el proceso, la enseñanza intencionada de la técnica y la composición fotográfica es una parte inseparable del proceso de recolección y análisis, y la ruta didáctica creada es la instrucción que facilitó la expresión que genera los datos. Mi rol como docente, acompañando la exploración creativa de Juan Diego, se entrelazó de manera inseparable con mi papel como investigadora, buscando comprender los significados que emergieron de su práctica visual.

Con esta metodología realicé una aproximación holística, lo que significa que el estudio se centró en analizar las fotografías de Juan Diego y a la vez la unión inseparable de la práctica (las sesiones didácticas), la reflexión (mi diario de campo) y el resultado artístico (las fotografías y narrativas de Juan Diego). En la práctica, esto implicó que mi papel como docente de artes durante las sesiones era, al mismo tiempo, mi acto de recolección de datos y mi reflexión analítica y esta perspectiva relacional subraya la importancia de la interacción dialógica entre el investigador, el participante y los datos, en este caso, las fotografías y las narrativas del proceso, para que las comprensiones surgieran de la confluencia de estas voces y experiencias. La A/R/Tografía, por lo tanto, me permitió documentar y al mismo tiempo participar activamente en la construcción de significado, reconociendo la identidad como elemento esencial en la producción de conocimiento pues, como señala Rita Irwin (2023), la a/r/tografía trasciende la observación para constituirse en "una forma relacional de investigación que persigue activamente la creación de sentido a través de la experiencia estética, al mismo tiempo que se esfuerza por comprender las dinámicas subyacentes y generar conocimiento nuevo y situado" (p.

110). Es precisamente esta perspectiva la que me permitió ir más allá del *studium* (lo cultural) del entorno escolar, para localizar y analizar el fenómeno del *punctum*, o aquellos detalles que le interesan a Juan Diego, lo que mostraba la rica visualidad de su mundo interno a través de elementos concretos, como el reflejo que lo incluye en varias de sus fotografías.

Al posicionar la fotografía como la certificación de un “Esto-Ha-Sido” (Barthes), cada imagen se convirtió en una declaración de su presencia en el mundo. El estudio se inició con un interés genuino centrado en dos esferas: por un lado, la capacidad expresiva de la fotografía como medio; por el otro, las dificultades específicas que enfrentaba el estudiante en su interacción y expresión dentro del contexto escolar. Los relatos propios de la experiencia, lo que Juan Diego expresó de su propia producción y las imágenes que fueron apareciendo en el camino se convirtieron en el sustrato para la construcción de conocimiento situado sobre la expresión de la identidad a través del lenguaje visual y la comprensión de cómo la fotografía facilita la participación social en el contexto escolar. Caminar con la cámara por los pasillos del colegio, decidir qué capturar y dialogar con otros gracias al interés en común por la fotografía, bien por el aparato, o por la solicitud de ser retratado, fueron fomentando el hecho de que Juan Diego se reconociera a sí mismo como capaz de crear vínculos, de asumir un lugar activo en la comunidad y, por ende, capaz de abrirse un lugar en el colectivo escolar.

Reconociendo mi rol, decidí trazar una secuencia didáctica intencionada en la que buscaba instruir a Juan Diego en los principios técnicos y de composición de la fotografía

En medio de la práctica, surgió un hallazgo central que definió el curso de la investigación: Juan Diego creó un estilo fotográfico distintivo y recurrente, marcado por la captura de reflejos, la inclusión de sus compañeros, especialmente los estudiantes sordos y la aparición de su imagen, además de cierta atención a los detalles: el punctum. En este proceso, Juan Diego fue reconociendo sus habilidades. Desde la óptica de la a/r/tografía, el acto de ver se transformó en el acto de comprender, interpreté la repetición de los reflejos como una metáfora visual

de su propia búsqueda de identidad, donde el "adentro y el afuera" se fusionan, mostrando su posición mediada y subjetiva en el mundo. La recurrencia de los compañeros sordos se conectó con sus propias dificultades, sugiriendo un encuentro empático con "el otro" desde las características físicas y sociales que los unen. Al relacionar estas preferencias estéticas con sus dificultades previas, la investigación comenzó a documentar cambios significativos y graduales en la experiencia vivida por Juan Diego, una mejora en su expresión emocional y una mayor fluidez en su capacidad de relacionarse con otros. Se vio el paso de un sujeto pasivo a uno activo, evidenciado en la búsqueda intencionada de un espacio dentro del colegio para sí mismo, un lugar para "ser parte" como un sujeto activo.

El sustrato para la construcción de este conocimiento estuvo conformado por tres fuentes principales, analizadas mediante la hermenéutica: los relatos propios de la experiencia expresados por Juan Diego, las imágenes que fueron apareciendo en el camino y mis notas de campo como docente-investigadora. Estas tres fuentes me permitieron comprender la transformación de Juan Diego en su proceso de reconocimiento por medio de la fotografía.

Para atender a la naturaleza no lineal de la A/r/tografía, he estructurado la ruta metodológica a partir de las cuatro dimensiones propuestas por Rita Irwin (2004): la recursiva, la reflexiva, la introspectiva y la receptiva, más que una estructura estática, este proceso se dio de manera interconectada. Así, la dimensión recursiva guio el flujo de mis prácticas para la generación de datos visuales y narrativos; la reflexión me permitió interpretar dichos hallazgos; la introspección me permitió cuestionar mis propios sesgos interpretativos; y la recepción validó el sentido ético y la transformación social de Juan Diego. A continuación, comparto el desarrollo de este tejido metodológico a partir del desglose de cada dimensión. En las siguientes secciones, detallo cómo se articuló este proceso en la práctica, profundizando en las dinámicas, tensiones y hallazgos que emergieron en cada uno de estos cuatro momentos de la investigación.

1. Dimensión recursiva

En el marco de esta investigación, la dimensión recursiva se aplicó como la mediadora fundamental para el encuentro. Las sesiones orientadas hacia los conocimientos técnicos de la fotografía (el zoom, el enfoque, los planos) fueron asumidas como un proceso recursivo de ida y vuelta en la práctica creadora. Siguiendo a María Acaso, identifiqué que el aula se constituyó en un espacio de educación artística disruptiva, donde el saber técnico no perseguía la perfección académica, sino la capacidad expandida de "decir" algo.

De esta manera, la recursividad radicó en subvertir el orden tradicional de la técnica fotográfica; el aparente error formal —el desenfoque o el encuadre descentrado — se transformó mediante la revisión constante en un acontecimiento estético y en una veta de análisis metodológico. Como artista, investigadora y docente (a/r/tógrafa), esta postura me exigió desaprender la mirada institucionalizada para dar paso a una pedagogía del acontecimiento, pues aquí, el movimiento recursivo de la práctica se medía por la potencia del enunciado visual del estudiante y su capacidad de repensar la imagen, y no por los cánones preestablecidos del medio.

Para articular esta dimensión con la singularidad del sujeto, utilicé los estadios de desarrollo de Viktor Lowenfeld, lo que me permitió adaptar el andamiaje técnico a las capacidades expresivas de Juan Diego. El *cómo* técnico se convirtió, de este modo, en un *cómo* pedagógico recursivo, diseñado para dotar a Juan Diego de un lenguaje propio para nombrar su mundo. Este acompañamiento permitió que la complejidad del aparato tecnológico se diluyera frente a la inmediatez de la experiencia creadora, respetando sus ritmos y su momento evolutivo singular. Así, en el continuo retorno sobre la técnica y la imagen, el acto de obturar ocurrió en una extensión de su expresividad. El lenguaje fotográfico funcionó como una cartografía íntima que le otorgó la autoridad de narrar desde su propia mirada, sus realidades, afectos y cotidianidades.

Un ejemplo de este movimiento recursivo ocurrió durante la sesión no planeada número 2, cuando Juan Diego experimentaba con el enfoque. Al principio, capturó

una serie de imágenes borrosas debido al movimiento de la cámara. En una pedagogía tradicional, esto se habría considerado un fallo técnico, pero desde la recursividad a/r/tográfica, en el momento revisamos y volvimos sobre esas imágenes (recursividad en el tiempo) y le pregunté que cómo se veían esas fotos. Juan Diego hizo la seña de “borroso” como que no se puede ver bien. El error formal se resignificó y en la siguiente sesión, el desenfoque ya no fue un accidente, sino una elección consciente y controlada por él para narrar el movimiento.

El acto recursivo más evidente se desplegó en las sesiones de 'revisión de archivo'. En una sesión revisamos fotografías, juntos las seleccionamos, las imprimí, las llevé al colegio y las revisamos juntos. Esta práctica encarna la espiral de Irwin: el estudiante vuelve a mirar lo que ya miró a través del lente. En una de estas dinámicas, al revisar algunas de las imágenes, él se reconoció en el reflejo señalándose a sí mismo, dando a entender que es él quien aparece allí. Este retorno recursivo sobre la imagen transformó la autopercepción del sujeto, otorgándole la autoridad de renombrar su propia realidad a través del acto fotográfico.

2. Dimensión reflexiva

Esta dimensión metodológica me permitió hacer consciente una constante interpretación y co-creación de sentido sobre las imágenes producidas por Juan Diego. Durante las sesiones, la reflexión se realizó con la atención plena orientada a identificar su estilo personal en las composiciones y encuadres. Más que observar las fotografías como registros, las abordé como su propia *grafía*: un texto visual cargado de conciencia de sí mismo donde proyectaba su manera única de habitar el mundo.

Como investigadora, busqué sistemáticamente el *Punctum* (Barthes), ese elemento azaroso que "punza" al observador y que revelaba una intención comunicativa latente. Como artista, mantuve una sensibilidad estética que me permitió conectar con la atmósfera emocional de las imágenes, reconociendo el valor plástico de lo

que, a primera vista, podría parecer un dato bruto. Finalmente, desde mi rol docente, identifiqué cómo el interés genuino de Juan Diego por la fotografía lo motivaba a aprender de la técnica y de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) para comunicarse con mayor claridad.

Esta mirada tripartita (artista-investigadora-docente) se desplegó en la práctica a través de ejercicios concretos de análisis hermenéutico:

Evidencias prácticas:

El hallazgo del *Punctum* y las recurrencias



5 [JD] Adentro y afuera, 2024

- En esta captura, el **análisis de la artista** identificó una recurrencia por los encuadres y uso de la teoría de los planos, lo que demuestra una elección estética consciente.
- El **análisis de la investigadora** halló el *Punctum* en su reflejo en el vidrio, elemento que funcionó como un dato de su relato identitario.
- El **análisis de la docente** constató cómo el dominio del foco selectivo se convirtió en una extensión de su voz.

El diario de campo como territorio de la sospecha

Para dar cuenta de cómo me permití observar lo que sucedía y dejarme afectar por la experiencia creadora, presento el siguiente fragmento de mi diario de campo



(Fragmento del diario de campo, sesión 5)

"Veo que la atención a los pequeños detalles es un patrón que se repite. A Juan Diego de gustó mucho utilizar el zoom y el enfoque manual para encontrar y resaltar objetos o detalles de una escena"

A través de este ejercicio de observación atenta y afectación, la imagen fotográfica se consolidó como un espejo hermenéutico. La reflexión a/r/tográfica demostró que el acto de mirar las fotografías de Juan Diego fue un proceso de indagación estética y metodológica donde la creación artística desencadenó en una cartografía íntima de su identidad.

Durante las sesiones, realicé una reflexión para identificar su estilo en las capturas y en este proceso, además de observar con detalle las fotografías, trataba de entenderlas como su grafía e identificar qué quería mostrar o contar con su ejercicio. Recurrencias estéticas y técnicas, observadas como su estilo personal, se hacían evidentes en la composición y el encuadre. Como investigadora, busqué sistemáticamente el *Punctum* (Barthes), ese elemento azaroso que "punza" al observador y que, en las fotografías de Juan Diego, revelaba una intención comunicativa; como artista, mantuve una sensibilidad estética que me permitió

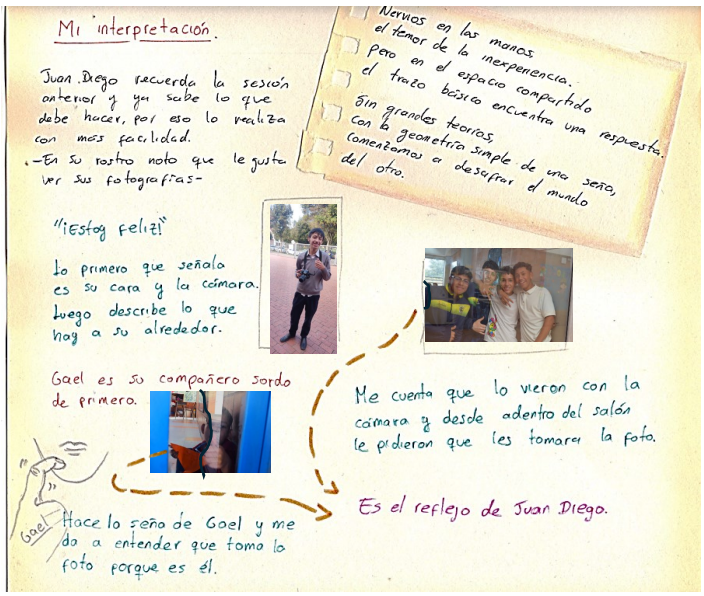
conectar con la atmósfera emocional de las imágenes, reconociendo el valor plástico de lo que, a primera vista, podría parecer un dato bruto. La hermenéutica me permitió habitar el territorio de la sospecha y la observación atenta, transformando el acto de mirar las fotografías de Juan Diego en un ejercicio de co-creación de sentido. Como artista, reconocí las sutilezas estéticas de su encuadre y su luz como elecciones cargadas de subjetividad.

3. Introspección

Esta dimensión metodológica describe mi posicionamiento ético y estético dentro del proceso; es el reconocimiento abierto de que mi presencia no es neutral, por el contrario, altera y dialoga la realidad investigada. Lejos de asumir la investigación desde los principios de distanciamiento y neutralidad propios de los paradigmas tradicionales de investigación, mi diario de campo funcionó como un dispositivo metodológico activo de introspección, donde registré mis propias reacciones, tensiones y afectos ante la búsqueda de Juan Diego. Este ejercicio situó mi subjetividad en una constante autocrítica, implicando el acto vulnerable de mirar, y ser mirada.

Para que esta introspección adquiera validez, es necesario nombrar las inercias pedagógicas que tuvieron que ser deconstruidas en el aula. Como docente e investigadora que hace parte del sistema escolar tradicional, me movía bajo un supuesto logocéntrico: la expectativa inconsciente de que Juan Diego respondiera a los estímulos de la investigación a través de la palabra escrita, de señas formalmente estructuradas o del deletreo empleando el abecedario de LSC. Sin embargo, este proceso me obligó a confrontar una realidad que el desconocimiento inicial sobre las dinámicas sordas me impedía dimensionar del todo: el español es su segunda lengua y, por lo tanto, Juan Diego no solo no escucha, sino que tampoco conoce el inventario de palabras y conceptos abstractos que las personas oyentes damos por sentados.

Lejos de invalidar la propuesta, este hallazgo fue en ese momento un hito de reafirmación metodológica. El quiebre ocurrió de manera encarnada cuando, al explicarle mi tema de investigación, él me respondió con un autorretrato espontáneo en dibujo. Ese trazo me detuvo y activó mi sensibilidad pedagógica: no supuso un desmonte de la ruta, sino la comprensión profunda de que el dibujo y la visualidad eran para él una manera de comunicar, un canal alternativo y potente de significación. Ese momento me permitió afinar la mirada para no evaluar su comprensión desde la carencia del código verbal, sino desde la potencia de su expresión plástica. Juan Diego me demostró, a través de su propia iniciativa, que la imagen era su territorio seguro y su verdadera voz, validando la necesidad de flexibilizar mis supuestos iniciales para aprender a leerlo desde su propio lenguaje visual.



(Fragmento del diario de campo, sesión 3)

Un segundo momento de introspección activa sucedió durante las primeras sesiones con la cámara fotográfica. Inicialmente, mi preocupación técnica como maestra me empujaba a guiarlo hacia las nociones convencionales de la composición: el enfoque nítido, el encuadre centrado o el uso correcto del zoom. Sin embargo, al revisar las capturas y analizar las elecciones de Juan Diego,

comprendí que su mirada no buscaba registrar una realidad limpia u homogénea, sino capturar fragmentos, texturas y detalles que dialogaban directamente con su forma sensible de habitar el entorno. Detener mi impulso de "corregir" la técnica fue un ejercicio ético fundamental, pues implicó entender que la cámara empezaba a ser una extensión de su cuerpo y una herramienta de cartografía identitaria. Esta constante vigilancia sobre mis propias expectativas técnicas me permitió transitar de la instrucción al asombro, asumiendo que el sentido de la imagen no residía en la perfección del encuadre, sino en la potencia de lo que él decidía encuadrar.

4. Recepción

Del "Esto-Ha-Sido" al "Aquí-Estoy-Yo"

La dimensión de la recepción se centra en cómo las imágenes y el proceso co-creativo fueron leídos, significados y habitados tanto por Juan Diego como por su entorno escolar. El núcleo de esta dimensión metodológica radica en un desplazamiento identitario fundamental: el tránsito del estudiante históricamente encasillado en las dificultades al sujeto reconocido en su rol de fotógrafo y autor.



6 [JD] Registro de campo, Juan Diego en proceso de exposición, 2024

Este desplazamiento transformó radicalmente las dinámicas de visibilidad dentro de la comunidad educativa. Al exponer y compartir su obra, Juan Diego exhibió sus imágenes, pero además interpeló directamente la mirada del entorno escolar, subvirtiendo los discursos homogeneizadores que tradicionalmente lo habían definido desde el déficit o la carencia. La recepción se convirtió, entonces, en un espacio de validación social y estética; un escenario performativo donde el aula y la institución tuvieron que reconfigurar sus propios códigos interpretativos para reconocerlo desde la potencia de su agencia creadora.

Basándome en la fenomenología de Roland Barthes y su concepto del *"Esto-Ha-Sido"*, la recepción de cada fotografía funcionó como una certificación irrefutable de su presencia y su singularidad. En el contexto de la escuela inclusiva, el *"Esto-Ha-Sido"* barthesiano se tradujo en un **"Aquí-Estoy-Yo"**: una huella visual que legitimaba su derecho a ser visto y leído desde su propia mirada.



7[JD] Registro de campo, Juan Diego en exposición (FAS), 2024

En el proceso, se dio la oportunidad de que Juan Diego mostrara sus fotografías a otros, dentro y fuera del colegio y en tres ocasiones diferentes. Primero, en el marco del Festival Artístico Salesiano (FAS) institucional, es decir dentro del colegio y

como parte de un filtro para llevar su obra a muestra con los otros colegios Salesianos de Mosquera (San José y La Paz). Derivado de esto, pudo mostrar después en el Coelgio San José y compartir su producción junto a la de muchos mas estudiantes.



8 [JD] Registro de campo, Juan Diego en exposición (recrearte), 2024

Después participó en los Intercolegiados de artes en el marco del Festival Recrearte, evento cultural impulsado por la alcaldía de Mosquera y en el que participan estudiantes de colegios públicos y privados en diversas categorías. Para

esta participación, entre los dos seleccionamos una fotografía que estuvo en exposición durante una semana y que Juan Diego tuvo la oportunidad de exponer ante un publico y hablar de su producción.

El eco de la comunidad

En el momento que Juan Diego mostró sus fotografías a la comunidad, los demás lo reconocieron como fotógrafo, pero sobre todo como una persona parte del colectivo, que participa, que es visible y es capaz de lograr resultados que superan las barreras de la comunicación y de la discapacidad. Esto evidencia metodológicamente que el tejido conectivo "sanó grietas comunicativas".

Al observar imágenes donde Juan Diego capturó texturas, detalles, reflejos personas de su cotidianidad, las reacciones del entorno evidenciaron una ruptura pedagógica. Esta ruptura significó la desarticulación de la mirada asistencialista con la que la escuela suele etiquetar a la discapacidad, la pedagogía tradicional, habituada a examinar a Juan Diego desde la carencia, el rendimiento estandarizado o la necesidad del ajuste se vio confrontada por la autonomía de su propuesta visual y el entorno escolar se vio obligado a suspender el juicio sobre lo que el estudiante “no puede hacer” en el plano verbal para reconocer la densidad cognitiva y sensible de lo que “si hace” en el plano artístico.

Comentarios como *"No sabía que Juan Diego veía el colegio de esa forma"* demostraron que el foco se había desplazado de la destreza técnica hacia el acontecimiento dialógico. La comunidad dejó de mirar al estudiante "con dificultades" para empezar a leer al artista.

La emergencia de la autoría

El impacto de la recepción también transformó la autopercepción del sujeto, un hecho registrado en el diario de campo y en su expresión relacional

“Ver a Juan Diego señalar sus propias fotografías frente a los demás y observar su lenguaje corporal de autoafirmación fue constatar el poder emancipatorio del arte. Aunque todavía se notaba timidez y nerviosismo, apenas lógico. Sus interacciones, apoyadas en la potencia de su enunciado visual y en su comunicación (mediada por la LSC), demostraron que la fotografía funcionó como un tejido conectivo que sanó grietas comunicativas. Ya no necesitaba encajar en la norma académica; su archivo fotográfico ya lo había legitimado”

Metodológicamente, la recepción demostró que la experiencia estética posee una dimensión relacional intrínseca. Al desplazar el foco de la destreza técnica hacia el encuentro con el otro, la fotografía probó ser, en contextos de educación artística inclusiva, un dispositivo pedagógico de emancipación y comunicación profunda.



Capítulo 2

PLANO MEDIO

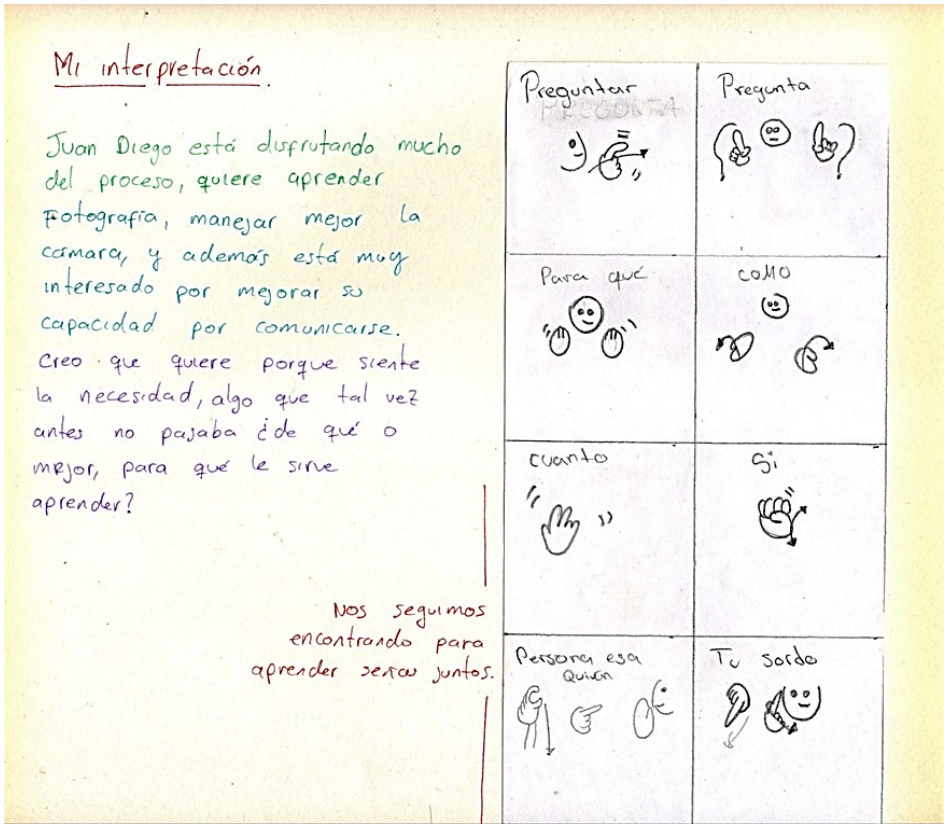
Sontag afirma que “cada vez que tomamos una fotografía somos capaces de crear una proposición acerca de lo que vale la pena capturar, de lo que nos importa” (2003, p. 52). Esto no es ajeno a Juan Diego, pues al iniciar el recorrido en este proceso, la fotografía se volvió para él un medio que le permitió registrar su entorno, expresar su interioridad, sus emociones y su visión del mundo, aspectos que quizás no pudo comunicar fácilmente por medio de las señas que en su momento conocía y dominaba, aquellas pocas que le servían para darse a entender.

Como resultado de los intereses (mío por el proceso de Juan Diego, y de él por la imagen) planteé algunas sesiones que promovieron un espacio de exploración y diálogo con el fin de que él se pudiera sentir totalmente libre de construir las narraciones a su gusto, con imágenes y con sus propias señas. Este ejercicio pensado para Juan Diego se desarrolló en colaboración con la profesional de inclusión, profesional de inclusión del colegio, cuya experiencia en el conocimiento del proceso particular de Juan y el dominio de ella en la lengua de señas, fueron fundamentales, puesto que su guía me permitió acercarme más a él y aprender de la lengua de señas para ampliar las posibilidades de la comunicación con Juan Diego.

A lo largo de las sesiones, tanto Viviana como yo, actuamos como mediadoras al adaptar el lenguaje con apoyo de recursos visuales y así garantizar la comprensión y la participación activa de Juan Diego. Nuestra labor se centró en crear un entorno de confianza y respeto donde él se sintiera cómodo para expresarse y contar lo que sucedía con él y la fotografía, buscando que pudiera construir y expresar una interpretación propia de sus tomas fotográficas.

Esta intervención didáctica no se limitó a las sesiones planeadas, puesto que hubo algunos encuentros no orquestados que ocurrieron cuando en el horario de clases Juan Diego tenía inglés (espacio en el que los estudiantes sordos no participan, porque para ellos su lengua materna es la lengua de señas; la segunda lengua es el español). En ese espacio, debían trabajar con un modelo lingüístico para reforzar el aprendizaje de las señas, con el que no contaron una gran parte del año. Entonces aprovechamos esos espacios y cada semana nos encontrábamos por lo

menos dos horas en las que juntos aprendíamos señas para comunicarnos mejor y Juan Diego aprendía más sobre la fotografía.



(Fragmento del diario de campo, sesión 6)

La decisión de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje con Juan Diego bajo el concepto de secuencia didáctica en lugar de una propuesta pedagógica más amplia se fundamenta en la necesidad de describir con precisión la práctica, su planificación y reflexión en la intervención. La didáctica, como disciplina enfocada en el *cómo* de la enseñanza y la interacción en el aula, se alinea con la naturaleza específica de este proyecto.

Como lo afirma Contreras "la didáctica busca describir los procesos de la interacción educativa en el aula, con la finalidad de aportar elementos para la construcción social de los sentidos de lo acontecido" (1990). El trabajo con Juan Diego y Viviana Oviedo fue precisamente una interacción educativa mediada y adaptada cuyo objetivo fue el de la construcción social de sentidos (la voz visual de Juan Diego).

El principal objetivo de la secuencia fue construir un espacio de expresión y reflexión para que Juan Diego, a través de la fotografía y el diálogo mediado, pudiera comunicar sus experiencias, percepciones y significados personales relacionados con su proceso creativo y su búsqueda de expresión de su identidad. Para lograr esto, decidí que, al mismo tiempo que realizábamos el proceso de aprendizaje de la fotografía, debíamos iniciar por el conocimiento de la lengua de señas y el apoyo a Juan Diego para que la fortaleciera con el fin de ampliar sus posibilidades expresivas, en el proceso utilicé apoyos visuales como herramientas de comunicación para garantizar su participación y así poder estimular su reflexión y comunicación, invitándolo a compartir sus intenciones, decisiones y descubrimientos durante la toma de fotografías para fomentar la construcción de un relato personal**.** Un ejemplo claro de esta articulación se evidenció en los momentos de observación y selección del material fotográfico, en estos espacios, la introducción de señas específicas relacionadas con la composición (como "plano" “luz”, "sombra" o “detalle”) se entrelazó con su producción visual. Juan Diego además de señalar la fotografía, a través del gesto y la seña fortalecida, lograba explicar el porqué de su captura: expandía el espacio del encuadre con sus manos para indicarnos que quería retratar la inmensidad del patio (hacer un plano general) o reducía el espacio para denotar el detalle de un objeto. Así, la lengua de señas y la imagen fotográfica se convirtieron en sistema de comunicación donde una potenciaba a la otra.

Aunque Juan Diego enfrenta una brecha doble, la lingüística y la pedagógica, en este proceso logramos comunicarnos, crear y reflexionar en torno a lo creado, lo que nos motivó a seguir explorando y aprendiendo con las herramientas a nuestro alcance, aprovechando que la fotografía implica sensibilidad estética, exploración personal, imaginación y un diálogo visual que trasciende los marcos lingüísticos. La experiencia nos permitió comprender el origen de las barreras y de algún modo compensar limitaciones lingüísticas o encontrar en la imagen una forma de expresión que no depende de una lengua oral.

Además del lenguaje, la dimensión afectiva del aprendizaje es fundamental para un estudiante que vive exclusión comunicativa ya que la creatividad y la percepción visual se ven afectadas no solo por la falta de lengua accesible, sino también por la motivación, la seguridad emocional, el sentido de pertenencia y la relación pedagógica con su profesora. A pesar del desconocimiento de la lengua de señas, utilicé estrategias para lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje se diera por encima de cualquier obstáculo.

La secuencia didáctica surgió de la observación del interés de Juan Diego por la fotografía y la necesidad que empezó a experimentar de retratar el entorno y de retratarse a sí mismo. Inicialmente, surgió la búsqueda de un lugar de representación propia a través de un medio que le permitiera expresar su interioridad, emociones y visión del mundo, aspectos que no podía comunicar plenamente con el repertorio limitado de señas que dominaba, debido a la consecuente privación lingüística (INSOR, 2023). Este déficit lingüístico, obstaculizaba la comunicación cotidiana y, de forma más crítica, impedía la plena articulación de su mundo interior, sus emociones complejas, sus visiones abstractas y su capacidad para establecer relaciones conceptuales.

Es entonces cuando decidí planear la propuesta que abordara los aspectos técnicos y formales de la fotografía, como una vía para conocer y comprender el modo en que Juan Diego pudiera usar este medio para la expresión. Esta decisión constituyó el eje de la propuesta didáctica y transformó la enseñanza de la fotografía de una clase de habilidades a una intervención para la organización cognitiva.

Fue necesario definir un enfoque para la secuencia didáctica que no tratara únicamente de la enseñanza de habilidades, es así como la propuesta se fundamentó en un marco estructurado para la organización del pensamiento y la expresión de Juan Diego.

Si el semilingüismo imposibilitaba la organización interna de las ideas mediante la LSC, la estructura externa impuesta por las reglas fotográficas podría actuar como una gramática visual sustituta. Al asimilar los códigos de composición, Juan Diego,

además de manejar la cámara, debería interiorizar un sistema para reconocer, describir, diferenciar imágenes y definir las intenciones de sus capturas. De esta manera el proceso fotográfico se justificó como una secuencia didáctica sobre la enseñanza formal de la técnica que, inicialmente no nació pensada en que se convirtiera en sistema de expresión, pero que en un corto tiempo identifique que Juan Diego la estaba empleando para este fin y con ello, sentar las bases para su plena autonomía intelectual y social.

En ese momento, el “maestro ignorante” (Rancière 2003) se hizo presente: yo estaba situada en una posición de desconocimiento de su lengua y Juan Diego de la mía, lo que permitió que ambos estuviéramos en un plano de igualdad intelectual, inmersos en la exploración conjunta de un territorio desconocido, que no era precisamente la fotografía, sino la comunicación. Como plantea Rancière a lo largo de su obra, lo contundente no es llegar a la igualdad como destino, sino pensar la igualdad como punto de partida (2003). Encontrar una lengua en la que Juan Diego podía comunicarse con su entorno era devolverle la capacidad de sentir que pertenece a él.



9 [JD] Registro de campo, observación de las fotografías, 2024

Después de un tiempo de práctica, yo ya tenía algo de conocimiento de la lengua de señas y por lo tanto había identificado que esta lengua es muy intuitiva, aunque hay señas bastante complejas, muchas de ellas o por lo menos las más básicas son de fácil ejecución, que incluso cuando fue necesario crear las señas para nombrar la fotografía, seguimos un camino que al igual que las sesiones no fue planeado, pero sí seguí esta misma secuencia para todas las señas que construimos entre los dos, primero, señalando y explicando una función de la cámara, luego, preguntándonos cómo se podían nombrar ciertas cosas. Frente a esto, llegábamos a acuerdos. Desde ese momento, ya haciendo la seña, sabíamos a qué nos referíamos y era mucho mejor la comunicación y la práctica fotográfica.

Actividades

Esta lista de actividades representa el eje central de la secuencia didáctica, que fue diseñada como una intervención para superar las barreras comunicativas a las que estaba enfrentado Juan Diego, para dotarlo de un nuevo sistema expresivo. En ellas, el lector encontrará una descripción detallada del camino recorrido, organizado en dos ejes fundamentales, uno centrado en la exploración emocional y narrativa mediante señas, fotografías y la reflexión de la imagen; y el otro, en la adquisición de la técnica fotográfica. Esta progresión fue fundamental porque el dominio técnico de la cámara operó como una "prótesis de la expresión" (Machado, 2009), ofreciendo una herramienta para que Juan Diego pudiera trasladar su mundo interior a un lenguaje formal. Si bien el propósito inicial de las actividades no fue facilitar una "Poética de la autorrepresentación", al generar estas condiciones de enunciación intencional y dominio técnico, se crearon las bases para que Juan Diego creara un estilo propio.

Los encuentros se muestran siguiendo una descripción evolutiva del proceso y se intercalan sesiones planeadas y no planeadas (tal cual como ocurrió en la práctica). Esa cronología da cuenta de cómo sucedió este proceso para que él pudiera ejercer

un acto de enunciación intencional sobre su propia identidad y su entorno. Aquí se documenta el paso a paso de la adquisición de herramientas que fueron desembocando en la construcción de una narrativa propia.

La secuencia se diseñó para ir más allá de la certificación de la realidad y, retomando a Barthes y la fotografía como el “Esto-ha-sido” (1989), para Juan Diego este acto se convirtió en la certificación de un *Yo-he sido* y *estoy-siendo.* Así, el proceso didáctico buscaba que él, además de registrar su mundo, interviniera con su identidad utilizando la cámara para construir su realidad.

Sesión número 1
(No planeada)

Tema:

Cómo tomar una fotografía

Responsabilidad de la docente:

Explicar a Juan Diego el uso básico de la cámara (encendido/apagado, botón de disparo, encuadre inicial). Guiar la práctica de sus primeras capturas**.**

Objetivo:

Familiarizar a Juan Diego con el manejo físico de la cámara y el acto de capturar una imagen.

Qué logré:

Juan Diego logró encender y apagar la cámara, enfocar y tomar sus primeras fotografías, comprendiendo la acción básica del disparo.

Justificación conceptual de la actividad:

El dominio de lo básico redujo la barrera técnica, permitiendo que la cámara actuara de forma fluida como una "prótesis de la expresión" en lugar de un obstáculo.

Transcripción del diario de campo:

A partir del interés de Juan Diego por aprender fotografía, inicié con la planeación de encuentros para lograrlo. En esta primera sesión, enseñé lo básico para tomar una fotografía con la cámara del colegio (una réflex digital) encendido, captura, zoom y enfoque. Le entregué la cámara en modo automático y el inició con su experimentación.

Este primer encuentro con la cámara me permitió conectar con Juan Diego e intercambiar algunas señas básicas (señas que yo había aprendido en una electiva de la universidad). Con respecto a la cámara, todo funcionó con demostración para que el comprendiera lo que debía hacer y cómo hacerlo. Decidí confiar en él, entregarle la cámara con un poco de miedo, pues el aparato no era mío, pero lo que vi al regresar me dejó impresionada, Juan Diego había tomado unas fotos que a mi parecer estaban muy bien logradas. Entonces quedamos en que íbamos a seguir aprendiendo juntos. ¡Me queda la tarea de investigar las señas de fotografía!

Ejercicio de relectura.

Mirar después esas primeras fotografías a la luz del proceso me lleva más allá de la primera impresión para decodificar la estructura visual que Juan Diego ya ponía en juego. Al analizarlas en detalle, descubrí que, a pesar de no manejar conceptos técnicos previos, Juan Diego poseía una intuición compositiva innata. En lugar de hacer capturas frontales, centradas o caóticas, sus primeras imágenes me permitieron ver una consciencia del encuadre: fragmentaba el espacio utilizando las líneas geométricas de las ventanas de la escuela y se arriesgaba con ángulos contrapicados que les daban monumentalidad a objetos cotidianos. Había una intención clara de ordenar lo que veía a través del visor, decidiendo qué dejar dentro y qué excluir de la imagen, lo que demostraba que el disparar no era un accidente, sino una elección.

Sesión número 2
(Planeada)

Tema:

Reconocimiento de emociones en las fotografías.

Responsabilidad de la docente:

Seleccionar fotografías que representen diversas emociones.
Guiar a Juan Diego en la identificación de emociones básicas y en la asociación de estas con las imágenes y las señas.

Objetivo:

Describir las imágenes e identificar algunas emociones.

Que espero lograr:

Inicio del reconocimiento de emociones, un paso crucial para la autopercepción.
Primer paso en el proceso de comunicación, al usar fotos y señas como medio de comunicación.

Justificación conceptual de la actividad:

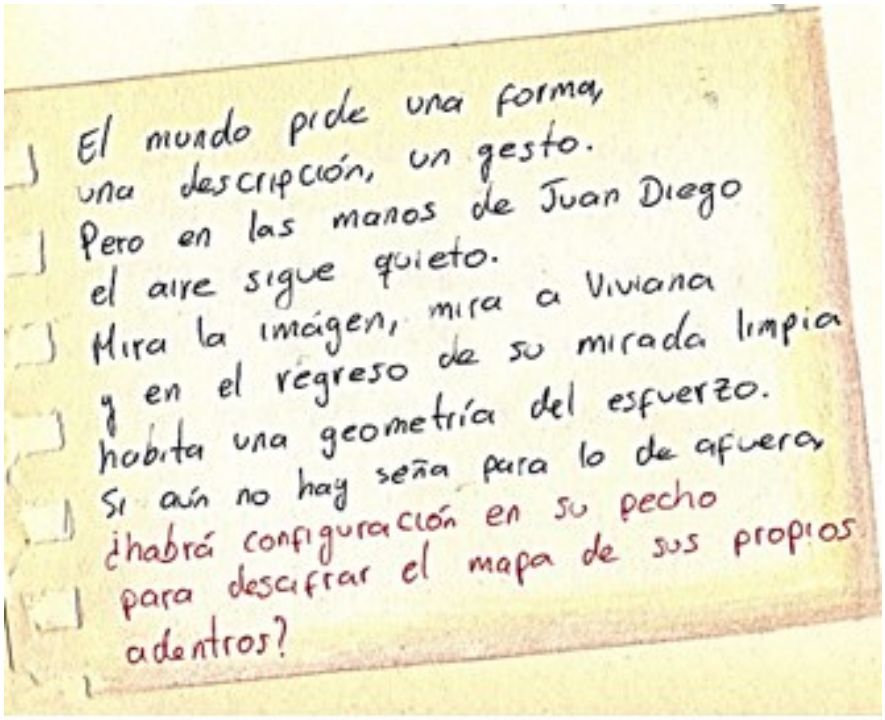
El uso de fotografías y señas actuando como la primera "prótesis de la expresión" logrando establecer un lenguaje visual/corporal compartido para acceder a la comunicación y el autorreconocimiento.

Transcripción del diario de campo:

La sesión se realizó en la oficina de inclusión y fue Viviana quien la dirigió a partir de lo que ya habíamos conversado. Ella seleccionó algunas fotografías a blanco y negro de una página de internet y a medida que iba ampliando una a una las imágenes, le pedía a Juan Diego que la identificara y describiera.
Con la primera imagen le costó trabajo responder, pero a medida que comprendía el ejercicio, ya pudo describir lo que veía de la fotografía: “dos hombres”, “una silla”, “una mujer”, etc.

Después de la descripción, Viviana le pidió a Juan Diego, que identificara las emociones de las personas retratadas, pero esta vez se le dificultó más, parecía que no contara con los recursos expresivos para señar o nombrar lo que ve. Juan Diego finalmente describió la emoción a partir de las expresiones como llorando o sonriendo y con la guía de Viviana, lograba comprender que era una sonrisa de felicidad o un llanto de tristeza.

Observando a Juan Diego, veo su dificultad para describir, comprendo que su falta del lenguaje le impide hacer algo (aparentemente) sencillo, pero que para él es un reto enorme. Primero observa la imagen, luego a Viviana y regresa la mirada a la imagen sin expresar nada. En su mirada tímida, pareciera que intenta comprender, pero no encuentra la seña para describir.
¿sabrá identificar sus propias emociones?


El mundo pide una forma,
una descripción, un gesto.
Pero en las manos de Juan Diego
el aire sigue quieto.
Mira la imágen, mira a Viviana
y en el régreso de su mirada limpia
habita una geometría del esfuerzo.
Si aún no hay seña para lo de afuera,
¿habrá configuración en su pecho
para descifrar el mapa de sus propios
adentros?

(Fragmento del diario de campo, sesión 2)

Sesión número 3
(Planeada)

Tema:

¿Qué ve en sus fotografías?

Responsabilidad de la docente:

Seleccionar fotografías tomadas por Juan Diego.

Preguntar a Juan Diego sobre lo que ve en sus propias fotografías, animándolo a explicar por qué tomó esas fotos.

Objetivo:

Observar las fotografías tomadas y describirlas.

Que espero lograr:

Exploración de su mundo visual y conexión con su propia producción fotográfica.

Iniciar el proceso de auto observación.

Justificación conceptual de la actividad:

Transición del análisis de fotografías externas, a la producción propia.

Se validó la fotografía como una "huella autoral" inicial y como espejo de su mundo (el encuadre nos dejó ver lo que es significativo para él).

Transcripción del diario de campo:

La sesión se realizó en el salón de teatro, no estoy acompañada por Viviana, pero igual la pongo en marcha. Inicio preguntándole a Juan Diego que si recuerda lo que hicimos en el encuentro anterior y me responde que sí, entonces le explico que vamos a hacer el mismo ejercicio, pero con sus propias fotos.

Esta vez yo seleccioné algunas fotografías de Juan Diego (que aparecía él) y otras tomadas por él, alcanzamos a ver tres fotografías con el tiempo disponible.

Cuando vio la primera imagen (que aparecía el con la cámara) se notó su emoción, al mismo tiempo con algo de timidez. Primero la describió (la foto es con colores, estoy yo, tengo la cámara, hay árboles…), con más facilidad que la primera sesión,

luego le pregunté por la emoción y respondió que él se veía feliz señalando la sonrisa.

En esta sesión me siento nerviosa por mi poca experiencia con la lengua de señas, pero logramos comunicarnos con unas expresiones muy básicas.

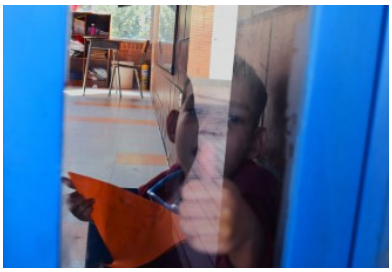
Ya sabe lo que debe hacer y lo realiza con más facilidad, además se le nota que le gusta ver sus fotos y decir algo de ellas.



Me cuenta que ellos lo vieron con la cámara y desde adentro del salón le pidieron que les tomara la foto.
(Es él en el reflejo)



Lo primero que señala es su cara y la cámara. Luego describe lo que hay a su alrededor, se señala su sonrisa y con timidez dice que se ve feliz.



Hace la seña de Gael y me da a entender que le toma la foto porque es él (Gael, su compañero sordo de primero).
(También se ve Juan Diego en el reflejo)

Decidimos encontrarnos para aprender señas juntos.

Sesión número 4
(Planeada)

Tema:

Aprender señas sobre personalidad**.**

Responsabilidad de la docente:

Enseñar señas básicas relacionadas con la personalidad y la identidad.

Invitar y motivar a Juan Diego a utilizar las señas para describirse a sí mismo.

Objetivo:

Describir quién es Juan Diego.

Aprender señas para describir su personalidad.

Que espero lograr:

Desarrollo de herramientas lingüísticas para la autoexpresión.

Fortalecer la capacidad de Juan Diego para comunicarse sobre su identidad.

Justificación conceptual de la actividad:

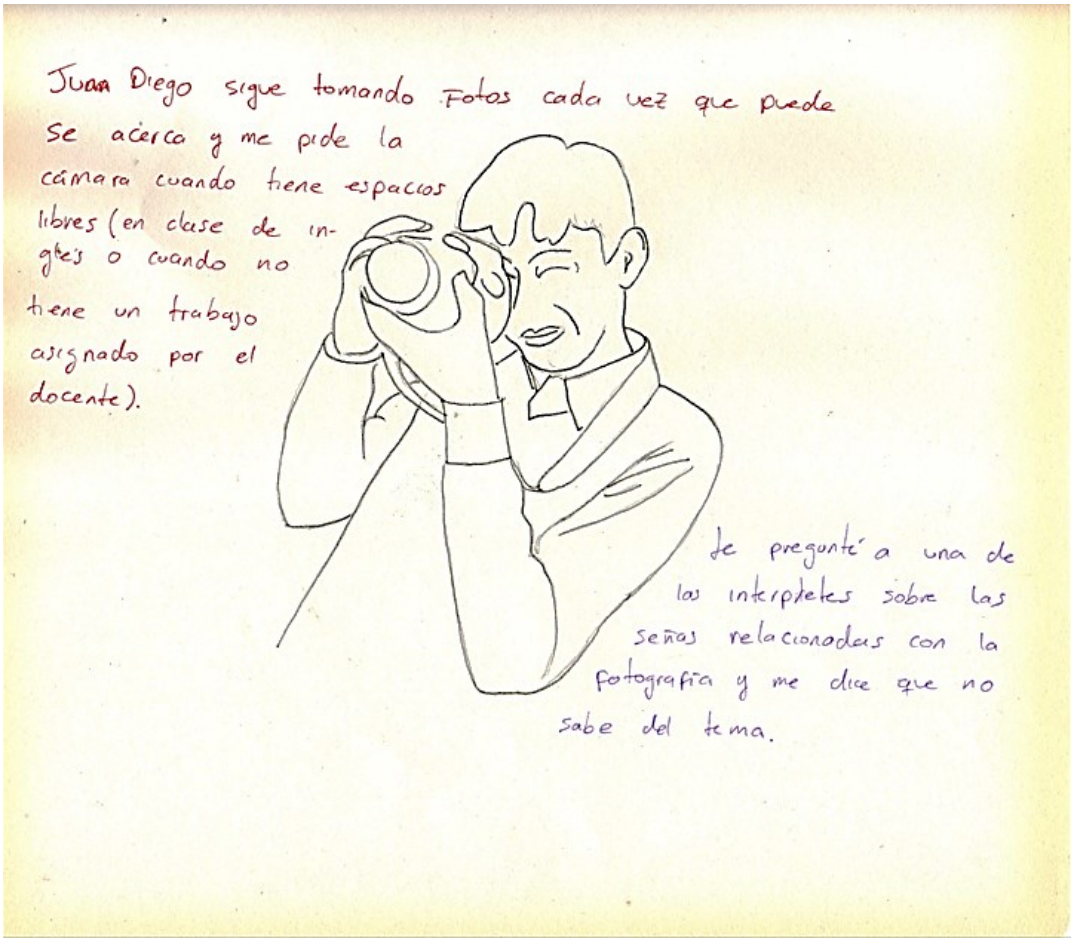
Esta sesión nos proporcionó las herramientas lingüísticas performativas que Jennifer Lescouët describe: el signo como acto corporal e intuitivo y esto dotó a Juan Diego de un vocabulario para la autoexpresión.

Transcripción del diario de campo:

Antes de iniciar yo ya tenía preparados algunos videos de personas que enseñan la lengua de señas colombiana y cuando llegó Juan Diego al salón vimos juntos, practicamos y él hizo algunos dibujos de las señas.

En este proceso, siento una gran conexión con Juan Diego y me doy cuenta que el lo único que necesita es algo de atención, estuve hablando con una interprete y me dijo que él, aunque sus compañeros y docentes lo identifican, gran parte del tiempo pasa desapercibido.

Esta no ha sido la única sesión para aprender señas, de aquí en adelante, cada vez que podemos, revisamos videos para aprender y practicar juntos. Es lindo ver que otros compañeros también se empiezan a interesar por hablar con nosotros y poder comprender lo que estamos diciendo, especialmente lo que expresa Juan Diego.



(Fragmento del diario de campo)

Ejercicio de relectura

Al volver sobre este registro con la distancia del tiempo, aparecen dos hallazgos metodológicos y conceptuales cruciales. En primer lugar, la insistencia de Juan

Diego por buscar la cámara en sus espacios libres (como la clase de inglés o al terminar sus deberes) esto me permite observar un proceso de agencia y apropiación, pues la cámara se convirtió en una necesidad de enunciación. Al buscar activamente el dispositivo en los márgenes de la estructura escolar, el estudiante demuestra que el acto fotográfico ya actúa como su propio territorio de pensamiento, un espacio donde él decide de manera autónoma qué mirar y qué capturar.

En segundo lugar, el episodio con la intérprete expone una fractura en el ecosistema de mediación escolar. El hecho de que el personal de apoyo institucional no contara con señas específicas para el campo de las artes visuales evidencia cómo el entorno, muchas veces, carece de las herramientas para validar e impulsar códigos que escapen a lo estrictamente académico. Esta carencia, lejos de ser una limitación para el proyecto, transformó nuestra investigación, nos enfrentó a la urgencia de construir nosotros mismos ese vocabulario visual y gestual ausente en la escuela. El vacío interpretativo nos obligó a inventar un camino donde la fotografía y nuestras propias señas compartidas cimentaron ese diálogo estético que el entorno institucional no alcanzaba a nombrar.

Sesión número 5
(No planeada)

Tema:

Qué es un plano fotográfico (general, medio, primer plano).

Responsabilidad de la docente:

Introducir y explicar los diferentes tipos de planos fotográficos (general, americano, medio, primer plano, detalle) y su impacto narrativo. Proponer ejercicios de encuadre variando el plano.

Objetivo:

Comprender cómo el tipo de plano afecta la información que se transmite en la

imagen y la intención narrativa.

Qué logré:
Juan Diego identificó y practicó la toma de fotografías utilizando distintos tipos de planos, demostrando comprensión de su función expresiva.

Justificación conceptual de la actividad:
El encuadre y el plano son las primeras decisiones enunciativas que evidencian la huella autoral y la subjetividad. Es el inicio de la escritura visual.

Transcripción del diario de campo:

En este encuentro explico a Juan Diego, utilizando dibujos en el tablero y demostraciones con la cámara, los planos en la fotografía. Juan Diego comprendió y le propuse hacer unos ejemplos en el salón para luego proponerle salir del salón a hacer el ejercicio solo.
Para explicar el primer plano y el plano detalle, aprendió sobre enfoque y desenfoque manual.

Es necesario iniciar contándole a Juan Diego que no encontré señas colombianas para los términos de fotografía, entonces le propongo que nos pongamos de acuerdo en algunas señas para podernos comunicar mejor y nos tomamos un rato para señar la fotografía en sus conceptos básicos. Esto resulta ser muy divertido, intuitivo y rápido, lo cual me genera en términos personales una gran satisfacción por lograrlo.

Siento que Juan Diego está muy motivado, le gusta mucho tener la cámara en sus manos, tomar fotos y regresar a mostrarme lo que ha capturado. Cuando llegó con la cámara, vi que le gustó y exploró mucho el enfoque y después de hacer el ejercicio de los planos, decidió ir a las zonas verdes del colegio y tomar fotografías de objetos y animales muy pequeños, incluso me mostraba la foto y me ponía a prueba para que encontrara el objeto, luego él acercaba y me mostraba en que en esa foto “aparentemente” normal, había algo escondido, había un detalle.

Sesión número 6
(Planeada)

Tema:

El porqué de las fotografías.

Responsabilidad de la docente:

Guiar a Juan Diego en la reflexión sobre el significado de sus fotografías.
Facilitar la expresión de sus ideas y sentimientos sobre las imágenes.
Ayudar a Juan Diego a conectar sus fotografías con su identidad.

Objetivo:

Que Juan Diego pueda expresar el porqué de sus fotografías.
Relacionar sus fotos con su identidad.

Que espero lograr:

Profundización en la autopercepción y la comprensión de su identidad.
Se consolida la conexión entre la fotografía y la autoexpresión.

Justificación conceptual de la actividad:

Consolidación de la conexión entre técnica y emoción. Se buscó la reflexión consciente sobre su intención (el sentido detrás del acto de disparar), que posteriormente se analizó como Punctum o elementos recurrentes.

Transcripción del diario de campo:

La sesión se realiza en la oficina de inclusión. Yo seleccioné algunas fotografías tomadas por él y con ayuda de Viviana tratamos de motivar a Juan Diego a que hablara de ellas, primero que las describa y después que nos cuente porqué decidió tomarla. Se nota cada vez menos tímido para hablar (no del todo) y se nota que ha mejorado su capacidad expresiva. En sus descripciones expresa que les toma fotos a sus compañeros de inclusión porque son sus amigos, con las fotografías de otros

compañeros la coincidencia es que ellos lo ven con la cámara y le piden ser fotografiados.

Juan Diego está disfrutando mucho el proceso, siento que quiere aprender fotografía, manejar mejor la cámara y además, está muy interesado por mejorar su capacidad para comunicarse, creo que siente la necesidad, algo que tal vez antes no pasaba: ¿para qué aprender?

Sesión número 7
(No planeada)

Tema:

Foco selectivo y profundidad de campo (introducción).

Responsabilidad de la docente:

Demostrar cómo el foco selectivo dirige la atención del espectador. Explicar de forma sencilla el concepto de profundidad de campo.

Objetivo:

Entender cómo aislar un sujeto principal mediante el enfoque y crear efectos de desenfoque para resaltar elementos.

Qué logré:

Juan Diego experimentó con el foco selectivo, logrando desenfocar el fondo para resaltar al sujeto principal, creando un efecto visual más intencionado.

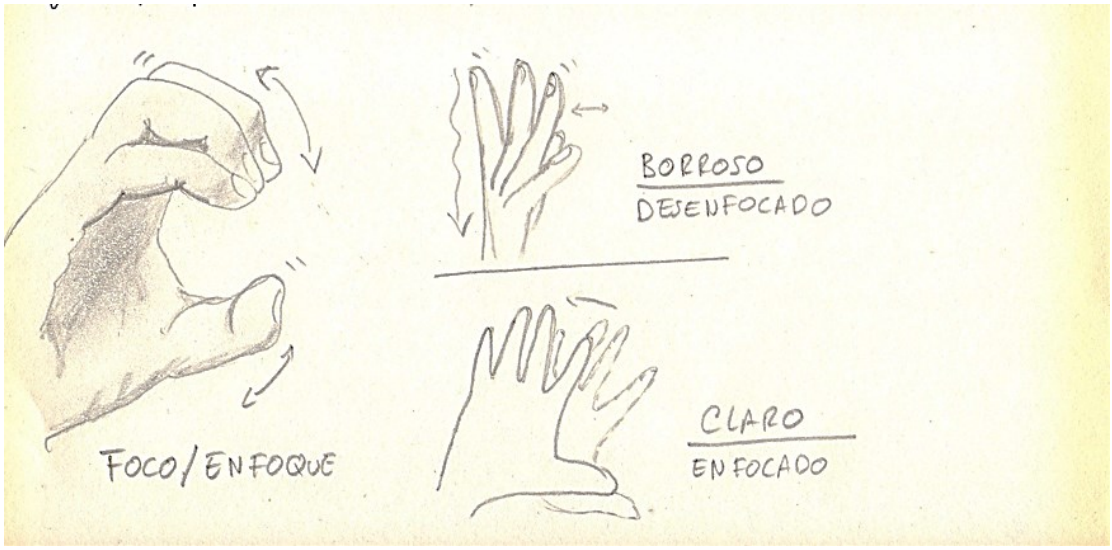
Justificación conceptual de la actividad:

La habilidad de aislar un sujeto mediante el foco fue una herramienta poderosa para el Punctum. Pues le permitió al estudiante resaltar lo esencial de su relato visual.

Transcripción del diario de campo:

Esta sesión surgió del interés de Juan Diego por querer “borrar” o separar lo que estaba atrás de lo que veía adelante. Aproveché este impulso para introducir el concepto de foco selectivo y profundidad de campo. Como apoyo visual yo iba tomando fotos y mostrándole ejemplos de fotos completamente borrosas y luego enfocando algo específico.

Utilizamos una seña muy intuitiva para señalar el foco y para indicar que estaba desenfocado empleamos la seña de “borroso”, mientras que para indicar que estaba enfocado utilizamos la seña de “claro”.



(Fragmento del diario de campo, sesión 7)

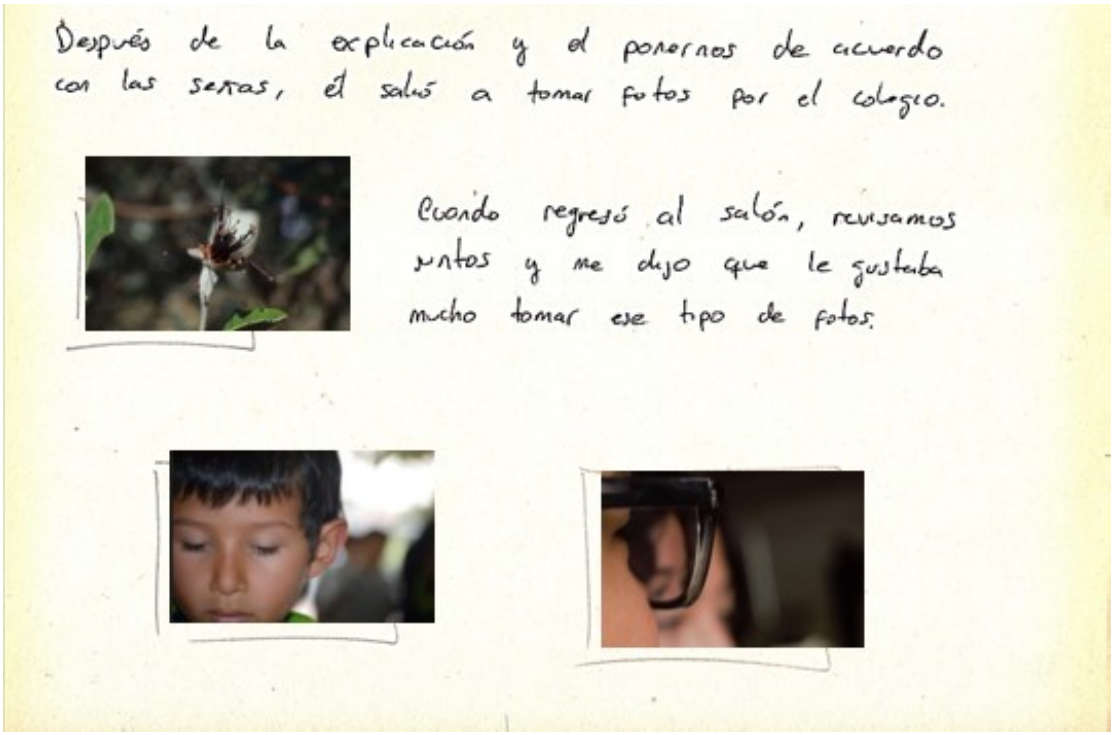
Después de la explicación y el ponernos de acuerdo con las señas, él salió a tomar fotos por el colegio. Cuando regresó al salón, revisamos juntos y me dijo que le gustaba mucho tomar este tipo de fotos.

Me siento muy feliz de ver la evolución de Juan Diego en cuanto a la fotografía, pero, sobre todo, en su confianza y motivación para seguir aprendiendo de la técnica y sobre la LSC.

Me doy cuenta que, presta mucha atención a pequeños detalles y recorre el colegio buscando capturar cosas en las que otros no se fijan.

Ejercicio de relectura.

Al volver sobre este registro desde las dimensiones de la A/r/tografía, la experiencia adquiere una densidad teórica. La apropiación que Juan Diego hace del foco selectivo me permite distanciar la técnica de la destreza instrumental para situarla en el plano de la elección estética.



(Fragmento del diario de campo, sesión 7)

La exigencia inicial del estudiante por separar lo que veía adelante de lo que estaba atrás era una búsqueda consciente de claridad relacional en su discurso visual. Al dominar el enfoque, Juan Diego adquirió el control sobre el *Punctum* —en términos de Roland Barthes—, es decir, la capacidad de dotar a la imagen de ese detalle o elemento punzante que atrapa e interpela al espectador. El desenfoque del entorno escolar operó como un acto de jerarquización: él decidió de forma autónoma qué era lo esencial en su relato y qué debía pasar a un segundo plano.

Desde la dimensión recursiva de mi práctica, este episodio evidencia que las herramientas visuales implementadas eliminaron las barreras del lenguaje verbal y permitieron que un concepto visual complejo se encarnara directamente en la experiencia plástica y en el cuerpo del estudiante a través del gesto y el visor, consolidando la fotografía como un lenguaje de potencia expresiva.

Sesión número 8 (Planeada)

Para consolidar el cierre de este proceso práctico, el último encuentro no se dio detrás del visor de la cámara, sino frente a la pantalla, revisando juntos el banco de imágenes que Juan Diego había construido a lo largo de las sesiones. Este espacio de se planteó como un diálogo mediado, con el objetivo de que fuera él mismo quien seleccionara y nombrara sus capturas más significativas. Al descargar el material y preguntarle a través de nuestro código bimodal cuáles fotografías le gustaban más y por qué, Juan Diego se apropió de la palabra con una confianza y una fluidez descriptiva que no se habían manifestado al inicio del proceso.

Señalando con orgullo sus imágenes, logró estructurar explicaciones directas y seguras: *"Son mis compañeros sordos, me gustan los detalles"*, *"Quiero tomar fotos de personas y cosas"*, *"Ellos me pidieron que les tomara la foto"*. En este ejercicio describía con madurez lo que veía en el encuadre (luces, enfoques, rostros) pero además hablaba del entramado afectivo de su producción. La cámara ya no era un dispositivo técnico ajeno, sino una extensión legítima de su voz interna y un puente directo de reconocimiento con los otros.

Interpretación de la sesión

Al interpretar el comportamiento y los discursos de Juan Diego en este último tramo, se hace evidente que el cambio en él trasciende por completo el aprendizaje técnico de la fotografía. A lo largo del proceso, su postura corporal, su mirada y su nivel de motivación se transformaron de manera radical; se le veía constantemente feliz, seguro y movilizado. La fotografía funcionó como el detonante para que Juan Diego

encontrara, finalmente, un lugar de enunciación propio dentro de la institución escolar. Pasó de habitar los márgenes del aula a ser percibido por sus pares y docentes como un igual; más aún, como un protagonista poseedor de un saber valorado por la comunidad.

Esta conquista de su propia agencia y este sentimiento de pertenencia se manifestaron a través de dos acontecimientos espontáneos que marcaron de forma indeleble el cierre del año escolar y que veo como las evidencias más contundentes del impacto del proyecto.

El primero ocurrió durante una jornada cultural donde todo el colegio debía bailar una coreografía que el área de artes habíamos ensayado con todos los cursos. Juan Diego había sido asignado oficialmente como el fotógrafo del evento y registraba la escena con total concentración. Sin embargo, cuando la música estalló y vio a toda la comunidad unirse en el baile —cuyos pasos él también conocía a la perfección porque participó en los ensayos y grabación de un video—, tuvo un impulso de absoluta libertad: corrió hacia mí, me entregó la cámara y se incorporó al baile en la primera fila. Este acto, profundamente simbólico, demostró que Juan Diego ya no se sentía un espectador aislado que documentaba la vida de los demás desde la barrera; se sabía parte activa del cuerpo colectivo y reclamó su derecho a gozar y habitar el centro de la escena.



10 [JD] Registro de campo, Juan Diego participando en video (propuesta pastoral 2024), 2024

El segundo hito, que consolidó de manera emotiva este tránsito identitario, tuvo lugar en la ceremonia de clausura del año escolar. Juan Diego recibió un reconocimiento especial frente a toda la institución. Con una valentía que desborda cualquier expectativa inicial, subió al escenario y fue capaz de pronunciar ante los asistentes un discurso que había preparado con ayuda de la profesional de inclusión. Al finalizar sus palabras, la emoción contenida se desbordó en llanto (a lo que muchos de los asistentes nos unimos); un instante de conmoción pura que evidenció que Juan Diego estaba habitando un logro que, quizás tiempo atrás, ni él mismo se había permitido imaginar.

Ejercicio de relectura

Al volver sobre estos acontecimientos desde las dimensiones de la A/r/tografía, la revisión del material y las vivencias de cierre me permiten teorizar la investigación como una intervención pedagógica, pero, sobre todo como un auténtico proceso de configuración subjetiva y emancipación en los términos que propone Jacques Rancière.

Cuando Juan Diego se sienta a elegir sus fotos y afirma con seguridad *"ellos me pidieron que les tomara la foto"*, está describiendo una alteración radical en las dinámicas de poder del aula. La cámara revirtió la mirada colonial de la escuela: él ya no es el sujeto observado o diagnosticado por los demás; ahora es él quien posee la mirada, quien sostiene el dispositivo y a quien sus compañeros buscan para ser registrados. Hay un reconocimiento horizontal de su presencia. El hecho de que describa sus fotos con mayor confianza demuestra que al ampliar su capacidad de expresión por medio de la lengua de señas e incorporar la gramática visual de la fotografía, se activó en él un pensamiento complejo y reflexivo que se mantenía silenciado.

Desde la dimensión recursiva de mi práctica como maestra e investigadora, el baile en primera fila y el discurso de grado son la prueba reina del tejido a/r/tográfico. La

estética (la fotografía) devino en política (toma de la palabra y del espacio). Al soltar la cámara para bailar y al hablar frente a un público, Juan Diego demostró que la herramienta cultural ya había cumplido su función mediadora: internalizó su valor, expandió las fronteras de su autoestima y se consolidó como un ser plenamente autónomo. El llanto final en el evento no fue solo un acto de emotividad, sino el eco de un proceso de transformación profunda donde el arte le devolvió al estudiante la certeza de que su mirada y su existencia tienen un valor inconmensurable para el mundo que habita.



11[JD] Registro de campo, Juan Diego, 2024

El acto creativo y la percepción

El proceso desarrollado con Juan Diego condensa y hace tangible la función insustituible de la educación artística en las aulas inclusivas. Esta experiencia producida en un espacio liminal que desafía la rigidez del currículo tradicional representa de manera viva los postulados de Viktor Lowenfeld respecto al desarrollo de la capacidad creadora y la sensibilidad perceptiva. Cuando Lowenfeld advierte que “el hombre aprende a través de los sentidos” y lamenta que, fuera de las artes, estos “parecen estar destinados a que se los ignore” (p. 19), describe con precisión la frontera que la mediación fotográfica logró derribar. Para Juan Diego, la cámara funcionó como una herramienta de expresión, al verse privado del canal auditivo, el acto de componer, enfocar y capturar exigió una agudización de su capacidad de ver y de sentir la interacción con el entorno, nutriendo sus vías sensoriales accesibles y convirtiendo lo visual en el andamiaje principal para “establecer una interacción del hombre y el medio” (p. 19).

Esta reconexión perceptiva detonó un impacto identitario profundo y lo que Lowenfeld argumenta al respecto, es que los sujetos “necesitan considerarse a sí mismos como dignos de actuar en el medio complejo en el que se encuentran” (p. 30). En el caso de Juan Diego, la dignidad de su acción se activó al descentrar la palabra hablada como único vehículo legítimo de pensamiento, la práctica fotográfica le ofreció un territorio seguro donde su identidad, frecuentemente invisibilizada en las dinámicas escolares estandarizadas, pudo tomar cuerpo y visibilidad, permitiéndole demostrar su competencia y transformar radicalmente el concepto de sí mismo.

Esta profundidad en el acto creativo no ocurrió de manera espontánea, sino que estuvo directamente sujeta a las condiciones de accesibilidad de la mediación. Cuando la instrucción incorporó la lengua de señas, estímulos visuales y mediaciones pensadas desde su singularidad, Juan Diego logró dotar de sentido sus comprensiones y decisiones fotográficas. Desde esta perspectiva, la lengua de señas se erige como un requisito estructural para el desarrollo intelectual y artístico;

por lo tanto, el acto creativo fue una consecuencia directa de un soporte lingüístico que organizó la experiencia y hizo posible la reflexión estética.

Esta amalgama entre percepción y lenguaje se hizo evidente al formular preguntas como “¿quién es Juan Diego en estas fotos?”. Su respuesta fue significativamente más elocuente y fluida cuando se apoyó en esquemas visuales y señas básicas, demostrando que su potencia creadora aparecía sin reservas cuando la lengua actuaba como una herramienta perceptiva y conceptual, y no como una barrera. De este modo, es posible afirmar que la percepción visual no depende únicamente de las estructuras formales de la lengua; se nutre, fundamentalmente, de la experiencia estética, la sensibilidad individual, el contexto social, la exposición cultural y la interacción dialógica con las imágenes.

A través de este proceso, Juan Diego consolidó un canal de expresión autónomo en el que el lenguaje visual dejó de ser un recurso didáctico y se estableció como el sistema articulado que le permitió manifestar y reconocer su identidad. Este reconocimiento entendido como la configuración de lo que Paul Ricoeur (1996) define como identidad narrativa. El cómo de este reconocimiento se despliega en el acto de narrarse a través de la imagen; el sujeto no solo se registra de forma pasiva, sino que interpreta su propia historia, entrelazando lo que permanece en él (*idem*) con la capacidad de proyectarse y transformarse ante la mirada del otro (*ipse*). Desde esta perspectiva, la fotografía se convirtió en su herramienta de comunicación visual utilizando el encuadre, la luz y el foco selectivo como signos propios para construir narrativas y hacer explícitos sus pensamientos y afectos de una manera que antes de esta experiencia no era posible. Este ejercicio facilitó que Juan Diego se reconociera en su propia condición (comprendiendo la sordera y la necesidad de aguzar otros canales de comunicación), además de desarrollar la capacidad de proyectar esa conciencia en sus tomas, transformando la imagen en un acto reflexivo de autoría personal.

Uno de los impactos más significativos de esta transformación se produjo en su sentimiento de pertenencia dentro del contexto educativo y social, hacia el final de la experiencia, era evidente que Juan Diego había subvertido el lugar del

aislamiento. Su rol como fotógrafo, visible y activamente solicitado por sus compañeros oyentes, lo situó como un agente valioso y necesario dentro del grupo. El gesto recurrente de dejar visible una porción de su propio brazo en el encuadre resume estéticamente este logro: este acto fotográfico es la afirmación material de su presencia en el mundo. Tal como Susan Sontag plantea el acto fotográfico como una forma de registrar la propia huella, este gesto se establece como una resistencia contra la invisibilidad social y una declaración contundente de su existencia y su rol autoral.

Finalmente, el proceso didáctico derivó en un aprendizaje bilateral que define la esencia de la investigación a/r/tográfica: juntos enriquecimos significativamente nuestra expresión y comprensión de la lengua de señas. Este beneficio mutuo demostró que un verdadero espacio inclusivo no se reduce a la integración pasiva, sino que se construye a través de la adaptación estética y el diálogo sensible. El resultado final de esta cartografía es el tránsito hacia un sujeto que, a través de la mediación artística, dejó de ser un espectador pasivo para reafirmar su valía, su agencia y su propia identidad narrativa.

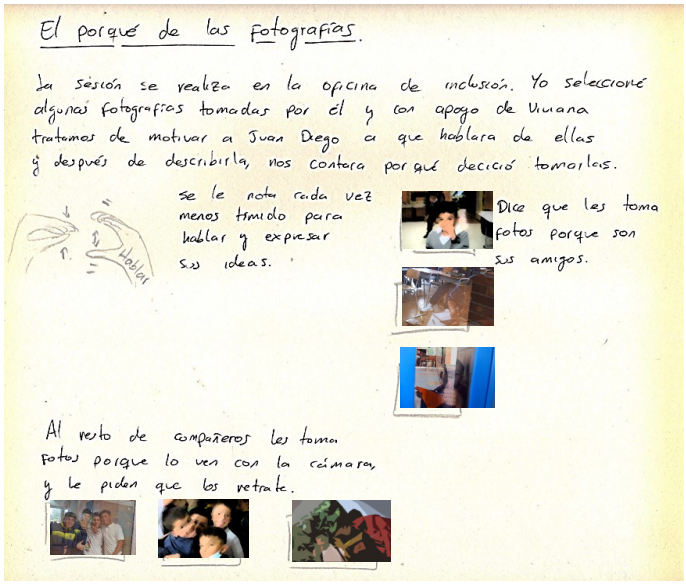


Capítulo *3*

PRIMER PLANO

Lentes teóricos e interpretación de la experiencia

La imagen, concebida aquí como una creación y representación visual y fundamentalmente como una grafía, permite abordar dimensiones educativas que suelen resultar inaccesibles desde el lenguaje estrictamente verbal, un principio metodológico que dialoga con los planteamientos de Marín Viadel (2010) sobre la investigación con imágenes. A su vez, esta perspectiva posibilitó identificar que, a través de la composición, el encuadre, la luz y la sombra, Juan Diego presentó dichos elementos de una manera tan específica que su obra se convirtió en una comunicación intencional. En este sentido, la organización visual presente en sus capturas no es un hecho aleatorio; como señala Arnheim (1986), la percepción y la configuración formal implican una selección y un pensamiento visual que plasman una visión del mundo. Esta premisa conceptual eleva la función del fotógrafo, transformándolo: ya no se trata del mero *operador* técnico en términos de Barthes (1980), sino de un sujeto que interpreta activamente el mundo por medio del lente.



(Fragmento del diario de campo, sesión 6)

Arnheim (1986) propone la selección como el primer acto creativo del fotógrafo, expresada por medio del encuadre. Cuando decide aislar un fragmento de la realidad, define lo que quiere incluir, lo que no quiere que haga parte de su imagen y además establece las fronteras de ese nuevo campo visual. Lo que queda dentro del marco adquiere un peso visual y una tensión que no poseía en su contexto original. El encuadre convierte elementos del ambiente en signos compositivos sujetos a las leyes de la Gestalt: proximidad, semejanza, cierre (p. 29-33).

En contraste con el análisis formalista y perceptivo de Arnheim, Susan Sontag, en su ensayo *Sobre la fotografía* (1981), sitúa la discusión en el plano ético y existencial. Mientras Arnheim se concentra en cómo la cámara estructura el mundo, Sontag se pregunta qué le hace la cámara a la realidad, a la memoria y al ser humano. Su postura crítica se basa en la manera en que la fotografía afecta nuestra relación con la experiencia directa, transformándonos de participantes activos a espectadores pasivos. Para Sontag la fotografía corre el riesgo de reducir el ser a una serie de imágenes simplificadas; esta crítica advierte sobre la capacidad de la cámara para fragmentar la realidad, ofreciendo solo “rebanadas de tiempo” (p.41). Al fijar un instante, la fotografía aísla el evento de su pasado y su futuro, presentándolo como un hecho estático y autónomo, despojando a la realidad de su complejidad y ofreciendo una versión simplificad de la experiencia.

Para Arnheim (1986), el fotógrafo actúa como un organizador perceptivo que estructura la realidad a través del pensamiento visual; en contraste, la postura crítica de Sontag (2006) lo sitúa como un coleccionista de imágenes de consumo que, lejos de capturar la realidad, tiende a reemplazar la experiencia vivida. De este modo, mientras que desde la psicología de la forma de Arnheim se busca validar la fotografía por su capacidad de ordenar y dotar de sentido la percepción, Sontag la somete a un riguroso juicio ético, advirtiendo sobre el riesgo de convertir el acontecer vital en una mera galería de registros estáticos y distanciados.

Sin embargo, para una persona cuya experiencia del entorno y mundo académico se veía afectado por la barrera lingüística, la captura de imágenes o “rebanadas de

tiempo” no implicaron una reducción, sino una vía para construir una narrativa personal. En ese instante, la imagen fija ofreció una estructura concreta de pensamientos y emociones que, en la ausencia de un lenguaje común habían sido incomprensibles para el colectivo; para Juan Diego, inexpresables. Entonces, esa fragmentación de la realidad realizada por Juan Diego empleando la cámara, se convirtió en un mecanismo de selección. Él selecciona intencionalmente fragmentos de su entorno en los que muestra su experiencia, con lo que logra una narración que otros pueden ver, leer y comprender. La fotografía, al surgir como esa conexión con el universo colectivo y su expresión, permitió que el estudiante reafirmara su lugar dentro de la comunidad educativa, que adquiriera un nuevo rol como fotógrafo frente a sus compañeros/as y, por ende, que creciera su interés por mejorar sus capacidades comunicativas, no solo las mediadas por la imagen fija, sino también por la lengua de señas.

Juan Diego dejó de ser un receptor pasivo, para convertirse en un emisor activo que presenta su manera de ver el mundo, transformando la fragmentación de la realidad advertida por Sontag en una oportunidad de expresión narrativa y organización visual en los términos de Arnheim. En este contexto, la premisa de Sontag (2006) de que las imágenes funcionan como una manera de inventariar el mundo, y sobre todo que “fotografiar es conferir importancia” (p.36), adquiere un valor fundamental en el proceso comunicativo del estudiante. En ese acto de subrayado perceptivo, él selecciona lo que considera digno de ser mirado; esto constituye su primera afirmación de una voz propia en un plano legible. Mediante este ejercicio, Juan Diego hace suya la experiencia y adquiere la capacidad de comunicarla, define su entorno a través de la cámara para delimitar su existencia y sus intereses.

Si Sontag sugiere que las fotografías nos enseñan un nuevo código que altera y amplía nuestras nociones de lo que vale la pena mirar, para Juan Diego esta dinámica se invierte y la imagen fotográfica se establece como un código alternativo ante el fallo de los sistemas lingüísticos. De este modo, el proceso guiado en el que aprende la gramática de este código se convierte en una manera de traducir su experiencia y su identidad en una grafía legible para la comunidad. Y entonces Juan

Diego no estaba limitado a la traducción literal, sino que podía comunicar la sensación, la intención y el interés de su mundo interior a través de la imagen.

La fotografía permite a Juan Diego eludir la mediación del lenguaje. Si para un oyente el habla es una herramienta de acceso, para un estudiante sordo en un entorno educativo que no siempre está adaptado, la comunicación verbal puede ser una barrera. Cuando Juan Diego toma una fotografía, está capturando la realidad tal cual es. No necesita "traducir" su mundo interior a las reglas gramaticales de un idioma que le ha sido ajeno o insuficiente.

Los planteamientos de Rudolf Arnheim (1986) me permiten comprender la labor del estudiante como la de un arquitecto visual. Al organizar la realidad mediante la manipulación intencional de la luz, la sombra y el encuadre, Juan Diego no se limita a registrar el entorno, sino que impone una estructura perceptiva consciente. Esta organización, vinculada a los principios de la psicología de la Gestalt que Arnheim defiende, transforma el caos del espacio escolar en una composición ordenada, donde cada elemento visual comunica, de forma deliberada, una visión particular del mundo.

Complementariamente, el pensamiento de Susan Sontag sitúa el acto fotográfico en una dimensión ética y existencial, lo que me permite pensar en Juan Diego como un coleccionista de instantes. A través de su lente, el estudiante realiza un "inventario" de su realidad; al seleccionar qué fragmentos del entorno capturar, subraya aquello que es significativo para él y le da importancia a los elementos que definen su cotidianidad. Este ejercicio de selección, además de permitirle delimitar su existencia frente a las barreras comunicativas, convierte a la fotografía en un archivo vital que dota de coherencia a su experiencia personal.

Finalmente, la perspectiva de Roland Barthes eleva a Juan Diego a la categoría de autor autónomo. Al concebir la fotografía como un mensaje denotado —una estructura de información plena y autosuficiente—, Barthes me permite abandonar la búsqueda de una "traducción" verbal para la obra del estudiante. Desde este lente, su fotografía no requiere ser descrita para ser válida o comprensible, sino que

posee una integridad estructural propia. Así, no está sustituyendo el lenguaje verbal por un medio inferior, sino que ejerce su capacidad de enunciación a través de un lenguaje visual que se basta a sí mismo, con lo que consolida su identidad narrativa con absoluta autonomía. En el proceso se hizo evidente la expresión de Juan Diego, quien participó en un entorno que valora y fomenta la expresión artística. Esto provocó el reconocimiento de espacios seguros, donde él pudo manifestarse sin restricciones.

El punctum y la poética de la autorrepresentación

Para abordar la complejidad de la pregunta de investigación y establecer un marco que permitiera orientar la interpretación de la evidencia visual, planteé dos categorías de análisis. Estas categorías surgieron de la lectura de las imágenes producidas por Juan Diego y de la comprensión del proceso artístico–pedagógico, buscando una relación directa entre la práctica visual y la formulación de una voz autoral coherente, un aspecto importante dadas sus limitaciones comunicativas en el plano verbal.

La primera categoría, denominada “Punctum”, se nutre conceptualmente de la teoría de la fotografía de Roland Barthes (1980), quien advierte que este fenómeno no depende de una intención cultural o de un saber compartido, sino que es ese “azar que en ella [la foto] me pincha (pero que también me lastima, me toca)” (p. 65). En la práctica de Juan Diego, este “pinchazo” se tradujo en una mirada estética que ignoró la panorámica institucional del paisaje escolar para anclarse, de manera casi obsesiva y afectiva, en la cualidad de un objeto o en la aparición de un detalle. Al respecto, Barthes precisa que el *punctum* suele ser un elemento fragmentario, un "detalle, es decir, un objeto parcial" (p. 83) que transforma la experiencia de quien observa y de quien captura. Así, el acto de Juan Diego de detenerse ante superficies reflejantes, texturas rugosas en los muros o pequeños objetos en las zonas verdes —elementos que para el ojo común resultan invisibles— constituye el ejemplo vivo de una autoría que no buscó documentar la cotidianidad de la escuela, sino señalar y recortar aquello que, a él singularmente, lo interpelaba.

El análisis de estos detalles se interpretó como la huella de su intención estética y afectiva. Para ello, la observación metodológica trascendió el objeto capturado, concentrándose en la composición formal de la imagen a través de decisiones específicas de encuadre, enfoque, contraste y perspectiva. Este examen compositivo fue clave para determinar si las imágenes constituían una *grafía* o

concepto visual coherente; es decir, se verificó si las decisiones formales actuaban como un sistema de signos propio que, a pesar de las barreras verbales, permitiera la lectura de una voz autoral consciente en su trabajo. El *punctum*, por tanto, fue la puerta de entrada a la comprensión de la sensibilidad perceptiva del estudiante.

La segunda categoría, “Poética de la autorrepresentación”, fue acuñada como el conjunto de principios estéticos, temáticos y formales recurrentes que Juan Diego estableció de manera (semi)consciente a lo largo de su cuerpo de obra. El foco de esta categoría reside en la función performativa de la imagen: cómo el estudiante utiliza estos principios para construirse, negociar y performar su identidad dentro del espacio visual que él mismo creó. Mientras que el *punctum* es el detalle característico aislado, la poética de la autorrepresentación es el sistema estructural que da sentido a la recurrencia de esos detalles.

Con este esquema categorial realicé un análisis en doble sentido. En el cotejo, por ejemplo, la recurrencia de los reflejos (categoría *punctum*) fue interpretada como una metáfora visual de su búsqueda de identidad y su deseo de visibilidad o protagonismo. Esta interpretación visual se contrastó con los relatos de Juan Diego sobre su propia producción, donde él reconocía su propio reflejo en algunas de sus fotografías.

Esta coincidencia entre el fenómeno visual recurrente y la narrativa personal permitió validar y profundizar en la poética de la autorrepresentación a la luz de la hermenéutica de Paul Ricoeur (1996), particularmente en su distinción de la identidad. Mientras que la identidad *idem* remite a lo idéntico y a la permanencia en el tiempo, la identidad *ipse* representa la mismidad, una identidad narrativa que se construye en la apertura al cambio y en la capacidad de decir "aquí estoy". Ricoeur (1996) afirma que *"el sí mismo no se conoce sino indirectamente, a través del rodeo de los signos, de los símbolos, de los textos"* (p. 115). Juan Diego materializó este postulado de manera estética: su deseo de visibilidad, que no podía articularse bajo las estructuras de la comunicación verbal, se corporizó en sus apariciones fragmentarias o reflejadas en las fotografías. Estas capturas, en esencia, no funcionaron como autorretratos explícitos o fijos (*idem*), sino como el testimonio de

su identidad *ipse*: una voluntad de inscripción en el mundo a través del rodeo del signo visual.

Este proceso cíclico y dialógico permitió que la investigación encontrara los significados emergentes y situados de su voz visual. La A/r/tografía, me permitió mantener una estructura flexible y adaptativa, admitiendo la reformulación constante de estas comprensiones a medida que el proceso artístico-pedagógico avanzaba en el aula.

El punctum como irrupción del detalle

Para maniobrar metodológicamente con la primera categoría analítica, es imperativo precisar la tensión que Roland Barthes (1980) establece entre las dos fuerzas que coexisten al mirar una fotografía: el *studium* y el *punctum*. Mientras que el *studium* remite a una especie de "educación" o participación cultural que permite una lectura general, histórica y social de la imagen, el *punctum* subvierte ese orden ordenado. Barthes (1980) lo define como aquello que *"rompe (o puntúa) el studium"* y añade: *"este segundo elemento que viene a desordenar el studium lo llamaré por tanto punctum; pues punctum es también: pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte, y también tirada de dados"* (p. 64).

En el marco del enfoque metodológico, el *punctum* fue utilizado como una herramienta para el análisis microscópico y subjetivo de la obra de Juan Diego, contrastando su propia experiencia como fotógrafo con mi lectura interpretativa como investigadora. El análisis se centró en identificar aquellos elementos que interrumpieron la composición estándar del espacio escolar para generar lo que Barthes denomina una *"fuerza de expansión"* del detalle (p. 83).

Esta categoría se exteriorizó con fuerza en dos hallazgos visuales específicos dentro del cuerpo de obra de Juan Diego:

- **Los reflejos como inscripción subjetiva:** el rastreo minucioso me mostró la aparición recurrente de reflejos en vidrios, espejos y superficies brillantes.

Mientras que el *studium* de la imagen describiría el pasillo o el aula, el reflejo irrumpe como ese detalle que, en palabras de Barthes (1980), *"se desplaza hacia una fuerza de expansión... [donde] la foto ya no es de ningún modo animada por mí: es ella la que me anima"* (p. 83-84). El reflejo en la superficie funciona aquí como un *punctum* que enuncia la presencia activa y la subjetividad de Juan Diego; es su huella individual reclamando un lugar en el plano visual.



12 [JD] Serie autorretratos en reflejos, edición digital, 2024

- **La aparición de los pares como declaración ética:** la reiterada inclusión de sus compañeros sordos en las tomas podría interpretarse, desde el *studium*, como un simple registro temático de la vida escolar. Sin embargo, el análisis compositivo demostró que sus pares actúan como el detalle punzante que dota a la imagen de una verdad emocional. Al capturar a sus compañeros de manera fragmentaria, cercana o integrada a su propia dinámica perceptiva, Juan Diego activa un *punctum* que va más allá de la documentación; se convierte en una declaración sobre su sentido de pertenencia y en una afirmación ética sobre la importancia de su comunidad.



13 [JD] Serie retratos a sus pares, 2024

- **La atención a los pequeños detalles: texturas y micro-historias del espacio:** el lente de Juan Diego demostró, con frecuencia, el manejo de un zoom conceptual sobre lo que la prisa escolar suele invisibilizar: la rugosidad de una corteza, un pequeño animal o la escala micro de la vegetación en las zonas verdes. Este aislamiento de lo minúsculo encarna lo que Barthes (1980) describe al señalar que el *punctum* puede llevarnos a un punto donde *"el detalle cambia mi lectura... es un pensamiento absoluto"* (p. 83). Al

recortar estas micro-texturas y descontextualizarlas de la arquitectura masiva del colegio, Juan Diego demuestra una aguda sensibilidad perceptiva, y además habita el espacio desde una temporalidad otra. El detalle micro se convierte en un *punctum* que subvierte la función práctica o utilitaria de la escuela, transformándola en un territorio de exploración táctil y contemplación íntima.



14 [JD] Serie foco selectivo, 2024

La poética de la autorrepresentación

Si el *punctum* se centra en el golpe afectivo y la singularidad irrepetible del detalle, la poética de la autorrepresentación se evidencia en el plano macroscópico y estructural, buscando la coherencia y la intencionalidad detrás de la producción visual. Esta categoría se define como el conjunto de reglas sistemáticas, constantes y decisiones seriales que Juan Diego estableció en su práctica fotográfica para construirse y negociar su identidad.

Para comprender esta poética como un sistema de grafía o escritura personal, recurro a la teoría contemporánea de la imagen. Al respecto, Fontcuberta (2016) afirma que en el escenario visual contemporáneo la fotografía ha dejado de ser un reflejo de lo real para convertirse en un dispositivo donde *"lo que cuenta no es tanto la autoría estricta como la asignación de sentido, la soberanía de la interpretación"* (p. 23). Bajo este enfoque, la poética de Juan Diego constituye un ejercicio de soberanía interpretativa: las reglas seriales de su producción no buscan registrar la escuela de forma pasiva, sino construir ficciones y narrativas que operan como un discurso personal de autodefinición sobre su entorno. Un ejemplo contundente de esta poética se evidencia en su decisión sistemática de fotografiar objetos reflectantes. Esta constancia no es una elección azarosa; es una regla serial. Al elegir reiteradamente esta perspectiva, Juan Diego altera la jerarquía visual habitual de la escuela. Los objetos cotidianos, una ventana, una perla encontrada en el suelo, o incluso un ojo pierden su función utilitaria y pasiva para convertirse en monumentos visuales cargados de una intencionalidad dramática. Aquí, la soberanía de la interpretación de la que habla Fontcuberta se vuelve tangible: el reordena el espacio bajo sus propias leyes visuales, construyendo una narrativa donde él posee el control del relato.

Esta postura encuentra un sólido anclaje teórico en los postulados de Arlindo Machado (2001), quien desafía la noción tradicional de la fotografía como índice o huella directa de la realidad física, señalando que el acto fotográfico es una mediación tecnológica radical. Machado (2001) sostiene que el fotógrafo creativo transforma el aparato en un instrumento ideológico, puesto que la imagen es, ante todo, una *"expresión del concepto, una forma abstracta de pensamiento que se materializa gracias a la mediación de los traductores automáticos"* (p. 34).

Para Juan Diego, la poética de la autorrepresentación demuestra científicamente este salto del registro a la conceptualización, su identidad no es simplemente "capturada" por la luz, sino activamente construida, articulada y traducida por las reglas y convenciones fotográficas (la intencionalidad en el encuadre, la geometría de la composición, el reflejo). La cámara actúa precisamente como ese "traductor"

de su intención conceptual; la poética de su obra es la evidencia empírica de que logra explotar las posibilidades semióticas del dispositivo para convertir su experiencia interna en un concepto visual legible, superando las barreras de la oralidad y alcanzando una plena autoafirmación.

Para "mostrar" cómo se encarna esta poética en la realidad del aula inclusiva, es fundamental visibilizar los retos particulares que Juan Diego enfrentó al apropiarse del lenguaje fotográfico. Su acceso a la información técnica y especializada dependió de la consistencia y la flexibilización de nuestras estrategias de comunicación. La fotografía exige comprender nociones abstractas complejas —como la velocidad de obturación, la profundidad de campo o la escala de planos—. Cuando el repertorio comunicativo tradicional resulta limitado en el entorno escolar regular, estos conceptos corren el riesgo de quedar difusos.

Aquí es donde el método a/r/tográfico y la mediación bilingüe mostraron su potencia transformadora, el proceso se estructuró mediante un sistema dialógico de apoyos visuales, modelado fotográfico y una traducción constante de conceptos técnicos hacia la Lengua de Señas Colombiana. Este puente comunicativo no solo facilitó la asimilación técnica, sino que reestructuró su forma de pensar la imagen, permitiéndole construir una autonomía en la toma de decisiones estéticas. Tomar una fotografía en la escuela implicó para Juan Diego un ejercicio político de negociación de significados con sus compañeros y conmigo al explicar qué quería capturar, justificar la elección de un encuadre y defender su mirada frente a la retroalimentación.

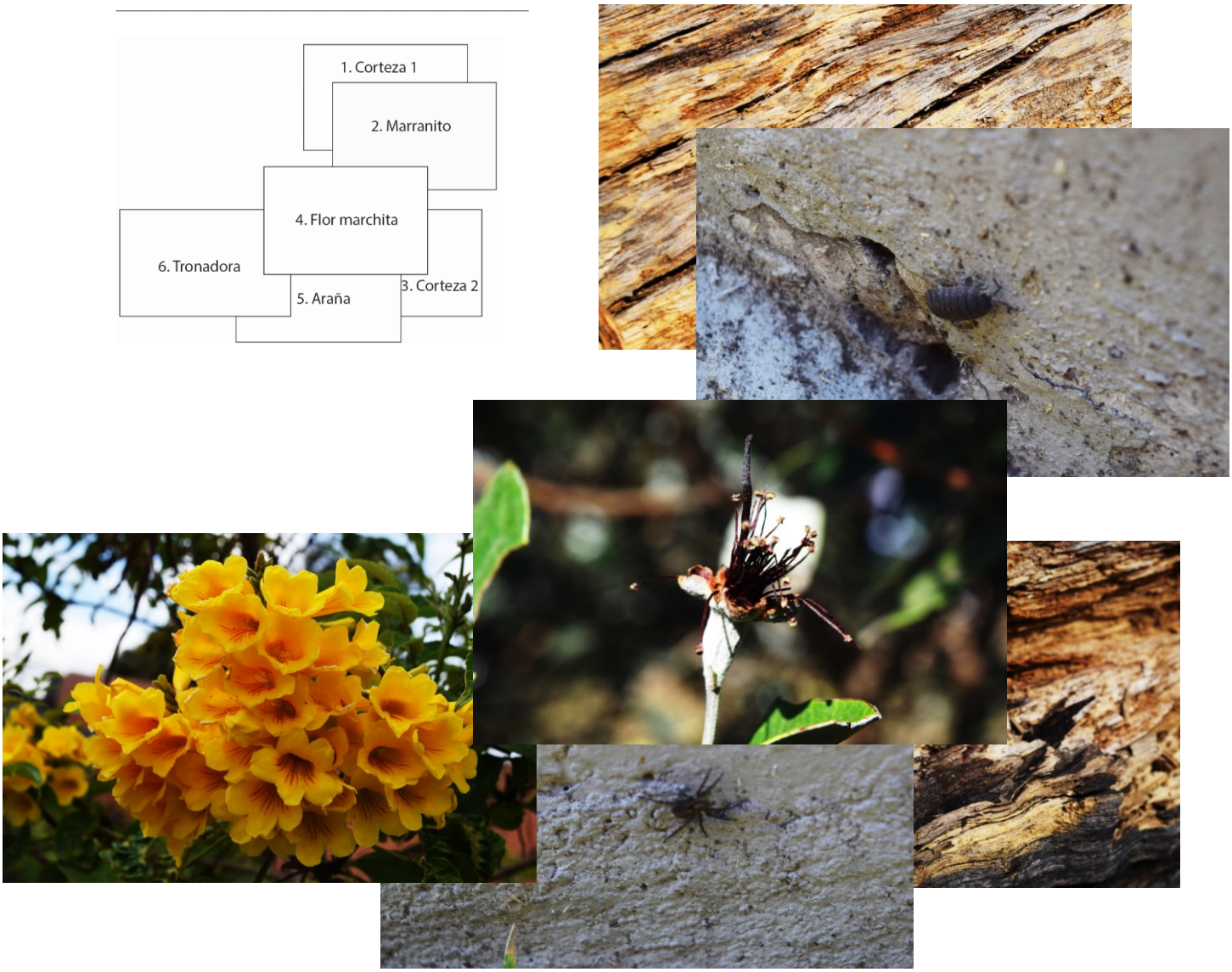
Este proceso de traducción y defensa autoral modificó radicalmente las dinámicas de reconocimiento social en el aula. Al no poder articular sus intenciones bajo las estructuras del lenguaje verbal, el estudiante desplegó sus ideas mediante gestos, señas incipientes, dibujos y ejemplos fotográficos previos, consolidando lo que Paul Ricoeur (1996) define como la capacidad de agencia de la identidad *ipse*, el sujeto que se reconoce como autor de sus propios actos y discursos ante los otros. Como advierte Ricoeur (1996), *"decir sí mismo es decir que el sujeto es responsable, que es el autor de sus actos"* (p. 104).

Al argumentar sus encuadres a través de la LSC y la corporalidad, Juan Diego demostró que sus imágenes no eran accidentales, sino actos de habla visuales. El acto fotográfico devino en un espacio de empoderamiento donde la imagen habló allí donde el lenguaje verbal no existía. Así, la comunicación visual se transformó en el vehículo de su inclusión y afirmación individual, convirtiendo el aula y el colegio en entornos receptivos donde su mirada singular adquirió valor, estatus de saber y un profundo reconocimiento colectivo.

Una vez definidas estas lentes conceptuales (el *punctum* como irrupción y la poética como estructura), el análisis se traslada de la teoría a la materialidad misma de la obra para evidenciar la consistencia y la riqueza de este lenguaje autoral. A continuación, la producción visual de Juan Diego se despliega en tres series temáticas que establezco como los pilares fundamentales de su grafía visual y su voz: *naturaleza*, *reflejos* y *retratos*. El análisis analítico-sintético se centrará en demostrar cómo cada una de estas series, al aplicar un uso distintivo del *punctum* y de la poética de la autorrepresentación, contribuye a la construcción de su identidad narrativa y a la consolidación de su rol activo dentro del colectivo escolar.

Series temáticas:

Naturaleza



15 [JD] Serie naturaleza, 2024

Este conjunto de seis fotografías catalogadas bajo el pilar de "Naturaleza" constituye una aproximación a la poética de la autorrepresentación de Juan Diego, en tanto establece un patrón estilístico fundacional en su régimen de mirada. Este corpus de imágenes, capturadas en espacios del entorno escolar, se define por una constante formal: el uso sistemático del primer plano y una profundidad de campo marcadamente limitada. Esta decisión estética no responde a un accidente técnico,

por el contrario, configura el cimiento de su grafía visual: un sistema de representación donde la narrativa se articula mediante la aislación perceptiva del sujeto.

El interés de Juan Diego por la micro-realidad y el detalle se manifiesta a través de tres dípticos o pares de imágenes:

1. **Textura y materia:** las dos fotografías de la corteza de un árbol (imágenes 1 y 3) funcionan como un estudio micrográfico de la superficie, donde la luz incide lateralmente para subrayar la rugosidad, las grietas y la densidad táctil de la materia orgánica.

2. **La dimensión mínima:** las tomas de pequeños insectos y fauna minúscula ubicados sobre superficies rocosas (imágenes 2 y 5) evidencian una voluntad deliberada por registrar lo marginal, lo minúsculo o lo habitualmente desapercibido. Aunque el foco óptico no es siempre nítido, la intención de jerarquizar lo pequeño prevalece de forma clara.

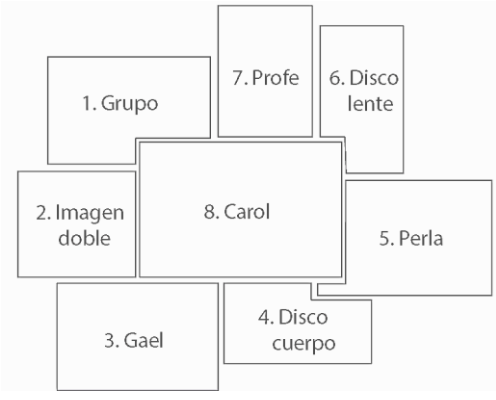
3. **Concentración afectiva:** las imágenes de las flores (imágenes 4 y 6) culminan esta exploración botánica. Tanto en la tronadora amarilla como en la flor seca y oscurecida, el sujeto se encuentra centralizado y rigurosamente enfocado en un primer plano absoluto, mientras el fondo institucional se disuelve por completo en el desenfoque.

Esta estrategia visual sostenida se establece como un dispositivo cercano al *punctum* barthesiano. Al constreñir la mirada del espectador hacia el micro-detalle, Juan Diego transforma el fragmento ordinario en un primer plano afectivo. El desenfoque del fondo elimina eficazmente el contexto periférico y las distracciones del entorno escolar, obligando al ojo del observador a experimentar un impacto subjetivo ante la irrupción de la materia aislada. La serie "Naturaleza" registra el entorno, pero sobre todo formaliza el sello autoral de Juan Diego: una poética que halla la singularidad mediante las operaciones técnicas de la focalización y el descarte visual.

Reflejos



16 [JD] Serie reflejos, 2024



El pilar catalogado como "Reflejos" reúne un corpus de imágenes que demuestra la madurez de Juan Diego al utilizar el dispositivo fotográfico como una herramienta para superponer planos de la realidad y, sobre todo, como un acto de autoafirmación. En su producción, el reflejo constituye la estrategia formal prioritaria para garantizar su comparecencia en el espacio escolar, transformando la superficie reflectante en una huella autoral —su grafía— inconfundible.

La fotografía de la perla (imagen 5) es un ejemplo paradigmático de esta lógica: enfocar un objeto orgánico diminuto para hacer emerger en su micro-superficie la silueta del propio Juan Diego deja ver una voluntad deliberada de inscripción identitaria en el detalle. Se trata de una operación conceptual y técnica avanzada donde el autor se "escribe" a sí mismo en el microcosmos capturado. Por su parte, las tomas sobre las bolas de disco (imágenes 4 y 6), que exhiben de forma nítida su mano, el plano focal del lente y su propia silueta, aparecen como un meta comentario sobre el acto fotográfico. Estas imágenes registran un fragmento del aula, validan y tematizan al estudiante como el agente activo y el ojo soberano de la narración visual.

En la captura del grupo de estudiantes oyentes (imagen 1), el reflejo del pasillo y la intrusión sutil de una porción del brazo de Juan Diego en el extremo izquierdo funcionan a modo de firma autógrafa; lejos de configurarse como un autorretrato directo es un testimonio periférico de su presencia. Él habita el reverso del lente (la posición del observador), pero simultáneamente su cuerpo invade el campo físico del encuadre, asegurando que su mirada y su corporalidad queden imbricadas en el suceso escolar.

De manera análoga, en el retrato de Gael (imagen 3), la silueta de Juan Diego proyectada en el vidrio es la inscripción del cronista y testigo que documenta a su par sordo. Estas intrincadas superposiciones rompen la planitud de la superficie real, introduciendo anomalías visuales que actúan como el *punctum* de la composición. Así ocurre en la fotografía de Carol (imagen 8) en su pupitre, donde se amalgama la concentración silenciosa del interior del aula con el flujo cinético del

pasillo exterior, sugiriendo visualmente que la realidad del aprendizaje está siempre mediada por las dinámicas del entorno.

Asimismo, la imagen capturada a través del lente de las gafas (imagen 2) constituye un *punctum* de fragmentación: el cristal, un objeto diseñado para potenciar la visión, deviene aquí un divisor óptico que duplica un mismo rostro. Esta duplicidad visual genera una atmósfera de extrañeza que perfora la lectura obvia del retrato.

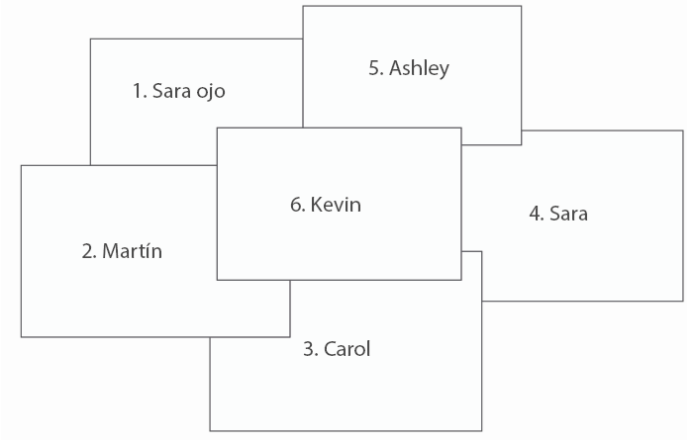
Dentro de este grupo emerge también mi propio retrato reflejado en la superficie de una esfera (imagen 7), configurándose como un *punctum* relacional y pedagógico. Este detalle inscribe formalmente al agente mediador dentro de la obra del estudiante, subvirtiendo la distancia aséptica entre investigadora e investigado. La imagen simboliza la sintonía propia de la metodología a/r/tográfica y la transferencia de confianza construida a lo largo del proceso, evidenciando que Juan Diego se reconoce soberano para "capturar" a quien lo acompaña, integrando la totalidad de su ecosistema relacional en su grafía.

En definitiva, la serie "Reflejos" es el testimonio objetivado de la hipótesis de este estudio: para un joven sordo atravesado por barreras comunicativas, el acto fotográfico es un acto político de visibilidad. El uso del reflejo es su manera de enunciar corporalmente *"estoy aquí, soy el que ve, soy el que descentra el espacio"*. Este recurso formal se erige como una protografía de la identidad que inscribe su presencia duradera en el tiempo y el espacio institucional.

Retratos



17 [JD] Serie retratos, 2024



El pilar denominado "Retratos" se constituye como un conjunto iconográfico donde el dispositivo fotográfico se presenta como un instrumento de humanización, centralización y visibilidad dentro de la institución. La característica técnica dominante en esta serie es el uso estratégico del primer plano y una profundidad de campo reducida para aislar y monumentalizar a los sujetos. Al contrastar de forma rigurosa los rostros nítidos de sus compañeros (como en las capturas de Martín, Gael o Sara) frente a un fondo completamente difuminado, Juan Diego dirige la atención del espectador de manera inequívoca, anulando las distracciones del entorno periférico y otorgando a las corporalidades una dignidad casi escultórica en el espacio escolar.

La ordenación compositiva de las imágenes me permitió identificar un control consciente de la escena destinado a evocar densidades psicológicas y estados de ánimo específicos, tales como la introspección, la timidez o la complicidad. Una excepción singular al enfoque nítido generalizado se halla en el plano detalle del ojo; aunque la imagen presenta una sutil aberración de foco técnico, la voluntad deliberada de registrar el órgano ocular y su reflejo constituye una elección de gran potencia simbólica. En la experiencia de la sordera, donde el ojo es el canal primario de acceso al mundo simbólico y el soporte de la escucha visual, este plano detalle se lee como un intento por capturar la riqueza del mundo interior que prescinde de la enunciación.

El eje temático de la serie gravita en torno a la dirección de la mirada y la representación de la alteridad sorda, considerando que cuatro de las seis piezas corresponden a compañeros con esta misma condición física. Dos de los retratos más robustos exponen a los estudiantes mirando directamente al objetivo y sonriendo (imágenes 4 y 6); este cruce de miradas es un acto de soberanía y mutuo reconocimiento, donde los sujetos se asumen partícipes de la creación visual y devuelven la mirada al espectador. En el contexto de la escuela tradicional, este gesto se traduce en un reclamo de co-presencia, una negativa rotunda a habitar el rol del "otro" marginal o del compañero relegado al fondo del aula. La captura de Kevin (imagen 6) es sintomática de esta subversión: al situarlo sonriente en un

primer plano absoluto y dejar en un segundo plano desenfocado a un par mayor, Juan Diego invierte la jerarquía visual tradicional de la escuela, colocando la experiencia sorda en el centro del relato.

Por oposición, los retratos de Carol (imagen 3), Ashley (imagen 5) y Martín (imagen 2) apuestan por la captura del instante efímero y la espontaneidad. Carol, registrada por segunda ocasión en el corpus —lo que confirma el interés sistemático del fotógrafo por seguir su rastro—, es retratada en la ligereza del juego con un hula-hula, absorta en su propia acción y ajena al dispositivo. En una línea similar, la mirada de Ashley suspendida sobre el horizonte insinúa un estado de contemplación abstracta, mientras que Martín, con los ojos orientados al suelo, configura un plano de profunda introspección. Estos retratos capturan al sujeto inmerso en su propia espacialidad, añadiendo una valiosa dimensión psicológica a la serie.

Finalmente, desde una perspectiva funcional, la persistencia de Juan Diego por encuadrar los rostros puede interpretarse como una estrategia adaptativa (Ibáñez Bernal, 2015). Al priorizar el primer plano de las facciones, eje neurálgico de la expresividad viso gestual indispensable para las comunidades sordas, la imagen fotográfica actúa como un mecanismo de compensación semiótica. Juan Diego jerarquiza la lectura emocional y el micro gesto de su entorno, herramientas fundamentales para consolidar su filiación social y negociar su existencia en un territorio mayoritariamente oyente.

Pilares de la voz visual

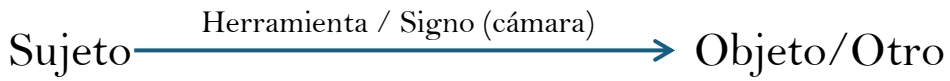
El análisis del corpus fotográfico de Juan Diego me permitió identificar tres nodos temáticos recurrentes o pilares conceptuales de su discurso visual: naturaleza, reflejos y retratos. En su conjunto, estos nodos configuran una poética de la autorrepresentación, un sistema semiótico coherente y propio a través del cual Juan Diego logra nombrar su mundo, negociar su lugar y subvertir las limitaciones físicas y derivado de estas, las impuestas por la privación lingüística en el espacio escolar.

Para dotar de inteligibilidad esta experiencia, los hallazgos se estructuran en seis dimensiones analíticas que articulan la praxis fotográfica con los marcos teóricos de la cultura visual, la filosofía de la identidad y la psicología socio-constructivista.

El retrato del colectivo como afirmación de la identidad

Un motivo germinal en la producción de Juan Diego es la reiterada captura de imágenes de sus pares, tanto sordos como oyentes. Este acto, leído desde la estética de la fotografía, constituye una selección consciente que trasciende el registro cotidiano; es una declaración de agencia y posicionamiento político dentro del aula.

Como advierte Susan Sontag (1981), fotografiar implica trazar un mapa de lo importante, conferir relevancia y subrayar un fragmento de la realidad. Al priorizar el retrato de su comunidad, Juan Diego nos muestra un inventario de su entorno y además ejecuta una declaración ética sobre la visibilidad de su colectivo. Este proceso de co-construcción de la identidad resuena con los postulados de Lev Vygotsky (1979) respecto a las funciones psicológicas superiores y la mediación instrumental. Para Vygotsky, el desarrollo cultural del sujeto está inexorablemente ligado a la interacción social a través de herramientas y signos



La cámara fotográfica se muestra aquí como una herramienta cultural de mediación semiótica. Juan Diego no construye su identidad de manera solipsista; el acto de documentar al "nosotros" (el colectivo escolar y la minoría sorda) es, simultáneamente, el mecanismo por el cual el "yo" deviene descifrable.

¿Qué pasó con esto en el espacio escolar?

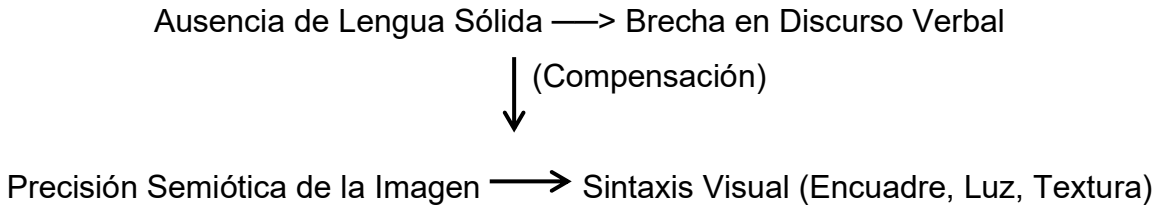
Al introducir la cámara en el Colegio Compartir, una institución mayoritariamente oyente y con estructuras pedagógicas tradicionales, Juan Diego transformó las tensiones del currículo en un campo de resistencia simbólica. Sus retratos forzaron un doble juego de reconocimiento:

- **Hacia sí mismo:** se posicionó como el narrador legítimo de su comunidad.
- **Hacia la institución:** hizo visible la complejidad conceptual de temas como la exclusión y la pertenencia cultural. El flujo comunicativo, potenciado por la validación de su mirada, demostró que el aprendizaje significativo ocurre cuando se dota al estudiante de un estatus de autoría.

Estructura de la visión narrativa y sintaxis visual

El desarrollo lingüístico, desde la perspectiva socio-constructivista, es el eje vertebrador de las estructuras cognitivas y de la participación ciudadana (Vygotsky, 1979). En el caso de Juan Diego, la confluencia de una privación lingüística severa (la ausencia de una lengua materna consolidada, tanto en Lengua de Señas Colombiana como en español escrito) amenazaba con fragmentar las capacidades discursivas necesarias para conceptualizar, analizar y justificar la experiencia estética.

Sin embargo, el corpus de la serie *Naturaleza* revela un fenómeno de compensación semiótica: la poética de la autorrepresentación asume las funciones que el lenguaje verbal no pudo proveer.



Desde una perspectiva funcionalista de la comunicación, las decisiones de Juan Diego como el uso recurrente del plano detalle, la manipulación intuitiva de las líneas de fuerza y la focalización en texturas orgánicas, se establecen como el equivalente visual de la sintaxis. Arlindo Machado (2001) define la fotografía como una "expresión del concepto". Ante la imposibilidad de enunciar de forma oral u ortográfica los tecnicismos de la composición, Juan Diego demostró una comprensión procedimental del discurso visual. El encuadre funcionó como un dispositivo de categorización cognitiva al delimitar el espacio para ordenar el caos del entorno. Sus decisiones morfológicas constituyeron respuestas intencionales para manifestar lo percibido y lo sentido, adquiriendo una autoridad discursiva que el debate lingüístico verbalizado le había negado.

El reflejo como grafía y el estatuto de la identidad (*Idem* e *Ipse*)

El hallazgo formal y plástico más potente en la obra de Juan Diego es la irrupción de su propio reflejo sobre las superficies vítreas del aula (ventanas, espejos, pantallas). Este motivo visual clausura cualquier lectura accidental o error de obturación; se establece como la evidencia tangible de su grafía (su escritura visual) y su sello de identidad.

Para dotar de rigor este fenómeno, resulta imperativo convocar la distinción que hace Paul Ricoeur (1996) entre los dos polos de la identidad narrativa: la identidad *Idem* (la mismidad) y la identidad *Ipse* (la ipseidad).

- **La identidad *Idem*:** alude a lo que permanece idéntico, a las estructuras invariables del sujeto (en este caso, su condición biológica de persona sorda dentro de un marco institucional).

- **La identidad *Ipse*:** representa la flexibilidad del ser, la alteridad, el "quién" se construye a través de la acción y el relato, cambiando y adaptándose en la interacción con el mundo.

El reflejo como bisagra

El reflejo de Juan Diego en el vidrio funciona precisamente como la articulación plástica entre la *Idem* y la *Ipse*. Tomando como ejemplo la fotografía de los compañeros oyentes:

- El plano directo (Transparencia): muestra el interior del aula, con los compañeros inmersa en el espacio tradicional. Es el espacio de la *Idem*, la estructura curricular que delimita los cuerpos.

- El plano reflejado (Proyección): superpone sobre ese interior la silueta exterior del fotógrafo, el pasillo y el entorno lumínico. Es la irrupción de la *Ipse*: Juan Diego inscribiéndose a sí mismo en el acto de mirar, interviniendo la rigidez del aula para decir *"Yo estoy aquí interpretando esto"*.

La materialidad dialéctica del vidrio, ser simultáneamente trasparente y reflectante, materializa una mirada mediada y radicalmente subjetiva. La imagen se devela como una interpretación filtrada por la percepción del artista. Al incluir una porción de su propia anatomía y su cámara en la superficie refractaria, Juan Diego ejecuta un acto existencial: certifica su coexistencia en la narrativa escolar, estampando un sello autoral que resiste la disolución de su voz en el anonimato del silencio.

Potencia de la educación artística y el giro de la alfabetización visual

Desde la práctica pedagógica y la investigación formativa, la educación artística contemporánea no puede seguir siendo relegada a un rol accesorio o meramente técnico-manual. Como bien fundamentó Viktor Lowenfeld (1980), el arte es la vía de integración más natural para el desarrollo cognitivo y emocional, puesto que unifica de manera orgánica la percepción sensorial con el mundo afectivo interno.

En la transición del estudiante hacia la adolescencia media (14 a 17 años), Lowenfeld advierte la aparición de una crisis de autoexpresión y autoafirmación debido a la autocrítica y a las presiones del entorno. Para un joven sordo en un entorno mayoritariamente oyente, esta crisis no es solo evolutiva, sino de carácter existencial debido a las barreras comunicativas. La cámara fotográfica fue ese instrumento de mediación que canalizó la pulsión de autoexpresión, transformando la potencial parálisis del aislamiento en una decisión de agencia creadora. A su vez, este proceso exige adoptar el enfoque de María Acaso (2010) sobre la alfabetización visual crítica. En un entorno saturado de estímulos icónicos, la educación artística debe proveer las herramientas para desmontar las imágenes y producir significados propios:

Estudiante Marginal
↳ Alfabetización Visual Crítica
↳ Productor Activo de Significado

Juan Diego transitó de ser un espectador periférico para convertirse en un analista y productor de narrativas visuales. Su producción se inscribe de este modo en las teorizaciones de Julia Margarita Barco (2024), quien localiza en la educación artística un espacio de resistencia en la formación y la práctica docente. La articulación de las series *Naturaleza, Reflejos y Retratos* es un acto de resistencia frente a la hegemonía del logocentrismo escolar; al apropiarse críticamente del

dispositivo fotográfico, el estudiante interpela las dinámicas del Colegio Compartir, exigiendo un estatuto existencial y ético como creador legítimo de cultura visual.

Protografía de la identidad

Para comprender a cabalidad las motivaciones ontológicas de Juan Diego, por qué necesita fijar estas imágenes, resulta esclarecedor proponer un contrapunto conceptual con la obra del artista colombiano Óscar Muñoz.

En piezas emblemáticas como *Re/trato*, Muñoz utiliza soportes y sustancias efímeras (agua sobre asfalto caliente) para evidenciar la disolución del rostro, la fragilidad de la memoria y la inminencia de la ausencia. La poética de Muñoz habita la desaparición.

En una inversión radical de esta ontología, la praxis de Juan Diego opera bajo la premisa opuesta: él rechaza la fugacidad porque su realidad ya está amenazada por la desaparición simbólica que produce el silencio.

Eje de contraste	Oscar Muñoz (Re/trato)	Juan Diego
Materialidad	Efímera (agua sobre asfalto)	Duradera (registro digital y físico)
Propósito	Cuestionar la presencia de la memoria	Anclar y fijar la existencia del ser
Contexto	Reflexión estética sobre la ausencia	Resistencia ante la exclusión

Ante la ausencia de un código verbal fluido para estabilizar su pensamiento, el estudiante requiere de un soporte físico imperecedero. Sus capturas se constituyen,

por tanto, como una protografía de la identidad, es decir, un documento, una evidencia silenciosa que rompe las barreras de la incomunicación y blinda su mundo interno contra la amenaza del olvido institucional.



Esta necesidad de permanencia y fijación visual revela que el conocimiento no se agota en la capacidad de verbalizarlo. En los entornos escolares tradicionales, se suele asumir de manera errónea que si un estudiante no puede explicar un concepto de forma oral o escrita, entonces no lo domina. Sin embargo, autores como Annette Karmiloff-Smith (1994) demuestran que los sujetos poseemos un vasto universo de saber implícito, intuiciones, comprensiones de la realidad y lógicas internas que operan con total eficacia en la acción, mucho antes de poder ser traducidas a un código lingüístico formal.

La praxis fotográfica subvierte radicalmente este obstáculo. Al desplazar el núcleo del aprendizaje desde la instrucción puramente verbalista hacia la producción visual y corporal, la cámara actúa como un dispositivo de traducción. Todo ese conocimiento implícito que Juan Diego posee sobre las dinámicas de su entorno, sobre las relaciones de poder en la escuela, sobre la belleza y sobre su propia comunidad, experimenta un proceso de re-descripción que no se traduce en palabras, sino en imágenes.

La fotografía se convierte así en su herramienta declarativa. Al obturar, Juan Diego registra y está haciendo explícito su pensamiento. La imagen impresa se vuelve la evidencia tangible con la que el estudiante demuestra a la escuela su dominio conceptual y su agudeza perceptiva, logrando que el reconocimiento de su valía y su inteligencia trascienda las limitaciones y los sesgos del déficit lingüístico.

Síntesis analítica: el retrato del ser y las decisiones ético-estéticas

En última instancia, el análisis del corpus fotográfico de Juan Diego demuestra que cada decisión técnica, el ajuste del encuadre, la obturación en el instante preciso y la nitidez del enfoque constituye una elección existencial. Al ejercer su derecho a decidir qué registrar y cómo presentarlo al espectador, el estudiante asume plenamente su rol de fotógrafo y autor de su propia historia.

La recurrencia del reflejo y el retrato del colectivo se funden en una sola categoría analítica: el retrato del ser en comunidad. La imagen ya no se lee como una superficie plana de registro técnico, sino como un nudo conceptual donde la identidad se negocia de cara a las estructuras escolares. A través del lente, Juan Diego alteró las coordenadas del aula del Colegio Compartir; dejó de ser el sujeto de la carencia clínica para erigirse como el cartógrafo de una mirada inédita, demostrando de forma contundente que el arte es un territorio legítimo de accesibilidad epistémica, donde la afirmación de la existencia prescinde de las palabras para habitar con dignidad la imagen.



CONCLUSIONES

Concluir esta investigación de corte a/r/tográfico implica levantar la mirada sobre el dato empírico para dar cuenta de las transformaciones de los sujetos que habitaron el proceso. Ante la privación lingüística temprana y las barreras de un entorno escolar eminentemente oralista, esta investigación no buscó reparar un déficit comunicativo, sino abrir un umbral expresivo donde la visualidad tomara el lugar del lenguaje primario de pensamiento y autoafirmación.

A la luz de los objetivos planteados y el recorrido metodológico trazado, se consolidan los siguientes hallazgos conclusivos. La primera gran conclusión de este estudio determina que para el estudiante sordo en condición de semilingüismo, la fotografía se estableció como una grafía fundacional afín a su estructura perceptiva. La cámara fotográfica se consolidó inmediatamente como una extensión de su mirada, permitiéndole sortear el aislamiento impuesto por la falta de un código verbal dominante. En el acto de encuadrar, seleccionar y enfocar, Juan Diego registró el entorno escolar, y además comenzó a "grafiar" su mundo interior. Este ejercicio demostró que la experiencia estética posee la capacidad de anteceder a la articulación lingüística, posicionando a la imagen como el espacio original donde la identidad singular brota y se reclama a sí misma.

El análisis del corpus visual de Juan Diego demuestra que la autopercepción no se construye mediante un proceso lineal ni por etapas consecutivas, sino a través de un tránsito orgánico y rizomático de lenguajes simultáneos. Durante la investigación, el dibujo, el collage fotográfico, la fotografía individual y los registros colectivos ocurrieron como un entramado de expresiones que se alimentaban entre sí en el aquí y el ahora del taller.

Esta simultaneidad de prácticas permitió que Juan Diego operara en dos dimensiones complementarias al mismo tiempo: por un lado, habitaba la introspección profunda a través del autorretrato —donde ensayaba la soberanía sobre su propia representación, decidiendo cómo fragmentarse y reconstruirse en la imagen—; mientras que, en paralelo, expandía su mirada hacia el entorno a través de la fotografía individual y colectiva. En estos registros fotográficos, Juan Diego trasladó ese mismo control simbólico hacia el entorno escolar, utilizando el

lente de la cámara para organizar perceptivamente el caos del aula, medir las fuerzas de la luz y reclamar de manera activa su lugar y su voz en el espacio educativo. Así, la poética de su autorrepresentación fue una experiencia expandida que se tejía día a día a través de la diversidad de sus grafías.

En cuanto al orden metodológico, esta investigación concluye que la transposición de categorías provenientes de la teoría del arte hacia el escenario de la educación inclusiva constituye una vía legítima y potente para la investigación cualitativa. Conceptos tradicionalmente confinados a la exégesis y contemplación de la obra de arte en el espacio museístico son aquí reconfigurados como lentes metodológicos. De este modo, la transposición de nociones analíticas permite decodificar y validar los discursos visuales de sujetos en condiciones de exclusión lingüística con el mismo rigor que se aplicaría a un texto verbal o un registro testimonial.

El principal valor de este giro metodológico radica en el desmontaje de un prejuicio firmemente arraigado en las prácticas escolares, el cual tiende a marginar la producción visual de los estudiantes con diversidad lingüística al reducirla a un mero pasatiempo recreativo, un recurso decorativo o un simple ejercicio de estimulación motriz. Al articular estas categorías con el enfoque metodológico de la a/r/tografía, la investigación demuestra de manera concluyente que la producción artística (el dibujo espontáneo, el collage y el encuadre fotográfico) constituye un sistema de pensamiento estructurado, riguroso y dotado de una coherencia interna propia. En definitiva, este aporte metodológico sitúa a la experiencia estética no como un objeto de estudio pasivo, sino como una matriz de escucha cualitativa fundamental, capaz de revelar con rigor científico las estructuras cognitivas y narrativas de la subjetividad allí donde la comunicación verbal dominante está fragmentada o ausente.

Desde otro punto del plano metodológico, esta investigación constata que la indagación en educación artística inclusiva no puede acontecer desde la distancia de una observación neutral o asistencialista. Al asumir la A/r/tografía, el proceso se configuró como una postura epistemológica y una experiencia de co-creación rizomática. La convergencia indisoluble de los roles de artista, investigadora y

docente permitió fracturar las divisiones tradicionales de la investigación cualitativa para estructurar una propuesta pedagógica y artística sensible a las barreras lingüísticas del entorno.

En este escenario, aparecieron las artes como forma primaria de indagación: la práctica fotográfica, el dibujo y el collage de Juan Diego fueron el lenguaje mismo que generó el conocimiento; sus decisiones compositivas, el trazo y el manejo lumínico se constituyeron en datos. Asimismo, la pedagogía representó el andamiaje intencionado que facilitó la emergencia del discurso, mientras que la investigación aportó la inmersión hermenéutica y mi autorreflexión como docente e investigadora. Esta perspectiva relacional subraya que las comprensiones surgen de la confluencia dialógica entre investigadora, participante y producción visual, consolidando una práctica ética que no habla *por* el otro, sino que crea las condiciones estéticas para que la voz singular de Juan Diego acontezca y dialogue en igualdad de condiciones con la teoría.

Para atender a la naturaleza orgánica y no lineal de este proceso, la espiral metodológica de Irwin sirvió como la matriz analítica de la investigación. Las cuatro dimensiones propuestas por la autora funcionaron como un engranaje interconectado que permitió procesar, categorizar y validar el corpus visual de manera sistémica:

Alcance de la dimensión recursiva (procesamiento de datos visuales):

Esta dimensión sirvió como el motor dinámico para la generación y el retorno sobre los datos visuales y narrativos. En el análisis, la recursividad me permitió subvertir la noción del "error técnico" (el desenfoque o el encuadre descentrado) para resignificarlo como un acontecimiento estético y una veta de análisis formal. Metodológicamente, su funcionalidad radicó en permitir que el Juan Diego volviera sobre su propio archivo, convirtiendo el material fotográfico en una cartografía de auto revisión que transformó los datos en discursos conscientes de identidad.

Alcance de la dimensión reflexiva (hermenéutica de la grafía):

Este fue el marco interpretativo tripartito que legitimó el análisis visual. Su utilidad metodológica residió en permitir el cruce simultáneo de tres miradas sobre el mismo dato: la investigadora localizando sistemáticamente el *Punctum* (Barthes) en las recurrencias de los reflejos; la artista conectando con el valor plástico y emocional de las imágenes; y la docente evaluando cómo el interés por el dispositivo movilizaba el aprendizaje técnico y lingüístico. Esta dimensión transformó el acto de mirar y capturar en un ejercicio hermenéutico riguroso, decodificando las composiciones como una *grafía* de la identidad.

Alcance de la dimensión introspectiva (vigilancia epistemológica y ética):

Esta dimensión funcionó como el dispositivo de control crítico sobre mis sesgos como investigadora. Su valor metodológico fue fundamental para identificar y deconstruir las inercias logocéntricas del sistema escolar tradicional, las cuales tendían a evaluar la comprensión desde la carencia del código verbal. Al activar la introspección a través del diario de campo, el método permitió validar el dibujo espontáneo y la plasticidad como canales alternativos de significación legítimos. Sirvió, por tanto, para ajustar el andamiaje pedagógico a los ritmos reales del sujeto, garantizando que la interpretación fuera un asombro ético ante la potencia de la imagen.

Alcance de la dimensión receptiva (validación y trascendencia del sentido):

Lejos de limitar la investigación al espacio cerrado del aula, esta dimensión funcionó como el criterio de validación social e institucional del conocimiento situado. Metodológicamente, sirvió para analizar el desplazamiento identitario del sujeto en la comunidad educativa. Al rastrear la circulación de las obras en escenarios externos, la dimensión receptiva permitió comprobar cómo el "Esto-Ha-Sido" fotográfico se transmutó en un "Aquí-Estoy-Yo" performativo y su funcionalidad radicó en ofrecer las herramientas para documentar la desarticulación de la mirada

asistencialista de la escuela, demostrando que la experiencia estética posee una dimensión relacional intrínseca capaz de sanar grietas comunicativas a través de la emergencia de la autoría.

Aportes teóricos

Esta investigación busca contribuciones significativas a la teoría de la Educación Artística Inclusiva, particularmente en el contexto de la sordera, estructurándose bajo los siguientes constructos:

El principal aporte teórico de esta tesis radica en la conceptualización de la *Protografía de la identidad*. Este concepto define el acto inicial y fundamental en el cual el sujeto, a través de la producción visual, configura su trazo y su universo simbólico, ejerciendo por primera vez un control consciente y deliberado sobre su propia representación. La Protografía es el registro fundacional (proto-) de la identidad singular que aparece cuando los canales lingüísticos primarios están fragmentados.

Este constructo teórico encuentra su raíz e inspiración en el concepto de *Protografía* desarrollado en el arte contemporáneo por el maestro colombiano Oscar Muñoz, quien lo acuña para referirse a la imagen latente, a ese estado inicial, fluido y previo a la fijación fotográfica definitiva. En esta investigación, se realiza una transposición de este concepto estético hacia el campo de la Educación Artística Inclusiva para nombrar el proceso de Juan Diego. Si para Muñoz la protografía es la imagen en su estado fundacional y elíptico, para esta tesis la *Protografía de la Identidad* representa ese umbral originario donde el sujeto sordo, ante la privación lingüística, utiliza el dibujo y la fotografía como su primera escritura.

Esta idea se complementa y robustece al cruzarse con dos lentes teóricos clave: por un lado, la noción del fotógrafo como un *organizador perceptivo* de Rudolf Arnheim, que dota al estudiante de la capacidad de estructurar conscientemente el caos del entorno escolar; por el otro, la ontología fotográfica de Roland Barthes,

donde la imagen funciona como la certificación irrefutable de un *«Esto-ha-sido»*. Al entrelazar estos referentes con el enfoque a/r/tográfico y la experiencia situada del proceso, se hizo evidente que la producción simultánea de Juan Diego (su dibujo espontáneo, sus collages y sus tomas fotográficas) constituían una escritura original, una fijación poética de su propia existencia, como una lengua materna visual y un canal fundamental de pensamiento y autoafirmación que antecedía al código verbal.

Es precisamente en la emergencia de esta grafía propia donde se hace evidente que la inclusión no puede condicionarse a la asimilación de un código mayoritario, ni limitarse a la respuesta técnica ante el entorno. Al contrario, la verdadera inclusión exige una perspectiva que abrace la alteridad en su estado más puro, garantizando el acceso a la lengua y el reconocimiento ético del otro como un sujeto con una voz singular y valiosa, cuya expresión no puede ser silenciada por la falta de un código verbal dominante. La Protografía, por tanto, se consolida como un concepto que ubica la dignidad de la identidad antes que cualquier expectativa de respuesta o ejecución instrumental.

En la dimensión política y ética, esta investigación ofrece un aporte disruptivo al proponer un desplazamiento crítico en la concepción y ejecución de la inclusión escolar para la población sorda. Históricamente, las políticas y prácticas de inclusión se han observado bajo un enfoque estrictamente lingüístico-comunicativo, el cual prioriza de forma casi exclusiva la adquisición apresurada de una lengua mayoritaria o un código formal para la interacción funcional. Si bien el acceso lingüístico es un derecho innegable, este marco tradicional suele condicionar la existencia civil y pedagógica del estudiante a su capacidad de respuesta adaptativa, subordinando su subjetividad a una urgencia comunicativa instrumental.

Frente a esta mirada, la investigación consolida una reconceptualización ética fundamental: la inclusión no puede limitarse a la espera de una ejecución técnica o una asimilación lingüística por parte del estudiante para otorgarle la condición de interlocutor válido. Al situar la *Protografía de la Identidad* y la grafía estética antes que la función verbal, se articula una postura política en la que el estudiante sordo

es reconocido como un sujeto ético originario, portador de una voz singular, legítima y valiosa en el tiempo presente.

Este giro conceptual permite superar definitivamente los enfoques asistencialistas y correctivos que asumen la sordera desde la carencia o el déficit remediable. En definitiva, el aporte político-ético de este trabajo radica en demostrar que la autoafirmación y el reconocimiento del otro no emanan de la adopción de un código verbal dominante, sino del respeto soberano a sus propias formas de inscripción y traducción del mundo. La inclusión, por tanto, deja de ser un protocolo de normalización técnica para transformarse en un acto de justicia poética y hospitalidad radical hacia la alteridad.

Finalmente, en la dimensión estrictamente humana y pedagógica, con este proceso puedo concluir que el acto de educar e investigar desde las artes exige un profundo proceso de transformación y desaprendizaje por parte del docente. Al asumir el enfoque a/r/tográfico —donde las fronteras entre artista, investigador y maestro se diluyen—, desde la práctica pedagógica tuve que abandonar la comodidad de las certezas técnicas para adentrarme en el terreno de la incertidumbre. El inicio de este proceso estuvo inevitablemente marcado por el temor al equívoco, la confrontación ante la barrera comunicativa y el miedo a no hallar los canales adecuados para propiciar un encuentro genuino con la alteridad.

Sin embargo, el hallazgo metodológico y ético más significativo de esta experiencia derivó de la decisión consciente de habitar esa vulnerabilidad y despojarse de las jerarquías tradicionales del saber escolar. Fue precisamente en el reconocimiento del miedo al error donde se produjo el auténtico desplazamiento: el rol docente mutó del ser instructora de técnicas visuales a convertirme en una facilitadora de experiencias situadas y afectivas. Al involucrarme éticamente y permitir que el cuerpo, la intuición y la sensibilidad guiaran los encuentros, se logró tejer un camino de confianza y escucha mutua que transformó la distancia en cercanía.

Esta investigación demuestra, en última instancia, que la producción estética no brota en el vacío institucional; requiere de un docente dispuesto a ser interpelado,

a equivocarse y a aprender a leer otros lenguajes. Conectar con el universo simbólico del estudiante me implicó entender que la pedagogía inclusiva es, ante todo, un acto de co-creación, presencia y voluntad de hacer. La transformación de la práctica docente aquí descrita confirma que investigar en educación artística es un compromiso encarnado y solo cuando el maestro se permite ser vulnerable ante el proceso, la escuela se convierte en un territorio de cobijo radical donde es posible fundar, de manera conjunta, una nueva escritura del mundo.



Referencias

- Acaso, M. (2010). Educación artística inclusiva: un enfoque práctico. Barcelona: Octaedro.
- Acaso, M. (2018). Educación artística inclusiva: un enfoque práctico (Catarata, Ed.).
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Los Libros de la Catarata.
- Alonso, M. (2016). La fotografía como herramienta de comunicación para estudiantes sordos. En J. I. Aguilar & M. A. López (Eds.), Comunicación y discapacidad: nuevas perspectivas (pp. 157-174). Madrid: Pirámide.
- Arnheim, El pensamiento visual 1986)
- Arnaiz, J. (2011). El arte como herramienta para la inclusión educativa. Revista de Investigación en Educación, 8(16), 127-144.
- Banco de la República. (s.f.). *Óscar Muñoz: Protografías*. https://www.banrepcultural.org/oscar-munoz/protografias.html
- Barco, J. (2024). Epistemologías de la educación artística: un asunto fundante en la formación de educadores de las artes. Universidad pedagógica nacional.
- Barthes, R. (2009). *La cámara lúcida: Nota sobre la fotografía*. Paidos.
- Congreso de la República de Colombia. (11 de octubre de 1996). *Ley 324 de 1996. Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda*. Gestor Normativo - Departamento Administrativo de la Función Pública. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=349
- Contreras, J. (1990), Enseñanza, currículum y profesorado, Madrid, Akal.
- Cruz R., L. S., & Ramírez M., P. (2002). *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años: orientaciones*. Instituto Nacional para Sordos.
- Dick, T. (2024). *Diario de una aprendiz de señas* (B. Energético, Ed.).

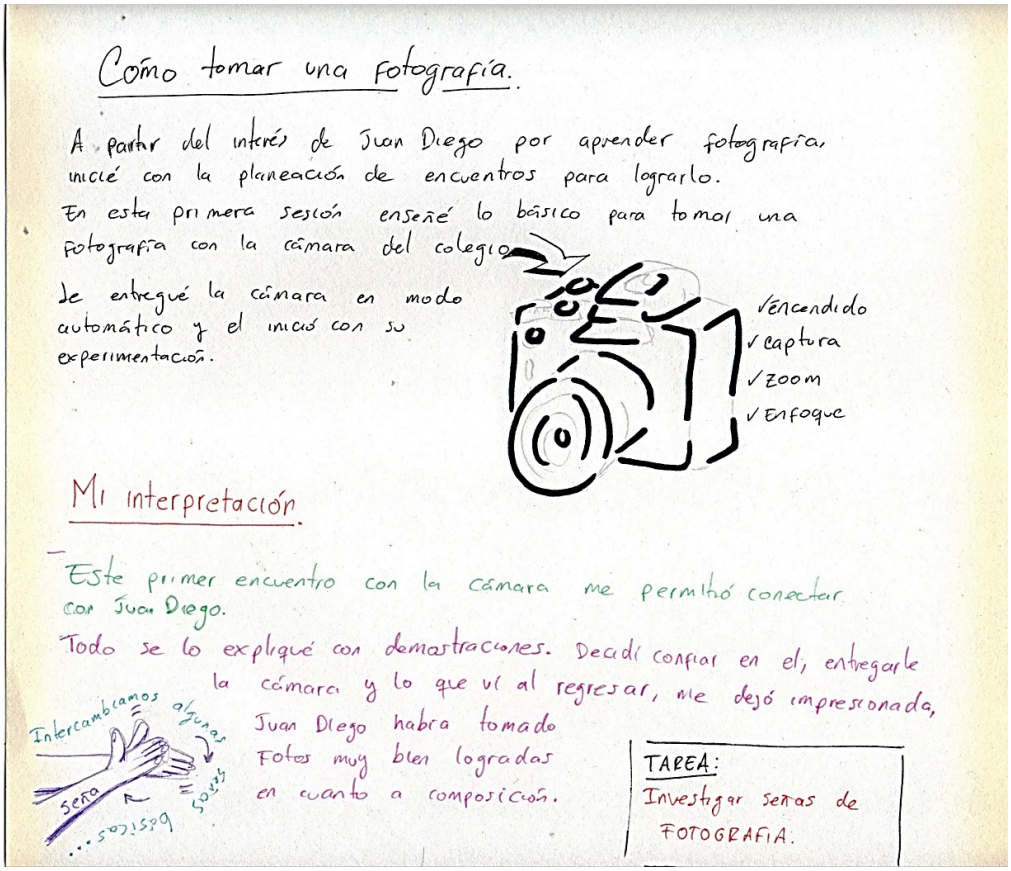
- Fontcuberta, J. (2016). *La cámara de Pandora: La fotografía después de la fotografía*. Gustavo Gili.
- Fundación Educativa Don Bosco. (s.f.). *IE Compartir*. Fundación Educativa Don Bosco. Recuperado de https://fundaciondonbosco.org/donde-estamos/ie-compartir/
- Fried, M. (2008). *El Punctum de Roland Barthes* (Infraleves, Ed.).
- Gil, L. (2017). La fotografía como medio de expresión y comunicación para personas con discapacidad auditiva. Revista Española de Discapacidad, 5(1), e006.
- Gómez, M. I. (2004). La investigación artística: una metodología para la educación artística. En M. I. Gómez & A. López (Eds.), Investigación y educación artística (pp. 13-38). Madrid: Paidós.
- Hernández, F. (2000). *La narrativa en la educación de las artes visuales*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, M. (2007). La investigación artística: un paradigma emergente en el ámbito educativo. Revista de Investigación en Educación, 5(10), 101-120.
- Ibáñez Bernal, C. (2015). El funcionalismo: aportaciones al origen del aprendizaje como problema de investigación en psicología. En M. a. R. Seáñez, G. M. Meraz & Valdivia (Coords.), *Algunas aportaciones psicológicas y sociológicas a la educación: Volumen II* (pp. 13–31). Nautilium.
- INSOR - Instituto Nacional para Sordos. (2025, April 1). *Glosario - INSOR - Instituto Nacional para Sordos*. INSOR - Instituto Nacional Para Sordos. https://www.insor.gov.co/home/glosario/
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (2009). *Educación artística, cultura y ciudadanía* (F. Santillana, Ed.).
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad: La perspectiva del desarrollo en la ciencia cognitiva*. Alianza Editorial.
- López, A. (2018). La fotografía como herramienta de inclusión para estudiantes sordos en la educación artística. En A. López & M. I. Gómez (Eds.), Educación artística inclusiva: propuestas y experiencias (pp. 175-192). Madrid: Síntesis.

- Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creacdora* (Kapelusz, Ed.).
- Machado, A. (2009). *El sujeto en la pantalla. La aventura del espectador, del deseo a la acción* (Gedisa, Ed.).
- Marín, M. (20 Mosavarzadeh, M., Marín Viadel, R., Irwin, R. L., Joaquín Roldán, & Morimoto, K. (2023). Visual methods, a/r/tography & walking. Métodos visuales, a/r/tografía y caminar. Tirant lo Blanch. https://ebooks.tirant.com/cloudLibrary/ebook/info/9788411831062
- Martínez Miguélez, M. (2009). Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral. In *Polis* (Vols. 8–23, pp. 119–138). https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v8n23/art06.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Lineamientos Curriculares para la Educación Artística*. Bogotá, Colombia.
- Moreno, M. del C. (2003). ¿Por qué el cielo es azul? En *Didáctica de las artes y la cultura visual*. (páginas xx-xx). Madrid: Editorial Síntesis.
- Mulvihill, T., & Swaminathan, R. (2020). *Investigación Educativa basada en las Artes* (Morata, Ed.).
- *Oscar Muñoz - mor charpentier*. (n.d.). Mor Charpentier. https://www.mor-charpentier.com/es/artist/oscar-munoz/
- Padden, C., & Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Harvard University Press.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia. Una poética del saber* (N. Visión, Ed.).
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Editorial Paidós.
- Royero, A. P. (2024). *Espejismo y representación de la identidad en la obra performativa para la comunidad Sorda*.. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12209/21026.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila.

- Sociedad Salesiana de Don Bosco (SDB). (s.f.). *Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales*.
- Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía* (Alfaguara, Ed.).
- Sontag, S. (1996). *Contra la interpretación*. Alfaguara. (Obra original publicada en 1966).
- Vargas-Salazar, J., Universidad Austral de Chile, Chile, Muñoz-Vilugrón, K., & Universidad Austral de Chile, Chile. (2024). Deaf peope, foreigners in the classroom. Hospitality devices in Education. *Praxis educativa*, *28*(2), 1–20. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280214
- Vernon, M., & Andrews, J. F. (1990). *The psychology of deafness: Understanding deaf and hard of hearing people*. Longman.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (Traducción y edición). Grijalbo.

Anexos

Diario de campo



Cómo tomar una fotografía.

A partir del interés de Juan Diego por aprender fotografía, inicié con la planeación de encuentros para lograrlo.
En esta primera sesión enseñé lo básico para tomar una fotografía con la cámara del colegio.

Le entregué la cámara en modo automático y el inició con su experimentación.

Mi interpretación

Este primer encuentro con la cámara me permitió conectar con Juan Diego.
Todo se lo expliqué con demostraciones. Decidí confiar en el, entregarle la cámara y lo que vi al regresar, me dejó impresionada, Juan Diego habra tomado Fotos muy bien logradas en cuanto a composición.

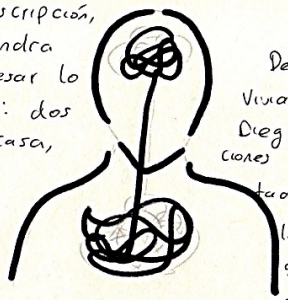
TAREA:
Investigar seras de FOTOGRAFIA.

Descripción de las fotografías.



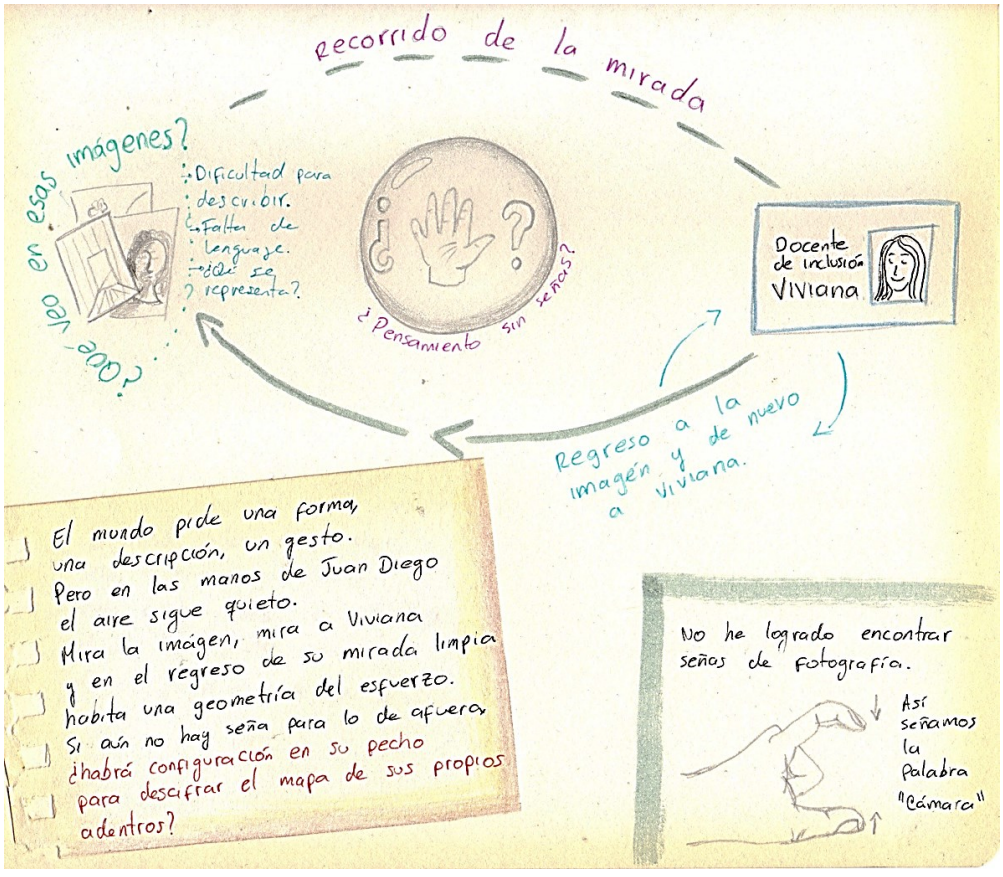
La sesión se realizó en la oficina de inclusión y fue Viviana quien la dirigió a partir de lo que ya habíamos conversado.
Ella seleccionó algunas fotografías a blanco y negro de un sitio web y a medida que iba ampliando una a una las imágenes, le pedía a Juan Diego que las describiera.

Con la primera imágen le costó trabajo responder a la descripción, pero a medida que comprendía el ejercicio, ya pudo expresar lo que veía de la fotografía: dos personas, una silla, una casa, una mujer, etc.



Después de la descripción, Viviana le pidió a Juan Diego que identificara emociones de las personas retratadas, pero esta vez se le dificultó más, parecía que no contaba con las señas para nombrar.

Finalmente, logró describir las emociones a partir de las expresiones como llorar, reir, serio y con la guía de Viviana, comprender y expresar si era o pareciera ser una sonrisa de felicidad o un llanto de tristeza.



Qué ve en sus fotografías.

La sesión se realizó en el salón de teatro, no estoy acompañada por Viviana, pero igual la pongo en marcha.

Inicio preguntándole a Juan Diego que si recuerda lo que hicimos en el encuentro anterior y me responde que sí, entonces le explico que vamos a hacer lo mismo pero con sus propias fotos.



Esta vez yo seleccioné algunas fotografías en las que aparecía el y otras tomadas por el. Logró realizar el ejercicio con más fluidez y describió sus capturas. Incluso al preguntar por la emoción respondió que se veía feliz.





¡Alcanzamos a ver tres fotografías!

| Decidimos encontrarnos para aprender señas |

Mi interpretación.

Juan Diego recuerda la sesión anterior y ya sabe lo que debe hacer, por eso lo realiza con más facilidad.

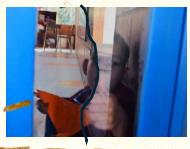
-En su rostro noto que le gusta ver sus fotografías-

"¡Estoy feliz!"

Lo primero que señala es su cara y la cámara. Luego describe lo que hay a su alrededor.



Gael es su compañero sordo de primero.





Hace la seña de Gael y me da a entender que tomo la foto porque es él.

Nervios en las manos,
el temor de la inexperiencia.
Pero en el espacio compartido
el trazo básico encuentra una respuesta.
Sin grandes teorías,
con la geometría simple de una seña,
comenzamos a descifrar el mundo
del otro.



Me cuenta que lo vieron con la cámara y desde adentro del salón le pidieron que les tomara la foto.

Es el reflejo de Juan Diego.

Aprender señas sobre personalidad.

Antes de iniciar yo ya tenía preparados algunos videos de personas que enseñan LSC y cuando llegó Juan Diego al salón los vimos juntos y empezamos a practicar él hizo algunos dibujos de las señas.



Mi interpretación.

En este proceso siento una gran conexión con Juan Diego y me doy cuenta que el lo único que necesita es algo de atención, pues los compañeros y docentes lo identifican, pero gran parte del tiempo en el colegio pasa desapercibido.



Además de la fotografía, también quiere aprender más señas.

Es significativo para mi y su proceso, ver que algunos compañeros también se empiezan a interesar por hablar con nosotros, especialmente con Juan Diego.

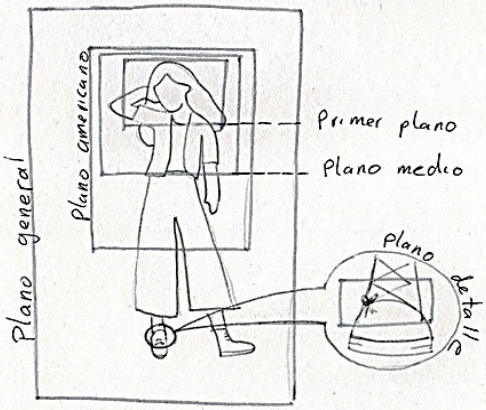
Juan Diego sigue tomando fotos cada vez que puede se acerca y me pide la cámara cuando tiene espacios libres (en clase de inglés o cuando no tiene un trabajo asignado por el docente).



le pregunté a una de las intérpretes sobre las señas relacionadas con la fotografía y me dice que no sabe del tema.

Qué es un plano fotográfico.

En este encuentro explico a Juan Diego, utilizando dibujos en el tablero y demostraciones con la cámara, los planos en la fotografía. Él afirmó haber comprendido y le propuse hacer unos ejemplos en el salón para luego salir y hacer el ejercicio solo.



> Para explicarle primer plano y plano detalle, aprendió sobre enfoque y desenfoque manual.

Finalmente no encontré señas especializadas de fotografía.

Antes de empezar, le propongo a Juan Diego que nos pongamos de acuerdo en algunas señas para poderlos comunicar mejor. Entonces nos tomamos un rato para señar la fotografía en sus conceptos básicos.

Mi interpretación.

Siento que Juan Diego está muy motivado y le gusta mucho tener la cámara en sus manos, tomar fotos y regresar a mostrarme lo que ha capturado.







Despues de hacer lo que le propuse (ejercicio de los planos) decidió ir a las zonas verdes del colegio y tomar fotografías de objetos y animales muy pequeños, incluso me mostraba la foto y me ponía a prueba para que encontrara el objeto, luego él la acercaba y me mostraba ese detalle.

Veo que la atención a los pequeños detalles, es un patrón que se repite.

A Juan Diego le gustó mucho utilizar el zoom y el enfoque manual para encontrar y resaltar objetos o detalles de una escena.

El porqué de las fotografías.

La sesión se realiza en la oficina de inclusión. Yo seleccioné algunas fotografías tomadas por él y con apoyo de Viviana tratamos de motivar a Juan Diego a que hablara de ellas y después de describirla, nos contara por qué decicrió tomarlas.

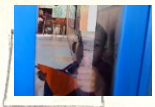


se le nota cada vez menos tímido para hablar y expresar sus ideas.



Dice que les toma fotos porque son sus amigos.





Al resto de compañeros les toma fotos porque lo ven con la cámara, y le piden que los retrate.







Mi interpretación.

Juan Diego está disfrutando mucho del proceso, quiere aprender Fotografía, manejar mejor la cámara, y además está muy interesado por mejorar su capacidad por comunicarse. Creo que quiere porque siente la necesidad, algo que tal vez antes no pasaba ¿de qué o mejor, para qué le sirve aprender?

Nos seguimos encontrando para aprender seseo juntos.

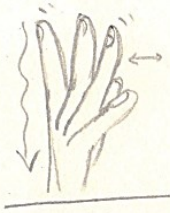


Foco selectivo y profundidad de campo.

Esta sesión surgió del interes de Juan Diego por querer "borrar" o separar lo que estaba atrás de lo que veía adelante. Aproveché este impulso para introducir el concepto de foco selectivo y profundidad de campo.
Como apoyo usual yo iba tomando fotos y mostrandole ejemplos de fotos completamente borrosas y luego enfocando algo específico.



FOCO/ENFOQUE



BORROSO
DESENFOCADO



CLARO
ENFOCADO

Utilizamos una seña muy intuitiva para señalar el foco y para indicar que estaba desenfocado empleamos la seña de "borroso", mientras que para indicar que estaba enfocado, utilizamos la seña de "claro".

Después de la explicación y el ponernos de acuerdo con las señas, el salió a tomar fotos por el colegio.



Cuando regresó al salón, revisamos juntos y me dijo que le gustaba mucho tomar ese tipo de fotos.





Mi interpretación.

Me siento muy FELIZ de ver la evaluación de Juan Diego en cuanto a la fotografía, pero sobre todo en su confianza y motivación para seguir aprendiendo de la técnica y sobre la LSC.



Me doy cuenta que presta mucha atención a pequeños detalles y recorre el colegio buscando capturar cosas en la que otros no se fijan.



