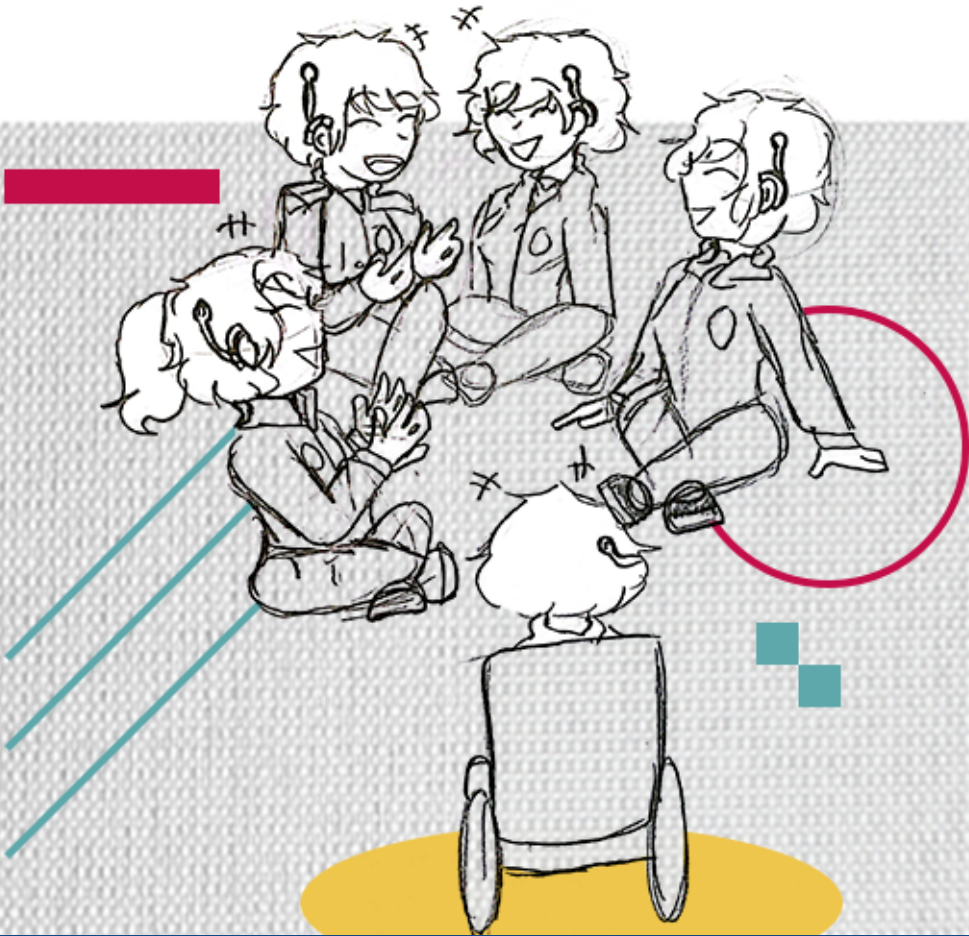




SERIE
PROGRAMA INCENTIVA

Huellas isabelinas con enfoque bilingüe para Sordos: el reto del español escrito



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico





S E R I E
PROGRAMA INCENTIVA

**Convenio de Ciencia y Tecnología n.º 65 de 2023 suscrito entre
el IDEP y la Fundación Universitaria Cafam – Unicafam**

**Huellas isabelinas con enfoque
bilingüe para Sordos:
el reto del español escrito**



Portada en LSC

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN

**Huellas isabelinas con enfoque bilingüe para Sordos:
el reto del español escrito**

Programa Incentiva 2023

© Autores y autoras

Esteban Alarcón Cualla; Sandra Rocío Ospina Franco; Javier Oswaldo Moreno
Caro; Luz Andrea Duque Pineda; David Camilo Nuñez Torres.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ

Alcaldesa Mayor Claudia Nayibe López Hernández

© SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO, SED

Secretaria de Educación del Distrito Capital Edna Cristina Bonilla Sebá

© INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO, IDEP

Director General Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez
Subdirectora Académica Eliana María Figueroa Dorado
Asesores de Dirección Daniel Alejandro Taborda Calderón
José Cabrera Paz
Inírida Morales Villegas

Líder de implementación del programa Directivos Docentes,
Maestras y Maestros que Inspiran 2023 Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Equipo gestor del programa Directivos Docentes, Maestras y Maestros que Inspiran 2023 Sandra Patricia Bastidas Santacruz
Jhinna Paola Ramos Díaz
Wilson Ricardo Caro Melgarejo
Jhon Diego Domínguez Acevedo
Jhon Jorge Tadeo Arcila Gallego
Duván Emilio Jaramillo Echeverri

© FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CAFAM, UNICAFAM

Rectora Diana Margarita Pérez Camacho
Vicerrectora Claudia Marcela Guarnizo Vargas
Coordinación Editorial Juanna Alexandra Díaz Cuadros

ISBN (digital) 978-628-7535-91-6

Edición y corrección de estilo Federico Román López Trujillo
Diseño y diagramación Datanalab S.A.S.
Primera edición Febrero de 2024

Publicación resultado de INCENTIVA entregada en el marco el programa Directivos Docentes, Maestras y Maestros que Inspiran 2023; y desarrollada en el marco del Convenio de Ciencia y Tecnología n.º 65 de 2023 suscrito entre el IDEP y la Fundación Universitaria Cafam – Unicafam.

Este libro se podrá reproducir o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP. Los textos publicados, así como el material gráfico que en estos aparecen, fueron aportados y autorizados por las y los autores.
Las opiniones son su responsabilidad.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004 Teléfono (57) 314 4889973
www.idep.edu.co
Correo radicación: idep@idep.edu.co
Bogotá, D. C. - Colombia

Autores y autoras

Esteban Alarcón Cualla
Sandra Rocío Ospina Franco
Javier Oswaldo Moreno Caro
Luz Andrea Duque Pineda
David Camilo Nuñez Torres

Agradecimientos

A todos los directivos docentes y docentes que han transitado por la institución y han sembrado la semilla de la inclusión, robusteciendo este árbol de JADE.



Fuente: dibujo elaborado por Allison Lizeth Reyes Gil.

“Cuando la gratitud es tan absoluta, las palabras sobran”

Álvaro Mutis



Agradecimiento en LSC

Contenido

Presentación	
JORGE ALFONSO VERDUGO RODRÍGUEZ	9
Presentación de Huellas Isabelinas	11
Introducción	13
1. El origen	17
¡Ubícate!	17
¿Dónde comenzamos?	18
Dos Sordos, un camino	20
Sandra en la Ciudad Bonita	24
Sandra regresa a la nevera	26
Del nivel central a la localidad de Kennedy	28
Dora y Andrea, educadoras especiales	31
Una historieta de experiencia	35
De la Escuela Pio XII al Colegio Isabel II	38
2. Una Expedición	43
Las tres fantásticas	44
En el bosque de JADE	45
La metamorfosis del plan de estudios	46

Fundamentos para estructurar un plan de estudios cada vez más sólido	48
Caracterización de los Sordos en el marco de la lectoescritura	50
3. Propuesta de ajuste curricular	53
¿Cómo surge?	54
Hacia la integración escolar	55
Otra vuelta de tuerca: de la integración a la inclusión	56
Y llegó la pandemia: entre cuarentenas y pantallas	58
El secreto de la innovación: docentes y directivos que le ponen el alma	59
Ambientes de aprendizaje diferenciales	66
Conclusiones	67
Logros	67
Retos y desafíos	71
Oportunidades	72
Referencias	74

Presentación

Entender un trabajo complejo y exigente como lo es el trabajo que realizan maestras, maestros y directivos docentes, solo puede hacerse cuando ellas y ellos mismos, producto de sus reflexiones, lo narran. (Rockwell, 2013) Porque ese saber profesional no lo reciben, ni lo pueden aprehender en la formación inicial, sino que lo construyen mientras ejercen la profesión. De ahí que el énfasis de la producción editorial del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en sus casi 30 años de existencia, haya estado centrada en dar visibilidad a las voces de estas y estos profesionales.

Prueba de ello son las obras recogidas en nuestro Centro de Recursos para la Investigación e Innovación Educativa (CRIIE), pero también la Serie Incentiva, que entre 2020 y 2023 compiló justamente el saber que emerge del quehacer pedagógico de quienes en este tiempo se han vinculado al IDEP de manera individual o como colectivo, red de docentes o semillero escolar de investigación.

Las publicaciones de este año son obras de los equipos inspiradores que participaron del programa *Directivos Docentes, Maestras y Maestros que Inspiran*; una apuesta por la formación permanente y situada, con enfoque territorial, en la cual el aprendizaje y el desarrollo de capacidades para investigar, innovar e inspirar se dio entre pares docentes.

La diversidad de esta colección en cuanto a géneros y formatos refleja también la multiplicidad de intereses temáticos, abordajes teóricos y metodológicos, así como las alternativas de solución que plantean los educadores de la ciudad, a partir de reconocer, en primer lugar, quienes son los sujetos que aprenden, cuáles son sus condiciones y sus necesidades.

Sistematizaciones, cartillas, diccionarios interculturales, entre otras, hacen parte de las experiencias que aquí se recogen, y que permitieron a quienes las hicieron, profundizar y comprender los resultados de sus planeaciones de aula, acciones pedagógicas y resultados de aprendizajes.

Estas obras son, además, fuentes y escenarios posibles para otros directivos, maestros y maestras, madres, padres y cuidadores que estén deseosos de contrastar, renovar o emprender caminos en el abordaje de la educación ambiental, los procesos socioemocionales, la formación artística y estética, el desarrollo de la lectura, la escritura y la oralidad y, por supuesto, la sana convivencia y la construcción de paz.

Así pues, queridas y queridos lectores, estas obras recogen, para su deleite y aprovechamiento, unos saberes docentes que, como señala Maurice Tardif (2004), están ligados a la trayectoria de formación de los maestros y las maestras, a sus experiencias, intereses, preocupaciones, pero sobre todo, a sus proyectos de vida y los de sus estudiantes. De ahí que, creo, serán fuentes genuinas de inspiración para todos ustedes.

Jorge Alfonso Verdugo Rodríguez

Director General IDEP

Referencias

Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. En R. Ramírez Raimundo (Coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 77-109). Instituto Belisario Domínguez. Senado de la Republica.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Presentación de Huellas Isabelinas

Este libro surge a partir del trabajo pedagógico realizado con población Sorda en el Colegio Isabel II desde hace más de dos décadas; trabajo que se sistematizó con ayuda del IDEP y cuya experiencia se plasma aquí. El trabajo en cuestión no solamente visibiliza la transformación de la enseñanza del español para las personas Sordas, sino también todos aquellos personajes que han incidido en este proceso. Enseguida mencionamos a algunas de las personas que hicieron parte de la experiencia y que posiblemente no aparecen en el cuerpo del documento.

En el año 2004, cuando se inicia la apuesta a inclusión con intérprete, con el rector Edgar Claros (Pio XII, actual sede B), Helio Francisco (q.e.p.d.), el coordinador Rodrigo Ramírez; con ellos, se analizaba la articulación y junto con los docentes visitamos el colegio Jorge Eliécer Gaitán, quienes brindaron ilustración de quién era el nuevo actor en sus clases: el intérprete de Lengua de Señas Colombiana (LSC); su perfil, función y código de ética y quién sería el apoyo fundamental para mediar la comunicación entre Sordos y oyentes.

Entre tanto, los docentes manifestaban sus temores, pues querían conocer más sobre las estrategias pedagógicas y surgían inquietudes para saber cómo hacer el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes que no tenían competencia lectora y escritora del español; al igual que varias de las actividades que estaban transversalizadas por la lectura. Así, con gratitud y admiración, encontramos a docentes como Dora Moreno y Ligia Parra, quienes enaltecían a esta población, al reconocer que los estudiantes hacían parte de una comunidad lingüística minoritaria.

Silvia Zambrano que implementaba estrategias de organizadores gráficos que facilitaban el registro de conceptos para la biología y la química;

Rosalba Supelano, quien hacía que sus clases y evaluaciones tuvieran diferentes componentes visuales, así como cuestionarios evaluativos con preguntas cerradas; Diva Alzate brindaba un espacio de creatividad desde las artes; Esperanza Paredes, quien encontraba en los estudiantes sordos, habilidades e intereses para la tecnología; Janeth Vela daba a conocer a través de los dibujos de los estudiantes, los proyectos de vida y la participación de estos en convivencias escolares.

También es importante mencionar a Esperancita Cárdenas, quien no hace un trabajo directo con los estudiantes Sordos, pero que siempre ha acompañado al equipo de apoyo desde los roles que ha desempeñado en el colegio, al punto de publicar una tesis de grado de maestría en torno a los procesos de inclusión en la institución. Así mismo, nuestras compañeras de preescolar, Olga Alzate, Esperanza Calderón y Marisol Cifuentes, que daban tiempo adicional para aprender lengua de señas y que siempre han estado dispuestas a compartir sus saberes en relación con el aprendizaje en la educación inicial, lo cual ha enriquecido nuestro programa de inclusión.

Muchos de estos maestros han posibilitado que nuestros estudiantes y exalumnos Sordos hoy en día alcancen éxitos profesionales y puedan desenvolverse en la sociedad. De esta forma, esta comunidad de maestros asumió el reto de enseñar a estudiantes Sordos y se consolidó como el primer grupo de docentes que sembraron las semillas para el árbol de **JADE**, y que se ha ido enriqueciendo con otros profesores que enaltecen la inclusión y el orgullo isabelino.

Introducción



Síntesis de la introducción en LSC

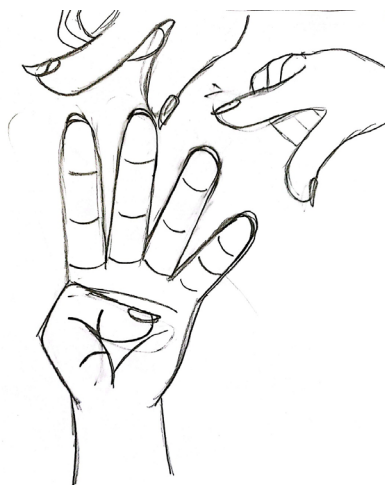
JADES, nombre compuesto de las letras iniciales de los autores de este libro e integrantes del grupo de investigación -Javier, Andrea, David, Esteban y Sandra-, surge con el propósito común de enriquecer las prácticas pedagógicas a partir del saber, las experiencias, la mística y el interés de maestras inspiradoras, cuyo fin último es acercar a las niñas, niños y jóvenes al español escrito. Más aún, lo que se busca es minimizar la barrera comunicativa entre el mundo del silencio de las personas Sordas¹ y el mundo sonoro de los oyentes.

La persistencia individual hizo que nos uniéramos como varias semillas de la planta *jade* o como la piedra de igual nombre, la cual simboliza la riqueza, la amistad y lo metamórfico. En analogía con la escuela, acompañamos la formación de piedras en ambientes de aprendizaje cada vez más significativos para nuestros estudiantes; y en prácticas pedagógicas que se tallan como esta piedra preciosa, que simboliza la metamorfosis de los procesos de enseñanza- aprendizaje.

1 De acuerdo con Fernández (2005, citado en Becerra, 2020), la palabra Sordo, con mayúscula, es una convención que se utiliza “para denominar las personas cuya primera lengua es una lengua de signos y que tienen, con ella, especificidades culturales”.

Es así como la intención de *JADES* es realizar un análisis retrospectivo de estos procesos y plantear la innovación de una estructura curricular que recoja las estrategias pedagógicas exitosas. Por lo general, estas suelen ser dejadas a un lado, ya sea por cambio en los enfoques, críticas de otros, o tal vez, porque nuestra atención se dirige a un solo lugar. Por ello, en el marco de la Oferta Bilingüe Bicultural, al favorecer los procesos de aprendizaje del Español escrito para los estudiantes Sordos, surgen espontáneamente dichas estrategias; por lo cual, nuestra propuesta bien puede ser calificada de ecléctica.

Figura 1. Señal del Colegio Isabel II



Fuente: dibujo de Allison Lizeth Reyes Gil.

Nuestra propuesta es el resultado de esa transformación de las rocas preexistentes que han sufrido cambios estructurales; desde aquellos primeros maestros inspiradores como lo fueron Martha Luna, Edgar Claros, Sara Rozo y Martha Conejo que, sin proponérselo, construyeron una educación cada vez más inclusiva con los saberes e intereses de la comunidad isabelina (comunidad del Colegio Isabel II I.E.D.), en la cual hemos pretendido *“Cambiar el mundo del silencio, cuando hablan sus manos y escuchan sus ojos”*.

Cabe aclarar que el silencio se refiere a los inicios de una educación que no reconocía la lengua de señas como herramienta para expresarse, reconocerse, explorar el mundo y construir conocimiento. Un silencio que se rompe cuando la comunidad Sorda es sujeto participe; es visible y tiene voz en un mundo que es de todos, un mundo percibido desde los ojos y creado desde lo visual.

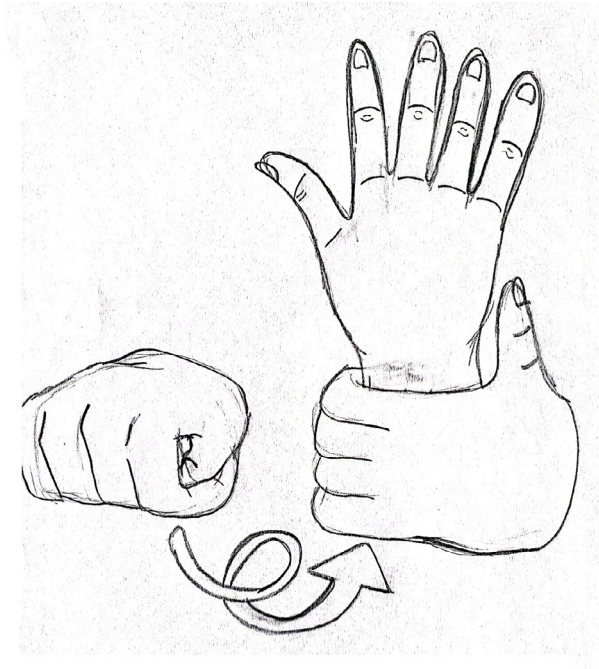
Apreciado lector, enseguida encontrará cuatro capítulos que retratan la experiencia isabelina de inclusión para estudiantes Sordos, con especial énfasis en el español escrito como segunda lengua para estos estudiantes. En el primer capítulo, damos cuenta del inicio del programa de inclusión en el colegio, destacando la experiencia que han tenido algunas personas Sordas de la institución desde los inicios de lo que actualmente son las aulas paralelas para Sordos en el marco de la Oferta Bilingüe Bicultural². En el segundo capítulo, nos centramos en el proceso de caracterización de la comunidad Sorda en la institución; además, nos referimos al recorrido en torno a la construcción del plan de estudios de español como segunda lengua para Sordos. Un plan en el que han participado tanto las maestras como el trabajo interinstitucional realizado en el colegio.

En el tercer capítulo, nos centramos en la propuesta de ajuste curricular al plan de estudios de nuestra institución, teniendo en cuenta que no existen Lineamientos Curriculares del Español como segunda lengua para Sordos desde el Ministerio de Educación Nacional. Por ello, cada uno de los colegios que atiende a la población Sorda en Bogotá, han tenido que realizar propuestas y ajustes en sus planes de estudio. Este capítulo cierra con una descripción general de los ambientes de aprendizaje propuestos, así como de los niveles de español que pueden alcanzar los estudiantes

2 Modalidad Bilingüe - Bicultural es aquella cuyo proceso de enseñanza - aprendizaje será en la Lengua de Señas Colombiana - Español como segunda lengua y consiste en la destinación de establecimientos educativos regulares, en los que se contarán con aulas paralelas y docentes bilingües que impartan la formación en lengua de señas, y otros apoyos tecnológicos, didácticos y lingüísticos requeridos, entre los que están los intérpretes de Lengua de Señas Colombiana y modelos lingüísticos. Para tal efecto, las entidades podrán centralizar esta oferta educativa en uno o varios establecimientos educativos y garantizar el transporte para aquellos a quienes les implique desplazarse lejos de su lugar de residencia (Decreto 1421 del 2017).

Sordos bajo un enfoque diferencial. Finalmente, en las conclusiones, se abarcan los logros, retos y oportunidades contempladas por esta propuesta en torno al aprendizaje del Español escrito como segunda lengua para Sordos.

Figura 2. Señal de Jade



Fuente: dibujo de Allison Lizeth Reyes Gil.

1. El origen

Figura 3. “Uno” en Lengua de Señas Colombiana



Fuente: dibujo de Allison Lizeth Reyes Gil.



Síntesis del primer capítulo en LSC

¡Ubícate!

Siempre que alguien llega se queja de lo mismo; un frío que cala en los huesos, la nevera en la nevera, el sitio al que, en ocasiones, acude Amparo Grisales para conservar la lisura de su piel. Es aquí donde salones y amplios corredores bajo un techo azul puntiagudo, dan la

bienvenida a los helados vientos del occidente bogotano. El colegio en el que se desarrolla esta experiencia es una institución educativa del distrito ubicada en la localidad octava de Bogotá, localidad que adoptó su nombre en honor a la visita del presidente norteamericano que moriría un 22 de noviembre de 1963, luego de ser impactado por varios disparos que miles de atónitos espectadores escucharon mientras él protagonizaba una verdadera pesadilla en la calle Elm. Aquí, en la localidad de Kennedy, está ubicado el Colegio Isabel II IED, escenario en el que transcurren las peripecias que dieron lugar al programa de inclusión para Sordos del que hablaremos en las siguientes páginas.

¿Dónde comenzamos?

El Colegio Isabel II es la institución en la que se adelanta un programa de inclusión para estudiantes Sordos desde hace más de 25 años. Este programa se originó en la que hoy día es la sede B de nuestra institución, lugar que en ese momento, al cierre de los años noventa, se llamaba Escuela Pio XII. A este sitio llegaron tres maravillosas maestras que, enfrentando toda adversidad, sentaron las bases de un programa que ha sido modelo para instituciones nacionales e internacionales en materia de inclusión e integración educativa.

Figura 4. Colegio Isabel II I.E.D. (Sede A)



Fuente: dibujo de Allison Lizeth Reyes Gil.

Antes de continuar, aclaremos algo; aunque hemos denominado “maestras” a estas mujeres, solo dos de ellas tuvieron una formación dedicada al magisterio, pues Sandra Ospina, corazón y mente que ha dado voz a los Sordos más allá de nuestros muros terracota, debe su experticia a la fonoaudiología. La semilla del programa de inclusión en el Colegio Isabel II empieza a germinar por allá en el año de 1997, momento en que la Secretaría de Educación del Distrito se interesaría por atender a los estudiantes más vulnerables, aquellos que presentaban algún tipo de discapacidad y que por diversos factores- pobreza, discriminación, violencia, desconfianza respecto a sus capacidades, incluso por parte de sus propios familiares-, no podían acceder a los procesos de educación formal ofrecidos por el sector público de la época ni a escenarios especializados en la atención de personas con discapacidad auditiva, en el marco de una educación especial de carácter privado.

El lector puede llegar a preguntarse ¿qué tipo de discriminación, violencia o subvaloración nos referimos? Bueno, la verdad es que, aunque el Sordo (así, con mayúscula) debería gozar hoy día de un mundo que garantizara sus derechos, la sociedad contemporánea deja mucho que desear en términos de igualdad e inclusión. Y es que no hace más de dos años, según un informe de Unicef (2021), uno de cada dos niños con discapacidad tenía una mayor probabilidad de nunca haber siquiera pisado una escuela y, por ende, una menor probabilidad de tener conocimientos en lecto-escritura y matemáticas. Es así como la educación inclusiva, a la fecha, sigue siendo una utopía en buena parte de este planeta, fantasía con la que sueñan aquellos niños con discapacidad de los que casi la mitad se siente infeliz e indiscriminada, tal como lo afirma la misma Unicef, al revelar que uno de cada tres niños tiene más probabilidades de sufrir graves castigos corporales; una realidad que deja mucho que desear del ser racional, que se supone, hemos llegado a ser.

En este punto, debemos excusarnos, ya que el propósito de este escrito es presentar los orígenes del programa de inclusión para estudiantes Sordos adelantado en El Colegio Isabel II desde hace más de dos décadas, profundizando en la experiencia metodológica, didáctica, curricular y, especialmente, pedagógica; no obstante, antes quisiéramos que los lectores tengan una idea de lo que ha vivido la población Sorda en Colombia, Latinoamérica y el mundo, dado que es allí donde se origina

uno de los traspies que ha debido enfrentar la educación inclusiva: una actitud renuente del Sordo respecto al aprendizaje del español escrito.

Dos Sordos, un camino

Empecemos comparando la experiencia de dos Sordos; uno, que al comenzar su proceso de formación, sería forzado a clausurar su identidad como Sordo usuario de lengua de señas, al verse obligado a restringir el uso de sus extremidades para expresarse. Su comunicación se subordinaba a lo que en la época (década de los años ochenta) se consideraba ‘normal’: comunicarse a través de la oralidad, enfoque centrado en la rehabilitación antes que en la propia inclusión. Este Sordo terminaría su educación básica y media años después, al tiempo que su hija, oyente, se desempeñaría como intérprete de lengua de señas en nuestra institución. Por el contrario, el otro Sordo, Germán, pudo adelantar su formación en una institución de carácter privado con énfasis en educación especial. Tiempo después llegaría al colegio para ser profesor de primaria en la modalidad de aula paralela.

Doña Isabel Torres, sorda profunda y madre de una de las intérpretes del colegio, comenzó sus estudios a temprana edad, gracias a que su padre estaba muy interesado en que ella sacara adelante su educación. Al respecto, Yeraldi, intérprete de Lengua de Señas Colombiana que desempeña hoy día su labor en nuestro colegio, afirma que su madre:

Nunca tuvo un intérprete, nunca tuvo un apoyo de nada, ella era la única sorda y todos eran oyentes. A medida de que ella fue la primera estudiante en ese colegio, ingresaron más estudiantes, pero nunca tuvieron un apoyo como tal, debido a que, en ese tiempo, cuando mi madre estaba estudiando –sostiene Yeraldi–, se pretendía oralizar a los sordos, o sea, ellos no podían hacer lengua de señas. (Y. Benavides, comunicación personal, 21 de junio del 2023)

Figura 5. Yeraldi, intérprete de LSC



Fuente: dibujo de Yeimy Velásquez.

Un lector perspicaz podrá preguntarse cómo era posible que una estudiante Sorda asistiera a un colegio en el que no hubiese personal de apoyo; por ejemplo, intérpretes o modelos lingüísticos, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales que demandaba esta población en particular. Esto se debe, en parte, a que alrededor de los años ochenta, tiempo en que doña Isabel comenzó con sus estudios, no había sido promulgada la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994); ni se había dictado normatividad alguna que diera el estatus de código a la Lengua de Señas Colombiana, lengua que inicialmente fue denominada

Lengua Manual Colombiana, código expresado en la modalidad viso-manual (Ley 324 de 1996).

Posteriormente, mientras cursaba segundo de primaria, la señora Isabel fue ubicada en una institución de educación especial, un tipo de educación que emergía al tiempo que se consolidaba la enseñanza obligatoria durante la segunda mitad del siglo XX, y que se basaba en “la ‘normalidad’ como aquello que debía conseguirse, aquello a lo cual se pretendía llegar en el abordaje desarrollado para personas que necesitarían una educación especializada” (Vélez-Latorre y Manjarrés-Carrizalez, 2020, p. 262). Este enfoque, producto de “un sistema social enmarcado en la racionalidad de lo correcto y lo desviado (...) genera prácticas del ejercicio del poder frente a la constitución de un sujeto idealizado en unas condiciones educativas universalizadas” (p. 263). Tal ejercicio de poder, que subordina un canal de comunicación a otro -el viso-manual al oral-, puede apreciarse en las palabras de Yeraldi, nuestra intérprete, a propósito del tránsito que hizo su madre de la educación general a la educación especial:

Ella pasó más o menos a segundo de primaria, la focalizaron en un centro especial [en] Nariño. Pero en este lugar a ellos no los dejaban usar señas, incluso, cuando ellos hacían señas, lo que hacían era amarrarlos, amarrarles las manos para que ellos no hicieran señas, pero ellos sí se reunían como a escondidas de los profesores y de todos para comunicarse en lengua de señas. (Y. Benavides, comunicación personal, 21 de junio del 2023).

La experiencia de educación inicial de la señora Isabel, siguiendo la narración que de ésta hace su hija, parece tener un carácter discriminatorio basado en la negación de la identidad del Sordo; identidad que en buena parte se fundamenta en el derecho que tiene la población Sorda a utilizar el canal viso-manual como medio de expresión inherente a su comunidad. Desde esta mirada, la educación especial se vincula a un enfoque clínico-terapéutico que asume al Sordo “como un individuo que debe ser ‘normalizado’, en lugar de uno socio-antropológico, que lo hace ver como un individuo miembro de una comunidad minoritaria que debe ser potenciado a partir de sus peculiaridades lingüísticas y

socioculturales” (Skliar, Veinberg & Massone, 1995; citados en Tovar, 1998, p. 25).

Figura 6. Profesor Germán



Fuente: dibujo de Ángel Martínez.

A diferencia de la señora Isabel, quien luego de varios años conseguiría culminar sus estudios de educación media, ya inmersa en un contexto de integración antes que de educación especial; el profesor Germán, maestro Sordo que hoy día se desempeña en el ciclo de educación primaria en nuestro colegio, cuenta una historia algo distinta, bueno, no tan distinta; veamos:

Yo nací oyente y a los tres años y medio quedé sordo, me dio una fiebre muy fuerte, me dio meningitis y a los tres años tuve la pérdida auditiva. Mi primera lengua fue el español (...), estudié en un jardín que se llamaba La Esperanza, ahí se contaba con todo tipo de discapacidad (...). Antiguamente no se contaba con el reconocimiento de la lengua de señas acá en Colombia. En una época se enseñaba a los niños sordos la parte oralizada, la escritura, por ejemplo, verbos, frases, las vocales; la lengua de señas no se manejaba en ese tiempo, nos obligaban a oralizar y pues nosotros aceptábamos esa enseñanza. (G. González, comunicación personal, 21 de junio del 2023)

Como vemos, la oralización se consolidó como la batuta metodológica al momento de enseñar al estudiante Sordo. Según esta experiencia que

doña Isabel y el profesor Germán narran al recordar sus procesos iniciales de formación, podríamos afirmar que la oralización (como método exclusivo para la enseñanza del español), además de poco efectiva, podía implicar hechos de segregación basados en el concepto de “normalidad”; situación que en algo recuerda aquella encrucijada que debió enfrentar Núñez o “Bogotá”, como le llamaban los habitantes de *El País de los Ciegos*, al intentar desposar a Medina-Saroté: perder la vista para no perderla a ella (Wells, 1996).

En este sentido, ¿qué enfoques podrían ser más favorables en relación con los procesos de comunicación para la comunidad Sorda? Al respecto, Germán sostiene:

Fue pasando el tiempo, yo iba a terapias para oralizar y me iba muy mal. La profesora me miraba y decía «No», ella escuchaba y por ejemplo yo tenía el audífono y cuando oralizaba no tenía la entonación perfecta de las palabras, entonces ahí es donde se toma la decisión de trasladarme al ICAL y allá se contaba con la comunicación total, esto significa que se puede tener el español signado, la lengua de señas y la lecto-escritura, allí ya no se contaba con la parte oralizada. (G. González, comunicación personal, 21 de junio del 2023)

Quizás un enfoque ecléctico que integre el español signado, la lengua de señas y el español lecto-escrito, que involucre la lectura labiofacial, pueda ser la metodología más efectiva para favorecer el desarrollo integral de las competencias comunicativas de los estudiantes Sordos. Pues bien, esta propuesta de ajuste curricular bilingüe, bicultural, para la enseñanza del español en estudiantes Sordos, será abordada en los siguientes capítulos. Por ahora, volvamos al origen de la experiencia de inclusión en el Colegio Isabel II IED; origen que iremos hilando con las historias de tres maestras: Sandra, Dora y Andrea.

Sandra en la Ciudad Bonita

Mientras tarareaba aquellos versos que tanto le gustaban, interpretados por Marc Anthony, «Dame tan solo un momento más / Y te diré lo que guardo por ti (...) / Palabras del alma se despiertan para ti», en plena esquina de la Calle 35 con Carrera Séptima, allí en la Ciudad de los

Parques, esta fonoaudióloga recién egresada de la universidad se dirigía a su primer empleo en el ámbito educativo. Fue al inicio de los años noventa cuando Sandra tocó a las puertas del Instituto Centrabilitar, institución mixta, público-privada, que atendía personas con discapacidad auditiva; estudiantes acompañados de familiares oyentes, primos o hermanos, desde un enfoque de integración invertida, pues la mayoría de los estudiantes en el instituto eran Sordos, mientras sus familiares oyentes, la minoría.

Pese a esta proporción de estudiantes, más Sordos que oyentes, Sandra recuerda que la meta en el instituto era la oralización, escenario en el que no se respetaba la cultura Sorda, pues éste, el Sordo, debía ajustarse al sistema dominante en el que se privilegiaba el habla. Este tipo de intervenciones buscaba entonces “devolverle la voz (la que nunca tuvo), enseñar el lenguaje a través de un proceso sistemático de repetición e imitación (Ramírez, 1999) para que sea o se parezca a la mayoría, a los que oyen” (Medina, 2005, p. 73). Desde este paradigma, fonoaudiólogas y maestras-en su mayoría normalistas- trabajaban conjuntamente en Centrabilitar, implementando el método verbo-tonal para estudiantes con pérdida auditiva parcial, en tanto los estudiantes con sordera profunda eran instruidos en la lectura labiofacial.

Figura 7. **Profesora Sandra Ospina**



Fuente: dibujo elaborado por Allison Lizeth Reyes Gil.

Sandra regresa a la nevera

Luego de año y medio en Centrabilitar, Sandra regresa a Bogotá y se vincula con el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), desempeñándose como fonoaudióloga en el Jardín Infantil La Esperanza (sí, el mismo jardín en el que estudiaría el profesor Germán). Este era un jardín administrado por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), anexo al INSOR, que se enfocaba exclusivamente en la atención de estudiantes con discapacidad auditiva. Si bien dicho jardín involucraba la oralización, también empezó a incorporar la lengua de señas que se originaba en los propios hogares de los estudiantes Sordos, escenarios en los que se contaba con algunas señas estructuradas y derivadas de las experiencias que los padres Sordos habían tenido en instituciones como el Colegio Filadelfia para Sordos o el Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría; o con señas que habían emergido de forma natural en aquellos hogares que contaban con padres oyentes. Aunque La Esperanza ya había empezado a incorporar la lengua de señas en sus prácticas educativas, el énfasis seguía siendo la oralización.

Tras un año en La Esperanza, Sandra se vincularía al Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría, colegio en el que las fonoaudiólogas eran entrenadas por croatas en el manejo de máquinas amplificadoras de sonido; estos aparatos estaban ubicados en el centro de una habitación de los que salían cables al mejor estilo de la mítica criatura de Lovecraft, o mejor aún, eran máquinas que emulaban la forma de un heptápodo, alienígena que Louise Banks describiría en términos de “un barril suspendido en la intersección de siete miembros. Poseía simetría radial, y cualquiera de sus miembros podía servir como brazo o como pierna” (Chiang, 2010)³. Dichas extremidades terminaban en un audífono que

3 En el apartado, se hace referencia a dos criaturas descritas por H. P. Lovecraft y Chiang en algunos de sus relatos de ficción. En el primer caso, Cthulhu, “la mítica criatura de Lovecraft”, es un ser terrorífico que se caracteriza por los múltiples tentáculos que emergen de su cabeza; criatura cuya primera aparición se da en el texto *La llamada de Cthulhu*. En el segundo caso, los heptápodos son seres extraterrestres que Chiang describe en su relato *La historia de tu vida*, texto en el que se aborda en detalle el encuentro entre estos seres alienígenas y Louise Banks, una experta en lingüística encargada de descifrar el lenguaje de los heptápodos.

amplificaba el sonido para el estudiante con pérdida parcial de audición, facilitando el desarrollo de terapias corporales y musicales que reforzaban los aspectos fonéticos y fonológicos de la lengua oral y dominante que se constituía en el centro de la enseñanza.

Si bien las hermanas del Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría fueron las pioneras en Colombia en implementar la lengua de señas, principalmente en el ciclo de educación secundaria y media, el énfasis seguía siendo logocéntrico, donde la oralidad era el eje de la enseñanza en el marco de la educación especial. Es desde esta institucionalización de la sordera, bajo miradas terapéuticas antes que educativas, que se concibe la “pedagogía de la ortopedia” (Foucault, 2002, citado en Medina, 2005, p. 72); paradigma que involucra “modelos educativos clínicos, donde el objeto de enseñanza es transformado y la pedagogía es subsumida en un discurso correctivo y normalizador” (p. 72).

Frente a la anterior mirada, habría que esperar algunos años para que el sistema educativo cambiara su postura, orientándose hacia una formación para el Sordo basada en la **integración**: educar de manera conjunta a estudiantes con y sin necesidades educativas especiales en contextos de escuela regular (Vélez y Manjarrés, 2020); y posteriormente, a una formación basada en la **inclusión educativa**: “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (Unesco, 2005, citado en Vélez y Manjarrés, 2020, p. 276). Los primeros pasos de la Secretaría de Educación del Distrito hacia la integración educativa los daría de la mano de Fulvia Cedeño, hoy día asesora del Ministerio de Educación Nacional, que en ese momento le daría la bienvenida a Sandra en el sector de la educación pública; una persona que en palabras de Sandra:

Dio mucho impulso a todo el proceso aquí en Bogotá (...) a toda la organización, o sea le tocó lo más duro (...) arrancar, arrancar y decirle a las escuelas y a los maestros y maestras del distrito «van a tener niños y niñas con discapacidad», y entonces toda la barrera de «pero por qué nosotros, pero por qué». (S. Ospina, comunicación personal, 11 de julio del 2023)

Del nivel central a la localidad de Kennedy

Antes de llegar a la Escuela Pio XII (hoy día nuestra sede B) y tras navegar entre listas y listas de colegios que Fulvia Cedeño sostenía con sus propias manos, Sandra pasó del caudillo liberal a una de las amputadas regiones de Colombia luego de la Guerra de los Mil Días⁴. En el Colegio Jorge Eliecer Gaitán le pidieron que hiciera una tutoría pedagógica para estudiantes sordos de bachillerato, mientras que en el Colegio República de Panamá le ofrecieron una jornada escolar que coincidía con su otro trabajo, el de fonoaudióloga en contextos clínicos. No aceptó el cargo en este último, debido al evidente cruce de horarios; en el otro colegio, tampoco pudo aceptar porque que hasta ese momento, se había enfocado en la oralización y, por ende, el conocimiento que tenía de lengua de señas no era suficiente para tomar ese cargo. Luego de transitar entre colegios, Centros Administrativos de Educación por localidades tal como se les llamaba en la época) y nivel central (oficinas centrales de la Secretaria de Educación del Distrito), Fulvia le dice:

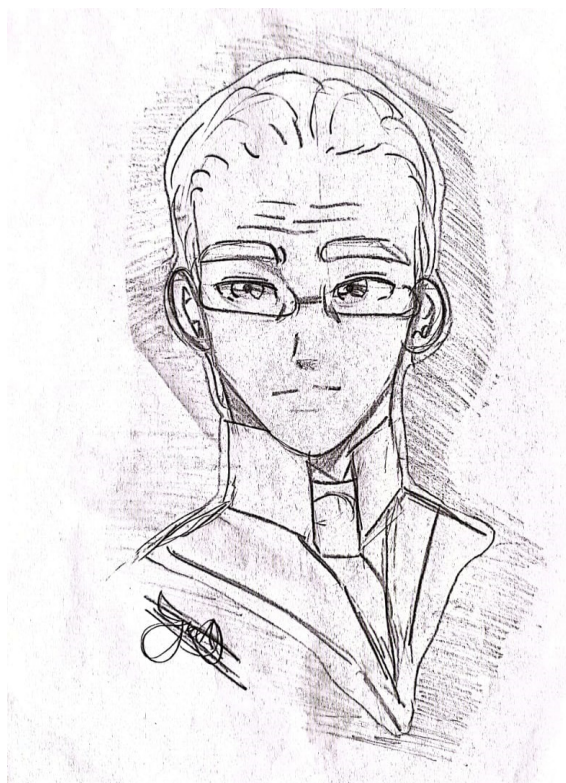
Miremos, hay una localidad que nosotros sospechamos que debe haber población, pero todavía no está centralizada, tocaría empezar de ceros. Pero hay un rector y una orientadora, que es el rector Edgar Claros, papá de un joven sordo, y está la orientadora Martha Luna, y hay una profesora que es Sara Rozo, y ellos están (...) aprendiendo lengua de señas, entonces ve allá. (S. Ospina, comunicación personal, 11 de julio del 2023)

Ese momento, allá en agosto de 1997, Sandra lo recuerda así:

Y yo llegué y Edgar Claros, pues con la sensibilidad de tener un hijo sordo, yo dije «no, pues, me dicen que acá hay niños sordos», y me dijo «no, niños no, solo tenemos una niña», y yo «ah... bueno». Entonces llegamos y dijo «pero ven, ven, de todas maneras, ven, nos interesa que nos acompañes acá». (S. Ospina, comunicación personal, 11 de julio del 2023)

4 Jorge Eliecer Gaitán, reconocido político liberal colombiano que vivió en la primera mitad del siglo XX. Panamá, región que hacía parte de Colombia y que se separó de ésta en 1903, luego de la Guerra de los Mil Días.

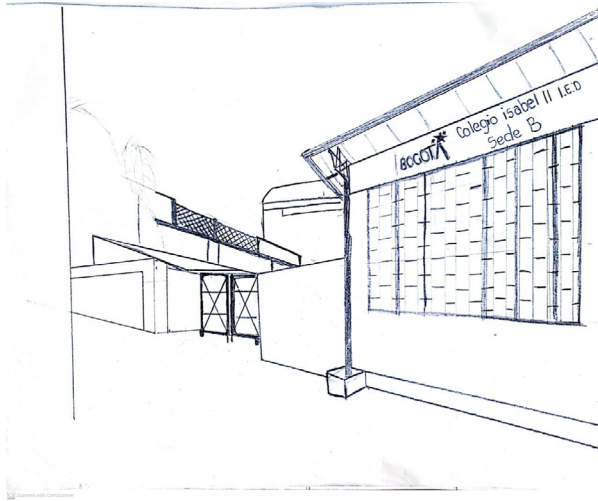
Figura 8. Edgar Claros, rector de la Escuela Pio XII



Fuente: dibujo de Yeimy Velásquez.

Así, desde ceros y con nada más que un libro verdecito que pretendía sentar las bases de una *Educación para Todos* (Unesco, 1994), Sandra caracterizó la población de sordos en la localidad de Kennedy, mientras se preguntaba cómo enfrentar ese gran reto: *¿cómo integrar estudiantes sordos con estudiantes oyentes en un contexto en el que ni siquiera los maestros sabían lengua de señas?* Sordos que no tenían un código de comunicación establecido ni estructurado, Sordos que empleaban señas naturales (adquiridas de forma empírica en sus entornos familiares) o sordos con restos auditivos que pese -o debido- a haber pasado por un proceso de oralización, exhibían un habla ininteligible.

Figura 9. Sede B, Colegio Isabel II (anterior Escuela Pio XII)



Fuente: dibujo de Javier Coca.

Quizás era una tarde lluviosa cuando Sandra llegó a la Escuela Pio XII, una tarde como aquellas de antaño, tardes en que «la lluvia es frecuente, lava el cielo y limpia el caos del tremendo acelerar y el afán del bogotano» (Distrito Especial, 2020). Durante 1998, y al tiempo que solicitaba insistentemente una maestra para acompañar el proceso de integración en la escuela, Sandra organizaba por días a la población que iba llegando; población con necesidades educativas de tipo transitorio o permanente, como se les llamaba en ese momento. Algunos días recibía a los estudiantes *oralizados*, otros días, a los estudiantes de lengua de señas; con ellos trabajaba pensamiento lógico-matemático y habilidades comunicativas. Dicho año fue todo un reto y estuvo a punto de renunciar pues, sin ser maestra, se sentía «como cuando el enfermero quiere ser médico»; Sandra abordaba el español, la escritura y los procesos de pensamiento, pero se resistía a enseñar sociales, ciencias, artes, entre otras áreas de conocimiento, en tanto dichas especificidades correspondían a la pedagogía antes que a la fonoaudiología.

Durante ese año y a medida que nivelaba a los estudiantes que llegaban a la escuela, Sandra los incluía en aulas regulares de primaria⁵; aulas en las que bellísimas personas como Martha Conejo, hoy día maestra de nuestra institución, recibían a estos chicos con un manto de cordialidad y empatía, procurando enseñarles tal como hacían con sus pares oyentes.

Sin embargo, pese a los esfuerzos de estas maestras, los estudiantes Sordos que llegaban al aula regular se sentían perdidos: la oralidad que habían desarrollado no era suficiente y no podían comunicarse con profesoras y compañeros (aún no existía la figura de intérprete de lengua de señas), dando lugar a una situación similar a la que Gary Donnelly habría experimentado mientras observaba a Louise intentando comunicarse con los heptápodos por primera vez (Chiang, 2010)⁶. En vista de lo sucedido, Sandra pide apoyo al INSOR y le explica la situación a Gloria Carrasco, Subsecretaria de Educación de la época, luego de lo cual, no solo surgirían las aulas para sordos (aulas de apoyo especializadas, según el Decreto 2082 de 1996), sino que también llegarían, como caídas del cielo, dos ángeles que acompañarían el proceso de inclusión en el colegio: Dora Chacón y Andrea Duque.

Dora y Andrea, educadoras especiales

Regresaba en un vuelo a Bogotá, probablemente en una aerolínea que hoy ya no existe, pero que a principios de los años noventa solía hacer ese recorrido. Mientras volvía a la “*nevera*”, sonaba en su cabeza una y otra vez aquella estrofa de *Tania*, «Voy a la ciudad / Voy a trabajar / Ahí está el placer / Lo voy a buscar». Quizá Dora tarareaba esa primera estrofa al tiempo que recordaba, ya con nostalgia, aquel lugar en el extremo sur del país, en medio del bosque tropical, que le había dado la

5 Teniendo en cuenta las disposiciones dictadas en la Ley 361 de 1997, respecto a “la integración social de las personas con limitación”.

6 En el apartado, se hace referencia a los heptápodos, seres extraterrestres que Chiang describe en su relato *La historia de tu vida*. En este caso, se menciona a Gary Donnelly, personaje que en el relato es uno de los físicos que conformó el equipo de terrícolas que estableció contacto con dichos seres alienígenas.

oportunidad de enseñar en un mismo grupo a estudiantes con distintas discapacidades y de distintas nacionalidades. Fue allí, precisamente en Leticia, cuando Dora empezó a interesarse por la educación para Sordos, vertiente de su vocación como docente normalista; su pasión, su deseo de toda la vida: enseñar.

Figura 10. Profesora Dora Chacón



Fuente: dibujo elaborado por Yeimy Velásquez.

Antes que Dora emprendiera su viaje de vuelta a la capital, años atrás, una mujer en estado de embarazo transitaría los fríos andenes bogotanos y, al mejor estilo de un videoclip ochentero, experimentaría una escena premonitoria que trazaría el camino profesional de su futura hija. Mientras caminaba entre los pinos, eucaliptos y saucos que proyectaban sombras sobre la acera, y como si fuese la protagonista de aquella canción

que dice «En la calle / algo bueno va a pasar / Ven sale a la calle / sal a caminar» (Compañía Ilimitada, 1987), observó cómo un niño Sordo, luego de aproximarse con vacilación, posaba el oído sobre su barriguita y pronunciaba aquellas palabras que después recordaría con mucha emoción: «es una niña». Este sería el primer contacto que Andrea, incluso antes de nacer, tendría con las personas Sordas, aunque no el último, pues tal como lo menciona ella misma:

La vida me fue dando la oportunidad de ir conociendo otras personas con discapacidad (...) en los diferentes lugares de trabajo en los que he estado, como que siempre han estado las personas Sordas, ¡siempre!, entonces, es como, como las coincidencias de la vida. (S. Ospina, comunicación personal, 11 de julio del 2023) (A. Duque, comunicación personal, 13 de julio del 2023)

Estas dos maravillosas maestras que llegarían a nuestro colegio a finales de los años noventa, tenían mucho en común. Dora y Andrea se graduaron de Escuelas Normales Superiores, decidieron estudiar educación especial y ambas se desempeñaron en dos colegios bogotanos, pioneros en la educación para población Sorda. Dora trabajó en el Colegio Filadelfia, institución que dio “sus primeros pasos como aula para Sordos en 1986 dentro de un colegio de oyentes” (Asociación Cristiana Manos en Acción, 2023) y que se interesó por enseñar la lengua de señas a sus docentes licenciados.

Por su parte, Andrea estudió en el Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría, institución administrada por la comunidad religiosa con la que mantendría una estrecha relación académica y laboral y a la que le agradecería por su valiosa formación. Tras graduarse de este Colegio, se vinculó con el Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría (INSABI), entidad especializada en la enseñanza para población Sorda que había solicitado egresadas a la Comunidad Hijas de la Sabiduría, con el propósito de que pudieran desempeñarse como maestras. Mientras trabajaba en el instituto, y al tiempo que adelantaba estudios para convertirse en educadora especial, Andrea conoció a Jairo Mosquera, exalumno del INSABI y profesor que luego se desempeñaría allí mismo como maestro de computación básica, preescolar, transición, ciencias y biología. Jairo, otro de los Sordos en la

vida de Andrea, le enseñaría lengua de señas y representaría para ella un referente de lo que una persona Sorda puede llegar a alcanzar.

Figura 11. Profesora Andrea Duque



Fuente: Dibujo de Yeimy Velásquez.

Como ya lo hemos mencionado, Dora y Andrea coinciden en varias cosas: su formación como maestras normalistas y como educadoras especiales, así como su experiencia laboral asociada con instituciones pioneras en la enseñanza para población Sorda. Además de su gusto por la Salsa, ambas otorgan roles protagónicos al canal visual y al contexto de la comunicación en el aprendizaje del Sordo, aunque difieren, como es de esperarse, en el origen de dicha importancia y en algunas de las didácticas empleadas.

Después de que Dora trabajara en el Colegio Filadelfia se vinculó al INSOR, lugar en el que tuvo la oportunidad de desempeñarse como pedagoga en un proyecto de investigación que adelantaba el lingüista Lionel Tovar sobre la enseñanza del Español como Segunda Lengua

para estudiantes Sordos de primera infancia. De su participación en el proyecto, Dora recuerda que:

Con él aprendí muchas herramientas y aprendí que el español se debe enseñar en contexto, ¿sí?, digamos que el método que uno trabaja, silábico, obviamente para el Sordo no nos aplican porque ellos no hablan, el silábico es más auditivo, oral, entonces no nos servía (...) el acercamiento era con frases muy cortas, muy significativas (...) con él aprendí a que, para un chico Sordo lo visual es muy importante, entonces el mapa conceptual, ¿sí?, entonces siempre rescatar toda la información, como centrarla en palabras muy claves. (D. Chacón, comunicación personal, 21 de junio del 2023)

El mapa conceptual, como recurso didáctico para apoyar los procesos de enseñanza que privilegian el canal visual, resulta ser un aspecto que caracteriza, particularmente, la práctica docente de Dora. Producto de una especialización adelantada en el Instituto Alberto Merani, Dora conoció los mentefactos, recursos que en el marco de la pedagogía conceptual, enriquecieron el uso didáctico que ella hacía de tales diagramas, pues le permitían articular el conocimiento de forma clara y precisa, dando prioridad a la información más importante y facilitando la organización jerárquica de la información. Mientras que Dora recurría a los mapas conceptuales para orientar su ejercicio profesional, Andrea echaba mano de la *historieta de experiencia*, recurso didáctico que le enseñaron las propias hermanas de la Sabiduría.

Una historieta de experiencia

Andrea se encuentra en un gran salón de clase, un salón para ella sola, allí en el INSABI, salón que dista bastante de lo que encontraría años más tarde en la Escuela Pio XII (más adelante volveremos sobre la experiencia inicial de Andrea, Dora y Sandra en nuestra sede B). En ese salón de clase, Andrea tiene total libertad para decorar las paredes y el tablero, espacio en el que también hay lugar para que las fonoaudiólogas realicen su labor con los estudiantes Sordos que cuentan con restos auditivos. La decoración que Andrea irá agregando alimenta la historieta, metodología que se origina y culmina, como su nombre lo indica, en la propia práctica, en la propia experiencia que estudiantes y maestras comparten en el aula.

La historieta de experiencia implica situar al estudiante en contexto, situarlo en el salón como integrante esencial del acto educativo; situarlo en un momento y en un espacio específico. Así, el aula como parte de la historieta, como ese lienzo en el que una a una se van ubicando las viñetas de la trama, incluye un calendario en el que escriben, junto a símbolos e imágenes, palabras que tendrán sentido para el estudiante y le permitirán fortalecer sus procesos de lecto-escritura.

En el calendario, obviamente, se registra la fecha, pero también se aborda la asistencia de los estudiantes, las actividades o proyectos a realizar en los días siguientes e información quizá superflua para un adulto, pero de enorme significancia para el estudiante; información como las condiciones atmosféricas que han ambientado cada día de la semana. De esta forma, el calendario como elemento esencial en *la historieta de experiencia* incluye frases como “hoy es martes 13” e imágenes como el dibujo de una casa al lado del nombre de un estudiante para señalar que él o ella no asistió dicho día al colegio, así como el dibujo de una nube para indicar que ese día llovió toda la mañana.

Registrar esta información en el calendario, en el tablero, en carteleras dispuestas sobre las paredes del aula, permite abordar, por ejemplo, la diferencia entre palabras que se parecen pero que difieren morfológicamente según el tiempo verbal que precisan; palabras que pueden coincidir en términos de su raíz pero que se distancian al explorar sus terminaciones o sufijos. Esta información que puede ser evidente para un estudiante oyente que está aprendiendo a leer o escribir, es información de altísima complejidad para un estudiante Sordo en condiciones similares de aprendizaje. Por ello, la importancia de vincular el código escrito con iconos que representen la propia experiencia de los estudiantes.

Luego de situar en contexto al estudiante, se pueden adelantar distintos proyectos que permitan profundizar en el vocabulario y en los rasgos discursivos de una situación comunicativa determinada. Así, al trabajar un texto instruccional se pueden abordar verbos en futuro para dar cuenta de la planeación: el paso a paso que permitirá concretar un producto específico. Igualmente, desde la historieta de experiencia en relación con este tipo de texto, es posible involucrar verbos en modo

imperativo para dar cuenta de las instrucciones, del procedimiento, en tanto la recapitulación de lo realizado permite reforzar el pasado de los verbos que hagan parte del vocabulario incluido en el texto abordado. Por ende, *la historieta de experiencia* es una metodología que articula palabras e imágenes en torno a distintas tipologías textuales que luego de procesos de explicación, modelación y ejercitación, permitirán al Sordo articular su experiencia en torno a la lecto-escritura. En palabras de Andrea:

Generalmente trato de enlazar mis temas con algo práctico, que también siento que es una ganancia del Instituto de la Sabiduría (...) Digamos [que] iba a trabajar la receta, ¿sí?, entonces desde la receta, en el calendario que se había elaborado (...), uno lo marcaba, ¿sí?, ese día vamos a hacer una, eh, «receta», uno marcaba «receta» ese día, todo el día. Y uno en el tablero entonces ya escribía: «el próximo lunes, tal fecha, realizaremos una receta, realizaremos una ensalada de frutas»; entonces si ves que ahí ya va el verbo en [futuro] (...) y uno empezaba a escribir todo, a hacer como la parte logística para hacer la ensalada de frutas, entonces si vamos a traer plata o si vamos a ir a comprar. Entonces como escribir cada una de las acciones que se necesitan para poder elaborar la ensalada de frutas, eso lo hacía uno con anticipación. (A. Duque, comunicación personal, 13 de julio del 2023)

Como lo hemos mencionado, *la historieta de experiencia* no solo permite situar en contexto los aprendizajes, proyectando las actividades a realizar en un momento determinado. También facilita la organización de la información en una línea del tiempo que, articulada con imágenes y ayudas visuales, permite al Sordo adquirir vocabulario específico y utilizarlo en sus propias producciones discursivas. Sobre el asunto, Andrea afirma:

El día de la ensalada de frutas (...) uno les mostraba a los niños «mire, ya llegó hoy el día», y se lo mostraba en el calendario, ya llegó el día. (...) Y uno no borraba, uno no borraba esas cosas, entonces uno les iba mostrando el verbo: «mire, esto fue pasado, esto es presente, esto es el ahora», ¿sí? Entonces uno no borraba eso y desde lo visual ahí quedaba, y ya quedaba ese referente y generaba recordación en los niños. Uno hacía la actividad y posteriormente pues uno volvía a recuperar esa actividad, entonces, haciéndolo de manera muy descriptiva, entonces «¿qué hicimos primero?», entonces, «primero fuimos a comprar, después no sé qué», y uno ponía a los niños a dibujar y entonces uno iba escribiendo el texto

que ellos le iban diciendo a uno y lo complementaba con las imágenes de los niños. Posteriormente uno hacía preguntas y ya los ponía a leer y ya después ellos tenían que hacer la elaboración escrita porque ya habían tenido un ejercicio de modelación. (A. Duque, comunicación personal, 13 de julio del 2023)

La historieta de experiencia, al igual que los mapas conceptuales, siempre significativos, siempre en contexto, siempre en el marco de la práctica, se constituyen como herramientas didácticas y metodologías que favorecen el desarrollo de la lecto-escritura en el Sordo. Estos dos recursos son entonces parte de las contribuciones que Dora y Andrea han ofrecido en la consolidación de nuestro modelo institucional para la atención del estudiante Sordo. Ahora bien, ¿cómo fue el trabajo de estas maestras luego de su llegada a la Escuela Pio XII? y ¿cómo fue su experiencia inicial al articular su trabajo con el que Sandra venía realizando en la institución? Abordaremos estos interrogantes para cerrar este capítulo sobre el origen de nuestro programa de inclusión.

De la Escuela Pio XII al Colegio Isabel II

Iniciamos en el baño, o sea, cuando yo dije «pero ¿dónde vamos a atender?», y yo miré el espacio (...) en esa época las escuelitas tenían el cuidandero, y el cuidandero tenía su cocina, tenía su salita-comedor, y tenían el baño (...) toda escuela tenía como ese, como un aparta-estudio, diría uno en esta época. Y entonces estaba el baño allí, y yo dije, «no, pues pintemos este baño», y no sé qué, y Edgar me acolitó esas cosas. Entonces pintamos el baño, puse una tabla, puse un escritorio, y empezamos ahí en ese huequito. Ya después entonces empezamos a extendernos (...) donde se desayunaban los profes. Luego nos ampliamos a donde es actualmente la orientación (...) y luego el salón, el salón que en esa época ¿cómo era que se llamaba? –se pregunta Sandra–, el cultural, el salón cultural que está en la parte de atrás, en el patio. Ese salón cultural era donde a veces hacían formación y demás. (S. Ospina, comunicación personal, 11 de julio del 2023)

En el baño que tiempo atrás había sido del cuidandero, tiempo en que las escuelas eran salvaguardadas por familias que integraban la propia comunidad académica; allí, en el baño (claro, ya clausurado), fue donde comenzó el programa de inclusión en nuestro colegio. Tal como recuerda

Sandra, para el bien de maestras y estudiantes Sordos, el tránsito por el baño fue breve, pues luego ocuparían otros espacios, locaciones mucho más adecuadas para los requerimientos del momento. Al llegar a la Escuela Pio XII, tanto Sandra como Dora y Andrea, que llegaron en ese orden al colegio, se encontraron en escenarios distintos a los que estaban habituadas: los espacios distaban mucho de los que habían empleado en instituciones especializadas para la atención de Sordos; instituciones como el INSOR, el Colegio Filadelfia o el INSABI. A diferencia de estos sitios, en la hoy sede B de nuestro colegio, se atendía población perteneciente a distintos grados en el mismo grupo, estudiantes Sordos cuya edad no correspondía propiamente a los grados en cuestión, así como estudiantes que debían enfrentar la incredulidad de sus propios familiares respecto a sus capacidades y potencialidades.

En la escuela Pio XII, Andrea recuerda su primera interacción con un modelo lingüístico⁷: el propio hijo del rector Edgar Claros . En palabras de Andrea:

Sí fue complejo al principio como poder entender cuál era el rol de ese modelo lingüístico, de esa persona Sorda que estaba allí, afortunadamente pues fue una persona, eh..., muy flexible, muy asertivo, o sea, hicimos como buen equipo (...). Él sí oralizaba pero muy poco, muy poco, no le gustaba (...) Cuando yo llegué acá (...), y como yo venía de lo oral (...), yo venía con una lengua de señas con español signado, entonces el modelo lingüístico me decía «eso no es la lengua de señas», a pesar de que yo había estudiado en la Sociedad de Sordos de Bogotá. (A. Duque, comunicación personal, 13 de julio del 2023)

Andrea recuerda que tuvo que articular su trabajo con los lineamientos que establecía el modelo lingüístico, teniendo en cuenta su lengua y su cultura en calidad de integrante de la comunidad Sorda. En este ejercicio colaborativo, Andrea no solo debía preparar los temas de la clase desde la pertinencia de las señas, según las indicaciones de Edison, el modelo

7 Figura que emerge gracias al Decreto 672 de 1998, en que se afirma que el adulto sordo es usuario de la LSC que representa, como su nombre lo indica; este promueve la identidad y la lengua de señas y facilita la adquisición y el desarrollo lingüístico de los educandos sordos.

lingüístico que en el momento prestaba servicio social, sino que además debía flexibilizar desde el paradigma de Escuela Nueva, los contenidos a abordar, pues en un mismo grupo contaba con estudiantes con distintas edades y, por ende, con distintos estadios cognitivos.

Al tiempo que Andrea orientaba español, específicamente en tercer y cuarto grado de primaria, Sandra convocaba a la población Sorda de la localidad de Kennedy para que se matriculara en la escolita, alternando entre su rol de fonoaudióloga y su nuevo rol de maestra de apoyo; por su parte, Dora se encargaba de las asignaturas de matemáticas y sociales, especialmente en grado quinto. Si bien Dora no se enfocaba en la asignatura de español, sí recuerda que solían utilizar el material didáctico que en la época existía para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este material facilitaba la enseñanza del español para Sordos, dado que para esta población dicho idioma no es su primera lengua.

El tiempo transcurría y año tras año estas maestras se reinventaban a medida que emergían más retos en este proceso inicial de inclusión escolar. Los estudiantes Sordos llegaban a la Escuela Pio XII y gracias a estas maestras, a estos tres ángeles, avanzaban en sus procesos de aprendizaje correspondientes al ciclo de educación primaria. Al concluir este nivel, los estudiantes debían pasar a bachillerato, sin embargo, ¿cómo encarar este nuevo reto? Al respecto, Dora recuerda:

Quando ya terminamos el primer ciclo en Pio XII de quinto, pues nos vimos avocados a que «bueno y ahora hay que pasarlos a bachillerato y a ver cómo». Justo, también Dios ahí nos ayudó mucho, y es que se dio la fusión en el gobierno de Antanas Mockus, cuando se fusionaron los colegios, y queda fusionado Pio XII con Isabel II, perfecto, teníamos el paso de nuestros chicos de aquí para, para bachillerato, y ahí fue cuando empezamos a contemplar la posibilidad de venirnos bajo la dirección del rector Helio Francisco, que fue el que más, de los rectores que hemos tenido, el que más nos apoyó de pronto para que de verdad el programa emergiera. (D. Chacón, comunicación personal, 21 de junio del 2023)

Esta fue una transición difícil; el paso que hicieron los estudiantes Sordos a bachillerato, ya en una nueva sede, en un colegio más grande que albergaba a estudiantes de educación secundaria y media, oyentes,

representó un gran reto tanto para los estudiantes Sordos como para las maestras del programa de inclusión: otra peripecia a sortear. Como era de esperar, había cierta resistencia de la comunidad educativa respecto a la integración de estudiantes Sordos en sus aulas regulares: «¿Cómo enseñarle a un Sordo?, ¿cómo?, si yo no soy educadora especial». Eran cuestionamientos que se hacían algunas de las profesoras que hasta ese momento se desempeñaban en el Colegio Isabel II. Esta resistencia por parte de algunas maestras -situación apenas comprensible, tal como afirma Sandra-, fue apaciguada gracias al constante apoyo del rector de la época, Helio Francisco Rodríguez Carvajal (q. e. p. d.).

Este otro ángel que fue puesto en el camino de nuestro programa de inclusión; facilitador y también artífice del programa, recibió en el 2001 nada más que el caparazón y la razón social de una nueva institución educativa que la SED le encomendaba dirigir y administrar. Y es que tal como lo recuerda Guadalupe Gamba Barrera en una entrada del blog que conmemora los dos años de la partida de don Helio (Gamba, 2013):

Se encontró con un colegio que no tenía la planta de personal docente completa, no había personal administrativo, ni bibliotecóloga, no había pupitres efectivamente, ni biblioteca, ni computadores, ni laboratorio, es decir, faltaba todo; excepto estudiantes.

Gracias a la administración de don Helio y al apoyo y la gestión de Rodrigo Ramírez, directivo que hoy día nos acompaña en calidad de Coordinador de la sede A, jornada mañana, fue posible reunir la población de estudiantes Sordos, junto con sus maestras, intérpretes, modelos lingüísticos y docentes de apoyo, en un solo lugar. Al cabo de cierto tiempo y gracias a las presentaciones culturales -como bailes y revistas deportivas- que hacían los estudiantes Sordos bajo la batuta de nuestras maestras de inclusión, se logró sensibilizar a la comunidad educativa respecto al nuevo integrante de la familia isabelina: el estudiante Sordo y toda su comitiva.

Figura 12. Helio Francisco Rodríguez Carvajal, primer rector del Colegio Isabel II IED



Fuente: dibujo de Yeimy Velásquez.

Fue en ese momento, a mediados de la primera década del siglo veintiuno, que se dieron los primeros pasos de la Oferta Bilingüe-Bicultural (OBB) que aún hoy permanece en el colegio y que día a día sigue fortaleciéndose: un programa de inclusión que ha permeado todos los elementos de nuestro PEI (Proyecto Educativo Institucional), al consolidar aulas multigrado para la atención de estudiantes Sordos de preescolar y primaria (aulas para Sordos), así como la integración de estudiantes Sordos en las aulas regulares de secundaria y media; aulas que hoy día comparten junto a estudiantes y maestros oyentes con el apoyo de interpretación en lengua de señas.

Este nuevo comienzo, ya en la sede A de nuestro colegio, incluye la adaptación curricular que se ha venido dando a lo largo de los años para el fortalecimiento de nuestro programa de inclusión; adaptación curricular de la que hablaremos en detalle en los siguientes capítulos.

2. Una Expedición

Figura 13. “Dos” en Lengua de Señas Colombiana



Fuente: dibujo de Allison Lizeth Reyes Gil.



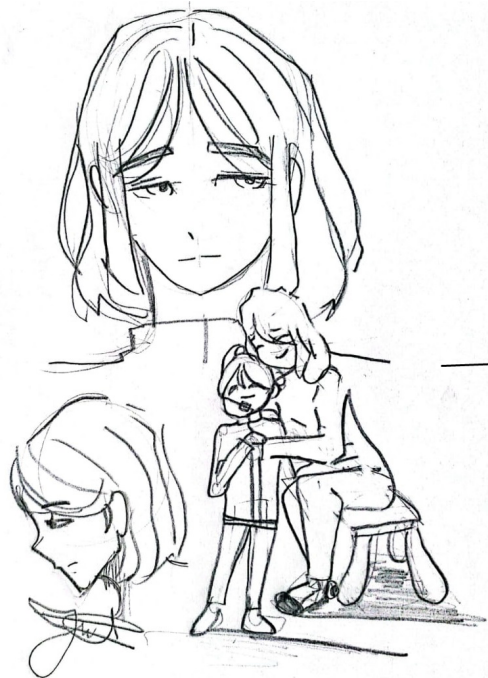
Síntesis del segundo capítulo en LSC

Las tres fantásticas

En ese entonces, en los años noventa, había cinco colegios públicos; en ellos, se destacaban cinco maestras que les apasionó la educación por la persona Sorda y cuyas experiencias estuvieron relacionadas en contextos exclusivos.

La Secretaria de Educación al iniciar los procesos de inclusión para personas Sordas, en aulas para Sordos, nombra en cinco instituciones a las docentes Inés Mary Rojas, Martha Belén y Dora Lucía Chacón, quienes desde su experticia en el tema de la educación de niños y jóvenes Sordos, inician los procesos de inclusión para esta población en los colegios San Francisco, Federico García Lorca e Isabel II, en el año 1999.

Figura 14. Profesora Inés Mary Rojas



Fuente: dibujo de Yeimy Velásquez.

Las tres maestras, por primera vez, deben enfrentarse a situaciones nunca vividas; una de ellas, reflexionar sobre la mejor manera para enseñar bajo un enfoque bilingüe. Como lo afirma la SED:

En las aulas para sordos, las docentes exponen su esfuerzo en diseñar estrategias, actividades, replantear la presentación de los temas de tal manera que interesen al estudiante por la lengua escrita pero que además les permitan cumplir con sus objetivos pedagógicos. (Secretaría de Educación del Distrito, 2005, p. 16)

En el bosque de JADE

En el colegio Isabel II empiezan a sembrarse las semillas para *El bosque de JADE*, pues las discusiones académicas frente a los procesos de enseñanza - aprendizaje del español escrito como una segunda lengua, se dan a partir del fortalecimiento de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Este consenso emerge a partir del análisis de la caracterización de los estudiantes que llegan al colegio: jóvenes en extra-edad sin procesos de escolarización; quienes los tienen, han estudiado con oyentes, circunstancia que los ha llevado al fracaso escolar. Otros, han trabajado, así que han tenido aprendizajes dados por las mismas necesidades sociales y al ingresar a la institución educativa, no poseen una lengua materna. Más aún, sus familias se manifiestan incrédulas frente a las posibilidades del aprendizaje y del futuro desempeño profesional de sus propios hijos.

En los procesos de integración respecto a la educación para las personas Sordas, la LSC y el español escrito denotan un concepto nuevo: el bilingüismo; entonces, surgen las inquietudes sobre qué es y cuáles son las características del bilingüismo de los sordos, y si el nivel de LSC de los docentes influye en la educación de estos estudiantes.

El saber pedagógico, para ese entonces, afirmaba que leerles a los estudiantes Sordos desde que inician su proceso educativo, promovía su motivación, al articular conocimientos previos para favorecer la comunicación por medio de la escritura en contextos laborales, fuera del colegio, con personas oyentes. Este saber generó estrategias como: relacionar las ilustraciones con los contenidos de los textos

para correlacionar el español y la LSC; trabajar el texto como un todo y no palabra por palabra; y siempre consignar lo visto en clase, como herramienta de repaso para los estudiantes y para que los padres pudieran conocer el trabajo en clase y hacer seguimientos del aprendizaje de sus hijos.

La metamorfosis del plan de estudios

En este punto hay que destacar que el inicio del aula para Sordos en la institución involucró un plan de estudios que había sido elaborado a partir del currículo propuesto para oyentes en el marco de la enseñanza de Lengua Castellana (como se le denominaba a la asignatura de Español en ese momento). No obstante, además de la concertación de estrategias mencionadas en el apartado anterior, otro de los logros correspondió a la constante reflexión pedagógica en torno al quehacer docente que condujo a la reformulación del plan de estudios para la comunidad Sorda; transformación encaminada a la institucionalización de un plan curricular exclusivo para Sordos, articulado con la vinculación del programa de inclusión al área de humanidades.

La nueva propuesta del plan de estudios de Español Escrito, desde un enfoque bilingüe, necesitó del estudio juicioso de diversos autores y del saber pedagógico construido por los docentes a partir de sus experiencias en contextos educativos exclusivos para Sordos. De esta manera, se reconoce que la comunicación es dinámica, porque está en constante evolución; todos los estudiantes que llegan a la institución están en proceso de adquisición y fortalecimiento de la LSC y el español escrito como segunda lengua (L2). Además, el aula es el espacio en el que se vigoriza esta adquisición con los saberes previos y con las construcciones comunicativas espontáneas de los jóvenes, es decir, toda comunicación propia del ser humano, incluso no verbal, campo que involucra la kinésica y la proxémica.

Figura 15. Profesor Javier Moreno



Fuente: dibujo de Yeimy Velásquez.

La construcción del plan de estudios de español escrito para Sordos se basó teóricamente en Piaget, Vygotsky, Gardner, de Zubiría y Tovar, dando lugar a un enfoque del español como segunda lengua y no como lengua extranjera. En este sentido, se concluye que el español escrito no debe ser enseñando desde un enfoque aural-oral, tal como se hace con oyentes, pues éste no corresponde a la población Sorda. En otras palabras, mientras que la lengua castellana se caracteriza por ser bidimensional, esto es, visual en su forma escrita y auditiva en su forma oral, la LSC es tridimensional, por cuanto es viso gestual y ágrafa. Además de estas diferencias en términos del canal comunicativo privilegiado, cada enfoque tiene un orden gramatical distinto, hecho que impide crear una relación entre seña – grafema; por lo tanto, al aprender el español escrito, el Sordo adquiere el vocabulario a través del canal visual, así como de distintos *inputs* lingüísticos⁸.

8 **Seña:** código manual estandarizado que tiene sentido o significado para la comunidad Sorda. **Grafema:** unidad mínima de la escritura. **Input lingüístico:** expresión oral o escrita que corresponde a una muestra de la lengua que se está aprendiendo.

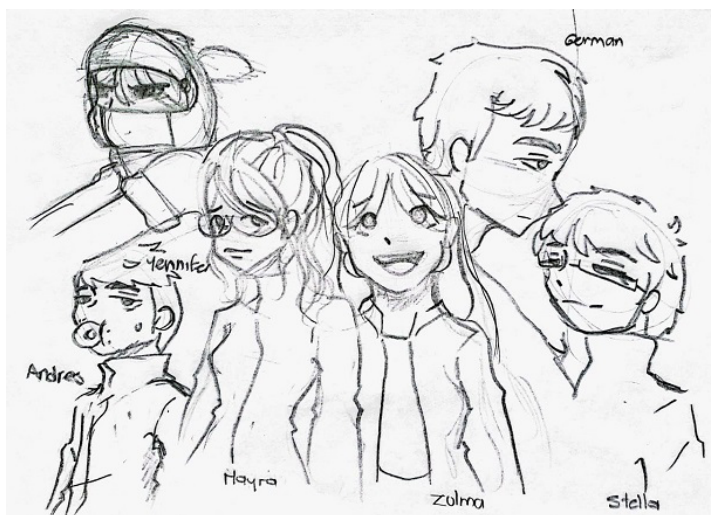
Fundamentos para estructurar un plan de estudios cada vez más sólido

Este largo transitar en experiencias, estudios y reflexiones, permitió establecer que el propósito educativo del aula para Sordos es favorecer el desarrollo y la adquisición de la LSC como primera lengua, por lo que se decide consolidar primero la LSC; simultáneo a un trabajo de desarrollo cognitivo, socioafectivo y de identidad como persona sorda. Para este ejercicio, era necesario que los estudiantes comprendieran que hacen parte de una comunidad minoritaria dentro de una mayoría oyente, y por ello, se reconoce el bilingüismo y el enfoque bicultural.

En consonancia con lo anterior (y teniendo en cuenta que hasta el momento no se han generado Lineamientos Curriculares en Español Escrito para Sordos), la propuesta se desarrolló bajo el enfoque de *bilingüismo sucesivo*; se comenzó con el aprendizaje de la LSC, contemplando la identidad lingüística y cultural de la población Sorda, e involucrando un proceso de sensibilización hacia el español para concientizar sobre la importancia de esta segunda lengua para la vida y la academia. En este sentido, el bilingüismo sucesivo implica que la primera lengua (LSC) permita el desarrollo cognitivo y social de los niños, al facilitar el acceso a los conocimientos básicos, el desarrollo de sus procesos de pensamiento y de su identidad cultural, para luego promover el aprendizaje del español escrito como segunda lengua; de tal forma, se consolidan rutas de acceso a una cultura mayoritaria, como es la del oyente.

En la misma línea, para el desarrollo de las funciones superiores del niño como parte fundamental en la adquisición de las dos lenguas (LSC y español escrito como L2), se requiere de la activación de los canales visual y kinestésico, lo cual permite dar significado a su acción comunicativa, así como desarrollar habilidades metalingüísticas y discursivas. De igual forma, se destaca la importancia de la enseñanza de un segundo idioma (el español escrito) desde situaciones que sean significativas para el estudiante Sordo, por lo que sus opiniones, intereses y experiencias de vida, son fundamentales.

Figura 16. Intérpretes de LSC



Fuente: Dibujo de Yeimy Velásquez.

Posteriormente, la comprensión y la producción textual se han centrado en niveles discursivos y pragmáticos, para que el estudiante interactúe con el texto y consolide los esquemas conceptuales asociados con las tipologías textuales que corresponden a distintas esferas sociales; de tal forma que incorpore en su quehacer comunicativo aquellas claves discursivas derivadas del ejercicio lector. En este sentido, la escritura es un proceso mental complejo que involucra el conocimiento mental de convenciones alfabéticas y ortográficas propias de la lengua escrita, así como de la coordinación de ideas y enlaces que deben haberse dado en la primera lengua. Después, en el marco del aprendizaje del español escrito como segunda lengua, se espera que el estudiante elija aquellas palabras que sean más apropiadas para expresarse de forma coherente, al involucrar subprocesos discursivos que faciliten la construcción de un texto acorde a la situación comunicativa.

A partir de estos lineamientos teóricos y pragmáticos asociados con el desarrollo de habilidades comunicativas a través del español escrito como segunda lengua, en el 2004 se hace una reestructuración curricular del plan de estudios de acuerdo con tres procesos básicos: cognitivos,

metalingüísticos y comunicativos. En función de esta reestructuración se involucran los procesos de adquisición de la lengua, como parte del procesamiento interno que hace el Sordo: lectura del texto escrito, representación mental en lengua de señas, glosa (expresión escrita del mensaje a partir del préstamo lingüístico del español con la estructura gramatical de la lengua de señas) y escritura como producto final.

Caracterización de los Sordos en el marco de la lectoescritura

El colegio Isabel II siempre ha sido foco de interés por parte de la comunidad académica, debido a que el proyecto de inclusión se ha consolidado como un referente en términos de procesos de aprendizaje para las personas Sordas. Al respecto, la iniciativa también se ha fortalecido, apoyándose en el trabajo interinstitucional para compartir y crear conocimientos de orden metodológico, didáctico y evaluativo. Por ejemplo, en el año 2012 el colegio realizó una caracterización de los estudiantes Sordos, con el apoyo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas a partir de dos aspectos: la lectura y la escritura.

En el caso de la lectura, la caracterización se basó en los planteamientos de los seis niveles de lectura de Miguel de Zubiría; caracterización que señaló que los estudiantes de bachillerato se encontraban en un nivel de decodificación primaria, ya que manejaban un léxico reducido, en tanto la sinonimia, la contextualización y la radicación no se presentaban. El segundo aspecto abordado en la caracterización correspondió a la expresión escrita, caracterización que se basó en los planteamientos de Wells (1987). Según los resultados de la caracterización en este aspecto, a nivel ejecutivo, los estudiantes tenían dificultades en comunicar lo que percibían, teniendo en cuenta que la escritura privilegia el canal visual. A nivel funcional, la caracterización arrojó que la escritura era muy poco efectiva en términos comunicativos, en tanto un reducido número de estudiantes utilizaba la escritura para referir o registrar información.

Ante estos resultados, nuevamente se reflexiona sobre el quehacer pedagógico frente al currículo del español escrito como segunda lengua (L2) y se recomienda que en preescolar y en grado primero se enfatice

en el desarrollo de habilidades comunicativas en LSC y, a su vez, se realicen procesos de aprestamiento para el desarrollo de habilidades de pensamiento que faciliten el aprendizaje del español escrito como segunda lengua. Las recomendaciones derivadas de la caracterización mencionada, sugirieron continuar con el enfoque discursivo-comunicativo, privilegiando la exposición y el acercamiento a los textos escritos, así como la contextualización para la adquisición de esta segunda lengua que daría prioridad a los fines comunicativos de la escritura.

Finalmente, para la enseñanza de la lengua escrita bajo el enfoque discursivo, y producto de la caracterización previamente descrita, se establecieron algunos principios para el reconocimiento del código y de la propia intención comunicativa:

- Reconocer la lengua de señas como primera lengua para los estudiantes Sordos.
- Los estudiantes deben contar con el pleno desarrollo de la LSC para adquirir la segunda lengua (español escrito).
- En los primeros niveles (1° y 2°) de primaria, fortalecer la decodificación de operadores lexicales, teniendo en cuenta las categorías gramaticales y las habilidades de pensamiento (glosario: palabra en español, seña y concepto).
- En los niveles de 3, 4 y 5 de primaria, ampliar la categoría lexical a la contextual, aumentando gradualmente la complejidad de modo que se pase de oraciones sencillas a párrafos.
- A partir de expresiones interrogativas, explorar y comprender las diferentes tipologías textuales.
- Partir de situaciones reales y textos significativos.
- Implementar en el plan de estudio los contenidos relacionados con las ayudas tecnológicas para personas con discapacidad auditiva.

- Implementar sistemas de comunicación con la tecnología actual para personas con discapacidad auditiva: videollamadas, centros de relevo, sistemas de mensajería por texto.
- Modelamiento de textos que involucren un alto componente visual.
- Propiciar un *input* lingüístico muy variado, abarcando de forma significativa y contextual el español escrito.

3. Propuesta de ajuste curricular

Figura 17. “Tres” en Lengua de Señas Colombiana



Fuente: Dibujo de Allison Lizeth Reyes Gil.



Síntesis del tercer capítulo en LSC

Figura 18. Uno de nuestros estudiantes Sordos



Fuente: Dibujo de Allison Lizeth Reyes Gil.

¿Cómo surge?

No podríamos dar inicio a una propuesta, desconociendo los procesos pedagógicos que le anteceden, así como a sus protagonistas. En primera instancia, Dorita llega a darle el componente pedagógico fundamental como pionera en el proceso de formalización de las aulas para Sordos desde preescolar hasta educación básica primaria (actualmente aulas paralelas de la Oferta Bilingüe Bicultural). Con ella, construimos un equipo interdisciplinario con saberes diferentes y experiencias previas en contextos educativos especializados y exclusivos en la educación de la persona Sorda. Es así como iniciamos este viaje en el desarrollo de habilidades comunicativas que, en sus comienzos, manejaba una propuesta desde el enfoque textual-gramatical con tipologías textuales que iban progresando en complejidad.

Este enfoque contemplaba un préstamo lingüístico del español signado, el cual permitía dar una asociación semántica, al asignar señas a

estructuras gramaticales como verbos, pronombres, conectores, entre otras, que en la lengua de señas colombiana hacen parte de su componente no manual, por ejemplo, en el uso espacial del cuerpo o expresiones faciales y corporales. No obstante, la comunidad sorda considera, aún hoy día, que el español signado no hace parte de su lengua ni de su comunidad. Así mismo, le dimos protagonismo al aspecto lexical que se enriquecía como las suculentas hojas de Jade. Por consiguiente, el vocabulario se iba enriqueciendo de manera simultánea, tanto en LSC como en español escrito.

Durante este proceso recibimos apoyo de los compañeros docentes del bachillerato que hacían alusión a la labor realizada; expresiones como “¡qué linda labor!”, “¡ya tiene el cielo ganado!”, “¡yo no hubiera podido estudiar educación especial!”, mostraban su reconocimiento. Sin embargo, también escuchamos algunas expresiones de incertidumbre frente a las competencias de escritura en el Sordo: “¿acaso ellos no escriben?, ¿tampoco leen? Estas expresiones daban cuenta de los temores propios de los docentes al involucrar a los estudiantes Sordos en sus contextos de enseñanza, situación que en ese momento era inimaginable para ellos.

Hacia la integración escolar

En el año 2004, momento en el que se hacía el tránsito del aula para Sordos al aula de integración escolar con oyentes e intérprete en bachillerato, recordamos con especial cariño y admiración a la profe Marlén, maestra de humanidades, con quien reflexionábamos sobre si el plan de estudios de español para oyentes del grado sexto podría ser pertinente para estudiantes Sordos. En ese momento hicimos pruebas piloto con clases para Sordos y oyentes de español en un mismo espacio, implementando estrategias inicialmente pensadas para oyentes, que nos permitieron evidenciar que sus niveles de competencia lectora y escritora se encontraban en niveles muy diferentes; situación que persistía en el nivel de secundaria, tal como había sido identificada previamente en primaria, hecho ya relatado en el apartado anterior.

Una vez realizado este proceso de integración experimental en aula regular con intérprete, y como producto de un conversatorio académico

con el INSOR, se concluyó que el español escrito para los Sordos tendría que abordarse como segunda lengua en un espacio exclusivo para estos estudiantes. Por tal razón, la institución definió como segundas lenguas, tanto el inglés para oyentes como el español escrito para Sordos, cuyos constructos curriculares se encuentran descritos en el segmento 2 del presente texto.

Es de resaltar que durante este camino se crean espacios diferenciales de aprendizaje; en la jornada de la tarde, se implementa la inclusión de estudiantes Sordos, usuarios del español oral, en el aula con estudiantes oyentes. Para tal fin, se implementaron ajustes como la ubicación de los Sordos en primera fila para facilitar la lectura labiofacial, el uso de diademas y amplificadores *frontrow* en las aulas, así como el trabajo mancomunado con docentes de apoyo como Cristina Rodríguez y Lucía Guerrero, quienes se desempeñaron durante diferentes periodos en la institución. Al respecto, cabe destacar otros ajustes curriculares de acuerdo con los niveles de habla y escucha de los estudiantes en asignaturas como Inglés y Español.

Por su parte, en la jornada mañana estudiaban los Sordos usuarios de lengua de señas colombiana (LSC), con quienes se hacían ajustes curriculares en torno a su primera (LSC) y segunda lengua (español escrito como L2). Si bien estos ajustes se dieron de manera diferencial, según la jornada a la que asistiera uno u otro estudiante, a medida que pasó el tiempo, se homologó la oferta educativa para que todos los estudiantes Sordos asistieran durante la misma jornada. De esta manera, se ofrecía la lengua de señas como herramienta pedagógica que disminuía la barrera de los aprendizajes escolares, independiente de las habilidades comunicativas desarrolladas.

Otra vuelta de tuerca: de la integración a la inclusión

En el periodo comprendido entre los años 2018 y 2020, se realizó una valoración crítica de la homologación descrita en los anteriores párrafos; en esta, se encontró que dicho proceso no era tan satisfactorio en la medida que las dinámicas de enseñanza-aprendizaje implementadas no daban lugar a diferencias en los niveles de desempeño de los estudiantes

Sordos, según las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por consiguiente, se efectuó un proceso piloto con un estudiante Sordo que cursaba quinto de primaria en aula para Sordos, incorporándolo a la oferta general, junto a pares oyentes pero sin intérprete, pues el estudiante tenía restos auditivos. En este proceso contamos con el valioso apoyo de Maritza Carreño, maravillosa maestra de español que con gran entusiasmo y motivación, dado el reto de involucrar a un estudiante Sordo en sus clases, consiguió capturar la atención y el interés de este estudiante, lo que permitió obtener grandes resultados en sus procesos de lecto-escritura.

Figura 19. Profesora Maritza Carreño



Fuente: dibujo de Yeimy Velásquez.

Como hemos dicho, esta prueba piloto basada en la inclusión de un estudiante Sordo con restos auditivos en la clase de español, junto a pares oyentes, dio grandes resultados. Pero ¿qué hay detrás de este logro? Indudablemente, el trabajo interdisciplinario previo adelantado con docentes bilingües de la Oferta Bilingüe Bicultural (OBB), además de la iniciativa de la profe Maritza, junto con su profundo saber pedagógico, amplia experiencia, y estrategias implementadas, basadas en el diseño universal para el aprendizaje. De la misma manera, los ajustes razonables inmersos en un trabajo diferencial, facilitaron la consolidación de un estudiante bilingüe, proficiente tanto en LSC, como en español escrito, el cual consiguió avanzar de manera armónica y efectiva hasta grado séptimo. El progreso de este estudiante fue tan satisfactorio, que sus padres, debido a dinámicas de reorganización familiar, solicitaron el traslado de su hijo a otro colegio sin oferta OBB. Una prueba de la confianza plena en las capacidades de su hijo gracias a las herramientas brindadas en el Colegio Isabel II.

Y llegó la pandemia: entre cuarentenas y pantallas

Este proceso de ajuste curricular avanzó satisfactoriamente, hasta que en el año 2020 llegó la pandemia; fenómeno mundial que nos obligó a adoptar la educación remota como la “nueva normalidad”. Durante ese tiempo surgieron muchos interrogantes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes Sordos: ¿cómo garantizar el aprendizaje de esta población, teniendo en cuenta los pocos dispositivos tecnológicos existentes en ese momento?, ¿cómo garantizar el apoyo en casa, por parte de acudientes y familiares, teniendo en cuenta las barreras comunicativas entre estos, generalmente oyentes, sin manejo de la LSC, y sus hijos Sordos?, ¿cómo enriquecer las guías escritas en español, toda vez que el lenguaje pictórico adquiere protagonismo en los procesos de aprendizaje del Sordo? Por fortuna, gracias al excelente equipo de maestros de la institución, las inquietudes arriba mencionadas se sortearon de manera efectiva, gracias al acertado manejo que nuestros docentes hicieron de las herramientas visuales y tecnológicas disponibles a la fecha. Una realidad que evidencia la necesidad imperante de una mayor competencia del español escrito, debido a que el acceso al conocimiento siempre ha sido mediado por el intérprete de LSC.

El secreto de la innovación: docentes y directivos que le ponen el alma

Desde la perspectiva como docente de apoyo en procesos de inclusión, es pertinente confesar que nada de esto hubiese sido posible sin el maravilloso equipo de trabajo del Colegio Isabel II. Aquí recordamos puntualmente las dos maestras que siempre le apostaron a la enseñanza del español escrito para estudiantes Sordos, una de las cuales se adelantó en este camino que llamamos vida, al llegar primero a ese punto al que todos los mortales arribaremos. En este punto debemos hacer una pausa, pues recordar a esta maestra siempre arruga un poquito más nuestro corazón: persona recatada, reservada, crítica, que siempre nos brindaba una gran sonrisa al saludar y quien, al compartirle nuestras experiencias personales, nos expresaba sentidas sugerencias en función de la salud y el actuar humano, político y social. Esta gran maestra con quien solíamos entablar profundos debates a nivel profesional, discusiones interesantes, paradigmáticas y a veces controvertidas, dejó como legado el énfasis en “la gramática”, con especial hincapié en el aspecto metalingüístico de la LSC; vehículo comunicativo que siempre incorporaba en su práctica docente con el servicio de interpretación.

Figura 20. ¡Te extrañamos! Una profe que se nos adelantó...



Fuente: Dibujo de Yeimy Velásquez.

Por otra parte, Andreita, nuestra cómplice, como solemos llamarla desde que nos encontramos en el camino de la pedagogía, quien como normalista ya tenía el don de ser una maestra muy, muy especial, se unió a este gran equipo de docentes y directivos en el marco de un trabajo interdisciplinario que siempre ha estado en movimiento. Y es que bien sea por impulsos generados al interior del sistema educativo, o como consecuencia de las dinámicas inmersas en la propia comunidad escolar, siempre hemos tenido como impronta y como agente dinamizador a los estudiantes Sordos de nuestra institución; los más grandes inspiradores para diseñar, crear o modificar nuestras prácticas en función de la enseñanza del español escrito.

Para los estudiantes Sordos, contar con una forma diferente para comunicar sus pensamientos se ha convertido en la principal barrera de interacción y acceso a los diferentes campos del conocimiento. En efecto, la información que circula a través de las distintas esferas sociales que habitan estos estudiantes, suele transversalizarse mediante una lengua que la mayoría de los Sordos nunca ha escuchado, cuyos oídos no han podido percibir o quienes con mucho esfuerzo, gracias a ayudas auditivas -mediante implantes cocleares- pueden captar tan solo una parte de esa lengua. Este rasgo distintivo de los Sordos les impide deleitarse con la naturalidad de los sonidos del lenguaje, hecho que no suele ser de especial extrañeza para quienes tenemos la oportunidad de oír el cantar de los pájaros, el sonido del viento o la musicalidad de nuestro idioma. Por el contrario, la lengua de señas, sonorizada con sus manos, cara y cuerpo, ha hecho que *“Cambiemos el mundo del silencio: cuando hablan sus manos y escuchan sus ojos”*, lo que invisibiliza la barrera comunicativa entre el mundo de los Sordos y el de los oyentes.

Desde los inicios con la docente Dorita, esperanza de la apuesta pedagógica, que luego daría paso a la consolidación de la alternativa educativa: aulas para Sordos; enfoque textual-gramatical, en ese momento, para la enseñanza del español. Por ello, en cada una de las iniciativas pedagógicas, la intención era conseguir que los estudiantes Sordos fuesen competentes en el español escrito. Sin embargo, la insatisfacción frente a los logros alcanzados se hizo más evidente durante el tránsito de los estudiantes Sordos a los niveles de educación básica secundaria y media, ya que sus pares oyentes cursaban dichos niveles

con un currículo transversalizado por el español escrito, acorde a su primera lengua (español oral); mientras los estudiantes Sordos debían transversalizar las áreas del conocimiento con la mediación del intérprete de LSC, una lengua ágrafa que pone en práctica la transcripción del español y la escritura espontánea en glosa (préstamo gramatical LSC).

Más aún, con el apoyo incondicional de los directivos de la institución, Esteban Alarcón y Rodrigo Ramírez, rector y coordinador general, respectivamente, a quienes agradecemos por apoyar la alternativa de inclusión con intérprete, así como la integración del currículo del área de humanidades para Sordos con el área de humanidades para oyentes, se ha consolidado un enfoque diferencial que ha permanecido en el tiempo. Estos directivos continúan trabajando en la organización sugerida para avanzar en la consolidación de esta propuesta pedagógica, al involucrar indagaciones que enriquecen la práctica pedagógica, tales como los planteados por el rector Esteban Alarcón, quien desde el inicio de su gestión, cuestionaba la aprehensión de los conocimientos mediante los procesos lecto-escritos, sin contar con niveles de competencia análogos entre estudiantes Sordos y oyentes; una realidad debido a que se requerían de espacios exclusivos para el aprendizaje del español, sin contemplar la inclusión de los estudiantes Sordos con oyentes en las asignaturas del área de humanidades.

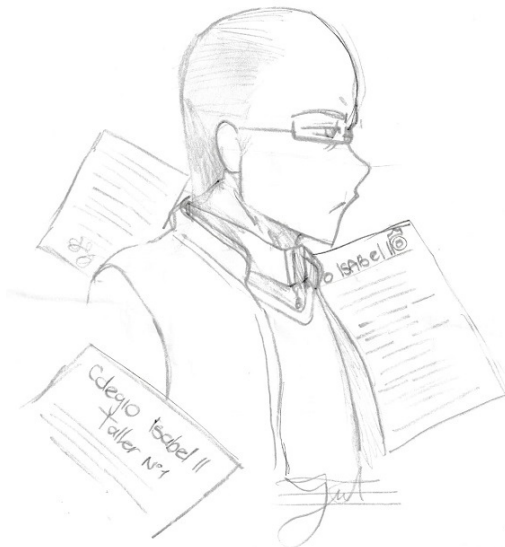
Figura 21. Esteban Alarcón, rector del Colegio Isabel II



Fuente: Dibujo de Yeimy Velásquez.

Los esfuerzos permanentes de quienes integramos el equipo de docentes y de apoyo especializado (modelos lingüísticos, mediadores e intérpretes), con saberes específicos en la educación de la persona Sorda, han dado grandes frutos. Por ejemplo, Inés Mary -siempre trabajando mancomunadamente con un modelo lingüístico- inspira a los estudiantes Sordos de prescolar a usar sus manos, ojos, gestos corpofaciales, sonrisas y demás expresiones inocentes, para expresar sus emociones con la espontaneidad propia de su edad. De esta forma, cada día estos estudiantes usan de manera natural un sistema comunicativo en LSC, código que es percibido por su entorno familiar y escolar; un proceso realmente hermoso dados los avances alcanzados y que termina por ser un escenario donde también se acercan a sus primeras letras, en esa lengua que nunca han oído, que muchos no escucharán y que otros pocos alcanzarán a percibir con sus ayudas auditivas.

Figura 22. **Rodrigo Ramírez, coordinador de la sede A, Colegio Isabel II**



Fuente: dibujo de Yeimy Velásquez.

Esta sistematización es producto de una mirada retrospectiva de las prácticas pedagógicas y de los currículos trazados hasta esta propuesta, espejo retrovisor de las estrategias que se han venido implementando, así como de los enfoques que eventualmente fueron reevaluados o criticados desde diferentes corrientes pedagógicas. Además, la construcción de cartillas como herramientas didácticas ha sido, entre otros aportes metodológicos, un insumo para avanzar con pies firmes en la consolidación de esta propuesta que ha iniciado su proceso de implementación y sistematización en este año 2023.

Esta propuesta de ajuste curricular plantea dos alternativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje del español escrito para personas Sordas: una alternativa fonética-fonológica que involucra estrategias con base en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), así como ajustes razonables, pertinentes a la discapacidad auditiva, desde un enfoque del español como primera lengua. En contraposición, una segunda alternativa basada en un enfoque para la enseñanza del español escrito como segunda lengua que involucra procesos de interlenguaje: español escrito y lengua de señas colombiana. Estas alternativas se han adelantado de manera diferencial por las docentes Andrea y Cristina, quienes ha aportado a esta propuesta desde sus conocimientos y experiencias en la enseñanza del español escrito a estudiantes Sordos.

Esta propuesta implica un ajuste diferencial en el horario, de tal manera que dos grupos de estudiantes Sordos que pertenecen al mismo grado escolar pero que difieren según sus niveles de competencia comunicativa, puedan asistir de manera simultánea a cada una de las alternativas propuestas. Una tercera alternativa corresponde a la inmersión en la oferta general en la asignatura de español con oyentes, ámbito en el que no se cuenta con maestra bilingüe ni con servicio de interpretación, dado que no es necesario gracias a los niveles de competencia comunicativa de los estudiantes; por ejemplo, dos estudiantes sordos del grado décimo, usuarios de la LSC que comparten las clases de español con estudiantes oyentes de grado once, por afinidad en edades. Cuando comenzamos con la prueba piloto de esta tercera alternativa, habíamos considerado que los niveles de competencia comunicativa de estos estudiantes Sordos de grado décimo correspondían más a un currículo de Español para oyentes

del grado octavo, en tanto cursaban las otras asignaturas en el grado décimo, mediadas con el servicio de interpretación.

Sin embargo, al cursar el primer período, los estudiantes Sordos de grado décimo manifestaron no tener empatía con los estudiantes oyentes de grado octavo debido a la diferencia en edades; situación que conllevó a plantear la posibilidad de retornar con sus pares sordos y seguir en la ruta fonética-fonológica, pero con un currículo diferencial que abordaba el español como segunda lengua para sordos (primera alternativa). Para evitar que la situación desencadenara en dicho cambio, contemplando incluso una posible deserción de la propuesta, se optó por reubicarlos en grado once, teniendo en cuenta que Sordos y oyentes pertenecían al mismo grupo etario. Esta experiencia, aún en curso, ha destacado las bondades de esta apuesta curricular en términos de posibles escenarios que emerjan al culminar su escolaridad y que les permita interactuar y compartir de manera mucho más efectiva en una sociedad que es mayoritariamente oyente y usuaria del español escrito; beneficios que también podrían repercutir positivamente en futuros contextos laborales o académicos.

Antes de precisar los niveles de la lengua, así como los ambientes de aprendizaje contemplados en esta propuesta de ajuste curricular, quisiéramos agregar una situación que dio origen al grupo JADES y a este proceso de sistematización. Siempre que compartimos saberes con los compañeros del área de humanidades para oyentes, suelo usar la expresión “tan cerca y tan distante a la vez”, porque pese a que existen puntos de encuentro en términos del lenguaje como objeto de conocimiento, los profesores de humanidades para oyentes, especialmente los profes de inglés, no suelen trabajar directamente con los estudiantes Sordos. Sin embargo, desde un principio hemos sabido que esta área es la que mejor comprende nuestro discurso en relación con las primeras y segundas lenguas, así como en respectivo a los procesos lectores y escritores en la formación del estudiante, bien sea oyente o Sordo. Es en este punto de encuentros y reflexiones que llega a nuestro grupo Javier Moreno, a quien respetamos y admiramos por su entrega y compromiso académico; maestro con el que conformamos y consolidamos un gran equipo de trabajo para emprender este recorrido de sistematización de experiencias pedagógicas.

Ahora bien, la propuesta de ajuste curricular surge, en suma, a partir de *una mirada retrospectiva y actual de la práctica pedagógica, en aras de cualificar la competencia lectora y escritora de la comunidad Sorda Isabelina, bajo un enfoque bilingüe y bicultural*, que ha permitido formular esta propuesta de ajuste curricular en el proceso de enseñanza - aprendizaje del español escrito para estudiantes Sordos Isabelinos.

Por consiguiente, la propuesta aquí planteada propone una organización curricular de acuerdo con la definición de los niveles de competencia en habilidades orales/LSC, auditivas (dependiendo de los restos auditivos o la ganancia que ofrece el uso de ayudas auditivas), habilidades lectoras y escritoras; el referente son los niveles planteados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, independiente del grado escolar que se encuentre cursando el estudiante Sordo.

De esta forma, la propuesta bilingüe-bicultural permite abarcar desde un nivel incipiente hasta uno más avanzado de bilingüismo (LSC-EE), pasando por niveles funcionales de la lengua, así como por los diferentes estadios, según las necesidades de flexibilización curricular planteadas en los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). Así pues, y con base en la experiencia ya implementada durante el año 2023, se espera avanzar en la ejecución para el año 2024, para lo cual, es fundamental ubicar a los estudiantes en los niveles propuestos a continuación; un objetivo que requiere de una fase inicial de categorización con instrumentos basados en los seis niveles de lectura de Miguel de Zubiría, al igual que un perfil de bilingüismo (LSC, EE):

Nivel A1– nivel básico, sin conocimientos del idioma español, con conocimiento incipiente de la LSC. ***Bilingüismo principiante.***

Nivel A2– nivel elemental para estudiantes que son capaces de crear frases breves en español, con conocimiento funcional de la LSC. ***Bilingüismo básico.***

Nivel B1 – nivel preintermedio, útil para desenvolverse con autonomía en los contextos inmediatos de índole familiar y escolar, con conocimiento avanzado y uso académico de la LSC. ***Bilingüismo preintermedio.***

Nivel B2– nivel intermedio para dominar el español escrito. *Bilingüismo intermedio*.

Nivel C1– nivel avanzado para comprender y elaborar textos complejos. *Bilingüismo académico*: estudiantes en oferta general con currículo para oyentes y LSC proficientes.

Nivel C2 – dominio del idioma en situaciones complejas y en contextos académicos. Profundización del idioma en contexto de estudio extracurriculares. *Bilingüismo perfecto* (LSC y EE).

Ambientes de aprendizaje diferenciales

Aula paralela en español con estudiantes Sordos usuarios de la LSC y con docente bilingüe de inclusión, proficientes en español y en LSC, Oferta Bilingüe Bicultural (OBB). Español escrito como segunda lengua (L2) e inter-lenguaje en LSC.

Aula paralela en español con estudiantes Sordos usuarios del español oral y con docente de inclusión, OBB. Español escrito como primera lengua con ruta fonético-fonológica incorporada en el currículo, involucrando ajustes razonables, pertinentes para la discapacidad auditiva.

Oferta general de inmersión al español con oyentes y con docentes de español sin proficiencia en LSC; inmersión en español con oyentes, en grado escolar pertinente, según las habilidades comunicativas del Sordo.

Conclusiones

Logros

Se consolidaron tres ambientes de aprendizaje para la enseñanza del español como segunda lengua desde un enfoque diferencial en el marco de la oferta bilingüe bicultural, teniendo en cuenta los intereses, habilidades, así como las historias personales y académicas de los estudiantes:

- Oferta general de inmersión al español con oyentes.
- Aula inclusiva conformada por estudiantes Sordos y oyentes sin servicio de interpretación.
- Participación de dos estudiantes Sordos de grado décimo en la clase de español para oyentes, con docente no usuaria de Lengua de Señas Colombiana (LSC).
- Ajustes metodológicos, didácticos y evaluativos para la participación de estos estudiantes en el aula, incorporados en el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).
- Los estudiantes Sordos han comprendido el nivel pragmático del español escrito mediante la ruta fonética-fonológica, con ajustes para la discapacidad auditiva, usando expresiones propias de la comunidad de oyentes.

- Aula paralela en español con estudiantes Sordos usuarios del español oral.
- Participación de los estudiantes Sordos en eventos culturales y académicos, institucionales y locales, que evidencian la producción de textos propios; se incluye la lectura en voz alta .
- Participación de doce estudiantes Sordos en educación básica secundaria y media, con docente bilingüe (español y LSC).
- Registro audiovisual de la lectura en voz alta que hacen los estudiantes Sordos al adaptar obras literarias.
- Ajustes al plan de estudios de español como segunda lengua para Sordos, al involucrar el desarrollo de habilidades orales.
- Los estudiantes Sordos han comprendido el nivel pragmático del español escrito, al usar expresiones propias de la comunidad de oyentes y al traducir en LSC las líricas de las canciones que les gustan.
- Aula paralela en español con estudiantes Sordos usuarios de la LSC.
- Lectura de textos clásicos en español y presentación de estos en LSC para toda la comunidad educativa.
- Participación de 66 estudiantes inscritos en los grados de educación básica primaria, secundaria y media, con docente bilingüe (español y LSC).
- Conversatorios en LSC alrededor de los textos literarios desde aspectos culturales, sociales e históricos.
- Producción de textos escritos que evidencian el desarrollo de habilidades comunicativas, tanto en español como en LSC.

- Ajustes curriculares de español escrito como segunda lengua para sordos.
- Actividades, herramientas y recursos pedagógicos de construcción institucional:
- Adaptaciones de obras literarias clásicas (p.ej., *La Metamorfosis*).
- Estudiantes sordos bilingües han realizado traducción e interpretación en LSC de las canciones que les gustan.
- Producción escrita de textos propios y de textos adaptados del español, a cargo de personas Sordas.
- Interpretación en LSC de algunos apartados del manual de convivencia.
- Videoteca en LSC con subtitulación en español.
- Canal de YouTube del programa de inclusión en el colegio, en el que se registra el vocabulario académico en LSC, bien sea estandarizado o creado por la comunidad educativa.

Alianzas interinstitucionales para la construcción de recursos didácticos y la socialización de saberes en torno a la experiencia educativa:

- Ethel Acero (fonoaudióloga, profesora de la Universidad Nacional de Colombia): construcción del perfil de bilingüismo para estudiantes Sordos.
- Universidad Nacional de Colombia: análisis del procesamiento interno de la persona Sorda.
- Universidad Distrital Francisco de Paula Santander: caracterización del español escrito de los estudiantes Sordos de bachillerato.

- Universidad Distrital FPS con el Proyecto Académico Transversal de Educación en Tecnología (PAET), dirigido por el docente Sergio Briseño Castañeda: creación del aula asistida para apoyar los procesos de lectura y escritura desde un enfoque bilingüe; al igual, se incorporan herramientas para mejorar las condiciones de vida de las personas Sordas.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), junto con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN): cartografías pedagógicas y construcción de saberes.
- IDEP: Sistematización de la experiencia pedagógica denominada *Explorar para aprender* y socialización de esta experiencia en Cartagena, Cali y Guainía.
- UPN: prácticas pedagógicas y proyectos de grado implementados con la comunidad Sorda isabelina.
- Corporación Universitaria Iberoamericana y Escuela Colombiana de Rehabilitación: prácticas de estudiantes de fonoaudiología.
- Participación del colegio en foros institucionales, locales y distritales.

También es preciso mencionar la construcción del plan de estudios de LSC y del español, desde las habilidades, los intereses de los estudiantes, las bases teóricas, así como los procesos mentales en las diferentes etapas del desarrollo. En este proceso, confluyeron además, la gramática de la LSC de Alejandro Oviedo, los Lineamientos Curriculares del Español para oyentes y de Inglés como Lengua Extranjera, los Derechos Básicos de Aprendizaje y los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Igualmente, la consolidación de un equipo interdisciplinario conformado por directivos, docentes no usuarios de LSC, docentes bilingües, docentes orientadores, docentes de apoyo, intérpretes, modelos lingüísticos,

mediadores pedagógicos y comunicativos que trabajan articulados en función de la educación de la persona Sorda.

Por último, a nivel distrital y nacional el colegio es reconocido por su trayectoria en los procesos de educación inclusiva para las personas Sordas, así como por atender un mayor número de estos estudiantes; situación que ha favorecido la consolidación de una comunidad y que facilita la adquisición de una lengua.

Retos y desafíos

- No existen lineamientos curriculares a nivel nacional ni distrital en las áreas de LSC y español como segunda lengua para Sordos. En estos 27 años en los que Colombia reconoce la LSC como propia de una comunidad bilingüe bicultural, es necesario que las instituciones educativas tengan un lineamiento curricular que oriente el proceso de enseñanza del español como segunda lengua para esta comunidad.
- Es fundamental que la LSC se reconozca dentro del área de humanidades para las personas Sordas.
- Se requiere establecer un espacio físico (aula especializada) para la enseñanza del español como segunda lengua para Sordos, así como para la enseñanza de LSC.
- Es necesario concienciar a las familias acerca de la importancia de usar la LSC como medio prioritario en las interacciones comunicativas dentro y fuera del hogar, así como de motivar a sus hijos para que estos sean bilingües: español y LSC.
- Falta un espacio educativo mediado tecnológicamente que permita incorporar las herramientas y los recursos pedagógicos que se han diseñado (aula asistiva, cartillas de trabajo, material audiovisual), de modo que haya mayor accesibilidad por parte de la comunidad educativa Sorda isabelina.

- Dificultad para mantener de forma permanente un equipo de apoyo a la oferta bilingüe bicultural (intérpretes, mediadores y modelos lingüísticos), en tanto ha sido un reto consolidar este equipo debido a situaciones administrativas asociadas con la contratación de este talento humano.

Oportunidades

- Los estudiantes Sordos han comprendido la importancia de aprender otros idiomas y han manifestado su intención por aprender el inglés como tercer idioma. Los docentes de inglés están dispuestos a realizar los ajustes razonables que permitan la participación en el aprendizaje de este idioma por parte de los estudiantes Sordos.
- Continuar en la consolidación de un equipo de docentes bilingües que manifiestan su inquietud por la construcción de conocimiento en torno a la enseñanza del español como segunda lengua para el Sordo; situación que posibilita compartir saberes, ampliar la gama de experiencias pedagógicas en el colegio, al igual que la cualificación profesional de estos docentes.
- Diseño, elaboración y publicación de material didáctico sobre el español como segunda lengua para estudiantes Sordos.
- Contar de forma permanente con el apoyo de los directivos para realizar adecuaciones y flexibilizaciones propuestas por el equipo interdisciplinario en función de la educación de las personas Sordas.
- Construcción de unos lineamientos curriculares avalados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en torno al español como segunda lengua para Sordos; para ello, es necesario el apoyo de pares académicos e incentivos en términos de tiempos que faciliten dicha construcción.

- Realizar expediciones pedagógicas con el apoyo del IDEP para conocer modelos educativos de oferta bilingüe bicultural para personas Sordas en otros países, que sean un referente pedagógico e investigativo; esto nos permitiría enriquecer la propuesta isabelina.
- Revisión y ajuste de la propuesta actual isabelina en relación con el desarrollo de la LSC, al proponer de manera paralela un marco de referencia que contemple distintos niveles de dominio en esta lengua, en función de un bilingüismo consecutivo (español y LSC).

Referencias

- Asociación Cristiana Manos en Acción. (2023, agosto 12). *Historia del Colegio Filadelfia para Sordos*. <https://www.filadelfiaparasordos.com/historia.htm>
- Chiang, T. (2010). *Stories of your life and others*. Vintage Books.
- Compañía Ilimitada. (1987). La Calle [Canción]. *En Contacto*. Discos CBS.
- Distrito Especial. (2020). Santa Fe [Canción]. En *No tire tanta bala*. Gaira Musical Local.
- Gamba, G. (2013, mayo 2). Dos años sin su presencia. *El Parche*. <http://elparchegustavista.blogspot.com/2013/05/ii-aniversario-fallecimiento-de-don.html>
- Manjarrés Carrizalez, D., y Vélez Latorre, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-298. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Medina, E. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII, 41, (enero-abril), 71-81.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2005). *Sistematización de experiencias en relación con la enseñanza del español escrito en cinco aulas para sordos: "En busca del texto con-sentido"*. SED.

- Tovar, L. A. (1998). Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. *Lengua*, 26, 24-37.
- Tovar, L., Aparicio, B., Castañeda, M. y Cárdenas, M. (2004). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta para la enseñanza de la lengua escrita a niños sordos en los tres primeros grados de la primaria*. MEN.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Salamanca.
- UNICEF. (2021). *Hay casi 240 millones de niños con discapacidad en el mundo, según el análisis estadístico más completo de UNICEF hasta la fecha*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/casi-240-millones-ninos-con-discapacidad-mundo-segun-analisis-estadistico>
- Vélez, L., y Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 253-298. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-9902>
- Wells, G. (1987). Aprendices en el dominio de la lengua escrita. En A. Álvarez (Comp.), *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica*. (p. 57-72). Visor.
- Wells, H. G. (1996). *The Country of the Blind and Other Stories*. Oxford University Press.

