

SILENCIOS Y LETRAS: UN SIGLO DE ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA A ESCOLARES SORDOS EN COLOMBIA (1924–2024)

Maribel Salazar Ramírez

Código ORCID: ORCID:

Correo: Marysalazar0827@Gmail.com

Institución Educativa Claudia María Prada Ayala
Colombia

Recibido: 09/10/2025

Aprobado: 23/10/2025

RESUMEN

El presente artículo aborda las prácticas pedagógicas implementadas por docentes colombianos en el ámbito de la educación formal, orientadas a la enseñanza de la escritura a escolares sordos. El recorrido histórico se extiende desde 1924, año en que se fundó el primer colegio para personas sordas en Colombia bajo un enfoque oralista, hasta el 2024. Metodológicamente, se desarrolló una revisión histórica de documentos vinculados con la temática, que contempló una lectura exploratoria inicial, el rastreo de las categorías “sordo” y “educación” en los discursos pedagógicos de los docentes y, posteriormente, un ejercicio de interpretación hermenéutica. Los hallazgos muestran que, a lo largo de un siglo, las prácticas educativas han oscilado entre paradigmas de exclusión, como el oralismo y la mirada clínico-patologizante y enfoques de reconocimiento, como los modelos bilingües y la educación inclusiva. No obstante, las estadísticas nacionales reflejan que un alto porcentaje de estudiantes sordos culmina la escuela sin alcanzar autonomía lectora ni escritora, debido a metodologías diseñadas para oyentes que desconocen sus particularidades lingüísticas. Ante este panorama, se plantea la necesidad de configurar un marco pedagógico, entendido como un cuerpo de fundamentos teóricos y orientaciones que guíen la acción docente, desde el cual se interpreten los discursos, se reconozca la diferencia lingüística y cultural de la comunidad sorda, y se proyecten didácticas inclusivas, pertinentes y contextualizadas.

Palabras clave: comunidad sorda; escritura; prácticas pedagógicas; bilingüismo; educación inclusiva.

FROM SILENCE TO LETTERS: A CENTURY OF TEACHING WRITING TO DEAF STUDENTS IN COLOMBIA (1924–2024)

ABSTRACT

This article examines the pedagogical practices implemented by Colombian teachers within formal education, aimed at teaching writing to deaf students. The historical overview spans from 1924, the year in which the first school for deaf people was founded in Colombia under an oralist approach, to 2024. Methodologically, a documentary review with a historical-hermeneutic orientation was conducted, which included an exploratory reading, the tracing of the categories “deaf” and “education” in pedagogical discourses, and a subsequent exercise of critical interpretation. The findings reveal that, over a century, discourses and educational practices have oscillated between exclusionary paradigms—such as oralism and the medical-pathologizing view—and recognition-oriented approaches, such as bilingual models and inclusive education. However, national statistics report that a significant proportion of deaf students complete their educational trajectories without achieving reading and writing autonomy, due to teaching processes that replicate methodologies designed for hearing students and fail to acknowledge their linguistic particularities. Based on this analysis, the article underscores the urgency of configuring a pedagogical framework, understood as a body of theoretical foundations and guidelines for teaching practices, from which discourses can be interpreted, the linguistic and cultural difference of the deaf community can be recognized, and more inclusive, pertinent, and contextualized didactics can be projected.

Keywords: deaf community; writing; pedagogical practices; bilingualism; inclusive education.

INTRODUCCION

La enseñanza de la escritura a escolares sordos en Colombia constituye un camino complejo y lleno de tensiones pedagógicas, históricas y culturales. Desde 1924, cuando se fundó el primer colegio para personas sordas bajo un enfoque oralista, hasta la actualidad, se han desplegado prácticas educativas diversas que evidencian la evolución de los paradigmas en torno a la sordera, la lengua y la inclusión. Este artículo propone un recorrido histórico por esas prácticas para comprender cómo se ha configurado la enseñanza del español escrito en contextos de educación formal. El estudio se basa en una revisión documental histórico-hermenéutica, en la que se rastrearon fuentes primarias que revelan las categorías “sordo” y “educación” desde los discursos pedagógicos de docentes. El proceso metodológico incluyó lectura exploratoria, sistematización de experiencias e interpretación crítica de enfoques que han orientado la enseñanza de la escritura durante un siglo.

El tema cobra especial relevancia ante las persistentes brechas de alfabetización que afectan a la comunidad sorda en Colombia. Según el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Nacional para Sordos (MEN & INSOR, 2015), de 481 971 personas sordas registradas, 167 246 no sabían leer ni escribir, lo que equivale al 35 % de esta población. Más recientemente, Estupiñán Sabogal (2023) advierte que “en el caso de niños sordos, la tasa alcanza hasta el 70 %, reflejando fuertes barreras estructurales para acceder a la escritura” (p. 1). Aunque el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y el DANE estiman en 459 784 las personas sordas

para 2021, no existen aún mediciones oficiales actualizadas sobre su nivel de competencia escritural. Esta ausencia de datos concretos deja al descubierto una deuda histórica del sistema educativo con esta población, que continúa enfrentando serias limitaciones para desarrollar autonomía lectoescritora y, en consecuencia, para ejercer plenamente su ciudadanía.

En ese sentido el artículo desarrolla un recorrido histórico por los procesos evolutivos que han configurado la educación dirigida a la población sorda en Colombia. A partir de una mirada crítica, se examinan las prácticas que, de manera progresiva, han contribuido a consolidar un sistema de aprendizaje más inclusivo, así como las tensiones y obstáculos que han dificultado el reconocimiento pleno de estas experiencias en el ámbito de la educación formal. La organización del texto se ajusta a las pautas editoriales de la revista *Imaginaria/Dialéctica* del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” (edición 2024), en correspondencia con su perspectiva reflexiva y analítica sobre la práctica educativa contemporánea.

La educación de las personas sordas en Colombia ha estado marcada por la falta de reconocimiento de su diferencia lingüística. Para la comunidad sorda, la Lengua de Señas Colombiana (LSC) constituye su primera lengua (L1), mientras que el español escrito se asume como segunda lengua (L2). Como afirma Rusell (2016), “la lengua de señas... debe considerarse la primera lengua... en nuestro caso, el español” (p. 112). Desde esta perspectiva, se hace necesario revisar la mirada tradicional sobre la sordera pasando de una lógica centrada en la carencia a una

comprensión que celebra la diversidad lingüística y cultural como fuente de aprendizaje y encuentro.

En este contexto, la escritura adquiere un papel central para la autonomía de la comunidad sorda, al convertirse en un medio eficaz de interacción con una sociedad mayoritariamente oyente. Como base del enfoque bilingüe, Veinberg (2002) afirma que *“la LSA es la lengua primaria y natural de los niños sordos argentinos”* (p. 1), y en los objetivos formativos precisa la necesidad de *“lograr que los niños sordos adquieran competencia en su lengua, así como en su segunda lengua: el español hablado y escrito”* (p. 11). De ello se desprende que, al no contar la lengua de señas con un sistema propio de escritura, el español escrito asume un papel protagónico como medio de acceso al conocimiento y de participación en la vida académica y social. Por su parte, Tovar (1998) sostiene que *“el dominio del código escrito es un requisito ineludible para el éxito académico”* (p. 29), lo que refuerza la idea de que el aprendizaje del español escrito no solo implica una competencia lingüística, sino también una herramienta de participación social y de supervivencia comunicativa.

Estas dificultades no se originan únicamente en factores individuales, como la falta de comunicación temprana en hogares oyentes, sino también en prácticas pedagógicas escasamente contextualizadas, que desconocen las realidades lingüísticas y culturales de la comunidad sorda. Al respecto, Tovar (1998) advierte que *“corremos aún el riesgo de continuar imitando modelos foráneos ante su aparente éxito”* (p. 26), lo que evidencia la persistencia de enfoques importados que no responden a las

particularidades locales. En esa misma línea, Selci, González y Nadalich (2004), retomando a Sánchez (1990), señalan que *“las personas sordas fueron segregadas, desplazadas y rechazadas [...] Su forma de comunicación, la lengua de señas, fue denigrada y su uso fue prohibido a los niños sordos”* (p. 7–8), lo que muestra cómo los modelos educativos tradicionales se construyeron sobre la negación de la diferencia. Por lo anterior resulta imprescindible diseñar propuestas pedagógicas sensibles al contexto, que reconozcan la diversidad lingüística y promuevan la verdadera emancipación del estudiante sordo.

Tovar (1998) sostiene que “mientras los sordos no sean reconocidos como minoría lingüística y cultural, la educación continuará sin buenos resultados” (p. 26). Reconocer esta realidad implica asumir que la sordera no es una excepción ni una patología que deba erradicarse, sino una forma legítima de existencia dentro de la diversidad humana. La persistencia de factores genéticos en algunas familias subraya la importancia de construir políticas educativas que abracen esa diversidad y garanticen el derecho a una educación en lengua de señas y en español escrito. Aunque la educación inclusiva ha avanzado, Hernández (2024) señala que *“persisten tensiones estructurales: falta de formación docente, recursos limitados, escaso apoyo familiar y políticas insuficientes o ineficaces”* (p. 83). Este contexto motivó la elaboración de esta revisión bibliográfica centrada en cien años de prácticas pedagógicas para enseñar a escribir a escolares sordos, con el fin de reconocer los aciertos y desaciertos

del sistema educativo frente a esta población. Este artículo organiza su análisis en cuatro periodos históricos:

1. 1924–1950: Durante estos años resalta la hegemonía del oralismo, instaurada tras el Congreso de Milán de 1880, lo que marginó las lenguas de señas
2. 1950–1980: Estos años dan apertura hacia el reconocimiento de la lengua de señas; estudios lingüísticos se hacen presentes
3. 1980–2000: En este periodo histórico se da la consolidación del bilingüismo con el reconocimiento legal de la LSC (Ley 324, 1996); avances en la conceptualización de la LSC como L1.
4. 2000–2024: En estos años se evidencian diversidad de enfoques en educación inclusiva; siguen existiendo tensiones de formación, recursos y alfabetización funcional.

En síntesis, este recorrido histórico muestra que, pese a los avances como el reconocimiento de la LSC, los modelos bilingües, y las normativas tendientes a la equiparación de oportunidades, persisten desafíos estructurales que limitan la educación plena de los sordos, a su vez es imprescindible reconocer la deuda histórica del sistema educativo con esta comunidad y repensar prácticas pedagógicas desde enfoques críticos, inclusivos y culturalmente pertinentes, es en la actualidad de suma urgencia y el presente artículo apunta en esa dirección.

Referentes teóricos

(1924–1950) Primeros pasos en la educación del sordo

La primera mitad del siglo XX estuvo marcada por la continuidad de un modelo educativo heredado del siglo XIX, profundamente influido por las decisiones del Congreso de Milán de 1880. Como recuerda Sacks (1990), “el Congreso de Milán impuso el oralismo como única vía legítima de educación para sordos, con lo cual se prohibió expresamente el uso de las lenguas de señas en las aulas” (p. 59). Este paradigma, centrado en la imitación de la lengua hablada, desplazó cualquier enfoque visual y condicionó la enseñanza de la lectura y la escritura, reduciéndolas a la reproducción de sonidos y palabras sin acceso real al significado. En Colombia, las políticas y prácticas educativas de las décadas de 1920 y 1930 reprodujeron esa orientación. Según Estupiñán (2023), “la legislación colombiana entre 1920 y 1940 consolidó la idea de que la educación del sordo debía orientarse a la rehabilitación y a labores prácticas, más que a una formación académica plena” (p. 112). La educación especial se concibió como un espacio de corrección y adaptación, donde la oralización era vista como el camino hacia la “normalidad” y la lengua de señas se mantenía invisibilizada o reprimida.

En este contexto, en 1924 se fundó en Bogotá el Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría, dirigido por las Hermanas de la Providencia y de la Inmaculada Concepción, primera institución dedicada exclusivamente a la educación de personas sordas (Cultura Sorda, s. f.; Oviedo, 2001). Su

TEXTO PARA SU DIFUSIÓN

creación antecedió la intervención estatal en el campo y reflejó el compromiso inicial de comunidades religiosas por brindar educación diferenciada a esta población. Aunque su pedagogía se apoyaba en la oralización, la lectura labial y la formación moral, coherentes con las corrientes pedagógicas dominantes, la convivencia entre los estudiantes generó un entorno de comunicación visual espontánea, considerado hoy un antecedente directo de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Como observa Cáceres (2024), “aunque el internado tenía una orientación oralista, se constituyó en el germen de un espacio de socialización y, con él, en el inicio del desarrollo de una lengua de señas local” (p. 37).

Un año más tarde, la Ley 56 de 1925 marcó un punto de inflexión al crear el Instituto de Sordomudos y Ciegos, primera entidad estatal destinada a atender formalmente a personas con discapacidad sensorial. El decreto establecía que debía ofrecer formación elemental y capacitación laboral, especialmente en “oficios adecuados a las condiciones físicas de los alumnos” (Congreso de la República, 1925, art. 3). Sin embargo, al agrupar en una misma institución a sordos y ciegos, reflejaba una visión asistencialista y homogénea de la discapacidad, centrada en la instrucción moral y ocupacional más que en el desarrollo lingüístico. Como señala Estupiñán Sabogal (2023), durante la primera mitad del siglo XX “la educación de las personas sordas estuvo atravesada por tensiones entre el cuidado y la enseñanza, entre la caridad y el derecho” (p. 14). Aun con sus limitaciones, esta ley representó un avance institucional, dado que sentó las

bases para futuras escuelas especializadas y para el reconocimiento posterior de la educación de los sordos como un derecho y no como beneficencia.

Paralelamente, otras regiones replicaron este modelo. En Medellín, hacia 1925, se fundó el Colegio de Ciegos y Sordos, antecedente del actual Centro Integral de Educación Especial Francisco Luis Hernández Betancur (CIESOR), que amplió la cobertura para sordos en el occidente del país. En Cali, el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, fundado en 1940, operó como internado de rehabilitación y escolarización, consolidando la atención especializada en el suroccidente colombiano. Estas experiencias muestran cómo la educación para sordos se fue expandiendo y estructurando en el territorio nacional durante este periodo.

No obstante, la práctica pedagógica siguió subordinada al paradigma oralista. Oviedo (2001) advierte que los estudiantes “aprendían a leer los labios y a articular palabras sueltas, con lo cual se buscaba más la imitación fonética que la comprensión del lenguaje escrito” (p. 84). La escritura se concebía como un ejercicio mecánico, orientado a la corrección fonética más que a la construcción del pensamiento. En esta lógica, el objetivo no era desarrollar la capacidad discursiva, sino aproximar al estudiante a la norma oyente. La educación, más que un proceso de conocimiento, se convirtió en una práctica de normalización.

Desde una perspectiva histórica, Lane (1992) subraya que “la exclusión de las lenguas de señas tuvo como consecuencia directa un

rezago en el acceso de los sordos a la lectoescritura” (p. 101), mientras Estupiñán Sabogal (2023) observa que “la escuela del periodo 1925–1950 nombraba al estudiante sordo desde la falta: el que no oye ni habla, desplazando cualquier otra identidad posible” (p. 76). De modo similar, García (2004) indica que “el objetivo pedagógico era hacer hablar al sordo, aunque ello no implicara comprensión real del mundo escrito” (p. 115).

La influencia del paradigma clínico reforzó esta visión correctiva. Melendres (2019) sostiene que “la sordera fue entendida como una anomalía que debía corregirse con prótesis auditivas y entrenamiento fonoaudiológico, invisibilizando la lengua de señas como opción lingüística” (p. 56), y Skliar (1998) añade que “la escolarización de los sordos en América Latina se sustentó más en un paradigma terapéutico que en un paradigma pedagógico, dejando a la lengua escrita en un espacio marginal” (p. 74). En conjunto, ambas perspectivas evidencian cómo la enseñanza se centró en adaptar al estudiante a la norma oyente, más que en potenciar su singularidad lingüística y cognitiva. La expansión de los internados garantizó cierta cobertura educativa, pero consolidó un modelo centrado en la oralidad y la imitación fonética, que marginó la lengua de señas y redujo la escritura a un aprendizaje memorístico. Como explica Estupiñán Sabogal (2023), “la consolidación de internados y normativas en las primeras décadas del siglo XX impulsó un modelo centrado en la oralidad, relegando a la lengua de señas y con ello limitando las posibilidades de alfabetización

plena” (p. 45). Así, el acceso a la lectura y la escritura fue mínimo y, en la mayoría de los casos, ineficaz.

Más recientemente, Cruz (2021) amplía esta reflexión al señalar que “el rezago histórico en la enseñanza de la escritura a personas sordas no se explica solo por las políticas oralistas, sino también por la ausencia de metodologías bilingües que reconozcan la lengua de señas como punto de partida para acceder al español escrito” (p. 89). En efecto, la raíz del problema no estaba únicamente en el método de oralización, sino en la negación de la lengua natural del estudiante como base del aprendizaje.

Durante este periodo, el discurso pedagógico insistió en que la lectura y la escritura debían construirse a partir de sonidos nunca oídos. Sacks (1989) describe que “los maestros insistían en que los sordos aprendieran a escribir a partir de sonidos que nunca habían oído, lo que convertía la tarea en un ejercicio mecánico y frustrante” (p. 62). Por ello, la escritura se redujo a una práctica técnica sin valor comunicativo.

Finalmente, Arias et al. (2015) concluyen que “los resultados educativos eran reducidos, frustrantes y alejados de las verdaderas necesidades de los sordos, al privilegiar la corrección oral sobre la formación integral” (p. 142). Esta afirmación sintetiza un periodo en el que la educación

sorda se construyó sobre la negación de la diferencia y el desconocimiento del potencial cognitivo de la lengua visual.

En suma, entre 1920 y 1950, la educación de las personas sordas en Colombia transitó de un modelo religioso y oralista hacia una estructura institucional más estable, aunque aún marcada por el asistencialismo. Pese a su carácter restrictivo, los internados de este periodo favorecieron la convivencia entre personas sordas, propiciando las primeras comunidades signantes y sentando las bases para el reconocimiento posterior de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y de la educación bilingüe-bicultural en el país.

(1950-1980) Reconocimiento de las lenguas de señas

En la segunda mitad del siglo XX, la revisión de textos evidencia transformaciones significativas en los discursos y prácticas docentes en torno a la educación de las personas sordas. La enseñanza experimenta un giro sustancial con el surgimiento de investigaciones sobre las lenguas de señas y su progresivo reconocimiento, lo que abrió el camino a propuestas vinculadas con el bilingüismo. Oviedo (2001) señala que “es a partir de la década de 1950 cuando las asociaciones de sordos y los estudios lingüísticos empiezan a consolidar la lengua de señas como objeto de investigación y reconocimiento social” (p. 6). Este proceso marcó el tránsito de un modelo centrado en la deficiencia hacia uno basado en la diversidad lingüística y cultural, evidenciando la necesidad de generar espacios

educativos inclusivos que integraran a las personas sordas como sujetos plenos de derecho y conocimiento.

En este contexto, Estupiñán (2023) subraya un acontecimiento clave: en 1955 se decretó la disolución de la Federación Nacional de Ciegos y Sordomudos, creando instituciones diferenciadas para cada población, lo que abrió paso a la conformación de asociaciones de sordos. Coincide con lo expuesto por Oviedo (2001), quien documenta la fundación de las dos primeras asociaciones de sordos en Colombia (1957 en Bogotá y 1958 en Cali).

A nivel internacional, Stokoe (1960) revolucionó los estudios lingüísticos al demostrar que la lengua de señas posee una gramática y una estructura propias. Según el autor, “las señas no son simples gestos, sino unidades mínimas que cumplen funciones semejantes a los fonemas del lenguaje oral” (p. 35). Este hallazgo permitió reconocer la lengua de señas como un sistema lingüístico legítimo, y no como una herramienta auxiliar de comunicación, constituyéndose en un referente fundamental para los modelos bilingües en la educación de las personas sordas.

Por su parte, Rusell (2016) argumenta que, a partir de la década de 1960, se consolida un enfoque sociocultural que concibe a las personas sordas como integrantes de una minoría lingüística y cultural. Esta visión encuentra respaldo en Lane (1992), quien afirma que “la comunidad sorda no es un grupo discapacitado, sino una comunidad lingüística con tradiciones, valores y modos de comunicación propios” (p. 14). Este cambio

de paradigma incidió directamente en la enseñanza de la escritura, que dejó de concebirse como un proceso de rehabilitación oralista para reconocerse como una práctica bilingüe y culturalmente situada.

En los años setenta surgieron propuestas intermedias, como la comunicación total, que intentaban integrar oralidad y señas dentro de la enseñanza. Hernández y Rodríguez (2023) aclaran que “la comunicación total no reconoce aún a la lengua de señas como lengua, sino como recurso de apoyo” (p. 42). Becerra (2013) complementa que el movimiento sordo “reclamaba el regreso a la educación en lengua de señas, dando origen a la filosofía de la comunicación total y al bimodalismo” (p. 3). Aunque este modelo fue un intento inicial y todavía parcial, sentó las bases para una reflexión más profunda sobre la necesidad de una educación verdaderamente bilingüe, centrada en las capacidades y derechos de la comunidad sorda.

En el mismo período, surge también un cambio en las etiquetas utilizadas por los docentes. Al respecto, Sánchez (2010) advierte que “desde comienzos de los años setenta la expresión ‘niños con necesidades educativas especiales’ reemplaza gradualmente términos como ‘subnormales’ o ‘anormales’” (p. 25), lo cual refleja un viraje discursivo hacia una mirada menos estigmatizante. Arias et al. (2015) complementan este panorama al afirmar que “a partir de los años ochenta, las educadoras especiales comienzan a ampliar su campo de acción e integrarse a la escuela regular como docentes de apoyo” (p. 9). Desde allí emerge la figura del “intérprete” el cual vendría a ser la figura de apoyo que los docentes

consideraran para desarrollar un proceso de aprendizaje inclusivo. Por su parte Patiño (2010), en su tesis doctoral desarrollada en la Universidad de Manizales (CINDE), aporta evidencia empírica sobre el papel mediador de la LSC en la construcción de nociones académicas. Sus hallazgos permiten afirmar que la lengua de señas es una base indispensable para una lectoescritura significativa en español como segunda lengua. Esta visión se refuerza con las reflexiones de Melendres Guerrero (2003) y Ramírez & Castañeda (2003), quienes documentan cómo la transición del modelo oralista al bilingüe abrió un horizonte de reconocimiento de la cultura sorda.

Finalmente, este recorrido cierra con la constatación de Stokoe y Behares (citados en Oviedo, 2001) de que las lenguas de señas poseen un funcionamiento segmental semejante al de las lenguas orales, lo que permite sentar bases para investigaciones sobre la escritura como segunda lengua para estudiantes sordos.

(1980-2000) Surgimiento de los Modelos Bilingües

Durante este periodo, las prácticas educativas dirigidas a escolares sordos en Colombia transitaban del oralismo hacia el bilingüismo, al reconocerse la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como lengua materna de la comunidad sorda y el español escrito como segunda lengua. Instituciones gubernamentales como el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL), junto con la misma

comunidad sorda, impulsaron investigaciones y publicaciones orientadas a transformar las trayectorias educativas.

Hernández y Rodríguez (2023) señalan que “a partir de 1990 hasta la actualidad predomina la tendencia bilingüe-bicultural, con una apertura al desarrollo humano y la educación inclusiva” (p. 10). De acuerdo con Arias et al. (2015), “el bilingüismo empieza a generar nuevas rutas educativas, en las que la LSC adquiere centralidad como idioma fundamental para el aprendizaje de las personas sordas” (p. 71). Este modelo implica reconocer que la educación en lengua de señas no es un complemento, sino el eje de un proceso que busca integrar a las personas sordas como ciudadanos plenos. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a la presencia física en el aula, sino a la posibilidad real de participar, aportar y sentirse parte valiosa de la comunidad.

Desde la década de 1990, con la oficialización de la Lengua de Señas Colombiana (Ley 324 de 1996), los docentes comenzaron a transitar hacia un discurso de reconocimiento. El término *sordo* pasó de estar ligado a la discapacidad a vincularse con la diversidad lingüística.

En este sentido, Patiño (2010) sostiene que “los maestros que asumen la LSC como lengua primera de los sordos los reconocen como sujetos culturales y no como pacientes de rehabilitación” (p. 149). De manera complementaria, Melendres Guerrero (2003) sintetiza que “la categoría sordo se transforma en un marcador identitario positivo, base para hablar de bilingüismo y biculturalidad” (p. 34). Así, la Lengua de Señas Colombiana (LSC) se consolida como un medio esencial mediante el cual

las personas sordas acceden al conocimiento, ejercen su ciudadanía y participan activamente en la transformación del sistema educativo.

De acuerdo con Oviedo (2001),

en Colombia los primeros estudios sistemáticos sobre la LSC se remontan a 1993, muchos de ellos desarrollados por la lingüista María Cristina Baquero en la Universidad Nacional de Colombia, quien exploró aspectos teóricos de las lenguas de señas en relación con investigaciones internacionales. Ese mismo año, Henry Mejía entonces presidente de FENASCOL, incluyó en un manual de enseñanza descripciones lingüísticas de la LSC, marcando un hito en la legitimación académica y pedagógica de la lengua (p. 12).

La consolidación del enfoque bilingüe-bicultural no solo transformó los discursos pedagógicos, sino que también inspiró en Colombia un movimiento de legitimación y fortalecimiento de la Lengua de Señas Colombiana (LSC). Parte de este avance se debió al trabajo y la experiencia de los mentores y propulsores iniciales de la LSC, quienes impulsaron al Estado a reconocer la necesidad de incorporar, dentro de los proyectos educativos, un espacio significativo para garantizar el aprendizaje y la participación de las personas sordas. Aunque el proceso fue complejo, se logró la certificación oficial de la lengua y, posteriormente, la formación de docentes especializados. Este logro situó a Colombia dentro de una corriente latinoamericana que ya contaba con antecedentes en países como Venezuela, Panamá y Brasil, aunque aún con cierto retraso respecto a los avances alcanzados en Europa.

A nivel internacional, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca en 1994, estableció que “debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como medio de comunicación para los sordos, la que deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país” (p. 18). Esta declaración consolidó una visión basada en los derechos humanos, al reconocer la lengua de señas como componente esencial para una educación inclusiva y de calidad. Su impacto trascendió fronteras, orientando políticas educativas en América Latina, entre ellas las que fortalecieron el reconocimiento oficial de la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

En el caso colombiano, el reconocimiento jurídico llegó en 1996 con la promulgación de la Ley 324, que oficializó la LSC y abrió paso a propuestas socio antropológicas impulsadas por el INSOR (Cáceres, 2024). Desde entonces se configuró la llamada Oferta Educativa Bilingüe Bicultural, posteriormente reglamentada en el Decreto 1421 de 2017.

En este proceso, las investigaciones de Tovar desempeñaron un papel fundamental al vincular la planificación lingüística con la educación de las personas sordas. En 1999, el autor señalaba que “el diagnóstico de la realidad corresponde a la creación de una línea base, es decir, contar con un punto de partida que permita identificar y analizar las necesidades de la comunidad y de los planificadores” (p. 119). Este planteamiento resultó decisivo, pues permitió comprender que la enseñanza del español escrito no podía desarrollarse al margen de la Lengua de Señas Colombiana (LSC),

sino que debía apoyarse en ella como mediadora lingüística y cultural para responder adecuadamente a las necesidades comunicativas de los estudiantes sordos.

Posteriormente, Tovar (2008) advirtió que “la creación de neologismos se ha vuelto objeto de un creciente debate ... como parte de los procesos de planificación lingüística en curso” (p. 279), lo que revela la importancia de la actualización constante del léxico de la LSC como base para el aprendizaje de la escritura en español. Asimismo, en 1998 insistía en que “la educación que reciban [las minorías] tiene que ser de excelente calidad, para que puedan tener la posibilidad de promocionarse” (p. 37), afirmación que se enlaza con las demandas históricas de la comunidad sorda frente a la alfabetización y la justicia educativa.

No obstante, a pesar de los avances, los diagnósticos de la época mostraban profundas brechas en lectura y escritura. Collazos (2012) reporta que “la base de datos construida en el año 2000 por FENASCOL reveló que “el 25% de las personas sordas no habían tenido ninguna escolaridad, y apenas un 13,5% alcanzaba un nivel de lectura funcional, mientras que solo el 11,2% alcanzaba un nivel de escritura funcional” (p. 11). Estas cifras reflejan que, a finales del siglo XX, persistían serias dificultades en la adquisición de la lectoescritura, a pesar de los cambios normativos y pedagógicos.

En síntesis, el periodo 1980-2000 representó la transición de un paradigma oralista a la consolidación del modelo bilingüe-bicultural. Se

avanzó en el reconocimiento legal y lingüístico de la LSC, se fortalecieron los discursos socio antropológicos sobre la sordera y se promovieron reformas educativas significativas. Sin embargo, la alfabetización escrita continuó siendo un reto estructural, revelando la distancia entre el reconocimiento formal de la lengua de señas y el efectivo acceso de los sordos a la cultura escrita.

(2000-2024) Otras miradas

El periodo 2000–2024 marca un hito histórico con la promulgación de la Ley N.º 982 de 2005, mediante la cual se reconoce oficialmente a la comunidad sorda, su cultura y la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como forma natural de expresión y comunicación, equiparable a cualquier otra lengua. Este hecho la posiciona dentro del patrimonio cultural de la nación y reivindica al colectivo sordo como una minoría lingüística. Como afirma Giraldo (2023), “esto es equiparable con la perspectiva intercultural que se aplica a los pueblos indígenas de una nación, indistinto de cuál sea” (p. 22). De esta manera, la LSC deja de ser vista como un apoyo o una herramienta adaptativa y se consolida como parte esencial del entramado lingüístico y cultural colombiano. Reconocerla implica comprender que cada país adapta su política lingüística a sus realidades sociales, pero que el derecho a la lengua —en cualquiera de sus formas— no puede ser ignorado ni reducido a una cuestión funcional.

En esos mismos años, investigaciones doctorales como la de Patiño (2010) subrayaban que “la Lengua de Señas Colombiana es mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con

las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes” (p. 67), destacando su papel central en el aprendizaje. De igual forma, García (2004) advertía que “la inserción laboral de las personas sordas no puede desligarse de los procesos de escolarización y de acceso a la cultura, pues ambos se constituyen en la base de su participación social” (p. 142). En este marco, algunos estados comenzaron a promover políticas que reconocen no solo las necesidades de las personas con discapacidad, sino también la importancia de incorporar profesionales especializados en lengua de señas dentro de las instituciones y empresas. Estas iniciativas buscan conformar equipos de formación y acompañamiento que faciliten la comunicación, promuevan la inclusión laboral y garanticen el acceso equitativo a los espacios de trabajo para las personas sordas.

Posteriormente, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), adscrito al Ministerio de Educación Nacional (MEN), publicó en 2006 el documento *Educación bilingüe para sordos – etapa escolar*, en el que se desarrollan los conceptos fundamentales para la implementación de la educación bilingüe. Como señala Bernal (2018), estas orientaciones “se elaboraron dentro del marco de los lineamientos curriculares de lengua castellana, los estándares de competencias comunicativas y ciudadanas y los fundamentos conceptuales requeridos” (p. 17). Si bien el INSOR no fue pionero en la formulación de modelos lingüísticos, su aporte resultó decisivo al establecer la relación entre la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y el idioma castellano como lenguas de enseñanza y

aprendizaje. De acuerdo con la UNESCO (2016), cada lengua de señas posee estructuras y variaciones propias que reflejan la diversidad cultural y lingüística de cada país; por ello, la articulación entre la LSC y el castellano debe entenderse no como traducción directa, sino como un proceso de mediación comunicativa y cultural.

En paralelo, Castro (2023) recuerda que, con la Ley Estatutaria 1618 de 2013, “se da por acabada la necesidad de mantener instituciones exclusivas para sordos, pues dicha Ley dice que cualquier niño, sin importar su condición, puede estudiar de manera inclusiva en cualquier institución de la Nación” (p. 45). No obstante, esta apertura generó la desaparición de instituciones especializadas que contaban con personal capacitado, recursos y programas pertinentes.

En este marco, Sánchez (2010) advierte que “en el caso de los sordos las cosas son enormemente más complejas porque la única ‘adaptación’ que necesitan los sordos para cursar una escolaridad provechosa es la configuración de un entorno lingüístico de señas” (p. 1). Más aún, señala que se piensa, equivocadamente, que “dicha convivencia, que no implica en modo alguno ni interacción verdadera ni participación plena, libera a los niños con necesidades especiales de un temido aislamiento y les abre nuevos horizontes. La escuela especial es concebida falsamente como un asilo, como un depósito de ‘irrecuperables’, como un ghetto, y se la opone a la escuela regular, presentada como un espacio de libertad y de ‘normalización”” (p. 1).

Estas afirmaciones de Sánchez desnudan una de las grandes contradicciones de las políticas inclusivas contemporáneas: la creencia de que integrar físicamente a los estudiantes sordos en escuelas regulares equivale a garantizar su inclusión. Sin embargo, como advierte el autor, la verdadera inclusión no se logra con la mera convivencia, sino con la creación de entornos lingüísticos donde la Lengua de Señas tenga un papel central en la comunicación, la enseñanza y la interacción social. En este sentido, el cierre o la disminución del financiamiento de instituciones especializadas, lejos de representar un avance, ha significado en muchos casos la pérdida de espacios donde la comunidad sorda encontraba referentes lingüísticos, identidad cultural y pedagogías adaptadas a su realidad comunicativa. La inclusión, cuando se impone sin comprensión de la diferencia, termina reproduciendo nuevas formas de exclusión, más sutiles, pero igualmente dolorosas.

Frente a esta tensión, Becerra (2013) sostiene que “la necesidad de una educación intercultural del sordo nace de una larga historia de cierto oscurantismo” (p. 56), una expresión que resume siglos de invisibilización y desconocimiento del valor cultural de la comunidad sorda. El autor invita a comprender que dicho “oscurantismo” no alude solo a la ausencia de luz académica, sino a la persistencia de prácticas pedagógicas y sociales que negaron la lengua de señas, impusieron modelos orales excluyentes y redujeron al sordo a una figura pasiva dentro del aula. Desde

esta mirada, la educación intercultural que propone Becerra no es un simple llamado a la inclusión, sino un giro epistemológico: reconocer que existen múltiples formas de conocer, de expresar y de construir sentido. Implica asumir que la LSC no es un recurso didáctico ni una adaptación para la discapacidad, sino una lengua plena que porta historia, identidad y pensamiento. Solo bajo esta comprensión puede hablarse de una inclusión genuina, capaz de iluminar —como contraluz del oscurantismo— las verdaderas posibilidades de una educación plural.

Esta visión se articula con lo planteado por Morín (1994), para quien “el hombre es un ser biológico, cultural, meta-biológico, que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia, pero el paradigma de la simplificación desune o reduce estas dos realidades” (p. 87). Desde esta complejidad, Hernández (2024) concluye que se debe pensar en una “educación inclusiva territorializada, es decir, pensada desde el contexto, enriquecida desde los múltiples programas y políticas, pero descentralizada, contextualizada y vivida por los sordos en su territorio, donde su voz retumbe y se constituya en la base de la realización de todos sus proyectos de vida” (p. 210). Según esta realidad, la población sorda aún sigue siendo discriminada, puesto que el proceso de su inclusión dentro del sistema común al parecer ha generado controversias en cuanto a la calidad de interacción asimilada de manera progresiva, dado que factores como la mezquindad y el rechazo recíproco de la población no sorda, ha impactado de manera impulsiva sobre su motivación a seguir formando parte de esta dinámica.

METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo. Este tipo de investigación busca comprender e interpretar la realidad humana y social desde la experiencia subjetiva de los actores involucrados, con un interés eminentemente práctico: orientar la acción y dar sentido a las realidades vividas. Bajo esta perspectiva, el presente estudio asume un carácter interpretativo, en tanto se propone analizar las formas en que la población sorda participa e interactúa dentro del sistema educativo y cómo dichas interacciones configuran significados, aprendizajes y prácticas pedagógicas.

Según Rodríguez (1996), este paradigma

Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Este paradigma intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las interacciones de comprensión, significado y acción. Busca la objetividad en el ámbito de los significados utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo en el contexto educativo. (p. 201)

Este planteamiento resulta especialmente pertinente para el estudio de la comunidad sorda, pues desplaza la mirada desde la medición cuantitativa del rendimiento hacia la comprensión profunda de las experiencias comunicativas, culturales y educativas que emergen en contextos bilingües. La perspectiva interpretativa permite reconocer que la realidad del estudiante sordo no puede analizarse desde variables externas, sino desde los significados compartidos que se construyen en la interacción entre lengua de señas, lengua escrita y entorno pedagógico.

Así, la objetividad de la que habla Rodríguez no se traduce en neutralidad, sino en la búsqueda de acuerdos intersubjetivos que legitimen las voces de quienes históricamente han sido silenciados. Este enfoque se convierte, entonces, en una herramienta para visibilizar la experiencia sorda como fuente legítima de conocimiento y como punto de partida para repensar las prácticas inclusivas en la educación.

En coherencia con el enfoque interpretativo adoptado, la unidad de análisis de esta investigación se centra en la comunidad sorda, entendida desde su dimensión lingüística, cultural y social. Desde esta perspectiva, la Lengua de Señas Colombiana (LSC) se reconoce como el eje articulador del estudio, al constituir un sistema lingüístico completo que posibilita la comunicación entre personas sordas y oyentes, y que refleja una manera legítima de construir conocimiento y pertenencia cultural. La LSC es una lengua natural que surge y se desarrolla dentro de una comunidad a través de la interacción cotidiana de sus usuarios. Su estructura presenta parámetros lingüísticos semejantes a los de las lenguas orales fonología, morfología, sintaxis, semántica y pragmática—, lo que permite abordarla desde una perspectiva científica sin despojarla de su sentido identitario. Más allá de su función comunicativa, la lengua de señas porta una visión del mundo, una forma particular de pensar, sentir y organizar la realidad, que da sentido a la experiencia sorda y la define como grupo cultural diferenciado.

De este modo, la investigación asume como unidad de análisis a la población sorda en su complejidad lingüística, cultural y educativa, reconociendo que su estudio requiere una mirada ontológica y

epistemológica que trascienda el modelo médico o asistencial. Tal como advierte el Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades (2020), este grupo poblacional continúa enfrentando limitaciones comunicativas que derivan en discriminación y exclusión social. De allí la importancia de comprender la LSC no como un recurso complementario, sino como una expresión legítima del pensamiento humano y una vía esencial para el aprendizaje, la cultura y la participación ciudadana.

Así, la unidad de análisis no se concibe únicamente como un objeto de estudio, sino como un sujeto colectivo de saber, cuya voz, historia y prácticas comunicativas orientan la interpretación de los discursos educativos revisados. Esta postura metodológica reafirma el compromiso de la investigación con una pedagogía que reconozca la diferencia no como carencia, sino como una forma distinta y plenamente válida de habitar el lenguaje y el conocimiento.

La concepción de la sordera ha dependido históricamente de la forma en que la sociedad la construye y la interpreta, con mayor énfasis incluso en la actualidad. En este contexto, la comunidad Sorda se configura como un grupo minoritario lingüístico y cultural, que ha forjado una identidad propia a partir de experiencias compartidas mediadas por su lengua. Como señala Pérez (2014), esta visión “nace de una perspectiva igualitaria para todos los seres humanos, incluye al sordo y valora su capacidad de desarrollo; por esto, de manera implícita, trata de borrar las barreras

sociales que nacen desde la mirada de la discapacidad y la pérdida auditiva”
(p. 111).

En consecuencia, los Sordos deben ser entendidos no desde la carencia, sino desde la plenitud de su cultura viso-gestual, basada en una lengua natural que combina lo visual, lo espacial y lo corporal para producir significado. En el ámbito escrito, el término Sordo se escribe con mayúscula inicial para destacar precisamente su condición de comunidad lingüística y cultural, portadora de una historia, una lengua y un sentido de pertenencia. En el caso colombiano —como en muchas otras regiones del mundo, la comunidad Sorda ha mantenido una postura crítica frente al modelo oral dominante, al rechazar la asimilación cultural que pretende homogeneizar sus modos de expresión. Su propósito no es imitar la normalidad impuesta, sino preservar y afirmar su diferencia como expresión de autenticidad y resistencia cultural.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, la investigación se sustentó en la revisión documental como estrategia metodológica principal, orientada a comprender la evolución de las prácticas pedagógicas en torno a la enseñanza de la escritura a la población sorda en el contexto educativo colombiano. Este proceso permitió rastrear cómo los discursos institucionales, normativos y docentes han configurado históricamente el modo en que los escolares sordos se aproximan al español escrito, así como el papel mediador de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) en dicho proceso.

De acuerdo con Hurtado (2008), Alfonso (1995) y Fidias Arias (2006), la revisión documental constituye “un proceso sistemático de búsqueda, recolección, organización, análisis e interpretación de información secundaria contenida en fuentes escritas y digitales para construir conocimiento” (s/p). En el presente estudio, este proceso no se concibió únicamente como la recopilación de antecedentes, sino como una vía hermenéutica que permitió comprender los sentidos y transformaciones de los discursos pedagógicos en torno a la enseñanza de la escritura en contextos de diversidad lingüística y cultural.

Así, la revisión documental se convirtió en un espacio de reflexión crítica, donde fue posible rastrear no solo los avances y políticas inclusivas, sino también los silencios, tensiones y resistencias que han atravesado la educación de las personas sordas en Colombia. Desde esta perspectiva, el análisis documental se asumió como un acto interpretativo y ético que busca reconstruir la memoria pedagógica de una comunidad históricamente marginada, otorgando a la escritura un lugar de encuentro entre la lengua, la cultura y la identidad.

Por tanto, este método se enfocó en el examen de documentos académicos, legales, curriculares y testimoniales que dan cuenta de los cambios en las políticas, metodologías y percepciones sobre la formación en la lengua escrita de las personas sordas. El diseño metodológico adoptado fue de carácter descriptivo e interpretativo, centrado en consignar y analizar los hechos, prácticas y narrativas que marcaron la incorporación y

legitimación de la LSC en Colombia, así como su influencia en la configuración de una pedagogía de la escritura más inclusiva, crítica y culturalmente situada.

Para comprender con mayor profundidad el material analizado, se establecieron codificaciones base que permitieron organizar los datos y garantizar una descripción más precisa y significativa de la información recopilada. Este proceso incluyó la síntesis y depuración del contenido, eliminando los elementos irrelevantes y resaltando aquellos que guardaban relación directa con el eje central del estudio.

La codificación se desarrolló tomando como referencia el título y sentido fenomenológico del trabajo, lo que posibilitó agrupar las unidades de análisis según su correspondencia con las categorías conceptuales y discursivas identificadas. Desde esta perspectiva, la investigación cualitativa se orientó a la comprensión e interpretación de la realidad humana y social, con un propósito eminentemente práctico: reconocer, ubicar y orientar la acción de los sujetos dentro de su propia realidad subjetiva.

De este modo, fue posible aproximarse a la singularidad de las personas y comunidades sordas, interpretando sus prácticas y discursos dentro de su propio marco de referencia lingüístico, histórico y cultural. Este abordaje permitió no solo organizar la información, sino también reconstruir sentidos, visibilizar experiencias y comprender la manera en que la escritura y la lengua de señas se entrelazan en su identidad y en su proceso educativo.

RESULTADOS

La discusión de los hallazgos se orienta desde un método hermenéutico, el cual permite articular el presente con el pasado para comprender e interpretar los discursos contruidos en torno a la persona sorda y la educación en distintos momentos históricos. Este enfoque no se limita a la exposición de datos, sino que busca develar los sentidos profundos y las tensiones ocultas que subyacen a las prácticas pedagógicas, las normativas y las representaciones institucionales producidas a lo largo de un siglo de historia educativa. En este sentido, la hermenéutica se asume como una herramienta crítica que posibilita leer los discursos del pasado a la luz de los desafíos actuales, revelando continuidades, rupturas y resignificaciones en torno a la enseñanza de la escritura y al lugar de la lengua de señas dentro del sistema escolar. La discusión se organiza en cuatro periodos históricos, en los cuales se analizan las categorías sordo y educación en diálogo con autores que han problematizado la transición de un discurso médico y asistencial hacia un enfoque de derechos, bilingüismo y reconocimiento lingüístico-cultural. Este recorrido histórico permite evidenciar cómo la educación de las personas sordas ha pasado de la corrección a la comprensión, de la marginación al reconocimiento, y de la imposición oralista a la afirmación de una identidad lingüística propia.

1924-1950) Primeros pasos en la educación del sordo

Sordo

Frente a esta categoría el discurso dominante de la época se inscribe en una mirada patologizante: el sordo era concebido como un “enfermo”, un “deficiente” o un “anormal” que debía ser corregido a través de la oralización. El Congreso de Milán (1880), que prohibió oficialmente el uso de la lengua de señas, consolidó el paradigma oralista, legitimando la exclusión lingüística de la comunidad sorda a nivel mundial. Como señala Sánchez (1990), “en Milán se decretó la supremacía del método oral puro y la prohibición expresa de las lenguas de señas en la enseñanza” (p. 34). En Colombia, esta perspectiva se refleja en documentos escolares y legislativos donde los sordos eran denominados como “idiotas”, “imbéciles” o “anormales”, naturalizando un lenguaje de estigmatización que reforzaba su condición de sujetos “corregibles”. Al respecto, Oviedo (2001) recuerda que “las fuentes normativas de principios del siglo XX clasificaban a los sordomudos junto a los locos y los idiotas, lo que determinaba su acceso restringido a la escuela” (p. 78). Este señalamiento permite comprender que, más allá del lenguaje peyorativo, existía un sistema normativo que institucionalizó la segregación de las personas sordas. Su inclusión en categorías de “anormalidad” no solo limitó su acceso a la escuela, sino que configuró una herencia social de marginación cuyas huellas aún persisten.

Autores contemporáneos como Cardona (2022) advierten que esta lógica negó al sordo su condición de ciudadano pleno, reduciéndolo a un objeto de intervención médica antes que a un sujeto de derechos: “la sordera fue interpretada como deficiencia biológica, no como diferencia cultural, lo que justificó su marginación de la educación común” (p. 156). En el mismo sentido, Becerra (2013) sostiene que “el oralismo constituyó el núcleo de un discurso opresivo que invisibilizó las identidades sordas” (p. 87). Desde un enfoque sociocultural, García (2004) recuerda que “el desconocimiento del sordo como minoría lingüística reforzó su exclusión, pues la negación de la lengua de señas implicó también la negación de su cultura” (p. 112). Lo anterior revela el trasfondo ideológico de una época en la que la diferencia lingüística fue interpretada como anormalidad. Al desconocer la lengua de señas, el sistema educativo no solo negó un medio de comunicación, sino también un universo simbólico que sustentaba la identidad colectiva de las personas sordas. En consecuencia, la educación se convirtió en un dispositivo de homogeneización cultural, donde la “integración” significaba, en realidad, la pérdida de la diferencia.

Educación

La educación del sordo durante gran parte del siglo XX se enmarcó en un modelo asistencial y rehabilitador. El énfasis estaba en la oralización y en la capacitación en oficios manuales como: agricultura, carpintería o costura, más orientados a la “utilidad social” que al desarrollo académico. Johnson, Erting y Liddell (citados en Oviedo, 2001) señalan que “al negar la

lengua de señas, la escuela condenaba a los sordos al fracaso comunicativo, pues nunca podían acceder plenamente a la lengua oral” (p. 80). El planteamiento de los autores evidencia que la exclusión de la lengua de señas no fue solo una omisión pedagógica, sino una estrategia sistemática que anuló las posibilidades de comunicación y aprendizaje de las personas sordas. Al privilegiar la oralización como único camino legítimo, la escuela se convirtió en un espacio de imposición cultural donde la identidad sorda fue suprimida en nombre de la normalidad. Así, el fracaso no pertenecía al estudiante, sino a un modelo educativo incapaz de reconocer la diversidad lingüística y cognitiva.

Así mismo, Skliar (1997) denomina esta orientación la “perspectiva clínico-terapéutica”, en la cual “el maestro era concebido como rehabilitador y el sordo como objeto de corrección” (p. 92). Oliver (1990) ayuda a comprender este fenómeno desde la crítica al paradigma médico: “la discapacidad ha sido conceptualizada como un problema individual, que debe ser tratado o rehabilitado para acercarse a la norma” (p. 3). En la misma línea, Barton (1998) subraya que “las escuelas especiales, lejos de empoderar, han servido para institucionalizar la exclusión” (p. 62).

A nivel teórico, esta configuración puede ser leída desde la noción de “otredad” de Skliar (1997), para quien “la sordera ha sido históricamente situada en un lugar de déficit y de anormalidad, y en ese lugar es donde se construye su identidad” (p. 45). Esta mirada se enlaza con la perspectiva foucaultiana del biopoder, entendido como un dispositivo que actúa sobre los cuerpos para normalizarlos bajo los cánones de la mayoría oyente.

Como señala Foucault (1975), “la escuela, la fábrica, el hospital y la prisión son tecnologías políticas de disciplinamiento que hacen a los individuos ‘cuerpos dóciles’” (p. 141). La escuela de sordos, en este sentido, se configuraba como una institución de vigilancia y corrección, más cercana al hospital que a un espacio de aprendizaje.

(1950-1980) Reconocimiento de la lengua de señas

SORDO

Durante el periodo 1950-1980 se advierte un desplazamiento del discurso médico-patologizante hacia una mirada socioantropológica de la sordera. Como expone Veinberg (2002) “este giro epistémico posibilita la emergencia de la noción de bilingüismo, donde el sordo es comprendido como sujeto con una lengua propia y no como un “deficiente” a corregir mediante la oralización”. (p. 54), Este tránsito no es menor: Gadamer (1998) por ejemplo, señala desde la hermenéutica, representa un cambio de horizonte de sentido, pues los docentes dejan de interpretar al sordo exclusivamente desde la falta y comienzan a hacerlo desde la posibilidad comunicativa y cultural”. (p. 312). Este viraje no solo transformó la comprensión pedagógica de la sordera, sino que reveló que el aislamiento del sordo también fragmentaba el tejido social que lo rodeaba. Los docentes empezaron a comprender que la exclusión no afectaba únicamente a quien era silenciado, sino que empobrecía al conjunto de la comunidad educativa, privándola del valor de la diversidad lingüística y cultural.

Como complemento, Becerra (2013,) ratifica que “desde los años sesenta se fortalece un discurso más liberal, nutrido por la psicología y las neurociencias, que abrió el camino al reconocimiento de los correlatos neurofisiológicos del lenguaje de señas” (p. 88). Este dato no solo aporta a la evidencia científica, sino que legitima la experiencia visual-gestual del sordo frente a la hegemonía de la oralidad. En términos foucaultianos, este cambio puede leerse como un desplazamiento de los dispositivos de normalización: la escuela, antes centrada en disciplinar el cuerpo sordo para hacerlo “hablar”, comienza tímidamente a reconocer que existen otras formas de lenguaje y de subjetividad

Por otra parte, Skliar (1997,) advierte que “este cambio en la manera de nombrar al sordo es fundamental, pues deja de concebirse como un “otro” deficitario y se lo reconoce como miembro de una minoría lingüística”. (p. 45). Esta resignificación hermenéutica es clave, ya que transforma el horizonte de los discursos pedagógicos: la categoría de “sordo” pasa de ser una marca de anormalidad a ser un signo de diferencia cultural y lingüística. Asimismo, la separación institucional entre escuelas para sordos y para ciegos constituye un signo de la época: lo que antes era una educación conjunta bajo el rótulo de “deficientes sensoriales” empieza a segregarse, dando lugar a prácticas específicas. Aunque esta segregación puede interpretarse como un residuo de la lógica clasificatoria, también permitió el fortalecimiento de investigaciones sobre lengua de señas y abrió un camino hacia el reconocimiento del sordo como sujeto de derechos lingüísticos.

En clave hermenéutica, este periodo puede interpretarse como una tensión entre continuidad y ruptura: continuidad, porque aún subsisten prácticas médicas y rehabilitadoras; ruptura, porque emerge un nuevo horizonte de comprensión donde el sordo es leído desde la diferencia, la cultura y la posibilidad de diálogo bilingüe.

EDUCACION

En el ámbito educativo, las investigaciones sobre la lengua de señas en este periodo constituyen un punto de inflexión epistémico, pues abren la puerta a los primeros intentos de un bilingüismo educativo. Aunque la separación institucional de ciegos y sordos evidenció una lógica de segregación sostenida en categorías deficitarias, también permitió la emergencia de prácticas pedagógicas focalizadas que visibilizaron las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad sorda.

Desde una perspectiva hermenéutica, esta tensión revela un juego de interpretaciones Gadamer (1998) “en el discurso docente: por un lado, persiste la matriz rehabilitadora de la educación como corrección de una carencia; por otro, comienza a abrirse paso una comprensión de la sordera como diferencia cultural y lingüística” (s/p). En ese cruce de horizontes, el concepto de minoría lingüística surge como categoría bisagra: reconoce al

sordo no ya como “paciente” de la escuela, sino como sujeto cultural portador de una lengua y una identidad propias.

En este sentido, Skliar (1997,) destaca que “esta etapa configura el tránsito hacia una perspectiva sociocultural, donde la educación deja de reducirse a la rehabilitación y empieza a inscribirse en el marco de los derechos lingüísticos y culturales”. (p. 45) Ello implica un desplazamiento en los discursos pedagógicos: enseñar al sordo ya no es solo entrenarlo en la oralidad, sino garantizarle el acceso a la escritura y a la educación formal en tanto ciudadano.

Ante esto, puede decirse que los discursos de los docentes de este periodo revelan una hermenéutica de la tensión: inclusión/exclusión, rehabilitación/derecho, deficiencia/diferencia. Interpretados desde Foucault (1975), estos discursos muestran cómo el poder escolar pasa de disciplinar cuerpos a regular identidades lingüísticas, abriendo el terreno a debates que más adelante cristalizarán en los modelos bilingües.

(2000-2024) Otras miradas

SORDO

En los años recientes (2000-2024), el discurso sobre la educación de los sordos se ha movido hacia su reivindicación como minoría lingüística y cultural, en paralelo con la lucha de comunidades indígenas por el reconocimiento de sus lenguas y derechos. Como plantea Becerra (2013)

la inadecuación de la filosofía de la comunicación total con los principios de la comunidad sorda abrió paso al surgimiento del enfoque bilingüe-bicultural, antecedente de lo que hoy se perfila como la propuesta bilingüe-intercultural, donde se reconoce el derecho del sordo a educarse en su lengua natural (la lengua de señas), quedando el acceso al español escrito y leído como una segunda lengua. (p. 3).

Este desplazamiento discursivo implica, desde la hermenéutica, un quiebre de paradigma: la figura del “deficiente” es sustituida por la del sujeto cultural y lingüístico legítimo, portador de una lengua y una identidad. Autores como Skliar (2010) subrayan que “este tránsito no es meramente pedagógico, sino político, pues configura a los sordos como un grupo cultural diferenciado, lo cual exige repensar las prácticas educativas más allá de la integración asimilacionista”. (p. 112). En la misma línea, Perlin (2016) advierte que “este reconocimiento supone un cambio en la relación entre el Estado, la escuela y la comunidad sorda, que deja de ser objeto de asistencia para convertirse en sujeto de derechos” (p. 45). Este avance aún no es significativo, puesto que la integración de la población sorda a gran parte de los contextos especialmente el educativo, trasciende nuevos retos, debido a que el aporte de las escuelas especializadas en la atención al sordo ya no están, en cambio se ha creído que incorporarlos al sistema formal de educación corresponde con una solución estratégica, pero la experiencia consolida de que no hay avances concretos.

Educación

Durante este periodo, la inclusión educativa se instaló como política hegemónica en América Latina y Colombia, lo que implicó la incorporación

de estudiantes sordos en aulas regulares con oyentes, sin siempre considerar las condiciones necesarias para una verdadera equidad. Como señala Sánchez (2010) “los discursos celebratorios de la inclusión tienden a invisibilizar las experiencias negativas derivadas de una integración mal planificada, en donde los logros reportados suelen ser más retóricos que reales, generando frustración en los propios estudiantes sordos”. (p. 1). El planteamiento de Sánchez, pone en evidencia la distancia entre la retórica institucional y la práctica pedagógica. La inclusión, entendida solo como presencia física en el aula, se convierte en un simulacro que ignora las condiciones lingüísticas, comunicativas y culturales necesarias para el aprendizaje. En este escenario, los estudiantes sordos son integrados al sistema, pero no necesariamente incluidos en la construcción del conocimiento ni en la vida escolar compartida.

Desde la perspectiva hermenéutica, estas tensiones revelan la contradicción entre el ideal normativo de la inclusión y las vivencias concretas de los sujetos sordos, que muchas veces se traducen en exclusión dentro de la inclusión. Echeita (2016, p. 29) insiste en que la inclusión no puede reducirse a la mera presencia física en el aula, sino que exige participación, reconocimiento y aprendizaje efectivo. Asimismo, Lissi, Svartholm y otros investigadores latinoamericanos (2020) “muestran que los modelos de inclusión sólo se vuelven efectivos cuando se articulan al enfoque bilingüe, con apoyos especializados y participación activa de la comunidad sorda”. (p. 87). Este contraste permite leer, hermenéuticamente, que la inclusión en Colombia se convirtió en un discurso cargado de

promesas, pero también en un escenario de disputa, donde se tensionan los horizontes de la política oficial, el discurso docente y las demandas de la comunidad sorda.

CONSIDERACIONES FINALES

Las trayectorias educativas de las personas sordas en Colombia evidencian un recorrido tensionado por fuerzas opuestas: de un lado, los discursos de poder que históricamente han buscado controlar, corregir y homogeneizar; y del otro, los horizontes de emancipación que emergen desde la resistencia cultural y lingüística de la comunidad sorda. El predominio del oralismo y la mirada médico-patologizante redujeron durante décadas a los sordos a la condición de “deficientes”, negando su identidad lingüística. Sin embargo, los avances normativos y pedagógicos recientes han abierto paso a un reconocimiento actual que los sitúa como minoría lingüística y cultural. Este tránsito histórico no solo refleja transformaciones en las prácticas educativas, sino también un giro en la manera de comprender la diferencia: de la deficiencia a la diversidad, de la corrección a la participación, y de la exclusión a la exigencia de un derecho inalienable a la educación en su propia lengua.

El análisis hermenéutico permitió evidenciar que cada etapa educativa de la comunidad sorda en Colombia estuvo atravesada por un trasfondo ideológico que moldeó no solo las prácticas pedagógicas, sino también las formas de concebir a la persona sorda como sujeto social. Bajo

el paradigma oralista y médico-patologizante, la escolarización se convirtió en un dispositivo de control biopolítico orientado a “normalizar” y corregir la diferencia, negando sistemáticamente la legitimidad de la lengua de señas y subordinando la identidad sorda a los parámetros de la cultura oyente. En contraste, los avances hacia el reconocimiento de la diversidad lingüística han configurado un nuevo horizonte, en el que la Lengua de Señas Colombiana, asumida como primera lengua, y el español escrito, enseñado como segunda, no se reducen a una estrategia didáctica, sino que expresan un giro epistemológico y político: desplazan la mirada deficitaria y colocan en el centro la voz, la agencia y la cultura de la comunidad sorda. Esta transición no solo transforma el modo en que se enseña, sino también el sentido mismo de la educación como derecho, abriendo la posibilidad de una pedagogía que reconozca la diferencia como valor constitutivo de la democracia y no como un obstáculo a superar.

Asimismo, la investigación evidencia que la inclusión, aunque ha significado un avance legal y discursivo, aún enfrenta múltiples limitaciones prácticas. Persisten tensiones entre los ideales normativos y la realidad escolar, donde la falta de recursos, la escasa preparación docente y la débil articulación entre políticas públicas y prácticas pedagógicas restringen el pleno acceso de los estudiantes sordos a trayectorias educativas exitosas. Finalmente, se reconoce que la educación de las personas sordas no puede seguir anclada en paradigmas superados ni limitarse a una inclusión meramente formal y técnica. Se requiere un enfoque intercultural bilingüe que articule el reconocimiento lingüístico, el

respeto por la diferencia y la participación activa de la comunidad sorda en la toma de decisiones. Solo así será posible avanzar hacia una pedagogía emancipadora, en la que la diferencia deje de ser un obstáculo para convertirse en un valor constitutivo de la educación democrática y plural.

REFERENCIAS

- Álvarez-Escobar, M. L., Arroyo-Lewin, M. A., y Bermúdez-García, J. Á. (2023). Lecto-escritura del español como segunda lengua en la educación de niños sordos. Artículo Revista INNOVA Research Journal, 8(1), 34-48. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n1.2023.2191>.
- Arias, C., Herrera, G., & Gómez, L. (2015). Educación inclusiva y comunidad sorda en Colombia: retos y perspectivas. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, M., Hernández, L., & Parra, C. (2015). Educación especial e inclusión: retos y perspectivas. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias Castilla, C. A., Acosta Pulido, D. J., & Ayala Cardona, J. A. (2015). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología, 8(1), 7–15.
- Arias, C., Muñoz, R., & Sánchez, M. (2015). Educación de sordos en Colombia: avances y limitaciones. Revista Colombiana de Educación, (69), 135-150. <https://doi.org/10.17227/01203916.69rce135-150>
- Barton, L. (1998). Disability and society: Emerging issues and insights. Longman.
- Becerra, C.A. (2013). "Interculturalidad y ciencias de la educación en lengua de señas chilena". Boletín Científico Sapiens Research, 3(2), 2-7.
- Becerra, C. (2013). La educación de sordos en Colombia: de la comunicación total al bilingüismo intercultural. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Becerra, C. (2013). La sordera: discursos y representaciones sociales en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Becerra, M. (2013). Filosofías educativas en la comunidad sorda: oralismo, comunicación total y bilingüismo. Revista Colombiana de Educación, (64), 1–15. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce1-15>.
- Becerra, R. (2013). Educación de sordos en Colombia: entre la integración y la inclusión.

- Universidad Nacional de Colombia.
- Becerra, M. (2013). Identidad sorda y educación: resignificaciones en el contexto escolar. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 45–62.
- <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce45.62>
- Bernal; A, L (2018) Estrategias de enseñanza para maestros con niños sordos, del instituto nuestra señora de la sabiduría. Tesis de maestría. Universidad Externado de Colombia. Disponible en <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/9c6c938a-4dae-4a14-864c-e8f653dab930/conten>.
- Cáceres, J. (2024). Historia de la educación de sordos en Colombia: tensiones entre oralismo y bilingüismo. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cáceres, L. (2024). Lengua de señas y educación: una mirada histórica en Colombia. Editorial Académica Colombiana.
- Cáceres, A. J (2024) Educación alternativa para personas Sordas en Colombia desde una perspectiva decolonial y de la diferencia. Tesis Doctoral. Disponible en https://bibliotecadigital.oducal.com/Record/ir-doct_educacion_sociedad-1114.
- Cardona Ortiz, X. A. (2022). Experiencias sociales y educativas de hijos oyentes de padres sordos: un devenir autobiográfico entre señas y voces [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co>
- Cardona, J. (2022). Identidades y discapacidad: una mirada socioantropológica. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Collazos, J (2012) Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Medicina. Tesis doctoral. Bogotá, Colombia. Disponible en <https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Tesis-Collazos-2012.pdf>.
- Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativa Especiales Salamanca 1994. (s. f.).

- calameo.com. Recuperado 28 de octubre de 2024, de <https://www.calameo.com/read/004772238e0918491215d>.
- Castro, C. A. (2023). Aprendiendo del infinito: Potencializando mecanismos de afrontamiento activos en estudiantes sordos de educación media a través de la noción del infinito. Tesis doctoral. Disponible en Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/89.
- Congreso de la República de Colombia. (1925). *Ley 56 de 1925: Por la cual se crea el Instituto de Sordomudos y Ciegos y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial N.º 18 259, 1 de noviembre de 1925. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. Recuperado de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1634710>
- Congreso de la República de Colombia. (1996). Ley 324 del 11 de octubre de 1996. Por la cual se reconocen oficialmente la lengua de señas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial, 42.893.
- Cruz, C. (2021) Propuesta para la enseñanza aprendizaje del español escrito en niños sordos de 3er grado del nivel primario. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra. Republica Dominicana.
- Cruz, C. (2021). Historia de la lengua de señas en Colombia. Editorial Universidad del Valle.
- Cruz, J. (2021). Historia de la educación de las personas sordas en Colombia: entre el oralismo y el bilingüismo. Bogotá: Editorial UPN.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2021). *Encuesta de Calidad de Vida: Población con discapacidad auditiva en Colombia*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://www.dane.gov.co>
- Echeita, G. (2016). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Madrid: Narcea.
- Estupiñán Sabogal, D. F. (2023). *La historia de la educación de las personas sordas en Colombia: de la exclusión a la inclusión educativa*. Revista Colombiana de Educación y Cultura Sorda, 15(2), 1–15. Recuperado de <https://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/19380/La%20historia%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20las%20personas%20sordas.pdf>
- Estupiñán, M. (2023). Historia social de la comunidad sorda en Colombia. Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Estupiñán Sabogal, D. (2023). La historia de la educación de las personas sordas en

- Colombia en las primeras cinco décadas del siglo XX [Tesis de posgrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://repository.pedagogica.edu.co>
- Estupiñán, L. (2023). Políticas educativas y comunidad sorda en Colombia: del Asistencialismo a la inclusión. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Estupiñán, J. (2023). Educación y sordera en Colombia: genealogías y tensiones. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (1998). Verdad y método II. Salamanca: Sígueme.
- Galvis, R. (2021) Didáctica del español escrito como segunda lengua para estudiantes sordos: Estado del arte. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Disponible en <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/17064>.
- García, M. (2004). Cultura, educación e inserción laboral de la comunidad sorda [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es>.
- Giraldo, L. J (2023) Prospectiva de Lineamientos para un Currículo Intercultural en Ocho Instituciones Distritales de Educación Media con Jóvenes Sordos, Bogotá Colombia. Tesis Doctoral.
- González, V (2018) Análisis las estrategias lectoras de los estudiantes sordos con y sin implante coclear en función de sus habilidades lingüísticas, ortográficas y fonológicas. Tesis doctoral. Salamanca, España.
- Hernández, D & Rodríguez. X. (2023) La atención educativa a las personas sordas. Retos y perspectivas. Artículo. VARONA, núm. 76, 2023.Universidad Pedagógica Enrique José Varona.
- Hernández, J., & Rodríguez, P. (2023). Comunicación total y educación de sordos en América Latina: un análisis histórico-crítico. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17(1), 35–50. <https://doi.org/10.4067/S0718-7378202300010035>.
- Hernández Álvarez, B. E. (2024). Educación inclusiva de la población sorda: Una mirada desde las transiciones y la participación educativa [Tesis doctoral, Tecnológico de Antioquia]. Repositorio Institucional TdeA. <https://dspace.tdea.edu.co>.
- Hernández, M. (2024). Alfabetización de la comunidad sorda en el marco de la educación inclusiva en Colombia. Revista Colombiana de Educación, 88(2), 55-74. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-2024>.

- Herrera, V., Chacón, D., & Saavedra, F. (2016). Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 171–191. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200010>.
- Hurtado, C. A. (2020). Prácticas pedagógicas y alfabetización visual de estudiantes sordos en secundaria. *Revista Lenguaje*, 48(2), 55–78. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8745>
- Instituto Nacional para Sordos [INSOR] & Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2015). *Directiva conjunta No. 27 de 2015: Orientaciones para la atención educativa de personas sordas y con discapacidad auditiva en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá, Colombia: Autor. Recuperado de <https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/2015/12/Directiva-Conjunta-27-de-2015.pdf>
- Instituto Nacional para Sordos – INSOR. (2015). La lengua de señas colombiana: una Aproximación pedagógica. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2023, septiembre 24). *Colombia tiene porcentaje bajo en la implementación de los derechos de las personas sordas, advierte el INSOR* [Nota de prensa]. Infobae. Recuperado de <https://www.infobae.com/colombia/2023/09/24/colombia-tiene-porcentaje-bajo-en-la-implementacion-de-los-derechos-de-las-personas-sordas-insor/>
- Lane, H. (1992). La máscara de la benevolencia: Deshabilitando a la comunidad sorda. New York: Alfred A. Knopf.
- Lissi, M., Svartholm, K., & Bustos, A. (2020). Bilingüismo y educación inclusiva en estudiantes sordos: experiencias latinoamericanas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 85-102.
- Medina, E. (2005) "Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia. Artículo. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, (enero-abril), 2005, pp. 71-81 <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6028>
- Melendres, A (2019). Propuesta de orientaciones para la formación de estudiantes sordos en aspectos referidos a la cultura sorda, inscritos en instituciones educativas que ofrecen servicios en la básica secundaria y media. Tesis de maestría. Universidad Distrital Francisco José de caldas. Disponible en <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/1cc96cfc-08fa-44cf-ab54-22d97217bce0/content>.
- Melendres Guerrero, G. A. (2003). Un breve vistazo a la educación de los sordos en Colombia. En C. E. Arévalo (Comp.), *Educación bilingüe-bicultural para sordos en Colombia* (pp. 21–40). Instituto Nacional para Sordos (INSOR).

- Melendres, P. (2019). *Lengua de señas y educación: debates y avances en América Latina*. Editorial Siglo del Hombre.
- Melendres, A. (2019). *La sordera en el siglo XX: discursos clínicos y pedagógicos*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Ministerio de Educación Nacional [MEN] & Instituto Nacional para Sordos [INSOR]. (2015). *Informe Nacional de la Situación de la Población Sorda en Colombia*. Bogotá: MEN–INSOR.
- Moreno, A. (2003). *Lengua de señas y bilingüismo: aportes para la educación de personas sordas en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Disponible en https://cursoenlineasincostoedgarmorin.org/images/descargables/Morin_Introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Bogotá: Instituto Nacional para Sordos – INSOR.
- Oviedo, A. (2004). Historia sociolingüística de la lengua de señas colombiana. *Revista Forma y Función*, 17(1), 15-40. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/1234>
- Oviedo, A. (2016). *Educación de sordos en Colombia: avances y retos*. Bogotá: Universidad del Valle.
- Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una historia de la comunidad sorda en Colombia*. Universidad del Valle.
- Patiño, L. (2010). *La Lengua de Señas Colombiana como mediadora en el proceso de conceptualización de nociones relacionadas con las ciencias sociales en niños y niñas no oyentes [Tesis doctoral, Universidad de Manizales/CINDE]*. CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar>
- Pérez O (2014). *Las personas sordas como minoría cultural y lingüística Dilemata*.
- Perlin, G. (2016). *Identidad y cultura sorda en América Latina*. Buenos Aires: Dunken.
- Ramírez, H., & Castañeda, L. (2003). *Bilingüismo y biculturalidad: Perspectivas para la educación de la población sorda en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Ramírez, M., & Castañeda, L. (2003). *Bilingüismo y biculturalidad en la educación de personas sordas en Colombia*. En C. E. Arévalo (Comp.), *Educación bilingüe-bicultural para sordos en Colombia* (pp. 41–66). Instituto Nacional para Sordos (INSOR).
- Rodríguez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Atlas.

- Rusbell, G.S (2016) La escritura en sordos. Una propuesta metodológica para trabajar la sintaxis y el léxico desde el enfoque de Español como Lengua Segunda y Extranjera. Tesis doctoral. Disponible en <https://docta.ucm.es/entities/publication/df56d025-aed3-4574a0fe-e4ac0428ce39>.
- Rusell, D. (2016). Deaf education and the rise of bilingual approaches: a sociocultural perspective. *Sign Language Studies*, 16(3), 215–240. <https://doi.org/10.1353/sls.2016.0015>
- Sánchez, C. (1990) La increíble y triste historia de la sordera. Mérida, Venezuela:CEPROSORD. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076017>.
- Sánchez, J. (2010). Inclusión: entre la utopía y la realidad. *Revista Educación y Desarrollo*, 2(1), 1-10.
- Sánchez, J. (2010). Historia de la educación especial en Colombia. Editorial Magisterio.
- Selci, M., González, M. J., & Nadalich, S. (2004). *Una propuesta de accesibilidad a la educación secundaria para jóvenes y adultos sordos* (pp. 7–8). Documento presentado en las III Jornadas Nacionales de Universidad y Discapacidad, Paraná, Argentina. Recuperado de <https://www.cultura-sorda.org>
- Skliar, C. (1997). La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Skliar, C. (2010). Los estudios sordos en educación: una mirada crítica a la inclusión. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2010). Pedagogía de las diferencias: discursos y prácticas. Buenos Aires: Noveduc.
- Stokoe, W. C. (1960). Estructura de la lengua de señas: Un resumen de los sistemas de comunicación visual de las personas sordas estadounidenses. *Estudios en Lingüística, Documentos Ocasionales* 8. Buffalo: Universidad de Buffalo.
- Tovar, L. A (1998). *La educación bilingüe del sordo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tovar, L. A (1998) Reflexiones acerca de la educación de los sordos colombianos para el siglo XXI. Universidad del Valle. Artículo. Disponible en <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/server/api/core/bitstreams/65bc79f3-b19e-46d8-ae1d-4e4b030122dc/content>.
- Tovar, L. A. (2017). La definición en la lengua de señas colombiana (LSC). *Lenguaje*, 45(2), 383–417.
- Veinberg, S (2002) Perspectiva socioantropológica de la Sordera. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Disponible en https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf
- Veinberg, S. (2002). Sordera, educación y lenguaje. Buenos Aires: Miño y Dávila.

