

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO



Maestría en Desarrollo Humano

Cohorte 2013

***ANÁLISIS Y PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES
SORDOS A PARTIR DEL ENFOQUE DE DESARROLLO HUMANO.
ESTUDIO DE CASO EN EL MUNICIPIO DE FUSAGASUGÁ, COLOMBIA (2017)***

Trabajo final de investigación para optar por el grado de Máster en

Desarrollo Humano

MARCELA PACHECO PARRA

Director de Tesis

SERGIO GABRIEL MERESMAN

2018

Agradecimientos

Agradezco a la institución educativa José Celestino Mutis, a las personas que participaron en la investigación y, en especial, al rector Carlos Julio Arias Manrique y a la orientadora escolar Nevis Amparo Torres, quienes propiciaron los espacios para que los estudiantes sordos, docentes e intérpretes participaran en la elaboración de este documento; en el que se comparten diferentes concepciones y percepciones sobre las barreras educativas que se presentan en el proceso formativo de esta población y una mirada inclusiva de cómo se puede lograr expresar *Di sí a la capacidad*.

De igual forma agradezco a mi director de tesis, Sergio Meresman, quien con su experiencia y ejemplo de trabajo permanente en pro de la ampliación y garantía de derechos de la población sorda en Latinoamérica y el mundo, me orientó en aras de contribuir a la superación de esta problemática.

Agradezco también a Dios, a mi esposo, familiares y amigos, quienes me han motivado y apoyado en todo mi proceso formativo.

Finalmente, expreso mi gratitud a Luciano Andrenacci, coordinador académico del programa de Desarrollo Humano, por su disposición y gestión oportuna.

Contenido

Agradecimientos	ii
ILUSTRACIONES	v
LISTA DE SIGLAS	vi
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.....	10
1.1. Panorama general	10
1.2. Enfoques y concepciones en la educación para sordos	11
1.2.1. Exclusión educativa.....	13
1.2.2. Educación segregada	14
1.2.3. Educación integrada	15
1.2.4. Educación inclusiva.....	17
1.3. Enfoque de Desarrollo Humano	19
1.3.1. Acerca de la equidad y el fortalecimiento de capacidades	19
1.3.2. Modelo de derechos.....	21
1.3.3. La diversidad funcional	22
CAPÍTULO 2.....	23
2.1. Instrumentos internacionales.....	23
2.2.1. Convención sobre los Derechos de las PcD de Naciones Unidas - CDPD	23
2.2.2. Conferencia Mundial de Jomtien.....	25
2.2.3. Foro Mundial de la Educación de Dakar	26
2.2. Marco legal colombiano.....	29
2.2.1. Constitución Política de Colombia 1991	29
2.2.2. Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación	30
2.2.3. Ley 324 de 1996	32
2.3. Políticas en torno a la educación para población con discapacidades en Colombia	33

2.3.1. Creación de institutos nacionales para sordos en Colombia.....	34
2.3.2. El sistema educativo colombiano y la atención a las personas sordas	35
2.4. Espacios de concertación y seguimiento	40
2.4.1. Sistema Nacional de Discapacidad – SND.....	40
2.4.2. Consejo Nacional de Discapacidad – CND.....	41
2.4.3. Grupo de Enlace Sectorial – GES.....	41
CAPITULO 3.....	42
3.1. Objetivo general	42
3.2. Objetivos específicos.....	42
3.3. Tipo de investigación	42
3.4. Análisis de hallazgos y resultados.....	46
CAPITULO 4.....	60
4.1. Conclusiones	60
4.2. Propuestas de mejoramiento.....	61
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
ANEXOS	72

ILUSTRACIONES

Tabla 1. Grado de pérdida auditiva.....	44
Tabla 2. Relación de entrevistas semiestructuradas aplicadas.....	44
Tabla 3. Categorías de análisis de la información	46
Tabla 4. Resultados categoría equidad.....	47
Tabla 5. Resultados categoría pertinencia	50
Tabla 6. Resultados categoría relevancia.....	54
Figura 1. Matrícula en el sistema educativo de PcD 2008-2016.	28
Figura 2. Número de personas sordas en el municipio de Fusagasugá.....	38
Figura 3. Archivo fotográfico estudiantes de sexto grado, JCM.	59
Figura 4. Archivo fotográfico estudiantes de sexto grado, JMC.	59

LISTA DE SIGLAS

CDPD: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas

CND: Consejo Nacional de Discapacidad

CIDPD: Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

DANE: Departamento Administrativo Nacional de Estadística

EPT: Educación para Todos

GES: Garantías Explícitas en Salud

ICBF: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

INCI: Instituto Nacional para Ciegos

INSOR: Instituto Nacional para Sordos

JCM: José Celestino Mutis

LSC: Lengua de Señas Colombiana

MEN: Ministerio de Educación Nacional

NEE: Necesidades Educativas Especiales

ONPE: Oficina Nacional de Procesos Electorales

ONU: Organización de las Naciones Unidas

PcD: Personas con discapacidad

RLCPD: Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad

SND: Sistema Nacional de Discapacidad

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

Qué importa la sordera del oído cuando la mente oye, la verdadera sordera, la incurable sordera es la de la mente.

Víctor Hugo

En Colombia, uno de los principales problemas que enfrentan las Personas en Condición de Discapacidad –PcD- es la inclusión al sistema educativo, especialmente al ofertado por el Estado. El concepto es globalizante, pero a su vez, requiere respuestas singulares a cada tipo de discapacidad. En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas –CDPD- se aplica el concepto a “aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, a largo plazo, que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2007, p.4).

Históricamente la educación colombiana ha sido homogénea. La infraestructura física de las instituciones públicas, sus planes educativos institucionales, sus proyectos transversales y el personal docente no han sido orientados para atender las complejidades de la discapacidad en el entorno educativo. Así, se admite desde un principio la existencia de obstáculos de tipo físico, cultural, social, legal, de infraestructura e incluso de políticas públicas que truncan el efectivo desarrollo y disfrute de capacidades y derechos de esta población.

De acuerdo con el Observatorio Social de la Población Sorda Colombiana –OSPSC-, para el año 2014 en Colombia existía un total de 7.425 estudiantes sordos en edad escolar (3 a 17 años), de los cuales 2.612 no asistían a una institución y, por ende, no hacían parte del sistema educativo¹. Así, las oportunidades para el desarrollo y ejercicio de otras capacidades que se derivan de procesos educativos pertinentes se ven altamente restringidas generando mayor vulnerabilidad y exclusión.

¹El Observatorio Social de la Población Sorda Colombiana presenta datos sobre la composición sociodemográfica de esta población, los cuales provienen básicamente de tres fuentes de información: el CENSO poblacional del Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE, el Registro para la Localización y Caracterización de Población con Discapacidad –RLCPD- del Ministerio de Salud y la Protección Social y el Sistema Integrado de Matrículas Estudiantiles -SIMAT del Ministerio de Educación Nacional.

Para un acercamiento a esta problemática, se plantea realizar un estudio de caso con la población Sorda de la institución educativa José Celestino Mutis –JCM-, ubicada en el municipio de Fusagasugá², departamento de Cundinamarca³; la institución pertenece al sector público y brinda educación mixta e inclusiva en los ciclos de básica primaria (atendiendo niños de 2 a 12 años); básica secundaria y media vocacional (atendiendo adolescentes entre los 13 y 19 años). Los estudiantes se caracterizan por pertenecer a familias con bajos niveles socioeconómicos, lo que los ubica en un alto riesgo de vulneración y exclusión social. El 80% de estudiantes sordos/as se ubican en estratos uno (1) y dos (2), el 45% no reside en vivienda propia y el 83% no se beneficia de programas sociales; en tanto el 77% de sus familias no viven de manera autónoma o independiente (Secretaría de Educación de Fusagasugá, 2012, p.4).

Durante el periodo 2012-2015 la institución educativa JCM ha presentado dificultades para seguir prestando el servicio educativo debido a la falta de gestión de la Secretaría de Educación⁴ del municipio, que ha descuidado los procedimientos para su adecuada implementación desde los criterios de pertinencia, oportunidad y efectividad. Por ende, a raíz de este estudio de caso, se hizo necesario indagar dos cuestiones: ¿cuáles son las dificultades en materia de capacidad institucional para la atención a la población sorda en dicho periodo? y, ¿cuáles son las barreras educativas generadas en la educación básica y media para las personas sordas? Esto visto desde la experiencia de los diferentes actores que se involucran en el proceso, y enmarcado desde una perspectiva de inclusión social.

Para dar respuesta a dichos interrogantes, además de la revisión documental, se aplicaron 19 entrevistas a los diversos actores clave dentro del proceso de educación básica primaria y secundaria, entre los que se encuentran personal docente, intérpretes, estudiantes y representantes legales.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron identificar las principales dificultades y fortalezas dentro del proceso formativo, desde una mirada principalmente cualitativa, con el fin de brindar recomendaciones al Gobierno nacional para fortalecer la integración educativa de los estudiantes sordos y contribuir de manera más eficiente al mejoramiento de sus

² Fusagasugá es un municipio de Colombia, ubicado en el departamento de Cundinamarca. Es la segunda ciudad más poblada del departamento con 134.819 habitantes en el año 2015. Actualmente tiene un total de 321 estudiantes con discapacidad.

³ Cundinamarca es uno de los 32 departamentos de Colombia.

⁴ Las secretarías regionales de educación desarrollan e impulsan el mejoramiento del servicio social educativo, liderando la gestión con calidad, eficiencia y la ampliación permanente de la cobertura en todo el territorio departamental, distrital y municipal.

condiciones de vida, en el marco del respeto a su visión propia de desarrollo.

El documento se encuentra estructurado en cuatro capítulos. En el primero se expone el marco teórico, el cual explicita las distintas facetas, lecturas y perspectivas para el análisis de los procesos de inclusión educativa; visto ello, en correlación con los procesos de exclusión educativa y social a nivel nacional e internacional; adicional se exponen las principales concepciones y enfoques teóricos del desarrollo humano, a través de cuyos lentes teóricos se analizó el objeto de estudio en particular. En el segundo apartado, se realiza un recuento de las políticas educativas de inclusión, así como de la legislación y normativas que regulan éstas políticas a nivel internacional, nacional y local. En el tercero, se presentan los principales hallazgos y resultados de la investigación, relacionados con las percepciones de los entrevistados sobre los retos y las oportunidades para el goce efectivo de una educación inclusiva. En el cuarto y último, se presentan las conclusiones generales del estudio y se hacen algunas recomendaciones de políticas públicas desde la perspectiva del Desarrollo Humano, con vistas a mejorar la situación de la población objeto de la presente investigación.

CAPÍTULO 1

MODELOS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA NIÑOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA - RECORRIDO HISTÓRICO

1.1. Panorama general

La educación es un derecho fundamental de todos los seres humanos; lo ratifican las normas internacionales que establecen su accesibilidad a todos los niños del mundo. La Declaración Universal de los Derechos Humanos -DUDH- señala que toda persona tiene derecho a la educación y que esta “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (art. 26). En este sentido, la educación desarrolla el valor, principio y derecho material de la igualdad, ya que en la medida que la persona tenga igualdad de posibilidades educativas, tendrá igualdad de oportunidades en la vida para su realización.

La educación ha adquirido valor preponderante como vía de acceso a las posibilidades sustanciales de vida, aquellas que favorecerían la participación de un sujeto en la toma de decisiones conscientes para su bienestar y el de la sociedad en que se desarrolla. De ahí que no acceder a ella contribuye a acentuar condiciones de pobreza, aislamiento y discriminación.

La exclusión de la educación, según Amartya Sen (2001) se siente como una forma de *privación*, en este caso, que se enfrenta no sólo a la ausencia de algo considerado deseable, sino a los beneficios futuros que supone. No es deseable una educación que instaure procesos de inclusión en condiciones de desigualdad, donde la diversidad y la diferencia no tienen otro remedio que ser consideradas como *problemas* en sí mismas.

La garantía del derecho a la educación va más allá del discurso e implica que cualquier ciudadano que lo demande pueda tener respuesta del sistema educativo. Sin embargo, esto no es tan sencillo porque las tensiones en los procesos de construcción social exigen elaboraciones, comprensiones y adaptaciones constantes. Por un lado, porque están en medio de estructuras educativas creadas para cobijar masivamente y no de forma diferenciada, y por otro, porque la diversidad es muy amplia y poco acepta una racionalización que, como dice Morin (1994), consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Se podría añadir que incluso aquellas personas que demandan para sí reconocimiento, oponiéndose a

estigmatizaciones fundadas en la raza, el credo o la orientación sexual, sienten que es apropiado sostener algún tipo de trato diferencial hacia poblaciones con discapacidad (Nussbaum, 2006).

Uno de los principales problemas que enfrentan las personas en condición de discapacidad es la inclusión al sistema educativo, especialmente el ofertado por el Estado. Pero dado que la problemática va más allá de la generación de políticas totalizantes y más bien requiere respuestas singulares a cada tipo de discapacidad, es el sistema educativo mismo el que ha de realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas vinculantes, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos y que permitan educar en medio de la diversidad.

1.2. Enfoques y concepciones en la educación para sordos

Los debates existentes en torno a la educación de los alumnos sordos y la gran variedad de modelos educativos existentes parten, entre otras razones, de la diversidad de los alumnos y de la concepción que se tiene de las personas sordas. En los últimos años, las investigaciones realizadas desde la lingüística, la psicolingüística, la sociología y la psicopedagogía han provocado un cambio profundo en esa concepción, que está llevando de una perspectiva clínica-terapéutica de la sordera, basada en los déficits, hacia una concepción sociológica, basada en las capacidades; con la consecuente introducción de nuevos planteamientos pedagógicos, que suponen, entre otras cosas, la incorporación de la lengua de señas en la educación del niño y la del adulto sordo en un nuevo rol dentro del ámbito escolar (Domínguez y Alonso, 2004).

Este cambio de concepción, además, corre paralelo al giro que se está produciendo en torno a la discapacidad y en todos los ámbitos en general. A partir de la aprobación de la CDPD se consagra una definición social de la discapacidad, vista como el resultado de la interacción entre las personas con limitaciones funcionales (físicas, mentales, intelectuales o sensoriales) y las barreras debidas a la actitud y al entorno que pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad. La discapacidad deja de ser algo individual, donde las características de determinados alumnos son la causa principal de sus dificultades, para ser vista como una *construcción social*, fruto de la interacción entre los alumnos y su contexto escolar y sociofamiliar.

En esta concepción, la discapacidad es considerada como un hecho inherente a la diversidad humana, que se hace presente de diferentes maneras a lo largo del ciclo de vida de todas las personas. Cuando se mira a la discapacidad como una forma más de la diversidad humana, se puede valorar la contribución que las políticas inclusivas (en el campo de la educación, la salud o el desarrollo en general) hacen no solo a las personas con discapacidad, sino que puede esperarse incluir a muchos otros que, sin tener discapacidades, pertenezcan a un grupo minoritario o expresen de alguna manera la inagotable heterogeneidad de lo humano.

La Convención reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Para la realización de dicho derecho se requiere que los Estados Partes aseguren un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, desarrollando plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima, potenciando al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas, y haciendo posible su participación de manera efectiva en una sociedad libre (CIDPD, 2006).

Con el fin de hacer efectivo este derecho se establece que se ha de asegurar que los niños y niñas, y en general las personas con discapacidad, no sean excluidas del sistema general de educación; que puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita en igualdad de condiciones que los demás; que se realicen los ajustes razonables pertinentes y se les preste el apoyo necesario y efectivo, fomentándose su máximo desarrollo académico y social.

Por otro lado, y con independencia de la inclusión de las personas con discapacidad en el sistema educativo general, la Convención demanda que se les brinde la posibilidad de aprender habilidades para la vida y el desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. Dichas medidas consistirán en facilitar el aprendizaje de otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos, así como de habilidades de orientación y de movilidad como la tutoría y el apoyo entre pares; promover el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas; así como asegurar que la educación de los niños y niñas ciegos, sordos o sordo ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que les permitan alcanzar su

máximo desarrollo académico y social.

Asimismo, se destaca la necesidad por parte de los Estados de emplear a maestros que estén cualificados en lengua de señas o Braille y de formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Dicha formación deberá incluir la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad. Finalmente, se garantiza el acceso a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones.

1.2.1. Exclusión educativa

La revisión de la historia de la discapacidad no muestra indicios de la escolaridad de estas personas en la antigüedad, quizás en parte porque para esa época predominaba el rechazo, el abandono y el infanticidio hacia las personas consideradas como deficientes (Puig de la Bellacasa, 1992; Cañedo, 2003). Las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración. Jiménez (2003) resalta que sin duda la discapacidad a través de la historia ha sido objeto de discriminación por parte de la sociedad, al autor menciona:

A lo largo de la historia podríamos reconocer diferentes paradigmas de la discapacidad. Un modelo tradicional, en el cual las personas con discapacidad son concebidas como objetos de caridad o lástima y un modelo de considerar al discapacitado como una persona que padece una enfermedad, este enfoque se caracteriza por el asistencialismo y la beneficencia. Se subvalora la capacidad de las personas y se utilizan términos peyorativos y estigmatizantes para referirse a su condición, familiarizados con términos como: inválido, lisiado subnormal, mongólico y otros que tienen la connotación de disminuir a la persona. (p. 20-21)

Estos dos modelos a los que hace referencia el autor son los que se han predominado a lo largo de la historia de la discapacidad, pues ambos segregan a estas personas por considerarlas no aptas para la sociedad, son vistas como un problema que únicamente la familia debe soportar y no la sociedad. Posteriormente surge un paradigma que logra un gran avance, pero no el indicado, ya que es motivado por la lástima que producen las personas con discapacidad a la

sociedad, y es allí cuando se toma consciencia de que no es sólo un problema concerniente a la familia, sino también a la sociedad, ya que se empieza a considerar la discapacidad como una enfermedad que requiere la protección del Estado.

1.2.2. Educación segregada

Se concibe la discapacidad desde el paradigma biológico, se centra el problema en la persona que tiene deficiencias o limitaciones. Aquí la persona es considerada paciente, quien para adaptarse a las condiciones del entorno que lo rodea (social y físico) debe ser sometido a la intervención de profesionales de la rehabilitación. Se considera que para superar las limitaciones funcionales del paciente es necesario que un conjunto de profesionales y especialistas le ofrezcan una serie de servicios y tratamientos. Este enfoque ve a la persona como receptor pasivo de los apoyos institucionalizados.

Bajo este paradigma los aspectos clínicos, pedagógicos y psicológicos de la investigación van encaminados a elaborar criterios para diferenciar a personas *deficientes* y su estado de deficiencia y las perspectivas del desarrollo de sus capacidades. A pesar del gran avance en la atención, el pensamiento seguía centrado en entender la discapacidad como un asunto restringido asociado a una enfermedad.

En 1828 en Francia se abren las primeras escuelas de atención a deficientes inspiradas en los resultados de Tirad 1775– 1838, quien demostró mediante sus trabajos la posibilidad de enseñar y educar a los *débiles mentales*. En esta misma época, C. M. de l'Épée creó el primer lenguaje de señas para comunicarse con las personas sordas, y en Alemania Samuel Heinecke desarrolló una metodología oral para enseñar a las personas sordas a comunicarse de forma verbal.

Con los resultados de las investigaciones se inicia una etapa de clasificación de las personas con discapacidad según su deficiencia y surge así *la pedagogía terapéutica* (Cañedo, 2003). Desde estas perspectivas, ni las medidas médicas ni las pedagógicas eran consistentes o complementarias para hacer una intervención más efectiva.

Como resultado de esta polémica de a quien correspondía la prioridad en la educación de los *deficientes*, si a los médicos o a los pedagogos, se definieron según Cañedo (2003) a finales del siglo XIX y principios del XX dos tendencias para comprender la esencia y carácter de la

deficiencia: una defendida por el sector médico, que la consideraba como resultado de factores adversos en el organismo en diferentes etapas del desarrollo, y otra, desde la pedagogía, que planteaba que éstas podían aparecer por factores psicológicos y pedagógicos. Esta última hace alusión a la tendencia que estudia los factores contextuales que conducen a que la discapacidad se agrave o atenúe.

La pedagogía terapéutica permaneció en diferentes escenarios educativos hasta principios del siglo XX. Más adelante surge la tendencia psicométrica, dentro de la cual el francés Alfred Binet desarrolló la primera prueba de inteligencia cuyos resultados clasifican y establecen jerarquías en función de la capacidad mental. En 1905 se da paso a la atención educativa especializada, distinta y separada de la organización escolar ordinaria y surgen las escuelas especiales para personas con retraso mental.

Posteriormente comienza a perfilarse un enfoque basado en la educación sin que desaparezca el eje de la salud, se trata de la *educación especial*. En ella se entiende que los sujetos con discapacidad (sensorial, cognoscitiva, física) o con capacidades excepcionales requieren de una atención educativa especializada para lograr su *normalización*. Esto significó un momento de gran desarrollo para la atención de las personas con discapacidad, ya que permitió conocer sus características particulares, sus posibilidades de aprendizaje y la variedad misma que éstas implican.

1.2.3. Educación integrada

Uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial fue la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en ella se aprueba la Declaración de Salamanca, que aboga por el principio de integración y reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir *escuelas para todos*; es decir, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a necesidades específicas. Esto constituye una importante contribución para avanzar hacia la denominada *Educación para Todos* y con ello dotar a las escuelas de más eficacia educativa.

Con la Declaración de Salamanca se reconoce el derecho, la necesidad y la urgencia de todas las personas (tanto niños, como jóvenes y adultos) con Necesidades Educativas Especiales – NEE- de recibir una enseñanza de calidad, donde tengan la oportunidad de adquirir un nivel

aceptable de conocimientos. Los alumnos con NEE deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos con una pedagogía adaptada a sus especiales características o problemas de aprendizaje. Los sistemas educativos deben ser diseñados y aplicados teniendo en cuenta toda la gama de características y necesidades de cada persona. Se deben potenciar las escuelas ordinarias de orientación integradora, ya que son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias. Se apela a los gobiernos y comunidad internacional a velar por el cumplimiento de estos principios.

El cambio de los procesos asistenciales a procesos educativos de personas con NEE, en donde se respeta la individualidad en función de sus necesidades, características e intereses, contribuyeron a facilitar sin duda el desarrollo social, educativo y emocional de la persona con discapacidad.

Desde entonces el concepto de Necesidades Educativas Especiales forma parte de los supuestos básicos que definen el movimiento de integración educativa y es el paso de la educación con enfoque en el individuo a la educación con el enfoque en el ambiente. Es así como la integración es definida como un proceso que brinda la oportunidad a niños con NEE, con o sin discapacidad de integrarse a la comunidad educativa y aprender de acuerdo con sus capacidades y desarrollarse en un ámbito cálido y armónico en conjunto con su sociedad y cultura.

En conclusión, los alcances de la integración educativa se basaron en los siguientes factores:

- Proporcionar oportunidades para aprender con base en la interacción cotidiana entre los alumnos.
- Preparar a los estudiantes con discapacidad para la vida y profesión futuras en un contexto que fuera más representativo de la sociedad.
- Promover el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidad.
- Fomentar la comprensión y aprecio por las diferencias individuales.
- Promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad y para estudiantes en riesgo, sin estigmatizarlos.
- Difundir las habilidades de los educadores especiales en la escuela.

De esta manera, la integración educativa planteada con los anteriores factores se constituyó en

uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación, pero a pesar de los aspectos favorecedores, las limitaciones y dificultades encontradas se centraron en varios puntos a saber:

- La escasa sustentación científica y los resultados poco analizados sobre la eficiencia del proceso integrador.
- Un abordaje no progresivo ni planificado y coordinado completamente entre las instituciones implicadas.
- Las resistencias y discrepancias entre los maestros con los cambios organizativos, metodológicos, curriculares y las demandas de formación del personal.
- Delimitación de las funciones de los maestros de apoyo, siendo evidente que el éxito de la integración está en el trabajo colaborativo entre maestros de aula y equipos de apoyo.

En consecuencia, se puede decir que los principios básicos de la integración educativa no se concretaron en su totalidad.

1.2.4. Educación inclusiva

A partir del paradigma de derechos humanos que se centra en la dignidad intrínseca o propia del ser humano; es decir, en la dignidad que se tiene por el hecho de ser humano, independiente de las características o condiciones que se tenga (ser hombre o mujer, color de piel, edad, estatura, discapacidad, condición y cualquier otra) surge este enfoque donde la discapacidad es colocada como una característica más dentro de la diversidad de los seres humanos y no como la característica que debe definir la vida de una persona, en un marco de discriminación y exclusión. La discapacidad es caracterizada como un producto social que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras actitudinales y del entorno, que evitan la participación plena y efectiva e impiden la inclusión y el desarrollo de estas personas en condiciones de igualdad con los demás miembros de la sociedad.

La educación inclusiva es un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. En este sentido, el concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración; ya que parte de un supuesto distinto al estar relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común.

La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquéllos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010).

Es así que la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad representa un instrumento internacional destinado a proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad. El respecto señala que “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones” (art. 1).

Es por esto que la educación en todos los niveles debe ser inclusiva y asegurar el acceso de los niños con discapacidad a la misma educación general que se ofrece a todos.

De otra parte, desde el enfoque de derechos se asume:

- La interdependencia y la integralidad de los Derechos Humanos de las diferentes generaciones deben tener en cuenta la perspectiva histórica de éstos.
- La concatenación, articulación y corresponsabilidad de los principios de los Derechos Humanos, son el marco amplio y complejo del sistema nacional o internacional de Derechos Humanos, desde el cual se adelantan las acciones.
- La universalidad, la igualdad y la no discriminación, son principios de los Derechos Humanos de donde se desprenden las acciones preferenciales hacia los grupos vulnerables o excluidos de la sociedad.
- Los derechos están ligados a deberes.
- Los derechos implican que hay personas y/o grupos que son titulares de derechos y personas que son portadoras de obligaciones (el Estado).

De lo que podemos concluir que la plena realización de los derechos, la comprensión de su

marco de acción y la vivencia de la población con discapacidad como sujetos de derechos, necesariamente implican el reconocimiento de los otros como sujetos portadores de derechos, que también serán reconocidos, respetados y valorados por las poblaciones con discapacidad. Los compromisos y responsabilidades compartidas como sujetos de derechos serán principios de la construcción que se adelante con ellas.

1.3. Enfoque de Desarrollo Humano

Este enfoque sitúa a las personas y a la agencia humana en el centro del proceso. Su propósito es expandir las libertades humanas a partir de la expansión de las opciones que las personas tienen para vivir. En este contexto, sitúa particularmente a las PcD tanto como beneficiarias del desarrollo, como agentes de progreso y cambio que lo hacen posible; esto significa que la potencialidad o posibilidad son condiciones esenciales para su desarrollo. Este proceso debe beneficiar a todos los individuos equitativamente y forjarse en la participación de cada uno de ellos en dichos procesos de desarrollo, cambiando la visión de receptores a participantes.

Desde esta perspectiva lo que se busca es garantizar el conjunto de capacidades básicas y situar a las PcD en un plano de igualdad con los demás. El concepto incluye además, la promoción de un entorno material y social adecuado que permita la realización de los individuos, lo cual implica que éstos tengan garantizados los medios necesarios para hacer uso de sus capacidades.

1.3.1. Acerca de la equidad y el fortalecimiento de capacidades

La equidad se asume como uno de los principios de la inclusión. Implica “dar oportunidades a todos para desarrollar sus potencialidades y para que logren hacer el mejor uso productivo y de realización personal de estas potencialidades en el futuro” (CEPAL, 2000, p.104). Puede involucrar acciones diferenciadas en el seno del sistema educativo, buscando ecuanimidad entre la igualdad en el derecho y la diferencia constitutiva en tanto humanos.

Dworkin (citado por Cañedo, 2003) señala que la justicia exige que los individuos sean compensados por aspectos circunstanciales sobre los cuales no tienen ningún control, o de los cuales no se los puede responsabilizar; así, aboga por una distribución de recursos que compense a las personas por diferencias innatas imposibles de evitar para ellas, incluidas las diferencias de talento. Para Cañedo (2003), las características de cualquier concepto de equidad

son parte de un algo fundamental (necesidad, capacidad o potencial) en el que nadie debe estar en desventaja si es posible evitarlo; estas tienen carácter social y no solamente individual, dado que inciden en la distribución de poder, derechos, oportunidades y opciones, y tienen por función cerrar las diferencias injustas.

Es así como el enfoque de capacidades y funcionamientos valora la diversidad de características propias y externas de las personas a la hora de confrontar la desigualdad y el logro de funcionamientos valiosos. La propuesta de la investigación es que el *conjunto capacidad* (que es el formado por todos los funcionamientos al alcance de la persona, y que así engloba sus diferentes formas y estilos de vida posibles) no debe limitarse a recoger el conjunto de funcionamientos posibles de una persona *normal*, sino que debería ampliar su marco para dar cabida igualmente a los funcionamientos diversos posibles para otras personas, al margen de esa ficción de *normalidad*. Esta propuesta, es plenamente coherente con la importancia de la diversidad de las características humanas y circunstancias ambientales en el planteamiento de Amartya Sen (2001), y de hecho lo amplía al incorporar esa misma diversidad en el conjunto de funcionamientos posibles que constituyen el conjunto capacidad de la persona.

Asimismo, en esta misma línea argumental, la capacidad debe ser entendida en tres niveles de análisis: i) como el poder de lograr efectivamente algo, ii) como la capacidad para funcionar, y iii) como conjunto capacidad, que es el formado por todos los funcionamientos de los que es capaz la persona. Formalmente, la capacidad para funcionar añade a la noción de funcionamiento la posibilidad real de elegir funcionar así o no. No se trata sólo de tener permiso para hacerlo, sino también de disponer de los recursos oportunos y de lo necesario para aprovecharlo. Así, para que una persona con discapacidad auditiva pueda comunicarse (funcionamiento) necesitará más recursos y/o un entorno social más favorable. Dicho de otra manera, los mismos recursos disponibles no se traducen automáticamente en igual capacidad para funcionar, puesto que no se puede prescindir del elemento fundamental que es la diversidad de características personales y circunstancias sociales de cada caso (Cejudo, 2007).

Pero junto a estas diferencias del ambiente natural y social y de las circunstancias externas, también nos diferenciamos por nuestras características personales (edad, sexo, capacidad física y mental, etc.), y estas son igualmente importantes para evaluar la desigualdad. En el caso de una persona con discapacidad, es muy probable que ésta no pueda funcionar de la misma manera que una persona sana si ambas disponen exactamente del mismo ingreso. Por esta

razón, la igualdad con respecto a una variable (por ejemplo, ingresos), puede llevarnos a la desigualdad en el ámbito de otra variable (por ejemplo, capacidad de funcionamiento o bienestar). Esta cuestión de la elección de un *ámbito evaluativo* (es decir, la selección de variables sobre las que centrarnos) resulta crucial en el análisis de la desigualdad (Sen, 1999).

1.3.2. Modelo de derechos

Considera que el primer paso para la inclusión efectiva de la población con discapacidad es reconocer que ésta es titular de derechos que obligan al Estado a garantizar su ejercicio. Al introducir este concepto se procura cambiar la lógica de los procesos de elaboración de políticas, para que el punto de partida no sea la existencia de personas con necesidades que deben ser asistidas, sino sujetos con derecho a exigir prestaciones y conductas en un marco de deberes y de corresponsabilidad.

De esta manera, el enfoque de derechos busca superar las políticas centradas en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas de la población beneficiaria, y reemplazarlas por unas basadas en el reconocimiento de que toda persona es titular de unos derechos inherentes. El objetivo ya no es la satisfacción de necesidades, sino la realización de derechos.

Por lo que el enfoque de derechos significa construir e implementar un modelo equitativo en la distribución de los beneficios, entendido como el derecho a la habilitación/rehabilitación integral, derecho a la salud, derecho a la educación, derecho a la protección social, derecho al trabajo, a la accesibilidad, al transporte, a la información y telecomunicaciones, a la cultura, a la recreación y al deporte, a la vivienda, a la participación en la vida política y pública entre otros, orientados al mejoramiento de las capacidades de las personas y la ampliación de sus oportunidades.

En este modelo se sustenta que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar a la sociedad, por tal motivo deben ser aceptadas tal cual son, puesto que su contribución se encuentra supeditada y relacionada con la inclusión y la aceptación de la diferencia, de esta forma las respuestas a sus necesidades no se elaboran a la persona con discapacidad propiamente sino que se encuentran dirigidas a la sociedad o teniendo muy presente el contexto social en el cual se desarrolla su vida.

1.3.3. La diversidad funcional

Se trata de un término que comenzó a utilizarse en el Foro de Vida Independiente en el año 2005, siendo su principal característica la de carecer de connotaciones negativas, es por tanto, un concepto neutro, aséptico, no valorativo; siendo el carácter descriptivo su segunda característica destacable, pues en realidad, no designa a un solo colectivo, sino que describe a toda la especie humana, ya que ningún individuo despliega del mismo modo las funciones físicas y psíquicas propias del ser humano. Con su utilización, lo que se consigue es difuminar efectivamente la discapacidad en la realidad social, haciendo que esta sea diversa pero no por ello discriminatoria.

Para demostrar que la diversidad funcional es una constante en la vida de todos los seres humanos, Palacios y Romañach (2006) acuden al ejemplo de la ancianidad, con la finalidad de poner de manifiesto que todos somos potencialmente diversos en términos funcionales, potencialidad que se actualiza en el momento en que alcanzamos la tercera edad. Pero, en realidad no es necesario esperar a la senectud para ser integrante de la categoría de personas con diversidad funcional, sino que la diversidad es un elemento inherente a la propia naturaleza humana, en el sentido de que nuestro cuerpo y nuestra mente no disponen siempre de la misma funcionalidad. Nuestra intelectualidad no se despliega del mismo modo en la infancia que en la edad adulta, al igual que sucede con las capacidades físicas, mentales y sensoriales. El cuerpo humano es en sí diverso funcionalmente.

Por consiguiente, la utilización de este término ayuda, indudablemente, a difuminar al colectivo de las personas con diversidad funcional en la sociedad general, debido a que todos en mayor o menor medida han sido, son o serán, personas con diversidad funcional. En este sentido, Palacios y Romañach (2006) plantean que desde el nuevo *modelo de la diversidad*, todas las personas tienen un mismo valor moral, independientemente de sus *capacidades*, o *discapacidades*, y, por tanto, tienen que tener garantizados los mismos Derechos Humanos.

Asimismo, Romañach y Lobato (2005) señalan:

Las mujeres y hombres con diversidad funcional somos diferentes, desde el punto de vista biofísico, de la mayor parte de la población. Al tener características diferentes, y

dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, nos vemos obligados a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente, algunas veces a través de terceras personas [...] el término *diversidad funcional* se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad. Este término considera la diferencia de la persona y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tiene en cuenta esa diversidad funcional. (p. 42)

CAPÍTULO 2

LEGISLACIÓN Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PERSONAS SORDAS EN COLOMBIA

2.1. Instrumentos internacionales

El marco jurídico internacional en materia de discapacidad ha tenido una importante evolución, desde la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 hasta la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006 se han activado una serie de mecanismos para la defensa de los derechos y garantía de las libertades de esta población; a continuación, se presenta un panorama general de estas normativas, en especial en lo referente a la inclusión educativa de estudiantes sordos.

2.2.1. Convención sobre los Derechos de las PcD de Naciones Unidas - CDPD

Si bien la Declaración de Salamanca fue el primer instrumento mundial en solicitar explícitamente la inclusión de niños con discapacidad en la educación ordinaria, hoy se cuenta también con la promulgación de la Convención Internacional de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que garantiza el derecho de las personas con discapacidad a una Educación Inclusiva

Sin embargo, la CDPD no se limita a reconocer el derecho a la Educación Inclusiva como un derecho reglamentario. La Convención de las Naciones Unidas, vale decir, retoma la definición de *discriminación por motivos de discapacidad* presente en la Convención Interamericana y añade que *la denegación de ajustes razonables* también configura una forma de discriminación. Esta Convención entiende por *ajustes razonables* las “modificaciones y adaptaciones

necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida (...) para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (art.2). El concepto de *ajustes razonables* es importante cuando se trata de disfrutar del derecho a la educación en el sistema regular de enseñanza, el cual tendrá que responder a las necesidades y especificidades de los estudiantes con discapacidad.

En esta Convención se reconoce sin ambigüedades la relación existente entre la educación inclusiva y el derecho a la educación de las personas con discapacidad. A este respecto dispone que “los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación (...) y asegurarán un sistema inclusivo en todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida” de manera que las personas con discapacidad no queden al margen de la “enseñanza primaria gratuita y obligatoria, ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad” (art.24).

Con lo anterior, se busca garantizar el acceso de personas con discapacidad a la escuela regular, prohibiendo que les recuse la matrícula, la Convención también presenta algunos requisitos y estrategias para la permanencia y éxito de los niños en la escuela con la puesta en marcha de “ajustes razonables en función de las necesidades individuales, el apoyo necesario, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva y el aporte de medidas de apoyo personalizadas y efectivas” (art. 24).

Estas tres estrategias diferenciadas deben ser desplegadas, según explicita la Convención, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión. Incluso el tercer aspecto, que supone la posibilidad de un apoyo adicional que extrapole el ambiente de educación regular. En este sentido, para que las medidas personalizadas sean efectivamente de apoyo y no sustituyan el derecho a tener acceso al ambiente escolar regular deben ser impartidas en jornada contraria y no en el mismo horario en que el estudiante toma sus clases regulares.

Así mismo, se recomienda facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas y asegurar que la educación se imparta en los lenguajes, modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

Lo planteado por la Conferencia invita a la construcción de espacios propositivos de participación propositiva cuyo fin es beneficiar a la población con discapacidad y garantizar el goce efectivo de sus derechos.

En el siguiente apartado se presentan algunos foros y conferencias internacionales que si bien no obligan a los países a cumplirlas, si inspiran modelos de trabajo para intervenir a población con discapacidad auditiva.

2.2.2. Conferencia Mundial de Jomtien

La Conferencia de Jomtien representó sin duda alguna un hito importante en el diálogo internacional sobre el lugar que ocupa la educación en la política de desarrollo humano; el consenso en ella alcanzado ha dado renovado impulso a la campaña mundial dirigida a proporcionar una enseñanza primaria universal y a erradicar el analfabetismo de los adultos. Además ha suscitado esfuerzos con vistas a mejorar la calidad de la educación básica y a dar con los medios más eficaces y económicos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de diversos grupos desasistidos. Respecto a esto, se señala:

- La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
- Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
- La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y en suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación.
- Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos.
- Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la

educación como parte integrante del sistema educativo (Declaración Mundial sobre Educación para Todos, 1990, art. 3)

Estos elementos deben constituir un sistema integrado y complementario, de modo que se refuercen mutuamente y respondan a pautas comparables de adquisición de conocimientos, y contribuir a crear y a desarrollar las posibilidades de aprendizaje permanente.

2.2.3. Foro Mundial de la Educación de Dakar

En 2000, el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar, Senegal, adoptó el Marco de Acción de Dakar para la Educación para Todos. Compromete a los gobiernos⁵ al logro de la educación básica de calidad para todos en 2015. El Marco de Dakar produjo un renovado compromiso internacional y un consenso sobre seis objetivos globales:

- Mejorar la atención de la primera infancia.
- Enseñanza primaria gratuita y obligatoria para todos.
- Acceso equitativo a los programas de preparación para la vida.
- Eliminación de las disparidades de género.
- Lograr una mejora del 50% en la alfabetización de adultos.
- Lograr mejoras perceptibles en la calidad de la educación.

Después de la adopción del Marco de Acción de Dakar, y en respuesta a las preocupaciones de que las iniciativas no estaban incluyendo a los niños con discapacidad, la UNESCO pone de relieve la estrecha vinculación del tema de esta reunión con el logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, así como de los objetivos de la Educación para Todos -EPT. El Grupo de Alto Nivel sobre la Educación para Todos, reunido en Dakar en diciembre de 2007, reafirmó que el logro de los objetivos de la EPT supone llegar a esos niños, jóvenes y adultos, especialmente a las mujeres, que hasta ahora no han sido cobijados por el sistema de educación básica.

⁵ En Colombia a través de los planes de gobierno de César Gaviria Trujillo, 1990-1994, *La Revolución Pacífica*; Ernesto Samper Pizano, 1994-1998, *El Salto Social*; Andrés Pastrana Arango, 1999-2002, *Cambio para construir la Paz*; Álvaro Uribe Vélez, 2002-2010, *La Revolución Educativa* y Juan Manuel Santos, 2010-2014, *Buen gobierno para la prosperidad democrática*.

Concluye, por otra parte, que una educación de calidad, en consecuencia, es una educación inclusiva, ya que se propone velar por la participación plena de todos los educandos, con independencia de su sexo, condición económica o social, origen étnico o racial, situación geográfica, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión.

De igual forma, el programa emblema la UNESCO titulado, *El Derecho a la Educación para las Personas con Discapacidad: Hacia la Inclusión*, cuya finalidad es fomentar el liderazgo y la cooperación internacional para este grupo excluido, tiene por objetivo asegurar que los planes nacionales de EPT incluyan a las personas con discapacidad.

Colombia ha sido partícipe de este proceso a través del desarrollo normativo y político de la EPT, así como de sus principios y propósitos en los diferentes programas del Gobierno Nacional. Desde los años 90 la Ley General de Educación y en adelante los desarrollos normativos y de política han reconocido este marco general y han propuesto e implementado planes y proyectos en esta dirección.

A través de la Resolución 2565 de 2003 se establece que cada entidad territorial debe definir una instancia que efectúe la caracterización y determine la condición de discapacidad de cada estudiante, con el propósito de identificar sus barreras para el aprendizaje y garantizar la participación con miras a proponer los ajustes que la escuela debe hacer para brindarle una educación pertinente.⁶

Para la atención de niños, niñas y jóvenes con discapacidad o talentos excepcionales, a partir del 2008 y hasta el 2016, las acciones se encaminaron hacia la formación de maestros y otros agentes en educación inclusiva. Adicionalmente, se avanzó en la dotación con materiales y mobiliario pertinente a los EE que atienden a este grupo poblacional, mejorando el ambiente de enseñanza. Con esta estrategia se llegó a un 20% de las secretarías de educación.

⁶ Se requiere que en los municipios se articulen los servicios de salud y de protección: EPS, ICBF, Desarrollo Social. Atendiendo el Marco para las Políticas Públicas y Lineamientos para la Planeación del Desarrollo de la Infancia y la Adolescencia y las orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidades y con talentos excepcionales, construidas por el ICBF, el Departamento Nacional de Planeación y los Ministerios de Educación y de la Protección Social. A su vez, las secretarías de educación tienen la obligación de asignarles la institución que les garantice los apoyos más pertinentes, enmarcados en los proyectos educativos institucionales, los cuales, por naturaleza, son dinámicos y deben evolucionar no sólo para lograr educación inclusiva, sino para alcanzar buenos resultados de todos los estudiantes. Los colegios en donde se matriculen alumnos con discapacidad deben revisar todos los ámbitos de su gestión escolar, con miras a reorganizar o reorientar sus procesos en función de la inclusión. Es fundamental que las estrategias pedagógicas y de evaluación sean pertinentes para el tipo de discapacidad que presentan los estudiantes matriculados. Además, es necesario promover en las instituciones nuevas formas de relación entre los compañeros con el fin de lograr la aceptación de las diferencias. Por ejemplo, en el caso de los estudiantes sordos usuarios de señas, se les debe evaluar en castellano escrito o en lengua de señas, y a los estudiantes ciegos, en Braille o con un lector.

Otro de los logros alcanzados, se relaciona con la elaboración y publicación de las *Orientaciones generales para la atención educativa a poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*, trabajo realizado en articulación con el Instituto Nacional para Sordos -INSOR, el Instituto Nacional para Ciegos –INCI- y la Organización de los Estados Iberoamericanos –OEI.

De igual manera, a las secretarías de educación que cuenten con estudiantes en condición de discapacidad se les hace un giro per cápita del 20% adicional a su tipología, para que sean invertidos en los apoyos pedagógicos que se requieran para garantizar el acceso y disponibilidad de la prestación del servicio educativo bajo condiciones de equidad.

Como se presenta en la Figura 1, durante el periodo 2008-2016 se aumentó en un 72% la matrícula de estudiantes con discapacidad al pasar de 106.302 estudiantes en 2008 a 183.203 en 2016, alcanzando una inserción de 76.901 nuevos estudiantes al sistema escolar.

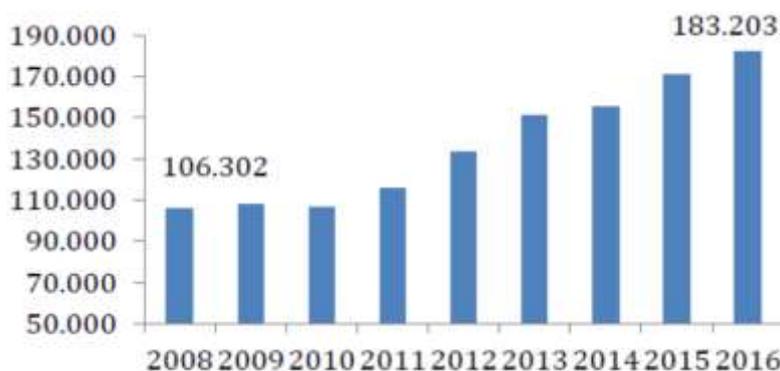


Figura 1. Matrícula en el sistema educativo de población con discapacidad 2008-2016. Fuente: SIMAT. Ministerio de Educación Nacional.

Sin embargo, el disfrute, goce o acceso al derecho a la educación por parte de la población sorda, aún dista de ser totalmente efectivo si se toma en cuenta que para el año 2015, según el Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad –RLCPD-⁷ cerca del 41% del total de sordos son analfabetas; el 42% sólo ha alcanzado el nivel educativo de primaria y, más preocupante aún, el 39% ni siquiera ha realizado ningún grado escolar. Por

⁷ El RLCPD es un sistema de información que permite recolectar datos continuos y actualizados de las personas con discapacidad en Colombia.

otra parte, en el segmento de personas sordas en edad escolar, se encuentra que el 38% no asiste a un establecimiento educativo con lo que de manera general, las oportunidades para el desarrollo y ejercicio de otras capacidades que se derivan de procesos educativos pertinentes se ven altamente restringidas generando mayor vulnerabilidad y exclusión.

2.2. Marco legal colombiano

Los instrumentos legales con los que cuenta el ciudadano colombiano con discapacidad están reconocidos en varios documentos normativos, tales como la Constitución Política, leyes, decretos, resoluciones, circulares, sentencias, normas técnicas y documentos CONPES⁸. Es necesario recalcar que en los últimos años, las acciones adelantadas sobre el acceso al sistema educativo de las personas con discapacidad ha llevado a tutelar sus derechos de manera tal que las sentencias expedidas por la justicia se han convertido en referentes legales importantes, puesto que señalan explícitamente la obligatoriedad de la atención educativa para esta población.

En los siguientes apartados se resaltan las principales normas legales con las que cuenta la población con discapacidad en Colombia.

2.2.1. Constitución Política de Colombia 1991

La Constitución política de 1991 en su artículo 10 decreta, sanciona y promulga que “el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe”. Gracias a este artículo y a la Ley 324 1996 la educación en nuestro país adopta la educación bilingüe de la persona Sorda. De igual manera, se decreta:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura (...) El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá

⁸ Consejo Nacional de Política Económica y Social

como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. (art.67)

En este sentido, la presente investigación considera importante reflexionar acerca de lo significativo de la obligatoriedad educativa para toda la población en edad escolar; sin embargo, esto resulta desfavorable al tener en cuenta variables como los rangos de edad y el acceso y permanencia a la educación básica y superior de todos los ciudadanos en general.

2.2.2. Ley 115 de 1994 - Ley General de Educación

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación cumple una función social respecto a las necesidades e intereses de la persona, la familia y la sociedad y se fundamenta en la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. En concordancia con este objetivo, se establece que “la educación para las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo” (art. 46). Lo que significa que esta población recibirá el servicio educativo y será obligatorio un año de preescolar y nueve de educación básica o hasta los quince años. De este planteamiento se infiere que las personas Sordas, contempladas aquí como limitadas sensoriales, no tendrían beneficios educativos contemplados desde la legislación para el acceso a la educación media y educación superior, lo cual genera barreras contextuales y por ende educativas en la prestación, acceso y permanencia de este servicio.

La Ley 361 de 1997, en concordancia con lo establecido en la Ley 115 de 1994 decreta:

Nadie podrá ser discriminado por su limitación para acceder al servicio de educación, ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación, para efecto de este se dispone la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos; las cuales adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional -PEI. (art. 11).

A partir de estas disposiciones se generó la atención educativa para las personas Sordas, con la orientación de docentes especializados en esta población y acompañamiento de modelos lingüísticos e intérpretes de Lengua de Señas Colombiana -LSC. Esta atención educativa favorece unos arquetipos específicos de ser sujeto, considerando a todo aquel que se sale de la

hegemonía naturalizada como una desviación de lo esperable.

Esto genera una cultura escolar que aspira a la homogenización y actúa homogenizando, lo que produce segregación. En esa lógica, muchos sujetos quedan excluidos del sistema educativo y otros, que incluso han logrado entrar y sostenerse, consideran⁹ que no desarrollaron aprendizajes significativos ni relevantes para su proyecto de vida.

En el caso de las personas con discapacidad, la exclusión es mayor y el sistema educativo se enfrenta al reto de educar reconociendo la diversidad como parte constitutiva de lo humano, promoviendo condiciones que eliminen las barreras sociales para su consecución y, también desde lo aprendido, desarrollando procesos libres de estas barreras. Así las cosas, el acto pedagógico tiene como reto crear posibilidades para el acceso, la permanencia y el aprendizaje.

En concordancia se destaca el Decreto 2082 de 1996 en el cual se establece *La atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*, este hace específica claridad sobre una atención educativa fundamentada en los siguientes principios:

Integración Social y Educativa, en la que esta población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere (...) Desarrollo Humano, el cual reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidad o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses (...). Oportunidad y equilibrio, el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Soporte específico, por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad. (art. 3)

Estos cuatro principios sin lugar a duda favorecen los procesos educativos de las personas Sordas. Sin embargo, es importante recalcar nuevamente que solamente se contempla un grado de preescolar y nueve posteriores sin comprender el proceso educativo de la educación media

⁹ Cfr. Entrevistas a estudiantes

y superior, es decir, que existe en nuestra legislación cierta equidad hasta los quince años o el último año de los nueve contemplados y luego se profundizan las barreras contextuales educativas en la educación para las personas Sordas.

Por otra parte, el Decreto 1860 de 1994 en concordancia con lo que se reglamenta parcialmente en la Ley 115 de 1994 define:

La educación básica formal se organiza por niveles contemplados como etapas del proceso de formación en la educación formal, con los fines y objetivos definidos por la ley, ciclos contemplados como el conjunto de grados que en la educación básica satisfacen los objetivos específicos denominados para el Ciclo de Primaria y Ciclo de Secundaria y los Grados que corresponden a la ejecución ordenada del plan de estudios durante un año lectivo, con el fin de lograr los objetivos propuestos en dicho plan. (art.5)

Estos niveles, ciclos y grados también son contemplados para los ciudadanos Sordos de nuestro país. Resaltando la organización educativa y la obligatoriedad de la educación media establecida en el Decreto 1860 se genera gran preocupación e interés en torno a la brecha que, a partir de la promulgación de este Decreto, se genera entre la educación media y la educación superior para todas las personas incluyendo a las personas Sordas.

Con estos soportes legislativos se garantiza la educación para todas las personas en Colombia, lo cual supone que, como cualquier otro ciudadano, las personas Sordas puedan participar en un proceso continuo de formación individual y colectiva que le posibilite el acceso al conocimiento, el desarrollo de sus facultades y el ejercicio pleno de la ciudadanía.

2.2.3. Ley 324 de 1996

El 11 de octubre de 1996 se convirtió en un hito, en un día memorable e histórico para las personas Sordas colombianas, ya que el entonces presidente de la República, Ernesto Samper Pizano, sancionó la Ley 324 de 1996, en la que después de 12 años de esfuerzo fue aceptada y reconocida la Lengua de Señas Colombiana como primera lengua de la comunidad Sorda en el país.

A través de la Ley 324 el Estado garantiza que “las instituciones educativas formales y no

formales, creen diferentes instancias de estudio, acción y seguimiento que ofrezcan apoyo técnico-pedagógico, para esta población, con el fin de asegurar la atención especializada para la integración de estos alumnos en igualdad de condiciones” (art. 6).

El establecimiento de esta ley impacta y transforma histórica e ideológicamente a Colombia en la concepción de la persona Sorda. Estas transformaciones incluyeron la consideración de las personas sordas como sujetos con capacidades para desarrollarse integralmente; igualmente, se aboga por el respeto hacia la persona que usa la LSC y se considera la sordera como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva.

Esta nueva forma de concebir a la persona sorda incide pedagógicamente y genera propuestas educativas que promueven la garantía del derecho de esta población a acceder a los diferentes ciclos educativos. Así, se establece que el “Estado Colombiano en sus Instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario y profesional para las personas que requieran de una formación integral dentro del ambiente más apropiado” (Ley 361 de 1997, art. 10).

Este breve panorama normativo refleja la desarticulación que existe en la transición de la educación media a la superior para las personas Sordas, quienes no tienen un soporte legal que les garantice continuar con su proceso educativo, puesto que el alcance de la legislación solo llega hasta la educación media.

2.3. Políticas en torno a la educación para población con discapacidades en Colombia

Es de mencionar que durante los últimos años en Colombia se han presentado avances significativos en torno al abordaje de la discapacidad. Estos avances incluyen acciones de política pública desde la institucionalidad gubernamental, el sector privado, la sociedad civil representada en organizaciones de y para la discapacidad, así como redes sociales, academia y organismos de cooperación internacional.

Los debates en torno a la discapacidad han empezado a ganar espacio y reconocimiento dentro de la agenda pública nacional y territorial. En este sentido se reconocen avances en operatividad, generación de conocimiento, naturaleza normativa, institucional, participativa, financiera y de gestión pública y privada, entre otros.

El documento CONPES 80 de 2004, *Política Pública Nacional de Discapacidad*, constituye el último antecedente de política pública sobre discapacidad, este recoge los compromisos del Gobierno Nacional y establece las líneas de acción para su implementación, así como las estrategias para su desarrollo, con la participación de las diferentes entidades territoriales, la sociedad civil y la ciudadanía, como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2002 – 2006, *Hacia un Estado Comunitario*.

La política pública se desarrolló bajo un marco de protección y manejo social del riesgo, estableciendo estrategias para la prevención del riesgo, mitigación y superación de la discapacidad para las personas, sus familias, organizaciones no gubernamentales, el Estado, la sociedad y sus instituciones. El documento estableció intervenciones en cuanto a las acciones para fortalecer el acceso a educación; en este sentido, se señala que se modificarán los currículos educativos para incluir orientaciones sobre actividad física lo que implica una educación física incluyente que propenda por la promoción del deporte paralímpico en conjunto con federaciones, ligas, organizaciones de y para PcD, y organismos territoriales encargados del deporte y la recreación. Adicionalmente, se estima que se implementarán las medidas necesarias para garantizar la accesibilidad física, comunicacional e informativa a los escenarios y prácticas deportivas y recreativas para la participación de las PcD. Por su parte, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- construirá e implementará un programa de atención a familias de PcD en situación de vulnerabilidad. Así mismo, se prevé implementar el Programa Nacional de Alfabetización para PcD, incluyendo la formación de docentes, también se señala que se garantizarán los apoyos necesarios para la inclusión educativa durante todo el año lectivo y se definirán estrategias para la participación de NNA excluidos del sistema educativo debido a su discapacidad.

2.3.1. Creación de institutos nacionales para sordos en Colombia

La historia de estas instituciones se remonta a 1925, cuando se crea el Instituto de Sordomudos y Ciegos mediante la Ley 56 de ese mismo año. Posteriormente, mediante la Ley 143 de 1938 se crea la Federación de Ciegos y Sordomudos, cuya experiencia demostró la incompatibilidad técnica y práctica de atender, bajo una sola administración, la labor pedagógica y de rehabilitación de los sordos y los ciegos, en tanto la naturaleza distinta de las discapacidades indicó procesos independientes.

En el año 1955 el Gobierno Nacional disuelve la Federación de Ciegos y Sordomudos y en su lugar crea mediante el Decreto 1955 el Instituto Nacional para Ciegos y el Instituto Nacional para Sordos. En la actualidad, el INCI y el INSOR son entidades adscritas al MEN, lo que quiere decir que son de carácter oficial; tienen personería jurídica, autonomía administrativa y financiera y patrimonio independiente. Fueron creadas por movimientos populares que presionaron su adhesión al Ministerio de manera oficial.

Según el Decreto 2009 de 1997, y el acuerdo No. 003 de 2012, el INSOR tiene como objeto fundamental: promover, desde el sector educativo, el desarrollo e implementación de políticas públicas para la inclusión social de la población sorda. En desarrollo de este objeto, asesora a los entes del Gobierno Nacional y Territorial, y al sector privado, en la formulación de planes, programas y proyectos para el desarrollo integral de la población sorda colombiana. Sus funciones se dirigen a promover una cultura de respeto a la diferencia y de reconocimiento a la diversidad para con la población sorda colombiana, velando por el cumplimiento de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política, con el fin de mejorar la calidad de la educación formal.

Por otra parte, diseña estrategias para fomentar la cualificación y formación de los educadores, la promoción docente y la administración de los recursos y métodos educativos; participa en la elaboración, modificación y evaluación de programas relacionados con la prestación del servicio educativo por ciclo vital, en coordinación con el Ministerio de Educación Nacional - MEN, y establece alianzas y redes interinstitucionales para promover el desarrollo de procesos de investigación que permitan la generación y socialización del conocimiento en temas relacionados con la discapacidad auditiva. Propende por la inclusión social de la población sorda, orientando a las diferentes instancias nacionales en el desarrollo de estrategias de acceso a la información, de participación ciudadana de la población sorda y de difusión del lenguaje de señas colombiano.

2.3.2. El sistema educativo colombiano y la atención a las personas sordas

La situación social, cultural, política y económica de las personas Sordas en el contexto latinoamericano puede analizarse desde el punto de vista educativo, asunto del cual se ocupará el presente apartado. A partir de 1990 en América Latina surgen cambios de paradigmas en

respuesta al emergente fenómeno de la globalización. Por esta razón las políticas educativas siguen esta línea y se enfocan con estrategias económicas y tecnológicas para dar respuesta a la lógica neoliberal (ONPE, 2006). Estos cambios se hacen evidentes en las reformas educativas que fueron realizadas en América Latina.

En primer lugar, se debilita la responsabilidad del Estado en educación, pues el concepto de derecho público para la educación es remplazado por el de servicio educativo.

En segundo lugar, la educación pasa a ser un instrumento para alcanzar la competitividad económica y, por último, el aprendizaje empieza a ser visto como el objeto mismo de la formación, desplazando la enseñanza que venía representando una responsabilidad de construcción social. Así, al situarse el aprendizaje en el centro de la educación, la enseñanza queda reducida a una acción de acompañamiento y apoyo, enfatizando en que no se trata de cualquier tipo de aprendizaje sino aquél considerado por organismos internacionales como pertinente y útil de acuerdo con unas necesidades básicas, evaluadas estratégicamente a través de estándares y lineamientos regulados y tipificados (Martínez, 2004).

En cuanto a la educación como factor de competitividad, el sistema educativo se ha adherido a un sistema de regulación y evaluación externa que poco se relaciona con la sociedad y la diversidad cultural generada en nuestro contexto, hecho que va en contravía de la función social que le compete a la educación como transformadora de la realidad a través de la producción de conocimiento.

Todo esto conduce a la homogenización de personas y saberes sin tener en cuenta la diversidad cultural presente en nuestro territorio, principalmente la representada por los grupos minoritarios, entre ellos las personas Sordas, quienes tienen características particulares que influyen sobre sus experiencias y objetivos de desarrollo. Entre dichas características se destaca el tejido social que se conforma gracias al vínculo generado por el uso de la Lengua de Señas como primera lengua de la comunidad Sorda, pues a través de ella tienen la posibilidad de lograr un pleno desarrollo cognitivo, de lenguaje y de socialización. Uno de los principales contextos en el que la comunidad Sorda empieza a generar ese tejido es el educativo, donde se inicia la socialización entre pares y modelos lingüísticos. Paradójicamente, es también en el espacio educativo donde empiezan a hacerse visibles las barreras educativas (Domínguez, 2004). Este autor destaca la presencia de barreras como la falta de disposición por parte de la

comunidad educativa y la falta de indagación crítica por parte de los docentes para realizar planes y adaptaciones de las prioridades sentidas por la comunidad.

Según el análisis realizado por Haualand y Collin (2009) a través del Proyecto Preliminar de Educación Global, se reconoce que casi el 90% de las niñas, niño y adultos Sordos del mundo nunca han asistido al colegio. Por tal razón la Federación Mundial de Sordos (World Federation of the Deaf WFD) afirma que hay pocas escuelas para la demanda de esta población, lo cual redundará en niveles altos de analfabetismo y desempleo (Sánchez, 2011).

De acuerdo con el Censo General de Población realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, en el año 2005 en Colombia poco más del 6% de personas (2.624.898) tiene algún tipo de limitación. Esto quiere decir que por cada 15 personas, hay uno que tiene alguna discapacidad. Del total de personas con discapacidad, el 17% corresponde a persona con limitación auditiva. Según el RLCPD, en el país se han registrado 134.758 personas sordas de un total de 1.121.274 personas con discapacidad. Es decir, hay una persona sorda por cada ocho con discapacidad. En el sistema educativo, para la vigencia 2013, se reportaron un total de 138.357 estudiantes con algún tipo de discapacidad¹⁰, de los cuales el 7% son estudiantes sordos¹¹.

En los datos poblacionales, acerca de las personas Sordas anteriormente reportadas, se evidencia la difícil situación formativa en la que se encuentran. De dicha información es posible deducir que los escasos niveles educativos alcanzados por las personas Sordas generan un alto impacto sobre el bienestar de la población cuyos efectos se reflejan en la realidad nacional y local y en una tendencia al bajo nivel de alfabetización. Dicha situación no solo va en detrimento de la calidad de vida de las personas que lo vivencien sino de la calidad de vida de sus familias y su comunidad.

Esta situación se encuentra asociada con el paso por los diferentes niveles educativos y con la dificultad que experimentan las personas Sordas para continuar y culminar los ciclos escolares, encontrándose una alta deserción en el ciclo de la educación media, que aumenta de forma sustancial en la educación superior. Esta situación se evidencia en las cifras obtenidas por el

¹⁰ Datos del SIMAT 2013, MEN.

¹¹ En el SIMAT, estudiantes sordos son aquellos que han sido reportados con hipoacusia o baja audición, sordera profunda, sordos usuarios del castellano oral y sordos usuarios de lengua de señas, en la variable *tipo de discapacidad*.

censo realizado en el año 2005, en el que se indica que tan solo el 6,7% de las personas con discapacidad en Colombia alcanzan el nivel de educación media, cifra que se reduce 3.1% en el nivel de formación profesional, porcentajes que estiman una reducción educativa en las personas con discapacidad en Colombia de un 3,1%. Esta dificultad en la educación genera situaciones de pobreza, enfermedad, mortalidad infantil, violencia y delincuencia (Secretaría General Iberoamericana, 2007).

Las cifras anteriormente expuestas son el resultado del proceso que, a lo largo del tiempo, ha vivido el sistema educativo colombiano con relación a la atención de estudiantes sordos, proceso que inició durante la década de los años veinte en las ciudades de Bogotá y Medellín y que permite ampliar la concepción de sordera asociada a una enfermedad y los procesos de enseñanza referidos a la lengua oral, siguiendo los parámetros europeos. Hacia los años 90 se fortalece la integración escolar de las personas Sordas en el sector oficial y privado enfocándose en la enseñanza de la lengua auditiva vocal y en la organización de aulas especiales en escuelas distritales integradoras (INSOR, 2006).

Según el Censo 2005, en Fusagasugá hay cerca de 1.338 personas con limitación para oír, es decir, una persona sorda por cada 80 habitantes. De este total, en cifras proyectadas, se tiene que el 4% corresponde a niños y niñas menores de 6 años; de manera acumulativa, el 11% se encuentran en el rango de 6 a 18 años, el 31% está entre 19 y 59 años y el 54% restante se encuentra por encima de los 60 años (ver Figura 2).

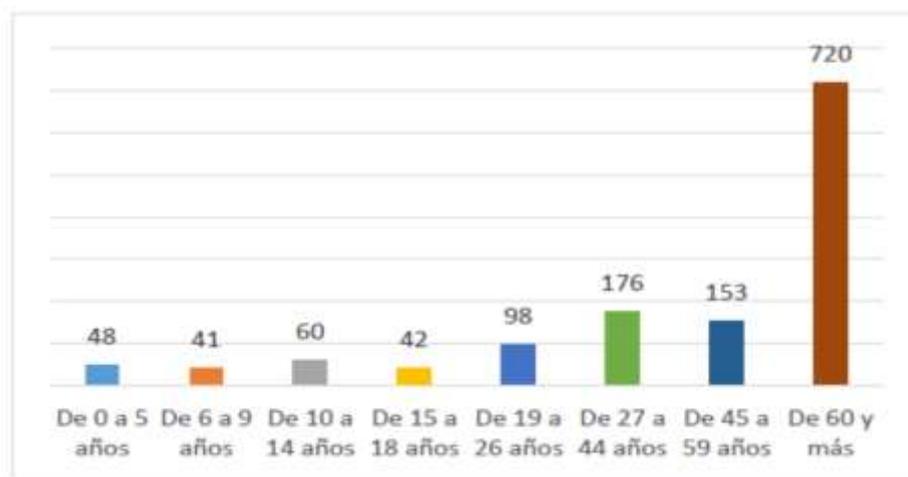


Figura 2. Número de personas sordas en el municipio de Fusagasugá (Cundinamarca), según rangos de edad.
Fuente: Departamento Administrativo Nacional de Estadística. DANE. 2005.

Por otra parte, en el RLCPD, para el año 2014 se observa que en el municipio de Fusagasugá hay 128 personas sordas caracterizadas. En contraste con los datos del Censo, se puede establecer que cerca del 90% de sordos de Fusagasugá está pendiente por registrar. Lo anterior plantea la necesidad de ampliar la identificación y el reporte de las personas con algún tipo de pérdida auditiva, de tal manera que se logre una mejor comprensión de su situación y poder generar respuestas más pertinentes a sus necesidades.

Ahora bien, entre los avances de esta década en Fusagasugá se cuenta con la reformulación de las políticas, lineamientos, programas, propuestas y estrategias de la Secretaría de Educación Departamental -SED, así como la adecuación de las aulas de apoyo especializadas. En el año 1999 se implementan las Aulas para Sordos -APS, en el municipio de Fusagasugá, el colegio pionero en este proceso de integración con intérprete de LSC fue la Institución Educativa José Celestino Mutis. A partir del año 2005, la Secretaría de Educación municipal de Fusagasugá reubicó a los niños que se encontraban en el centro de educación especial en diferentes instituciones educativas del municipio con el fin de que se integraran con el resto de la comunidad educativa y avanzaran en su proceso de desarrollo intelectual. Correspondiéndole al José Celestino Mutis los niños discapacitados auditivamente.

La Institución Educativa Municipal José Celestino Mutis lleva una trayectoria de siete años atendiendo a estudiantes con discapacidad auditiva. En el año 2007 inicia con estudiantes integrados en la básica primaria en todos los grados, donde se comienza la capacitación a docentes en lengua de señas. A partir del año 2008 se crea el Aula Multigradual para la atención de niños y niñas sordos que cursan la básica primaria, se cuenta con una docente que maneja la lengua de señas y se comienza la capacitación por parte del INSOR. Durante todo este tiempo se han observado las barreras comunicativas que existen entre las personas sordas y las oyentes, ya que pocos son conocedores de la lengua de señas y de la importancia de aprenderla.

A la fecha hay nueve estudiantes sordos en la básica secundaria. Pese a que la Institución ha contado con capacitación en Lengua de Señas especialmente para docentes de secundaria, se observan serias las dificultades en la comunicación con el personal administrativo y directivo, y entre pares; debido a esto es importante el aprendizaje de la Lengua de Señas como segunda Lengua, dado que existe una población minoritaria sorda que en muchas ocasiones se siente

excluida en el momento de comunicarse, y son muy pocas las personas oyentes que logran adquirirla y establecer actos comunicativos con los estudiantes sordos.

Es muy importante que la Lengua de Señas sea la segunda Lengua de la institución, así se beneficiará la totalidad de la comunidad educativa, permitiendo que los estudiantes sordos disfruten de mayor interacción comunicativa con las personas oyentes. La no comunicación entre los sordos y oyentes genera espacios de exclusión, especialmente para una población que tiene todos los derechos constitucionales de crecer, educarse, prepararse para la vida y alcanzar su felicidad.

2.4. Espacios de concertación y seguimiento

2.4.1. Sistema Nacional de Discapacidad – SND

De acuerdo con la Ley 1145 de 2007, el Sistema Nacional de Discapacidad es el conjunto de normas, actividades, recursos, directrices, instituciones, que coordinadas, permiten la puesta en marcha de los principios orientadores descritos en la norma. Los mismos propenden por la inclusión social de la población con discapacidad:

El SND está conformado por el Ministerio de Salud y Protección Social, el Consejo Nacional de Discapacidad - CND, como organismo consultor, asesor institucional y de verificación, seguimiento y evaluación del Sistema y de la Política Pública Nacional de Discapacidad. También hacen parte de éste los comités Departamentales y Distritales de Discapacidad - CDD, como niveles intermedios de concertación, asesoría, consolidación y seguimiento de la Política Pública de discapacidad y finalmente, los comités municipales y locales de discapacidad –CMD o CLD, como niveles de deliberación, construcción y seguimiento de la política pública de discapacidad. (Art. 8).

Cabe señalar que de acuerdo con el Decreto 2107 de diciembre de 2016 se reemplaza el organismo rector del Sistema Nacional de Discapacidad y se decreta que el Ministerio del Interior en adelante ejercerá las competencias y funciones establecida par a este cargo.

2.4.2. Consejo Nacional de Discapacidad – CND

Como segundo nivel del Sistema Nacional de Discapacidad, es el organismo consultor, asesor institucional y de verificación, seguimiento y evaluación del Sistema y de la Política Pública Nacional de Discapacidad. Emite recomendaciones a ser tenidas en cuenta por el Gobierno Nacional y las Administraciones Departamentales, Distritales y Municipales, encaminadas hacia la garantía de derechos de las personas con discapacidad (Ley 1145 de 2007).

El CND está conformado por un delegado del Presidente de la República, los Ministros o sus delegados de nivel directivo, el Director del Departamento Nacional de Planeación o su representante de rango directivo, seis (6) representantes de las organizaciones sin ánimo de lucro de personas con discapacidad, un representante de personas jurídicas cuya capacidad de actuación gire en torno a la atención de las personas con discapacidad, un representante de la Federación de Departamentos, un representante de la Federación de Municipios, un representante de las Instituciones Académicas de nivel superior, e invitados especiales (Ley 1145 de 2007).

2.4.3. Grupo de Enlace Sectorial – GES

Conformado mediante la Ley 361 de 1997, es la instancia técnica de construcción, concertación y coordinación interinstitucional de planes, proyectos y programas del CND

El objetivo de esta instancia es la de servir de enlace entre lo público y las organizaciones no gubernamentales. Debe cumplir un papel de planificación en el nivel nacional y apoyar técnicamente la coordinación del Plan Nacional de Discapacidad en relación con aspectos de planificación sectorial e intersectorial,

El GES está conformado por representantes de los ministerios, Departamento Nacional de Planeación, Departamento para la Prosperidad Social, sus entidades adscritas y vinculadas y demás entidades y organismos que estime conveniente vincular mediante la participación del sector público y privado, para el desarrollo de actividades de promoción y difusión de los derechos de las personas con discapacidad: prevención, habilitación, rehabilitación, educación, integración familiar, social, laboral y demás aspectos que resulten necesarios para el cumplimiento de la Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social y la garantía de los

derechos de las personas con discapacidad.

CAPITULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. Objetivo general

- Analizar las barreras educativas presentes en estudiantes sordos de educación secundaria de la Institución Educativa José Celestino Mutis (Fusagasugá, Colombia), con el fin de construir una propuesta de mejoramiento en inclusión y desarrollo humano.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar el amparo normativo en Colombia para los derechos de inclusión y desarrollo humano de estudiantes sordos.
- Identificar tanto la problemática de inclusión y desarrollo humano, como las potencialidades de los estudiantes, esto con base en intervención directa – investigación cualitativa- a los actores del proceso educativo: estudiantes, intérpretes, profesores y padres de familia. Proponer recomendaciones que contribuyan con las políticas públicas en Colombia, para la inclusión educativa y desarrollo humano de estudiantes sordos.

3.3. Tipo de investigación

La investigación es de tipo cualitativo y se soporta en una técnica interpretativa, ya que busca significados a través de las formas de percibir y abordar la realidad desde la perspectiva de los sujetos que están inmersos en ella, al respecto se identifica que en este tipo de investigación “existen diferentes técnicas de colecta de datos, cuyo propósito principal es obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, las creencias, las opiniones, los significados y las actitudes” (Vargas, 2012, p. 120).

Las fuentes primarias de información fueron consultadas a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, constituidas por guiones precisos que contienen un orden de preguntas

principalmente cerradas en las cuales se determina de antemano la información relevante que se quiere conseguir u ordenar (Vargas, 2012). Sin embargo, en el instrumento diseñado fueron incluidas algunas preguntas abiertas con el objetivo de indagar un poco más frente a las percepciones de los entrevistados. Se optó por un tipo de muestreo intencional con una modalidad de muestreo opinático; es decir, que se seleccionaron a los entrevistados intencionalmente por su conocimiento de la situación o del problema a investigar (Ruiz, 2012, citado por Covarrubias, 2015). Este muestreo fue sustentado por el Rector y las directivas de la institución que manifestaron la importancia de incluir situaciones y dinámicas propias de la institución.

Se construyeron cuatro tipos de entrevistas para aplicar a los diversos actores que fueron consultados: 1) estudiantes sordos 2) docentes que hacen parte directa del proceso de enseñanza de los estudiantes; 3) intérpretes que han hecho parte del proceso comunicativo y 4) representantes legales de los estudiantes que presentan discapacidad auditiva.

La modalidad principal de aplicación de las entrevistas fue a través de entrevista presencial y transcrita (para el caso de los estudiantes sordos); se aplicaron durante los días 29 de agosto y 18 de septiembre de 2017. El proceso de preparación y realización de las entrevistas inició con la aprobación del Rector , quien estuvo presto a colaborar junto con la Psicóloga de la institución seleccionada; durante la aplicación del instrumento se organizaron sesiones de la siguiente manera: un primer momento en el que los intérpretes de señas manifestaron su percepción y la plasmaron en su hoja inventario de preguntas; un segundo momento en donde los docentes de área participaron y dieron respuesta a la entrevista; el tercer momento se realizó de forma grupal y participaron los estudiantes sordos e intérpretes, y en el cuarto momento se realizó el proceso con los padres de familia.

La institución educativa JCM cuenta con un total 780 de estudiantes de educación básica secundaria (grados de sexto a once) en jornada única. En total se encuentran diez estudiantes matriculados que presentan discapacidad auditiva. Se s entrevistaron diecinueve personas. Ocho de ellas estudiantes sordos, lo que equivale a un 80% de los estudiantes con discapacidad auditiva. Los estudiantes que hacen parte del estudio de caso de acuerdo con su diagnóstico médico presentan sordera mediana y profunda, un 38% de estudiantes presentan la primera y un 62% presentan la última. La sordera puede clasificarse en leve, mediana y profunda. En la siguiente tabla se muestra el grado de pérdida auditiva de los participantes:

Tabla 1

Grado de pérdida auditiva

Tipo de audición	Umbral auditivo	Número de estudiantes	Porcentaje
Mediana	40 -70 dB	3	38%
Profunda	Por encima de 80 dB	5	63%

Nota. Fuente: elaboración propia.

De un total de nueve docentes que enseñan a los estudiantes con discapacidad auditiva participaron cuatro docentes de áreas básicas, dos de ciencias humanas (lenguaje y filosofía) y dos de ciencias exactas (matemáticas y biología), lo que equivale a un 44% de participación docente.

Cuatro intérpretes, que equivalen al 100%, quienes sirven como enlace comunicativo entre los estudiantes sordos y los docentes de áreas básicas y transversales.

Tres representantes legales de los estudiantes, dos padres de familia y un cuidador asignado por el ICBF¹², para un equivalente de 38% de participación.

Tabla 2

Relación de entrevistas semiestructuradas

Rol		Total de entrevistas
Sordos	Tres estudiantes de sexto	8
	Cuatro estudiantes de décimo	
	Un estudiante de undécimo	
Intérpretes	Cuatro intérpretes	4

¹² El Instituto de Bienestar Familiar designó como acudiente-pedagogo a la profesional Luz Yadira Fonseca Jiménez, dado que un estudiante, al que llamaremos Juan Pérez, se encuentra bajo medida de protección debido a que su madre fue asesinada por su padre en presencia del menor; el padre se encuentra pagando condena en centro penitenciario. Esto sustentado en que un niño, niña o adolescente con discapacidad se vincula a un programa de protección del ICBF cuando el Defensor de Familia, Comisario de Familia o Inspector de Policía, una vez verificados sus derechos, determina que este se encuentra en una situación de riesgo o vulneración de derechos y que por lo tanto requiere ser protegido (a) por el Estado. Es de aclarar que la discapacidad no es una vulneración, sino una condición de vida propia de cualquier ser humano; en tal sentido, no todos los niños, niñas o adolescentes con discapacidad requieren ser vinculados (as) a un programa de protección del ICBF.

Docentes	Docente Filosofía (1)	4
	Docente Lenguaje (1)	
	Docente Biología (1)	
	Docente Matemáticas (1)	
Representantes legales	Dos padres de familia	3
	Un tutor asignado.	
TOTAL		19

Nota. Fuente: elaboración propia.

La selección de los entrevistados obedece a un diseño muestral no probabilístico¹³(Gallardo y Moreno, 1999) que responde al acercamiento y a la pertinencia del tema tratado, ello debido al criterio del Rector y las directivas de la institución que consideraron pertinente involucrar actores que han vivido experiencias relevantes durante el proceso formativo. Así mismo, se podría justificar el uso de este tipo de muestreo puesto que la selección de individuos a ser entrevistados se basa en el potencial que cada uno brinda para la comprensión del objeto de estudio (personas con varias perspectivas sobre el tema; expertas o conocedoras).

Para el análisis de la información obtenida como resultado de la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, se utilizó la técnica del análisis de contenido, la cual consiste en la interpretación de textos, ya sean escritos, grabados, pintados, filmados, u otra forma diferente donde puedan existir toda clase de registros de datos. El análisis se basa en la lectura de esta información y su comprensión se puede percibir de un texto o una imagen del contenido manifiesto, obvio, directo, que es representación y expresión del sentido que el autor pretende comunicar (Abela, 2002).

Se trabajó la información de la siguiente manera: 1) se transcribieron las respuestas presentadas por los entrevistados; 2) se organizó la información a través del establecimiento de categorías¹⁴ o unidades de análisis, lo cual facilitó la organización de los datos en una matriz de análisis desagregada por categorías que permitió la descripción de los resultados y la elaboración de

¹³ Se refiere a la técnica de muestreo donde los elementos son elegidos a juicio del investigador. No se conoce la probabilidad con la que se puede seleccionar a cada individuo.

¹⁴En los objetivos de la *Educación para Todos*, Unesco 2007, se pone de manifiesto tres principios de la educación inclusiva: equidad, pertinencia y relevancia. Los cuáles serán retomados como categorías de análisis en la presente investigación.

las conclusiones.

Tabla 3

Categorías de análisis de información

Categoría	Descripción de la categoría	Hallazgos
Equidad	Significa equilibrio para alcanzar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población: “Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades” (UNESCO, 2007, p. 34).	Factores comunes Conexiones Factores no comunes
Pertinencia	Adecuación de la oferta a las necesidades reales, lo que significa, entre otros factores, flexibilizar la enseñanza para que la educación de respuesta a la diversidad de los individuos y los contextos.	Factores comunes Conexiones Factores no comunes
Relevancia	Significa suscitar aprendizajes significativos para los sujetos, desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal. La relevancia responde al qué y para qué de la educación, desde un enfoque de derechos, que además de enfrentar la exclusión, se pregunta “cuáles son las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder” (UNESCO, 2007, p. 9).	Factores comunes Conexiones Factores no comunes

Nota. Fuente: elaboración propia.

3.4. Análisis de hallazgos y resultados

En este apartado se presentan las percepciones de los actores con respecto a los obstáculos que se presentan en el proceso educativo de la población sorda en Colombia. Para ello, las entrevistas realizadas se estructuraron teniendo en cuenta tres categorías de análisis: 1) Equidad; 2) Pertinencia y 3) Relevancia.

Tabla 4

Categoría Equidad

Rol	Categorías	Factores Comunes	Conexiones	Factores no comunes
Estudiante	Equidad	Los profesores intérpretes nos colaboran mucho en el proceso de aprendizaje. Cuando no se contrata a los intérpretes nosotros no avanzamos académicamente y nos sentimos excluidos en la clase.	El colegio nos integra con los oyentes, lo que hace que nos sintamos bien en el colegio.	La gran mayoría de eventos son para estudiantes oyentes
Docente		Lo mal pagos que tienen a los maestros para sordos. A principio de año no se cuenta con intérprete.	No contar con intérprete. Organización en gestión para contratos de maestros de LSC.	
Intérprete		Falta de docente de español. Falta de contratación de intérprete.		Falta de medios tecnológicos.
Padre		He tratado de aprender la LSC para poder comunicarme con mi hijo, porque no tengo dinero para pagar un intérprete.	La estructura curricular no está adaptada a los estudiantes sordos. Las dificultades que los estudiantes sordos presentan son la falta de intérpretes y la no adaptación curricular que genera bajo desempeño académico. El colegio en periodos	El polideportivo no tiene encerramiento, por lo que los muchachos están expuesto a la venta de drogas.

anteriores realizaba
capacitación en LSC a los
padres de familia, pero por
falta de compromiso de los
padres no se dio continuidad.

Nota. Fuente: elaboración propia.

Dentro de esta categoría, con respecto a los recursos y apoyo financiero, se encontró que los actores manifestaron factores comunes como: “A principio de año no se cuenta con intérprete”; “falta organización en gestión para contratar maestros de LSC “ y “no se informa a la respectiva secretaría para que asignen los intérpretes”¹⁵. Lo que denota una desarticulación entre la Alcaldía¹⁶ y la Institución educativa. Principalmente la responsabilidad es de la alcaldía, que debe proveer a la Institución lo necesario para tener educación de calidad. De hecho, a partir de que el Colegio atiende a población con discapacidad auditiva, debería contar con intérpretes de planta; de manera que no sea a través de contratos ocasionales, sino que los estudiantes puedan tener un goce efectivo de la educación de forma permanente¹⁷.

Adicional, los intérpretes anualmente no tienen certeza de su contratación, depende del presupuesto de la Alcaldía para ser contratados, lo que puede generar cambios permanentes que impactan negativamente a los estudiantes. No obstante, a pesar de que el municipio se encuentra certificado y es autónomo para destinar recursos en lo referente a educación para personas con discapacidad, no orienta su presupuesto para la contratación de intérpretes, lo que vulnera el derecho a la educación de los estudiantes del colegio JCM, puesto que no pueden recibir sus clases en los cronogramas establecidos por la institución.

Los estudiantes refieren: “cuando no se contrata a los intérpretes no avanzamos

¹⁵ A pesar de que en el Decreto 1421 de 2017, específicamente en el Artículo 2.3.3.5.2.2.2., se exige a las entidades territoriales certificadas en educación que deberán garantizar la prestación eficiente y oportuna del servicio educativo al interior de su jurisdicción y, para ello, podrán, con cargo a los recursos del sistema general de participaciones más los recursos propios que decidan destinar, implementar las siguientes líneas de inversión a favor de los estudiantes con discapacidad: contratación de apoyos que requieran los estudiantes, priorizando intérpretes de lengua de señas colombiana - Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y filólogos.

¹⁶ El municipio de Fusagasugá a través del Decreto 2700 de 2004 asumió funciones como entidad territorial certificada, ya que contaba con menos de cien mil (100.000) habitantes y demostró tener la capacidad técnica, administrativa y financiera para ejercer la administración autónoma del servicio educativo.

¹⁷ La institución JCM ha tenido que exigir cada año la contratación de los docentes a la Secretaría de Educación del municipio; cuando esa destinación presupuestal debe realizarse el año anterior. El MEN y el INSOR realizan un acompañamiento a las secretarías de educación en el reporte de la matrícula por grado y zona de estudiantes con discapacidad; adicionalmente, prestan asistencia técnica a las entidades territoriales certificadas para la organización de la oferta, según lo establecido en el Decreto 366 de 2009, y para la implementación de las estrategias de acceso.

académicamente y nos sentimos excluidos en la clase.”. El hecho de que los estudiantes no puedan recibir y entender su clase genera, primero, una desmotivación en el proceso académico, lo que puede provocar inasistencia escolar y deserción académica; y segundo, el no cumplir con el cronograma académico desencadena que su aprendizaje no sea el mismo al que recibe un estudiante regular, lo que genera vacíos en los conocimientos básicos que ha de lograr en las respectivas asignaturas y como consecuencia un bajo rendimiento académico durante el año lectivo. A pesar de que el Decreto 1421 de 2017 aclara que según el Esquema de atención educativa, se ha de garantizar el servicio a “los estudiantes con discapacidad en todos los niveles de la educación formal, considerando aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad, en términos de currículo, planes de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción” (art. 2.3.3.5.1.4).

Lo anterior demuestra las barreras que se generan dentro de las instituciones y que llegan a incidir en el entorno familiar (Bronfenbrenner, 2002), para citar un ejemplo: “He tratado de aprender la LSC para poder comunicarme con mi hijo, pero no tengo dinero para pagar un intérprete”. Esto significa que se requiere con urgencia integrar las políticas públicas educativas con las de salud y protección integral a la familia; lo que requiere nuevas estrategias de apoyo que demanden mayor atención y aprendizaje para los estudiantes, profesores asuman nuevas funciones y se reestructuren perfiles más cercanos a lo que se requiere, rol centrado en el alumno, sino en el apoyo, orientación y soporte a la familia.

Como factores no comunes refieren “Lo mal pagos que tienen a los maestros para sordos¹⁸”; lo que evidencia que a pesar de haberse tomado medidas para asegurar que las personas sordas estén en instituciones educativas, ha de considerarse como una gran preocupación que estas medidas no son suficientes y requieran complementarse. Es de resaltar la labor de los intérpretes, pues a pesar de que no tienen conocimiento específico en las áreas del saber¹⁹, dentro de los procesos formativos permiten la construcción colectiva de formas nuevas e innovadoras de aprendizaje con los estudiantes. A pesar de que no es una actividad propia de sus funciones, lamentablemente no se ve reflejada en su remuneración salarial.

¹⁸ “Actualmente los intérpretes reciben un salario de un \$1.500.000 (un millón quinientos mil pesos), pero descuentan un impuesto y deben pagar seguridad social. Alrededor de 1.200.000 (un millón doscientos mil pesos) queda libre”: Docente intérprete.

¹⁹ Respecto a la formación de los intérpretes, es preocupante, toda vez que su función en el caso en estudio solo es la de *intérprete-proceso comunicativo*, y generalmente no tienen formación pedagógica, lo que debilita el proceso enseñanza-aprendizaje.

Otras problemáticas que observan tanto padres como docentes son, por un lado, “la falta de medios tecnológicos”, y por otro, “que los estudiantes se ven expuestos a la venta y consumo de drogas, dado que el polideportivo carece de encerramiento”. Al respecto, el Decreto 1421 de 2017 dispone la accesibilidad como medida pertinente para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, al transporte, a la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones. Estas medidas, incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, de movilidad, de comunicación y la posibilidad de participar activamente en todas aquellas experiencias para el desarrollo del estudiante.

Dichas talanqueras en la educación secundaria no se generan específicamente en este proceso sino en el desarrollo de la caja de herramientas que sustentan este proceso educativo y social; de modo que vale la pena realizar ajustes razonables²⁰ que constituyan un mecanismo secundario que refuerce el ejercicio pleno de los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad en aquellos casos en los que la accesibilidad no cubra la totalidad de expectativas y necesidades de estas personas.

Tabla 5

Categoría Pertinencia

Rol	Categorías	Factores Comunes	Conexiones	Factores no comunes
Estudiante	Pertinencia	Necesidad de aprendizaje en lecto escritura. Flexibilización curricular. Falta de preparación en LSC de los profesores regulares.	Falta de enseñanza en el área de lecto-escritura. Contar con docente de español exclusivo para estudiantes sordos. Es importante que los docentes flexibilicen el método de enseñanza, evaluación y el trabajo colaborativo.	

²⁰ En Colombia, la Corte Constitucional emitió en 2010 un pronunciamiento que es importante para entender la CDPD, que resultó del pedido que hizo el jefe del Ministerio Público a la Corte Constitucional sobre la exequibilidad o no de la CDPD. En dicha sentencia la Corte Constitucional sostuvo que el término *ajustes razonable* se refiere a “la extensión de las acciones que deberán adelantarse para mejorar las condiciones de accesibilidad, y con ello, el pleno ejercicio de los derechos de las personas discapacitadas” (Sentencia C-293 del 21 de abril de 2010, p. 49).

	<p>Los estudiantes evalúan como aceptable sus relaciones interpersonales con sus compañeros oyentes.</p> <p>Muchos docentes exigen copiar, lo que es difícil para nosotros.</p> <p>Prefieren el sistema de evaluación oral.</p>		
Docente	<p>La preparación de los maestros en el conocimiento de lengua de señas es insuficiente, igual que el tiempo desarrollado para pre-manejar y vincularse a esta nueva práctica pedagógica.</p>	<p>Por parte de la institución se presentan algunas alternativas que pueden ayudar, pero no es suficiente ya que no se cuenta con los profesionales adecuados para estos procesos. La estrategia pedagógica más efectiva en aula es la visual. Por lo que sus indicadores de evaluación más utilizados son los audiovisuales. Los sordos obtienen buenos resultados. Los sordos presentan mayor capacidad de concentración.</p>	<p>No voy a aprender LSC.</p>
Intérprete	<p>Es frustrante que el sordo si puede adquirir los conocimientos, pero está supeditado al ritmo del docente, lo que impide que el proceso académico se lleve a cabo con total eficiencia. Animar a los profesores a ser flexibles con los estudiantes sordos, porque hay pocos resultados.</p>	<p>Algunos docentes no flexibilizan, a lo mejor por falta de experiencia en el campo del aprendizaje de estudiantes con discapacidad auditiva, que al mismo tiempo presentan problemas de aprendizaje. Los estudiantes sordos adquieran competencias sobre todo en campos del conocimiento donde hay mucha abstracción, como en matemáticas.</p>	
Padre	<p>El aprendizaje de español ha sido muy</p>	<p>Falta apoyo institucional. Utilizar estrategias visuales en</p>	<p>A pesar de que no domino la LSC, a través</p>

<p>difícil y se requiere más lecto escritura en ellos.</p>	<p>áreas como matemáticas, español y sistemas.</p>	<p>de mi hijo menor, que aprendió naturalmente la LSC, me comunico con mi hija, él es intermediario entre mi hija y yo. Soy padre de familia, mi hijo cuando no se puede comunicar, se disgusta y molesta.</p> <p>La baja capacidad de asimilar contenidos de aula debido a su diagnóstico y limitación cognitiva</p>
--	--	---

Nota. Fuente: elaboración propia

En esta categoría, específicamente en lo referente a adaptaciones curriculares, los actores coinciden en manifestar que las barreras curriculares y la falta de flexibilización son dos grandes problemas detectados, pues él no contar con un currículo flexible se convierte en una barrera infranqueable para los logros educativos propuestos.

Lo anterior se refuerza con las siguientes apreciaciones: “Me frustra percibir que el sordo si puede adquirir los conocimientos pero que está supeditado al ritmo del docente, lo que impide que el proceso académico se lleve a cabo con total eficiencia” y “es desalentador animar a los profesores a ser flexibles con los estudiantes sordos, pero ver pocos resultados”. El ejercicio formativo no corresponde a una sola persona, este quehacer involucra a toda la comunidad educativa, dado que se deben afrontar asuntos como el ingreso, orientación y comunicación colaborativa, además se requiere de profesionales especializados, junto a un sistema dinámico que garantice que todos los actores puedan entender el lenguaje de señas, y así garantizar la inclusión.

En este sentido, los estudiantes perciben que “el proceso de lectoescritura en primaria no fue bueno, lo que genera dificultades al pasar a la secundaria”, “No sabemos leer ni escribir y así el aprendizaje es más difícil”. Se evidencia que resulta innegable reflexionar acerca del apoyo estatal que necesitan las instituciones educativas para el desarrollo y empuje de los procesos

de articulación de los currículos de primaria con los de bachillerato, donde se creen eslabones que generen vínculos comunicativos que permitan un engranaje con las políticas educativas y esto a su vez redunde en una mejor calidad educativa para las personas sordas.

Otro aspecto que se resalta es “la falta de enseñanza en lectoescritura” y el “no contar con docente de español exclusivo para estudiantes sordos²¹. Es responsabilidad del MEN consolidar con el INSOR la oferta de Modalidad Bilingüe²²-Bicultural para estudiantes con discapacidad auditiva, así como la organización y calidad de la prestación de los servicios de apoyo necesarios para esta modalidad. Sin embargo, las implicaciones curriculares y organizativas de la Institución educativa genera preocupación para los estudiantes dada la heterogeneidad de los mismos y esto requiere analizar varios criterios que no se evidencian en los procesos que se han llevado a cabo con los estudiantes regulares y los estudiantes sordos, como analizar cuáles son los intereses de los educandos, compensar las desigualdades sociales, propender por el desarrollo de las capacidades de cada uno y, sin lugar a dudas, adaptar los contenidos curriculares y los objetivos del proceso de enseñanza - aprendizaje.

Por otra parte, los docentes reconocen que “por parte de la institución se presentan algunas alternativas que pueden ayudar, pero no es suficiente ya que no se cuenta con los profesionales adecuados para los procesos”. Es importante recalcar que los intérpretes no tienen formación específica en ninguna de las áreas básicas del conocimiento, su certificación es como intérpretes, lo que los faculta como puente comunicativo entre el estudiante y el docente. Es por esto que el desarrollo y capacitación debe ser un proceso continuo, relacionado con las reconstrucciones conceptuales, actitudinales y procedimentales, con el mejoramiento de la labor docente. De igual manera este mejoramiento requiere de lo que ha sido denominado por Phillips y McCullough, (1990 citado por Arnaiz, 2003) como la *Ética colaborativa*, que responde a una concepción de responsabilidad y apoyo interno de profesionales y docentes valorando el conocimiento e ideas de los pares, asumiendo que el conocimiento puede y debe compartirse y de esta manera dar respuesta a la diversidad y necesidades de los estudiantes y del mismo equipo de trabajo.

²¹El Intérprete manifiesta que muchos estudiantes que se matriculan en la Institución no tienen conocimiento en LSC. La institución en primaria imparte LSC y adicional se trabaja el español; sin embargo, cuando los estudiantes pasan a la secundaria no tienen dominio del español, lo que genera retrocesos en el aprendizaje de otras áreas del conocimiento.

²² Es decir, 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 contará 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 LSC y modelos lingüísticos

Como se mencionó anteriormente, la diversidad requiere de una mayor unidad, pero con menor uniformidad, por tal razón demanda nuevas estrategias de apoyo que requieran de mayor atención y aprendizaje para los estudiantes, Empero, todo gira en torno a la formación de docentes intérpretes y/o en formar a los docentes regulares en competencias específicas para ese grupo de estudiantes especiales.

Dentro de los factores no comunes se encontró la reticencia del docente de español a aprender LSC, lo que permite entrever la resistencia que pueden presentar los docentes a nuevas prácticas pedagógicas. Lo que va en detrimento del interés de los estudiantes sordos, pues, si bien es cierto, los docentes no están obligados a aprender la LSC, si se debería propender por vincular y mejorar todos aquellos procesos formativos que redunden en el beneficio de los estudiantes.

Una madre de familia señala: “A pesar de que no domino la LSC, a través de mi hijo menor, que aprendió naturalmente esta lengua, me comunico con mi hija; es decir, él es el intermediario entre mi hija y yo”; Esto demuestra que aún no se proporciona la formación suficiente a los padres y madres de las personas sordas con el fin de convertirlos en agentes activos del desarrollo físico, cognitivo, emocional, comunicativo y social de sus hijos.

Por otro lado, la expresión “soy padre de familia y mi hijo se disgusta y molesta cuando no se puede comunicar” es muy común en la relación entre sordos y oyentes; debido a que no es fácil para el oyente adaptarse a esta nueva lengua cuando no la domina. Por ello, se insiste en la posibilidad de fortalecer las estrategias a través de la Escuela de Padres, para que aprendan a comunicarse con sus hijos, en su lenguaje vernáculo, y de paso enseñarles también su lengua.

Tabla 6

Categoría Relevancia

Rol	Categorías	Factores Comunes	Conexiones	Factores no comunes
------------	-------------------	-------------------------	-------------------	----------------------------

Estudiante	Relevancia	Se sienten apoyados por su familia en su proceso formativo.	Se realiza proceso de integración cuando se celebra el día de los sordos. Una de las dificultades de mantenerse en el sistema educativo ha sido la falta de intérpretes, el diseño curricular, cambio de ciudad y el bajo rendimiento académico. Los estudiantes se destacan en actividades corporales, deportivas y musicales.	Falta de apoyo familiar con el material educativo.
Docente		Todo lo que se aprende con los estudiantes sordos, ya que permite conocer nuevas experiencias de formación, pero además es muy satisfactorio para uno como docente cuando se logra impartir un conocimiento a un estudiante que presenta una discapacidad.	El rol del intérprete es valorado por los estudiantes en lo relacionado al apoyo institucional. Los estudiantes se destacan en actividades corporales, deportivas y musicales. Se integra a los padres en lo relacionado al tema académico. Reconocen que propenden al desarrollo de actividades, el tiempo en clase es insuficiente para potencializar esas habilidades de los estudiantes.	Es negativo el hecho de que vinculen estos estudiantes a la escuela regular y con esto le limiten la ayuda de profesionales como psicólogos y otros especialistas que deben hacer parte de este proceso.

Intérprete	<p>Ver y apoyar a estudiantes sordos en su proceso académico hasta el grado de culminar dichos estudios es un orgullo, como intérprete ver a estos estudiantes esforzarse y cumplir la meta de graduarse es muy satisfactorio.</p>	<p>Los estudiantes sordos tienen diferentes habilidades, en vista de ello se identifican y mediante estrategias se logra que adquieran los conocimientos de las diferentes áreas del conocimiento.</p> <p>Una estudiante del grado diez tres, de 15 años, se ha destacado como deportista en tenis de mesa y también logra mantener un rendimiento académico positivo.</p> <p>Los estudiantes se destacan en actividades corporales, deportivas y musicales.</p> <p>No se generan espacios de integración con los padres de familia, pero con sus compañeros sí, debido a que generamos interlocución.</p>	<p>La relación no excelente entre los estudiantes sordos y oyentes, se considera aceptable.</p>
Padre	<p>Ha sido el proceso de socialización a través del colegio, debido a que se le ha permitido a Juan Pérez integrarse y sentirse parte de un medio educativo extramural.</p> <p>Los padres coinciden en que sus hijos tienen las capacidades para salir adelante.</p>	<p>Los intérpretes son quienes nos resuelven inquietudes.</p> <p>Manifiestan que a través de espacios recreativos y sociales es donde más comparten con sus hijos.</p>	<p>El cambio de ciudad genera deserción estudiantil.</p>

Nota. Fuente: elaboración propia.

Esta categoría hace énfasis en el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades. Los docentes e intérpretes coinciden en que las capacidades que presentan los estudiantes sordos superan las expectativas: “ver y apoyar a estudiantes sordos en su proceso académico hasta el grado de culminar sus estudios es un orgullo; como intérprete ver a estos estudiantes esforzarse y cumplir la meta de graduarse es muy gratificante”. Esto tiene relación con el proyecto de vida y las redes de apoyo con las que cuentan los estudiantes, que es un logro importante para la Institución, pues es necesario entender que las “necesidades de cada persona tienen igual importancia, que esas necesidades deben constituir la base de la planificación de las sociedades y que todos los recursos han de emplearse para garantizar que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación” (ONU, 1994, Ítem 25).

Además, se apunta que “los estudiantes sordos tienen diferentes habilidades y en vista de ello se caracterizan, y mediante estrategias se logra que adquieran los conocimientos de las diferentes asignaturas. Por ejemplo “una estudiante del grado décimo tres, de quince años, se ha destacado como deportista en tenis de mesa y mantiene un buen rendimiento académico²³”. Lo que demuestra que el diseño de planes educativos que potencien el desarrollo de las capacidades, de la autonomía y de la participación en la vida social y comunitaria es fundamental para que los estudiantes puedan destacarse.

Todos los actores coincidieron en que la actividad en la que mejor se desempeñan los estudiantes es la corporal, seguida de la deportiva y la artística. Seguramente porque a través del cuerpo les es más fácil expresar sus sentimientos y emociones. Enfatizan que los estudiantes sordos se destacan en áreas como la oratoria, el teatro, la danza y el deporte (dos estudiantes practicantes de tenis de mesa han representado a la institución en varios torneos y han logrado excelentes resultados). Los intérpretes aclaran que ellos coadyuvan en el proceso académico y en horas extracurriculares acompañan a los estudiantes en actividades lúdico recreativas que permiten desarrollar y potencializar sus habilidades, pues “para nosotros es importante la motivación que imprimimos en ellos al momento de realizar algún baile u obra de teatro”.

²³ La estudiante ha participado en el programa *Supérate Intercolegiados Cundinamarca*. Este es un programa nacional de competencias académicas, deportivas y de jornadas escolares complementarias dirigido a niños, niñas y adolescentes de 7 a 18 años, el cual está apoyado en un plan de incentivos que incluye además a docentes, instituciones educativas y municipios, y que contribuye al mejoramiento de la calidad de vida y a la generación de oportunidades para el desarrollo social en todos los municipios de Colombia.

A su vez, los docentes resaltan que la capacidad de concentración y los procesos de abstracción de los estudiantes sordos son altos, lo que contribuye a la hora de lograr buenos resultados. La docente de biología menciona que los estudiantes sordos responden positivamente frente a formas de evaluación de tipo práctico y experimental, y resalta que estos estudiantes presentan excelente desempeño en comparación con los estudiantes regulares. Por otro lado, en los factores no comunes Baja capacidad de asimilar contenidos de aula debido a limitación auditiva, para el caso específico de Juan Pérez, con la incorporación a la escuela ha entrado en contacto con otros niños sordos, lo que ha posibilitado la identificación y el modelado de compañeros similares. Y aunque se menciona que la importancia social aparente de la escolaridad con otros niños sordos no conlleva necesariamente al éxito en el dominio académico, Juan Pérez ha presentado un avance positivo en este aspecto. La psicopedagoga reconoce que Juan presenta mayor motivación y se siente incluido en un entorno escolar.

Lo anterior indica que las implicaciones curriculares y organizativas, así como la heterogeneidad de los estudiantes requiere varios criterios que no se evidencian fácilmente en los procesos que se han llevado a cabo con los estudiantes sordos, como analizar cuáles son sus intereses, compensar las desigualdades sociales, propender por el desarrollo individual de sus capacidades y, sin lugar a dudas, adaptar los contenidos curriculares y los objetivos a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, depende de la interdependencia positiva no solo con pares académicos sino con docentes, padres y comunidad que se generen estos procesos en donde se tracen objetivos comunes y sé que lleven a valorar la diferencia del otro.

Los hallazgos mencionados fueron posibles gracias al trabajo colectivo y al diálogo entre los actores -desarrollado durante la aplicación del instrumento de investigación. A continuación, una muestra del registro fotográfico de los estudiantes sordos de la Institución:



Figura 3. Archivo fotográfico de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de sexto grado, JCM. Fuente: Fotografía de Marcela Pacheco. Fusagasugá, 2017.



Figura 4. Archivo fotográfico de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a estudiantes de sexto grado, JCM. Fuente: Fotografía de Marcela Pacheco, Fusagasugá, 2017.

CAPITULO 4

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

El trabajo de exploración y análisis cualitativo sobre las barreras educativas generadas en entre los menores de edad con discapacidad auditiva en la institución José Celestino Mutis, se abordó desde tres categorías 1) Equidad; 2) Pertinencia y 3) Relevancia, donde se evidenció:

En cuanto a la categoría *Equidad*, que está relacionada con los recursos y apoyo financiero, se establece que la institución no cuenta con intérpretes y profesionales de tiempo completo que manejen la lengua de señas colombiana, lo cual denota una desarticulación entre la institución educativa y la administración municipal, que son las responsables de proveer una educación con pertinencia y calidad.

Una institución educativa que atiende a población con discapacidad auditiva debe contar con intérpretes permanentes, no obstante, su contratación es ocasional, lo que no permite a los estudiantes con esta limitación el derecho a una educación en las mismas condiciones en que la reciben los demás estudiantes; lo que viola el precepto normativo que enuncia que “el servicio educativo a los estudiantes con discapacidad (...) debe considerar aspectos básicos para su acceso, permanencia y oferta de calidad, en términos de currículo, planes de estudios, tiempos, contenidos, competencias, metodologías, desempeños, evaluación y promoción” (Decreto 1421 de 2017, art. 2.3.3.5.1.4.).

Un aspecto importante de la información recopilada está relacionado con el potencial de los medios tecnológicos para los estudiantes con estas limitaciones. Se ha evidenciado que a través de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones -TIC, a estos jóvenes se les facilita el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y destrezas en áreas como matemáticas, sociales, ética, español y sistemas.

Un tema que es preocupación constante para los padres de los estudiantes está relacionado con la ubicación de la Institución Educativa, no solo porque se encuentra ubicada en un barrio marginal en donde hay pandillas, sino porque su área de recreación no cuenta con encerramiento o vigilancia y son constantes las acechanzas de expendedores de sustancias

psicoactivas. Teniendo en cuenta las deficiencias en la educación que se les imparte a los jóvenes con limitaciones auditivas, terminan siendo más vulnerables al acoso de los expendedores de alucinógenos.

En cuanto a la categoría *Pertinencia* que atañe a las adaptaciones curriculares y la falta de flexibilización curricular, se detectaron debilidades entre los menores de primaria en lectoescritura, lo que les genera dificultades para pasar a la secundaria, pues llegan, casi sin saber leer o escribir. Para ejemplarizar los estudiantes perciben que “el proceso de aprendizaje en primaria no fue bueno en lectoescritura lo que genera dificultades al pasar a la secundaria”, “no sabemos leer ni escribir”.

Otro aspecto importante de resaltar es que a los docentes no les concierne aprender lengua de señas, como tampoco hay una norma que los inste a aprenderlo, lo que no permite impartir mayores conocimientos a los estudiantes con discapacidad auditiva. De igual forma, como los padres tampoco lo dominan, el aprendizaje de los jóvenes es muy limitado.

Finalmente, en lo que respecta a la categoría *Relevancia*, se demuestra, a través de testimonios de docentes e intérpretes, que los jóvenes con discapacidad auditiva desarrollan mayores capacidades en expresión corporal, en deportes y en artes, superando los niveles normales entre los niños que no tienen este tipo de limitaciones, lo que facilita la realización de su proyecto de vida y conformar redes de apoyo. Este desarrollo de capacidades se convierte en su fortaleza frente a la situación de marginación del sistema educativo, que no está preparado para atender a esta población.

Para generar permanencia estudiantil se deben fortalecer las capacidades abstractas, por ejemplo mediante la aplicación de la matemática y la biología, a la vez que se desarrolla la parte lúdica, por medio de la expresión corporal, los deportes y las artes. De manera que se generen mejores resultados en los procesos de aprendizaje, y a futuro se posibilite una inserción laboral que responda a sus expectativas y necesidades.

4.2. Propuestas de mejoramiento

La investigación realizada, como caso piloto, permitió analizar las barreras educativas generadas en la educación secundaria de estudiantes sordos, a partir de tres dimensiones básicas

del ser humano (académica, personal y social). Lo que posibilita presentar al Ministerio de Educación Nacional una serie de recomendaciones que seguramente servirán como referente para adecuar las políticas públicas de educación en cuanto a inclusión y desarrollo humano, para toda clase de estudiantes sin discriminación alguna:

- El apoyo estatal, a través del MEN, es definitivo para lograr la inserción en igualdad de condiciones de los niños y jóvenes sordos en el sistema escolar. El INSOR debe hacer presencia en las instituciones educativas coordinando todos los apoyos que se requieran en lo relacionado con los derechos a una educación de calidad, en la cual esté presente la oferta de Modalidad Bilingüe-Bicultural.
- Implementar programas de acompañamiento y orientación a padres de familia, que garanticen una óptima participación en el proceso educativo de sus hijos. Dichos programas deberán incluir capacitación en lengua de señas.
- Articular los currículos de primaria y bachillerato con el objetivo de que se permita este sin mayores traumatismos para los estudiantes con discapacidad auditiva, esto apoyado en políticas educativas inclusivas que mejoren su inserción en el sistema educativo.
- Direccionar un plan de capacitación y transformación conceptual, actitudinal y procedimental para los docentes y directivos institucionales en todos los niveles.
- Establecer procesos colaborativos entre docentes, autoridades, familias y organizaciones de personas sordas, que respondan a la responsabilidad de apoyo de los diferentes profesionales y docentes que conforman los equipos de trabajo institucionales. El conocimiento debe compartirse y debe generar respuestas a la diversidad del mismo equipo y de los estudiantes.
- Diseñar una Caja de Herramientas Pedagógica para estudiantes sordos, con implicaciones curriculares, metodológicas y organizativas, teniendo en cuenta sus capacidades.
- Implementar tutorías extracurriculares acompañadas por los intérpretes y docentes de las áreas en las que los estudiantes sordos presenten bajo rendimiento académico y así fortalecer su proceso formativo.
- Fortalecer el Aprendizaje Cooperativo en el aula para generar procesos de interdependencia positiva en los grupos de aprendizaje, uniendo a todos los miembros en torno a un objetivo y de esta forma mejorar el rendimiento de los actores y superar las dificultades que se van presentando.
- Generar una estrategia de *Reconocimiento de la Diversidad* para que la comunidad

educativa en general identifique este concepto desde las características de las personas como diferentes.

- Estimular la conformación de *Redes de Apoyo* entre familias de los estudiantes sordos que ingresen al colegio con las familias de estudiantes que ya han iniciado un proceso académico en la institución. Para ello se podría implementar un plan *DI SI A LA CAPACIDAD*.
- Crear un *Centro de Investigación de estudios diversos*, en el cual se promueva un Observatorio de estudiantes sordos, alimentado por las diversas instituciones educativas públicas y privadas que atienden estudiantes con discapacidad auditiva, con el fin de documentar las problemáticas y de esta manera poder superar las barreras educativas para este grupo poblacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abela, J.A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. España: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Acosta, V. (2006). Perspectivas en el estudio de la sordera. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 1-26). Barcelona: Masson.
- Alonso, P. y Echeita, G. (2006). Barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos sordos. En V. Acosta (Dir.). *La sordera desde la diversidad lingüística y cultural. Construyendo escuelas inclusivas en la educación de las personas sordas* (pp. 49-64). Barcelona: Masson.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. España: Ediciones Aljibe.
- Asamblea General de la ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A). Paris. Recuperado de <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.
- Booth, T., y Ainscow. M. (2000). Index for inclusión. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cañedo, G. (2003). *El desarrollo científico-tecnológico, la evolución en las perspectivas sociales-humanistas y la atención de las necesidades educativas especiales*. (Monografía). Cuba.
- Cawthorn, S. (2001). *Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Washington D. C: Oxford University Press.
- Cejudo, R. (2007). Capacidad y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología*, 65(47), 9-22.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía*. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2686/S2006536_es.pdf

Congreso de Colombia. (10 de julio de 2007). Ley 1145 de 2007. Diario Oficial N°. 46685.

Congreso de Colombia. (11 de diciembre 1925). Ley 56 de 1925. Diario Oficial N° 19773.

Congreso de Colombia. (11 de octubre de 1996). Ley 324 de 1996. Diario Oficial N° 42899.

Congreso de Colombia. (14 de noviembre de 1938). Ley 143 de 1938. Diario Oficial N° 23923.

Congreso de Colombia. (7 de febrero de 1997). Ley 361 de 1997. Diario Oficial N° 42978.

Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994].
Diario Oficial.

Consejo Nacional de Política Económica y Social y Departamento Nacional de Planeación.
(2004).

Documento CONPES Social 80. (2004). *Política Pública Nacional de Discapacidad*.
República de Colombia. Recuperado de <https://www.dnp.gov.co/programas/desarrollo-social/conpes>

Constitución Política de Colombia. (1991). Asamblea Nacional Constituyente. Bogotá,
Colombia, 6 de Julio de 1991.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD, 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, EEUU: Asamblea General de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Covarrubias, J. (2015). Tipos de muestreo y su uso en las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Sociales*, 20(12), 61-81.

Defensoría del Pueblo. (2004). La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación. Serie Estudios Especiales DESC.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2005). Censo General de Población. República de Colombia. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/censo-general-2005-1>

Diez-Estébanez, E. y Valmaseda, M. (1999). Las personas sordas. En J.N. García (Coord.). *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp.53-65). Madrid: Pirámide.

Domínguez, A. B. y Alonso, P. (2004) *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.

Flick. U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Gallardo, Y. y Moreno, A. (1999). Recolección de la información. En *Serie aprender a investigar* (pp. 103-111). Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación.

González, M. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid: REICE.

Haualand, H. y Collin, A. (2009). Deaf people and human rights. Helsinki: World Federation of the Deaf and Swedish Federation of the Deaf. Finlandia: WFD. Recuperado de <http://wfdeaf.org/projects.html>

Hernández, R; Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2006). *Estudiantes sordos en la educación superior. Equiparación de oportunidades*. Bogotá: INSOR.

Instituto Nacional para Sordos (INSOR, 2014). *Observatorio Social de la Población Sorda Colombiana (OSPSC)*. Bogotá: INSOR. Recuperado de <http://www.insor.gov.co/observatorio/2015.pdf>

Jiménez, A. (2003). *La discriminación por motivos de discapacidad*. España: Ed. CERMI. Recuperado de <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3855>

Marschark, M., Young, A. & Lukomski, J. (2002). *Perspectives on Inclusion. Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. Londres: Whurr Editores y BATOD (Asociación Británica de profesores Sordos).

Martínez, M. (2004a). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006-2016). *Plan Nacional Decenal de Educación*. Julio. Bogotá. D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales –NEE*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). *Informe de gestión al Congreso de la Republica 2016-2017*. Julio. Bogota.D.C: MEN.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (18 de noviembre de 1996). Decreto 2082 de 1996. Presidencia de la República. Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. Presidencia de la República. Diario Oficial No. 50.340.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (31 de octubre de 2003). Resolución 2565 de 2003. Presidencia de la República. Diario Oficial N° 45357.

Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (5 de agosto de 1994). Decreto 1860 de 1994. Presidencia de la República. Diario Oficial No 41.473.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. (2010). *Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/unidad1/u1.I.2.htm>

Ministerio de Salud. (2015). Registro para la Localización y Caracterización de Población con Discapacidad (RLCPD). Bogotá: Ministerio Público.

Moliner, O. (2008). *Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense*. Madrid: REICE.

Moreno, A. (2000). *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*. Madrid: CNSE.

Morin, E. (1994b) *La Complejidad humana*. España: Ed. Gedisa.

Naradowski, M. (2008). *La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. Madrid: REICE.

Nussbaum, 2006 *Frontiers of Justice. Disability, Nationality, Species Membership*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

OEI (2008). *Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.

Oficina Nacional de Procesos Electorales. (ONPE, 2006). Elecciones regionales y municipales. Recuperado de <https://www.web.onpe.gob.pe/lecciones/elecciones/resultadoserm2006/>

ONU (2007). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas* (CDPD). New York: ONU. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

- ONU. (1994). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. New York: ONU. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/d=498>
- Palacios, A. & Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad*. Valencia: Ediciones Diversitas
- Powers, S. (2002). From Concepts to Practice in Deaf Education: A United Kingdom Perspective on Inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf*. Londres: BATOD.
- Presidencia de la República de Colombia. (14 de agosto de 1997). Decreto 2009 de 1997. Presidencia de la República. Diario Oficial No 43111.
- Presidencia de la República de Colombia. (22 de diciembre de 2016). Decreto 2107 de 2016. Presidencia de la República. Diario Oficial No 50095.
- Presidencia de la República de Colombia. (29 de julio de 1955). Decreto 1955 de 1955. Presidencia de la República. Diario Oficial No 28813.
- Puig de la Bellacasa, R. (1992). Concepciones, paradigmas y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En *Discapacidad e información. Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Minusvalía*. Madrid.
- Ríos, A. (2010). Ponencia La educación del sordo. En *Diplomado la educación de la persona sorda*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Romañach, J. & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. En *Foro de Vida Independiente y Divertad*. Recuperado en <http://forovidaindependiente.org/>
- Ruiz, C. (2012). Retos de la inclusión educativa en los próximos años en la comunidad autónoma del país vasco. *Revista Electrónica*. Madrid: REICE. Recuperado en https://www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/reice_Vol6num2.pdf

- Sánchez, A. (2011). *Barreras en la transición del colegio a la universidad*. Una mirada a la formación de personas Sordas en Bogotá. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <file:///C:/Users/DON%20ANDRES/Downloads/sordos.pdf>
- Secretaría de Educación de Fusagasugá ((2012). *Plan de Desarrollo y/o Plan de Gobierno. Ninguno Fuera del Sistema Escolar*. Fusagasugá: Secretaría de educación.
- Secretaría General Iberoamericana. (2007). Memoria de actividades de la Secretaría General Iberoamericana. Recuperado en <https://www.segib.org/?document=memoria-de-la-secretaria-general-iberoamericana-2007>
- SEN, A. (1999). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.
- SEN, A. (2001). *Exclusión e inclusión*. En *Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo*. Banco Interamericano de Desarrollo: Biblioteca Digital. Recuperado en <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/crics6/inbid.pdf>
- Touraine, A. (1998). *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Conferencia Mundial de Jomtien, Tailandia. Nueva York, EEUU: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Unesco/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial de la Educación, Dakar –Senegal. Paris, Francia: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNESCO. (2007). *Informe de seguimiento sobre la Educación para Todos en el Mundo*. París, Francia: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/es/ESP_complet_2007.pdf

Vargas, I. (2012). La entrevista en investigación cualitativa. Nuevas tendencias y retos. En *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1) 44-56. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. Recuperado de <http://vufind.uniovi.es/Record/ir-ART0000480874/Details>.

Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre necesidades de Educación Especial*. Madrid: Revista en Educación.

Entrevistas

N. A. Torres, Orientadora Escolar del Colegio José Celestino Mutis (entrevista personal, 18 de junio de 2015).

R. Rincón, Coordinadora del Colegio José Celestino Mutis (entrevista personal, 18 de junio de 2015).

ANEXOS

1. Formato de preguntas para docentes

IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS EDUCATIVAS EN LA INSTITUCIÓN JOSÉ CELESTINO MUTIS

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Argentina

Marcela Pacheco Parra

Participante Docente

Nombres y apellidos _____

Género F__ M__ Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Profesión _____

Tiempo de vinculación en la institución _____ Año _____

Cátedra en la cual desempeña su profesión _____

Fecha de la entrevista _____

1. ¿Describa una experiencia positiva y una negativa en su trayectoria como docente con estudiantes sordos?

a). ¿Piensa que se hubiera podido hacer algo para cambiar esa experiencia negativa?

2. ¿Elija en qué tipo de actividad especial para la comunidad Sorda usted ha participado?

a) Día internacional de los sordos.

b) Día del niño(a).

c) Día de la familia.

c) Otra_ ¿Cuál?

3. Realiza algún tipo de adaptación curricular dentro de su espacio académico para los estudiantes sordos?

Enumera de 1 a 5 de acuerdo con la estrategia que más utilice. Siendo 1 el que menos utilice y 5 el que más utiliza

__ Método de enseñanza

__ Tiempo adicional para el desarrollo de las actividades

__ Uso de materiales

__ Método de evaluación

__ Trabajo colaborativo

Otras. ¿Cuáles?

4. ¿Qué tipo de estrategias pedagógicas utiliza en clase para generar mejor desempeño académico en los estudiantes?

De las siguientes enumere de 1 a 3 de estrategias pedagógicas que más utilice el estudiante. Siendo 1 el que menos utilice y 3 el que más utiliza

- a) Visual.
- b) Lúdica.
- d) Tecnológica.

Otras. ¿Cuáles?

5. Al momento de evaluar al estudiante sordo tiene indicadores diferentes a los que utiliza con los estudiantes regulares

Si	
No	

¿Cuáles? _____

6. Ha identificado actividades en las que se destaquen los estudiantes sordos?

De las siguientes actividades enumere de 1 a 3 las actividades en que más se destaca el estudiante. Siendo 1 el que menos participen los estudiantes y 5 el que más participan los estudiantes.

- ___ Corporal
- ___ Deportiva
- ___ Musical

Otras. ¿Indique cuáles?

6. ¿Usted potencializa las habilidades y genera actividades que favorezcan el talento y habilidades de los niños, niñas y adolescentes sordos?

Si	
No	

¿Indique cuáles? _____

8. ¿Usted genera espacios para que el niño sordo interactúe con sus compañeros

Si	
No	

Explique _____

9. ¿Usted genera o permite espacios donde la familia comparta el proceso educativo con el niño?

Si	
No	

Describe _____

10. ¿De qué manera percibe las relaciones de los estudiantes Sordos con los oyentes? Marque con una X, 1 si es mala y 5 si es excelente.

1	
2	
3	
4	
5	

Explique ¿por qué? _____

11. ¿A quién ha acudido cuando le han surgido preguntas dentro del proceso de formación de su estudiante sordo?

a) Rector.

b) Padre de familia.

c) Psicólogo.

d) Docente-Intérprete.

e) Otro _____ ¿Cuál? _____

2. Formato de preguntas para intérpretes Lengua de Señas Colombiana

**IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS EDUCATIVAS EN LA INSTITUCIÓN JOSÉ CELESTINO
MUTIS***Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Argentina*

Marcela Pacheco Parra

Participante Intérprete Lengua de Señas Colombiana

Nombres y apellidos _____

Género F__ M__ Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Profesión _____

Tiempo de vinculación en la institución _____ Año _____

Cátedra en la cual interpreta _____

Fecha de la entrevista _____

1. ¿Cuánto tiempo lleva como docente-intérprete? Indique el número

Años	
Meses	
Días	

2. ¿Qué papel desempeña como intérprete dentro del proceso de formación académica y social de la persona Sorda? Marque con una X en una escala donde 1 ineficiente y 5 efectiva.

1	
2	
3	
4	
5	

Justifique su respuesta _____

3. ¿Describa una experiencia positiva y una negativa en su trayectoria como docente intérprete con estudiantes sordos?

a). Piensa que se hubiera podido hacer algo para cambiar esa experiencia negativa?

4. ¿Ha identificado actividades en las que se destaquen los estudiantes sordos?

De las siguientes actividades enumere de 1 a 5 las actividades en que más se destaca el estudiante. Siendo 1 el que menos utilice y 5 el que más utiliza

___ Corporal

___ Deportiva

___ Musical

___ Artística

Otras. ¿Indique cuáles? _____

5. ¿Usted potencializa las habilidades y genera actividades que favorezcan los talento y habilidades de los niños, niñas y adolescentes?

Si	
No	

¿Indique cuáles? _____

7. ¿Usted genera espacios para que el niño sordo interactúe con sus compañeros?

Si	
No	

Explique. _____

8. ¿Usted genera o permite espacios donde la familia comparta el proceso educativo con el niño?

Si	
No	

Describe

9. De qué manera percibe las relaciones de los estudiantes Sordos con los oyentes. Marque con una X, 1 Si es mala y 5 si es excelente

1	
2	
3	
4	
5	

Justifique su respuesta.

10. A quien ha acudido cuando le han surgido preguntas dentro del proceso de formación de sus estudiantes sordos

a) Rector.

b) Padre de familia.

c) Psicólogo.

d) Docente-Intérprete.

e) Otro _____ ¿Cuál? _____

3. Formato de preguntas para padres

**IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS EDUCATIVAS EN LA INSTITUCIÓN JOSÉ CELESTINO
MUTIS**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-SEDE Argentina

Marcela Pacheco Parra

Participante Padres

Nombres apellidos _____

Género F__ M__ Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Nivel educativo _____

Parentesco con la persona sorda _____

Nombre de la persona sorda _____

Fecha de la entrevista _____

1. ¿Describa una experiencia positiva y una negativa en su trayectoria en el recorrido pedagógico de su hijo (a)?

2. ¿Quiénes han sido las personas que han hecho más fácil el desarrollo educativo de su hijo (a)?

a) Profesores.

b) Docentes intérpretes.

c) Psicólogo orientador.

d) Compañeros de aula.

Otro _____ Indique cuál _____

3. ¿Cuáles han sido las principales barreras, obstáculos o dificultades que han afrontado con su hijo(a)?

a) Locativas.

b) Curriculares.

c) Actitudinales.

4. ¿Qué estrategias de sensibilización o capacitación emplea la institución educativa con la comunidad?

a) Escuela de padres.

b) Capacitación docente.

c) Integración.

d) Otra. ¿Indique cuál? _____

5. ¿A quién ha acudido cuando le han surgido preguntas dentro del proceso de formación de su estudiante sordo?

a) Rector.

- b) Psicólogo-Orientador.
- c) Docente.
- c) Padre de familia.
- d) Otro_____ Cual

6. ¿Cuáles han sido las dificultades más grandes que ha encontrado su hijo (a) Sordo para garantizar el ingreso y permanencia en el sistema educativo (colegio)? Marque con una X los que considere.

I. Personales

Cambio de ciudad_ Enfermedad_ Situación Familiar_ Económicos _ Bullying _

II. Institucionales

Bajo rendimiento académico_ Ausencia de docentes intérpretes_ Currículo _

7. Qué espacios prefiere para compartir con su hijo en el colegio? De las siguientes enumere de 1 a 3 los espacios en los que más disfruta con su hijo. Siendo 1 el que menos le guste y 3 el que más le gusta.

__ Sociales

__ Académicos

__ Recreativos

8. ¿Piensa que su hijo (a) se siente apoyado y acompañado por usted en el proceso educativo?

Si	
No	

Explique ¿por qué?

9. ¿Cree que en algunos años el sustento económico de su familia pueda provenir de su hijo (a) Sordo?

Explique su respuesta.

Si	
No	

Justifique su respuesta_____

10. ¿Qué tipo de estrategias considera la institución JCM debe implementar para que el proceso formativo de su hijo (a) sea más efectivo?

4. Formato de preguntas para estudiantes

**IDENTIFICACIÓN DE BARRERAS EDUCATIVAS EN LA INSTITUCIÓN JOSÉ CELESTINO
MUTIS**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-SEDE Argentina

Marcela Pacheco Parra

Participante Estudiante

Nombres y apellidos _____

Género F__ M__ Fecha de nacimiento _____ Edad _____

Curso _____ Primaria _____ Secundaria _____

Fecha de la entrevista _____

1. ¿Cómo ha sido su experiencia como estudiante en el sistema educativo? Marque con una X en una escala de donde 1 es mala y 5 es excelente.

1	
2	
3	
4	
5	

Explique ¿por qué? _____

2. Describa una experiencia positiva y una negativa en su recorrido pedagógico?

3. ¿Quiénes han sido las personas que han hecho más fácil su desarrollo educativo, su inclusión educativa y explique por qué?

- a) Padres de familia.
- b) Profesores.
- c) Psicólogo orientador.
- d) Intérpretes.
- e) Compañeros de aula.

4. ¿Realizan algún tipo de actividad especial para la población Sorda en su colegio?

- a) Día internacional de los sordos.
- b) Día del niño(a).
- c) Día de la familia.

c) Otra_ ¿Cuál?

5. ¿Qué tipo de adaptación curricular realizan con usted los docentes dentro de la clase? Enumera de 1 a 5 de acuerdo con la estrategia que más le guste. Siendo 1 el que menos le guste y 5 la que más le gusta.

- Método de enseñanza
- Tiempo adicional para el desarrollo de las actividades
- Uso de materiales
- Método de evaluación
- Trabajo colaborativo

Otros_____ Cuáles _____

6. ¿Qué tipo de evaluación prefiere?

- a) Escrita.
- b) Oral.

Explique por qué_____

7. ¿De las siguientes actividades en cuales le gusta participar frecuentemente?

- Corporal (danzas-teatro)
- Deportiva (baloncesto, voleibol, futbol)
- Musical (música, canto)

Otras__ Indique cuáles _____

8. ¿Qué espacios prefiere para compartir con sus compañeros? De las siguientes enumere de 1 a 3 los que más disfruta con sus compañeros. Siendo 1 el que menos le guste y 3 el que más le gusta.

- Sociales
- Académicos
- Recreativos

9. ¿Siente que su familia lo apoya y acompaña en su proceso educativo?

Si	
No	

Explique ¿por qué? _____

10. ¿Qué tipo de estrategias considera la institución debe implementar la institución JCM para que su proceso formativo se a más efectivo?