

## **ANTECEDENTES EN ATENCIÓN PEDAGÓGICA A LA POBLACIÓN SORDA: UNA REVISIÓN CONTEXTUAL<sup>1</sup>**

CARMEN AURA ARIAS CASTILLA\*, DIANA JENNIFER ACOSTA PINEDA\*\*, JAIME ALBERTO AYALA CARDONA\*\*\*  
CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA, BOGOTÁ, COLOMBIA

*Recibido: 15 de mayo de 2015*

*Aprobado: 20 de junio de 2015*

Para referenciar este artículo:

Arias Castilla, C., Acosta Pulido, D. & Ayala Cardona, J. (2015). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 8(1), 7-15

### **Resumen**

El presente artículo retoma resultados de la investigación sobre el estado actual de las prácticas pedagógicas en la formación docente para la atención a población sorda en las Licenciaturas de Pedagogía Infantil y Educación Especial, estudio cualitativo con un análisis de tipo hermenéutico, realizado a partir de los Programas Educación Especial y Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Se analiza la revisión teórica e investigativa en torno a la educación de los Sordos como un producto de dicha investigación. La atención pedagógica a la población Sorda debe partir de la comprensión de la persona Sorda y de su esencia comunicativa que da lugar a concepciones de educación bilingüe y bicultural. La investigación sobre los contextos permite concluir que la educación de los Sordos implica nuevas prácticas educativas y de formación para diseñar contextos pertinentes que respondan a las potencialidades y necesidades de las personas.

Palabras clave: Educación del sordo; prácticas educativas; persona sorda.

### **BACKGROUND IN TEACHING ATTENTION TO DEAF PEOPLE: A REVIEW OF CONTEXT**

#### **Abstract**

This paper takes results of the investigation on the current status of the teaching practices in teacher training for deaf people in University Programs of Childhood Education and Special Education, qualitative study with an analysis of hermeneutical type, made from the Special Education Childhood Education Programs at the Corporación Universitaria Iberoamericana. It analyzes the theoretical and research review about the education of deaf people as part of the result of this research. The educational attention to Deaf people must start from the understanding of the Deaf person and its communicative essence that gives rise to conceptions of bilingual and bicultural education. Research on the context leads to the conclusion that the education of the Deaf involves new educational practices and training to design relevant contexts that respond to the potential and needs of people.

Key words: Deaf education; teacher training; deaf person.

---

1 Artículo que retoma la investigación Estado actual de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes para la atención a población sorda en las licenciaturas de Educación Especial y Pedagogía Infantil - Análisis de tipo hermenéutico. Realizada en la Corporación Universitaria Iberoamericana.

\* Magister, docente investigadora Corporación Universitaria Iberoamericana. carmen.arias@iberoamericana.edu.co

\*\* Magister, docente investigadora Corporación Universitaria Iberoamericana. diana.acosta@iberoamericana.edu.co

\*\*\* Especialista, docente investigador Corporación Universitaria Iberoamericana. jaime.ayala@iberoamericana.edu.co

Para la investigación “Estado actual de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes para la atención a población sorda en las Licenciaturas de Educación Especial y Pedagogía Infantil – Análisis de tipo hermenéutico” (Acosta & Arias, 2015) fue importante establecer los elementos de contexto con relación a la atención pedagógica a la población sorda, centrada en la evolución y las diferentes perspectivas existentes sobre la educación de las personas con sordera. A continuación se exponen los principales aspectos de la revisión teórica e investigativa que fundamentaron y son resultado de la investigación.

Es importante comenzar el recorrido histórico investigativo-conceptual, con el planteamiento de la premisa errónea mantenida durante la edad media en la cual se llegó a pensar que los sordos no podían acceder a la educación por sus características particulares, siendo evidente la existencia un enfoque de discapacidad muy marcado frente a ésta población, en donde los procesos de discriminación y exclusión eran permanentes. La tendencia a pensar que no podían acceder a procesos educativos, como lo plantea Herrero (2009), se prolonga hasta mediados del siglo XVI cuando Pedro Ponce de León, empieza a contemplar la educación para sordos como un hecho fundamental desde una perspectiva oralizante.

En este sentido, también Patiño, Oviedo y Gerner (2001), describen cómo la enseñanza se fue extendiendo gradualmente por toda Europa, y es en 1760 cuando se funda la primera escuela pública para niños sordos, pero es hasta el siglo XIX que se empiezan a encontrar nuevas rutas educativas. Se encuentra evidencia de la existencia de maestros de personas sordas del siglo XIX, cada uno con una perspectiva diferente al nivel educativo; José Miguel Alea quien se involucró de forma directa con los sordos, después de un estudio realizado directamente con un grupo de sordos, logró concluir que los niños sordos pueden llegar a generalizar y a llegar a producir ideas abstractas de manera similar a los oyentes (Plan, 1803, citado por Patiño et al., 2001).

Este planteamiento generado inicialmente por el profesor de sordos José Miguel Alea que evidencia la capacidad de los sordos de producir pensamiento abstracto aún sin haber alcanzado un nivel de educación formal, es un primer avance que empiezan a cuestionar en realidad los procesos de atención educativa a las personas sordas.

A partir de cada uno de los profesores de sordos, producto de su contacto y comprensión de los procesos cognitivos de los sordos, se empiezan a identificar diferentes perspectivas de la educación de esta población, algunas más viables y aterrizadas y otras impositivas y descontextualizadas abandonando por completo la posibilidad de participación y decisión de la persona

sorda. Sin embargo, cada una de estas representaciones hace parte de la historia de la comunidad sorda, y es importante visibilizarlas porque son parte de las vivencias y experiencias propias en el ámbito educativo de los sordos, tal como lo presentó Fernández (2002), quien reconoce que se ha enmarcado la educación de los sordos dentro de un modelo médico centrado en lo que no pueden hacer y en sus limitaciones auditivas; en ese sentido, plantea cómo las metodologías se centraron en el habla, buscando como principio fundamental enseñar a hablar a las personas sordas. Este capítulo triste en la historia ha influido de forma negativa en las personas sordas, porque las ha obligado a usar la lengua oral generando el habla como única vía de acceso para con los oyentes.

Es así como el análisis frente a la historia de la educación centrada en las poblaciones diversas hasta su evolución y tendencias de exclusión total hacia la población con discapacidad, es lo que empieza a posibilitar el surgimiento de los primeros intentos de educación centrado en las personas con discapacidad, y es a partir de las primeras escuelas creadas para personas ciegas y sordas, que se empiezan a generar cambios en el sistema educativo, siendo todo un proceso bastante lento y que fue marcado de forma directa en la concepción y abordaje hacia las personas con discapacidad.

Es a partir de éstos procesos que surge la educación centrada en las poblaciones, dicho proceso se llamó segregación; las poblaciones eran aisladas de su entorno social para relacionarse con personas que tuvieran la misma discapacidad y empezó a generar distanciamiento de las poblaciones con discapacidad al no tener la oportunidad de relacionarse en otros entornos diferentes a la institución en la cual participaba.

En América Latina, uno de los primeros lugares en donde se empieza a abordar la educación de las personas sordas es en Ecuador, en los años sesenta, con un enfoque centrado en el oralismo, buscando que los sordos logran hablar, para poderse integrar a escuelas oyentes, es evidente nuevamente que esta postura se centra en la búsqueda hacia la “normalidad” y que como se mencionó anteriormente tiene su origen en la concepción europea centrada en la limitación, y aunque emergen políticas relacionadas con la educación para todos, su prevalencia sigue estando en la comunidad en general oyente. Debido a éste enfoque centrado en el oralismo, la mayor parte de estudiantes culminaron sus estudios de primaria aproximadamente a los 17 años. Como lo afirma Sánchez (1990), las temáticas que se empiezan a privilegiar en los procesos de enseñanza de los sordos se centran en: Español (primero hablado y después escrito) y estructuración del lenguaje, dejando de lado los demás contenidos

curriculares, lo cual genera un campo de acción limitado, produciendo escenarios que no implicarán el desarrollo del pensamiento, sino tareas mecánicas y manuales.

Estas concepciones para ese momento histórico, fueron comunes en la mayoría de países de Latinoamérica, incluyendo Colombia, siendo Venezuela uno de los pioneros, tal como lo plantea Sánchez (2008), en la abolición de la prohibición de la lengua de señas en la formación de los sordos.

De esta manera, en el contexto colombiano es clave identificar cómo se ha entendido la educación de los sordos en este país. Esta surge en el siglo XX, con comunidades religiosas de Bogotá y Medellín; se empiezan a brindar programas educativos para personas sordas. Sin embargo, como lo afirman Ramírez y Castaña (2003), inicialmente esta educación del sordo se vio influida por la mirada de los educadores de sordos europeos de la época primando el método de la enseñanza oral bajo una concepción clínica de la sordera.

Centrándose en una postura de normalización, déficit, ausencia, se llega a pensar que las personas sordas tienen déficit en el lenguaje y por consiguiente en su nivel cognitivo. Sin embargo, esta postura deslegitima a la persona sorda en todas sus dimensiones, generando una perspectiva unidireccional; las estrategias se centran en el área de rehabilitación, y por consiguiente al sólo contemplar un área de trabajo, los resultados en términos educativos cada vez se hacían más limitados, frustrantes y por supuesto aislados de la verdadera realidad de los sordos.

En realidad, la educación de las personas sordas en Colombia, como se afirma desde el Instituto Nacional para Sordos -INSOR- (INSOR 2006; Portilla & Cárdenas, 2013), ha tenido una gran influencia europea, centrándose en enseñar el lenguaje desde una postura centrada en el habla. Por ejemplo, uno de los colegios con mayor reconocimiento por su trabajo con sordos, "Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría" mostró su rechazo hacia los signos, esto sucedía aproximadamente en 1986.

No obstante a partir de los años ochenta, surge una nueva mirada que ya no se centra en el déficit del individuo, sino en cómo la persona con discapacidad también puede hacer parte de diversos escenarios e involucrarse de forma significativa.

Posteriormente, a partir del concepto de integración, las educadoras especiales empiezan a ejercer un rol al ampliar su campo de acción, no solamente centrado en las instituciones, sino involucrándose en la escuela regular, asumiendo roles como docente de apoyo, entre otras.

Son las políticas las que permiten enmarcar la educación del sordo, desde la posibilidad de acceder a los contenidos y a la escuela, de la misma manera que los

estudiantes oyentes, no obstante, un elemento que resalta Sánchez (1990), es que en definitiva, en las políticas educativas no son considerados los intereses de los principales actores, de los propios sordos, de los profesores que trabajan con esta población ni de sus familias.

Es común que las políticas educativas estén formuladas desde ideas oyentes, partiendo de fortalecer la condición de normalidad de quienes oyen y se comunican a través de la lengua oral, dejando de lado el derecho a construir una propia y particular identidad desde su condición de personas viso-gestuales (Sánchez, 1990).

En este sentido, también Arnáiz Sánchez (2003), identifica cómo la existencia de políticas pensadas para todos, siguen manteniendo distancias en la atención directa a la población sorda, porque prevalece una sociedad mayoritariamente oyente, que desconoce los procesos educativos de las personas sordas.

Arnáiz Sánchez (2003), define la etapa de integración educativa, como un momento significativo y de gran aporte, porque en ella se inició el cambio del enfoque dado a la atención de personas con discapacidad, perspectiva que abrió una nueva mirada para extender las oportunidades de las personas con discapacidad, es así como se llega a dejar de ver a los alumnos con discapacidad como problemas y a la discapacidad como fuente de dificultades que le limitan el aprender con ellas en una práctica permanente.

De esta manera, se empieza a hablar de sistemas de apoyo, los cuales pueden ser entendidos como una asistencia adicional o complementaria que debe prestarse a las personas con discapacidad en el marco de su grupo, con el fin de que alcance los objetivos personales, los objetivos esperados socialmente y los objetivos impuestos en la programación educativa (Arnáiz Sánchez, 2003). De acuerdo con el concepto de integración se empiezan a asumir nuevos roles y nuevas posturas y prácticas educativas.

Tal como lo plantean Viader, Pertusa, Valdespino y Pérez (2007), se reconocen dos grandes perspectivas en la educación de los sordos: En primer lugar un modelo clínico patológico de la sordera y posteriormente un modelo sociocultural.

Es precisamente en este sentido del modelo sociocultural que Veinberg (2002) define una concepción socioantropológica de la sordera la cual fundamenta sobre el hecho de que los sordos generan comunidades que están aglutinadas por la lengua de señas aún por encima de la represión oralista generada por la sociedad y la escuela. Esta concepción pone el acento en considerar las lenguas de señas como la mejor, o única, garantía para el

desarrollo normal del sordo, dado que se reconoce como su lengua natural.

Es precisamente dicha concepción socioantropológica la que da origen a la educación bilingüe, y es así como Valmaseda y Alonso (s/f) cuestiona los procesos educativos de la población sorda, y plantea dos elementos fundamentales que se deben tener en cuenta: 1) La selección de un tipo de información más adecuada; 2) El contexto en el que los alumnos deben ser educados. Este tipo de referentes, evidencian el reconocimiento y la importancia de la lengua de señas y el equilibrio existente en la lengua oral, en todo proceso educativo, lo que permite contemplar las primeras experiencias de educación bilingüe. Es importante aclarar que no se entiende como la sumatoria, sino como una integración de dos lenguas, teniendo claro que siempre habrá prevalencia en una de las dos lenguas, siendo relevante que las lenguas de señas, tal como lo afirma Gascón Ricao (2004), poseen reglas particulares y precisas a nivel gramatical, aspecto ya evidenciado por muchos lingüistas. En este mismo sentido, se reconoce la característica fundamental de la lengua de señas como mediadora de los procesos de aprendizaje de los sordos, tal como se reconoce por muchos autores.

Esta característica de la lengua como medio para alcanzar el conocimiento requiere para el lenguaje de señas una dinámica curricular que dé la posibilidad a los estudiantes sordos de apropiarse de los aspectos lingüísticos, metalingüísticos, identitarios y culturales que requieren en un proceso de educación formal (Ayala, 2010).

Es relevante que el aprendizaje escolar de los sordos implica relaciones con la lengua de la mayoría oyente y en este sentido, se produce la experiencia del bilingüismo, la cual empieza a generar nuevas miradas y rutas educativas, surgiendo experiencias en donde prevalece la importancia de la lengua de señas, como un idioma fundamental para el aprendizaje de las personas sordas. Es así como para Canabal (2007) las experiencias educativas requieren de la lengua de signos, como lengua central en la educación de alumnos sordos.

Estas reflexiones permiten identificar las distancias existentes frente a la educación de personas sordas, miradas inicialmente desde un enfoque rehabilitador y médico, a un nuevo enfoque sociocultural, socioantropológico y bilingüe. Pino y Monteverde (2000), citados por Canabal (2007), afirman que en los niños sordos la escolarización debe partir de sus posibilidades, sus capacidades y potencialidades, considerados como parte de una cultura visual con una lengua visual.

Con lo anterior coinciden, ya de largo tiempo, Skliar, Massone y Veinberg (1995), estableciendo un paradigma para la nueva formación de los sordos cuando afirman que

el modelo clínico es una visión centrada en la patología, al déficit biológico lo que lleva a prácticas reparadoras y correctivas. Resaltan la sordera como un déficit biológico que incide en la competencia lingüística de los niños sordos evidenciando una relación equívoca de continuidad entre el lenguaje y la lengua oral.

Esta nueva perspectiva cambia por completo la forma de abordar la educación de sordos, porque comprende las particularidades de dicha población, partiendo de sus propias necesidades y del reconocimiento de su lengua y por ende de su cultura asociada a ella.

Este enfoque del bilingüismo y biculturalismo, se enmarca a partir del momento en que se considera la integración educativa de sordos en el aula regular, y es en éste escenario real donde la escuela se moviliza asumiendo nuevos retos y cambios que beneficien a la población sorda y a todos los estudiantes en general.

Este proceso bilingüe posibilita la formulación de propuestas educativas que propenden por la generación de condiciones lingüísticas y educativas particulares y adecuadas que propendan por un desarrollo bilingüe y bicultural. Es decir, respetar el derecho de los sordos a ser educados en la lengua de señas como su primera lengua, comprendiendo su situación de bilingüismo, promoviendo el uso de esta lengua a la luz de una cultura sorda y brindar la opción del aprendizaje de la lengua que usa la sociedad oyente (el castellano, por ejemplo) como una segunda lengua en el contexto cultural de esta sociedad oyente (INSOR, 2006).

Sin embargo, es necesario hacer mención de las dificultades que ha tenido la población sorda, al enfrentarse a procesos de aislamiento social, que han generado amenazas para su proceso educativo influyendo de forma directa en su estado emocional y su participación en escenarios educativos. Por lo tanto, la emergencia en el trabajo con población sorda, se convierte en una necesidad sentida para reorientar los procesos educativos teniendo en cuenta los currículos flexibles y pensados en y para la diversidad.

Aquí se puede mencionar que el rol del educador especial ha mostrado una intervención más terapéutica que educativa. Ramírez y Castaña (2003), consideran que la educación especial que se ha proporcionado a la población sorda del país, se ha caracterizado por la mirada desde los modelos clínicos en los que se desconocen los objetivos educacionales y priman los objetivos de rehabilitación, el estudiante sordo se cataloga como paciente y al maestro como terapeuta.

De acuerdo con esta perspectiva, los procesos de formación, las tendencias y enfoques de entender la discapacidad, influenciaron de forma directa la educación de la población sorda.

De esta manera, se empiezan a identificar quiebres en la educación de las personas sordas, olvidando por completo las verdaderas necesidades de atención a esta población. Es importante resaltar la lucha de las mismas personas sordas, quienes empiezan a hacer que se escuchen sus voces en cabeza de un líder de la Comunidad Sorda en el ámbito colombiano, Henry Mejía, quien buscó la forma de pugnar por la reivindicación de sus derechos como personas sordas, por ello aportó con la publicación de materiales sobre la lengua de señas como el Libro de lengua de señas No. 1. (Mejía, 2005). Es así como surgen nuevas tendencias, a partir de los noventa que aceptan la lengua de señas como un elemento esencial en la comunicación, y cuando se empezó a implementar este método en las escuelas se identificaron resultados más positivos y esperanzadores frente a la educación de las personas sordas.

A partir de lo recopilado anteriormente, se logran identificar cambios en torno a la educación de las personas sordas, sin embargo, hay que reconocer las situaciones de desventaja en la cual se han encontrado; esa búsqueda de alternativas también generó nuevas oportunidades de aprendizaje, para asumir retos, pero es claro que dentro de las distintas experiencias educativas, las que mayor avances han generado, son las que escuchan a profundidad las necesidades de la población sorda, las que van más allá de la deficiencia y reconocen las capacidades y talentos de las personas sordas.

Por consiguiente, es necesario resaltar que la educación de las personas sordas ha dado pasos y rutas nuevas, transformación que será a largo plazo ya que requiere una reestructuración del proceso educativo para la población sorda, especialmente colombiana, e implica una resignificación de la escuela y de los procesos de formación y pedagógicos; una definición de la política lingüística en el espacio escolar; la formación especializada de docentes; la capacitación de adultos sordos, de intérpretes; la clarificación de procesos de enseñanza de la lengua de señas también para los oyentes que hacen parte del proceso educativo; la conformación de organizaciones de padres y de comunidades de sordos para un trabajo colaborativo; y la claridad de lo que significa la integración social y educativa de los educandos sordos (Ramírez & Castaña, 2003).

Es evidente que las personas sordas necesitan ambientes educacionales estimulantes, que desafíen su pensamiento y ejerciten su capacidad cognitiva. Este es un principio que se debe tener en cuenta para promover la educación con calidad de las personas sordas. La riqueza de la educación y los nuevos retos de los maestros implicará asumir nuevos ambientes de aprendizaje que

promuevan el desarrollo y aprendizaje integral de sus educandos (Gutiérrez, 2007).

Existe una nueva perspectiva centrada en la inclusión, en ese sentido Cabezas (2014) establece que como primera condición, la persona sorda debe ser incluida mediante el desarrollo eficiente en su lengua natural, la lengua de señas y así se verá beneficiado del apoyo del intérprete durante el proceso educativo.

En esta línea, las universidades empiezan a cambiar su perspectiva desde los mismos procesos de formación para los educadores especiales o educadores para sordos, en donde se amplían nuevas miradas que alimenten, cuestionen y permitan formar un maestro integral, que tenga en cuenta las necesidades e intereses propios de sus estudiantes.

Por lo mismo, surgen nuevas áreas centradas en la flexibilización curricular, reconocimiento de estructuras educativas que generen procesos de inclusión educativa, trabajo en equipo, formación y orientación a profesores, entre otras. Dichas temáticas han transformado los perfiles y currículos de formación para nuevas apuestas y retos que competen a los educadores especiales.

De acuerdo con los estudios realizados por Díaz (1994), se describen dos modelos que se han enmarcado en la educación especial con personas sordas, el primero es un modelo tradicional el cual está centrado en un enfoque netamente en el estudiante, evaluación de un especialista, diagnóstico, programa para el estudiante; y un segundo modelo el cual titula como inclusivo, y no solamente centrado en el individuo, sino en la clase, en las necesidades propias del grupo, en el diseño de estrategias por parte del maestro, en clases flexibles. Entonces, estos dos modelos han incidido en las nuevas tendencias y perspectivas de la educación con nuevas apuestas, roles, y procesos de participación no solamente desde la escuela sino de múltiples entornos que pueden incidir en una educación pensada para todos y todas.

En ese sentido, dicho enfoque de proyectos educativos bilingües-biculturales plantea nuevas rutas para repensar los procesos de educación, teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de sus alumnos sordos, Fernández (2002) reconoce que para los jóvenes estudiantes sordos la diferencia se centra en el canal por el cual pueden obtener la información lo cual repercute en el currículo escolar, y que permite promover escenarios educativos adecuados a los estudiantes sordos, porque la base fundamental parte de la comunicación y el acceso a la información por parte de la población sorda, ya que posteriormente cuando ingresan a un escenario educativo aparecen nuevos retos para contemplar los ajustes y

elementos de un currículo que reconozca las necesidades y particularidades de los sordos.

A partir de lo anterior, los proyectos bilingües-biculturales enfatizan la lengua de señas como fundamental en las aulas de niños sordos, y es así como la lengua de señas se reconoce como un área del currículo escolar, pues el currículo debe contemplar contenidos pertenecientes a la historia y la cultura sorda (Fernández. 2002).

En este punto es importante hacer una revisión de los ejercicios investigativos que dan cuenta de las prácticas pedagógicas y que soportan las concepciones en la educación de los sordos, ampliando la mirada y profundizando en el marco contextual de la educación para las personas Sordas.

Inicialmente se presenta una investigación que surge de las teorías pedagógicas y prácticas docentes y a partir de ésta se documenta la práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo, la cual hace un análisis directo a las prácticas docentes, con el fin de enseñar a leer y escribir a niños sordos. Este estudio muestra las prácticas educativas a partir del análisis de los tres componentes que confieren significado al acto de enseñar: docente, alumno, y conocimiento (Divito, Pahud, & Barale, 2003). En este sentido estos tres ejes se relacionan de forma permanente para dinamizar los procesos de enseñanza – aprendizaje.

El estudio anterior, además retoma la práctica docente de los educadores especiales, haciendo un análisis directo frente a la influencia de la historia, y la consideración de la persona sorda desde el déficit, tratando de equilibrar las deficiencias. Luego hay una alta incidencia de la psicología, para plantear nuevas formas de educar y es aquí donde surge la pedagogía diferencial el cual hacía énfasis en la modificación de la conducta y después las prácticas pedagógicas, se concentran en el aprendizaje de las personas, generándose enfoques enmarcados en el constructivismo.

Por consiguiente, a partir de las corrientes actuales sobre la didáctica se centra la atención en el análisis de las prácticas, lo que conlleva maneras diferentes de conceptualizar y transformar la enseñanza (Divito et al., 2003). A partir de estas prácticas pedagógicas se visibilizan nuevas formas de acceder al conocimiento, generando procesos que les permitan a los niños sordos acceder a la lengua escrita, integrando como lo afirman Divito et al. (2003), estrategias cognitivas, perceptivas y lingüísticas para acceder al conocimiento de forma integral. Por lo tanto, estas estrategias deben materializarse en las mismas prácticas docentes en donde se integran los diferentes canales de acceso a la información y a la comunicación.

Dicha investigación concluye que es muy importante generar la reflexión permanente frente a la práctica pedagógica, teniendo en cuenta las particularidades de cada

grupo, además de establecer la relación directa entre la teoría y la práctica, al igual resaltan la importancia de generar procesos reflexivos por parte de cada uno de los maestros en su intervención. En el área específica de la lectura y escritura consideran esencial fundamentarla desde los escenarios cotidianos.

De otro lado, el siguiente antecedente es una experiencia frente a la formación superior de los sordos en la ciudad de Rochester – New York en los años noventa. Muestra una trayectoria muy interesante frente a la educación inicial hasta la educación superior en personas sordas. En primer lugar describe la experiencia de la escuela Rochester para niños la cual cuenta con un programa especializado de atención temprana, luego hay un seguimiento en el proceso educativo en donde los padres son actores fundamentales en el proceso educativo de sus hijos, estas experiencias enriquecen de forma directa el aprendizaje de los niños y niñas sordas, fortaleciendo sus bases cognitivas, comunicativas y en general en todas las áreas. Por lo tanto, cuentan con espacios de juego, y además reales y vivenciales para socializarse con otros (Sánchez & Moreno, 2011).

Luego en la secundaria, los estudiantes reciben orientación vocacional, asesoramiento permanente para que cada uno descubra sus propias capacidades, siendo un eje fundamental en su proyección profesional. Sin embargo, es importante aclarar que el programa aunque es igual al de las demás escuelas cuenta con cursos de profundización de lectura e inglés, en este programa cabe mencionar que los grupos de trabajo son pequeños (Sánchez & Moreno, 2011).

Posteriormente, continúan sus estudios en la mayoría de casos, en Rochester Institute of Technology, el cual se especializa en la educación a nivel superior de personas sordas. Aquí, existe un acompañamiento permanente a los estudiantes, además de contar con escenarios de prácticas profesionales, con el fin de que los estudiantes apliquen sus conocimientos en el escenario real y asuman experiencias que potencien sus capacidades en entornos laborales y profesionales (Sánchez & Moreno, 2011).

En este mismo sentido, se describe la siguiente investigación realizada en Brasil, la cual se titula Estudios Sordos y Estudios Culturales en Educación, un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el Currículo Escolar (Skliar & Lunardi, 1999), su objetivo principal consiste en describir las opiniones de maestros sordos y oyentes frente al currículo escolar, identificando relaciones de poder y cómo estas relaciones inciden en la formación de identidades sordas.

Finalmente, en Colombia se asume a las personas sordas principalmente desde el marco conceptual, filosó-

fico y normativo del enfoque en derechos que encuentra su principal asidero en la actualidad en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por el Estado colombiano con la Ley 1346 de 2009 (Congreso de la República, 2009), la cual plantea desde sus principios generales entre otros, la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, la igualdad de oportunidades para todas las personas. Desde marcos legales y conceptuales como este, así como en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994 (Congreso de la República, 1994) y fundamentados en el artículo 24 de dicho acuerdo internacional, en el que se puntualiza la necesidad de adelantar acciones frente a la discriminación, desigualdad e inequidad de oportunidades para los escolares en contextos de diversidad y amparados en el numeral 2 de dicho artículo sobre el requerimiento por una educación efectiva y pertinente para todas las personas, es que se fundamenta en el enfoque de derechos y atención a la diversidad en la atención a la población sorda.

En el decreto 1618 en el apartado de educación se resaltan elementos fundamentales como: a) en la educación superior, en la formación de licenciados, maestros y profesionales de otras disciplinas, se debe sensibilizar y capacitar en temas de inclusión y discapacidad; b) las instituciones educativas deberán contar con recursos humanos y pedagógicos especiales que faciliten el acceso a los servicios a las personas con discapacidad (Congreso de la República, 2013).

En la perspectiva de asumir a las personas sordas como sujetos de derecho y en el marco de la educación de calidad y en entendido que esta ha de ser por ende inclusiva asumida como fenómeno trascendente a las implicaciones legales, se asumirán postulados como los de Echeita y Ainscow (2011), Nussbaum (2007) y Rawls (1985). Estos tres autores plantean la educación de calidad como aquella que brinda la posibilidad de acceder a una educación que atienda a las diferencias para todos y todas, según Echeita y Ainscow, (2011), desde el enfoque diferencial, planteado por Rawls (1985) en su teoría de la justicia, y a partir de este, el enfoque de capacidades, expuesto por Nussbaum (2007) en su texto *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. En relación, Nussbaum (2007), plantea la necesidad de superar el simple reconocimiento de la diferencia sino que posa la discusión en el ámbito de diversidad cultural y lingüística, donde claramente define la diversidad lingüística como un asunto estructurante y determinante en la manera en la que los sujetos se relacionan con los diferentes contextos.

## Conclusiones

Los sordos son concebidos como un colectivo que se caracteriza por poseer una diversidad lingüística y cultural en tanto lo que los define a diferencia de otros grupos en condición de discapacidad, no es su mayor o menor grado de capacidad - auditiva - en este caso, sino las características, y procesos inherentes al dominio de su primera lengua y a la apropiación intercultural que supone la permanente situación de bilingüismo que vive esta población. Esto significa que en el caso de los sordos ser un grupo diverso lingüística y culturalmente, no solo tiene que ver con el hecho de usar una lengua diferente al de la sociedad mayoritaria y portar unos determinados valores culturales, sino que las condiciones para el acceso a esta primera lengua requieren de la configuración de una serie de entornos comunicativos desde la educación y la pedagogía que posibiliten el intercambio con usuarios nativos de dicha lengua, dado que a diferencia de cualquier otra población en el mundo no la pueden adquirir en el seno de su hogar, desde el momento en que nacen y en condiciones naturales de interacción con los miembros de su entorno inmediato.

Además, son diversos lingüísticamente debido a que las condiciones para dicho acceso son totalmente heterogéneas bien por el tipo de escuelas en donde acceden a la misma, por el tipo de propuesta, por la edad de adquisición, por el tipo de hablantes con quienes interactuaron para generar esa adquisición (sordos y oyentes) por la competencia lingüística de estos hablantes, por la cantidad de interlocutores, solo por citar algunos factores.

Otro ámbito de la diversidad lingüística tiene que ver con que el hecho de que si bien en las últimas dos décadas se ha venido dando un viraje frente a la concepción de deficiencia con que tradicionalmente se ha caracterizado a este grupo humano y se ubica desde una perspectiva socio antropológica desde la que los sordos: 1) son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente; 2) se reconoce y respeta que adquieren y usan la lengua de señas como primera lengua; 3) conforman una comunidad lingüística minoritaria; y 4) dicha comunidad se denomina comunidad sorda y la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva (INSOR, 2006). No todas las personas sordas se identifican bajo estas condiciones, bien porque no han tenido oportunidades para acceder a procesos educativos o de fortalecimiento comunitario que les permitan incorporar este tipo de reflexiones o saberes, bien porque sus opciones de desarrollo vital han estado enmarcadas en procesos de rehabilitación

y se autodefinen como sordos oralizados o usuarios del castellano oral o en una alta proporción sordos que no han desarrollado una primera lengua y por tanto aún se encuentran invisibilizados en las familillas, grupos sociales y entornos escolares.

Es por lo tanto, producto del análisis del contexto desarrollado a lo largo del presente artículo, que se hace prioritario el asumir para las características y esencia de la persona sorda una nueva concepción para la formación de educadores que atiendan a los sordos desde el reconocimiento pedagógico y lingüístico.

El Instituto Nacional para Sordos - INSOR - (2006) plantea que la formación de los docentes, dirigida hacia la comprensión del fenómeno particular de la atención educativa a la población sorda, parte de promover una clara diferenciación entre el bilingüismo de los sordos y el bilingüismo de las mayorías. La diferencia de esta situación lingüística se debe derivar en la aplicación de las propuestas que respetan esta situación y que generan transformaciones profundas en los procesos ideológicos, políticos, educativos y comunitarios que expresan la sociedad y sus instituciones, sobre las personas sordas y la sordera. Se debe impartir el conocimiento sobre los procesos de evolución histórica y política de la educación de los sordos, así como de sus consecuencias en el desarrollo social de las comunidades sordas; los marcos conceptuales que se han validado a partir de experiencias educativas exitosas en el mundo; y los desarrollos comunitarios y culturales que se deben promover en la formación de las nuevas generaciones de sordos, su voz y experiencia de ser y vivir como sordos.

Atender equitativamente según sus condiciones particulares a la población sorda reconociendo y respetando sus propias diferencias individuales y colectivas, implican formar docentes con las competencias necesarias para diseñar contextos pertinentes que respondan a las potencialidades y necesidades de formación de la población en diferentes contextos y niveles educativos. A este respecto es fundamental que los docentes en formación tengan una visión crítica de la actual oferta educativa para los sordos y no reproduzcan per se una estructura de atención que no ofrezca las garantías ni derechos educativos de la población sorda. En este sentido, la formación de las nuevas generaciones de maestros puede aportar no solo al cómo hacer diseños de propuestas pertinentes para los sordos, sino en cómo evaluar los actuales procesos de atención que les permitan una transformación documentada de dichos escenarios.

El solo hecho que los sordos constituyan un grupo humano que no puede acceder a una primera lengua de

forma natural en el contexto del hogar y que requiere de escenarios, procesos e interlocutores particulares para el logro de esta condición básica e imprescindible para el desarrollo humano, implica el diseño de respuestas pedagógicas pertinentes y diferenciadas de las que por lo general se estructuran en los contextos de la escuela para otras poblaciones tradicionalmente excluidas, esencialmente porque la educación de los sordos supera el nivel de los apoyos o de la modificación o adecuación de prácticas y trasciende a otros niveles más estructurales de la organización de la propuesta educativa y del rol de los actores.

## Referencias

- Acosta, D., & Arias, C. (2015). *Estado actual de las prácticas pedagógicas en la formación de docentes para la atención a población sorda en las licenciaturas de Educación Especial y Pedagogía Infantil – Análisis de tipo hermenéutico*. Informe de investigación en elaboración. Corporación Universitaria Iberoamericana, Bogotá.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ayala, J. (2010). Propuesta conceptual para la elaboración de un currículo para la Lengua de Señas Colombiana a partir de lineamientos curriculares. *Horizontes Pedagógicos*, 12(1), 67-75.
- Cabezas, R. (2014). *Compartiendo algunas reflexiones sobre la inclusión educativa de personas sordas*. Quito: Cultura Sorda. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/compartiendo-algunas-reflexiones-sobre-la-inclusion-educativa-de-personas-sordas/>
- Canabal, C. (2007). *Innovar en educación infantil: el castellano y la lengua de signos española conviviendo en la escuela* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, España.
- Congreso de la República. (1994). *Ley 115 de 1994*. Colombia: Congreso de la República. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República. (2009). *Ley 1346 de 2009*. Colombia: Congreso de la República. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=37150>
- Congreso de la República. (2013). *Decreto 1618 de 2013*. Colombia: Congreso de la República. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Díaz, O. (1994). *Diseño de un Programa educativo integral para niños sordos vinculados al Centro de Educación Especial Skinner*. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Divito, M., Pahud, F., & Barale, C. (2003). La práctica docente y la alfabetización inicial del niño sordo. *Educere*, 7(22), 117-183.

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fernández, M. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia los modelos comprensivos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034355>
- Gascón Ricao, A. (octubre, 2004). *Historia de la lengua de signos*. Trabajo presentado en las jornadas del Centro de Lenguas Modernas del 7 al 9 de octubre de 2004, Universidad de Cádiz, España. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.org/historia-de-la-lengua-de-signos/#\\_ftn1](http://www.cultura-sorda.org/historia-de-la-lengua-de-signos/#_ftn1)
- Gutiérrez, A. (2007). El futuro de la educación del sordo. Y mientras algunos retos, necesidades y demandas de presente. *Psicología Educativa*, 13(1), 5 -34.
- Herrero, A. (2009). *Mudo, sordomudo, sordo: viejas pócimas y nuevas denominaciones*. España: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/04/Mudo2C-sordomudo2C-sordo-Viejas-pC3B3cimas-y-nuevas-denominaciones-11.pdf>
- Instituto Nacional para Sordos -INSOR-. (2006). *Educación bilingüe para sordos - etapa escolar -*. Orientaciones Pedagógicas. Bogotá: INSOR. Recuperado de [http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla\\_etapa\\_escolar.pdf](http://www.insor.gov.co/historico/images/PUBLICACIONES/cartilla_etapa_escolar.pdf)
- Mejía, H. (2005). *Libro de Lengua de señas No. 1*. Bogotá: Federación Nacional de Sordos de Colombia -Fenascol-.
- Nussbaum, M. (2007). *Frontiers of Justice*. E.E.U.U: Belknap Press.
- Patiño, A., Oviedo, A., & Gerner, B. (2001). *El Estilo Sordo*. Cali: Universidad del Valle.
- Portilla, L., & Cardenas, M. (2013). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para sordos*. Bogotá: INSOR.
- Ramírez, P., & Castaña, M. (2003). *Educación Bilingüe para Sordos*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, INSOR.
- Rawls, J. (1985). Justice as Fairness: Political not Metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 14(3), 223-251. Recuperado de <http://philosophyfaculty.ucsd.edu/faculty/rarneson/Philosophy%20167/Rawlsjusticeasfairness.pdf>
- Sánchez, C. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Venezuela: CEPROSOR.
- Sánchez, C. (2008). *Que veinte años no es nada. La educación de los sordos en la encrucijada*. Mérida, Venezuela: Cultura Sorda. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.org/la-educacion-de-los-sordos-en-la-encrucijada/>
- Sánchez, A., & Moreno, M. (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.
- Skliar, C., & Lunardi, M. (1999). *Estudios sordos y estudios culturales en educación: un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículo escolar*. Colombia: Cultura sorda. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Skliar-Lunardi\\_Estudios-sordos\\_1999.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Skliar-Lunardi_Estudios-sordos_1999.pdf)
- Skliar, C., Massone, M., & Veinberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Cultura sorda. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Skliar\\_Massone\\_Veinberg\\_acceso\\_ninos\\_sordos\\_al\\_bilinguismo\\_1995.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Skliar_Massone_Veinberg_acceso_ninos_sordos_al_bilinguismo_1995.pdf)
- Valmaseda, M., & Alonso, P. (s/f). *La lengua de signos*. Recuperado de <http://www.sancristobal.amgr.es/signos/wp-content/uploads/2011/06/LaLenguadeSignos-MValmaseda-PAlonso.pdf>
- Veinberg, S. (2002). *Perspectiva socioantropológica de la Sordera*. Argentina: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Veinberg\\_perspectiva\\_socioantropologica\\_Sordera.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co)
- Viader, M., Pertusa, E., Valdespino, S., & Pérez, M. (2007). *La integración sociocultural de la Comunidad Sorda en Cataluña. Implicaciones en las prácticas educativas*. España: Universitat de Barcelona. Recuperado de [http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandez\\_Pertusa\\_Valdespino\\_Perez\\_Integracion\\_sociocultural\\_Comunidad\\_+Sorda\\_Catalu%C3%B1a\\_2007.pdf](http://www.cultura-sorda.eu/resources/Fernandez_Pertusa_Valdespino_Perez_Integracion_sociocultural_Comunidad_+Sorda_Catalu%C3%B1a_2007.pdf)