

Volumen Especial - Enero/Marzo 2016

# REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES  
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

*Homenaje a*



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS  
CAMPUS SANTIAGO

ARCHIPIÉLAGO  
REVISTA CULTURAL DE NUESTRA AMÉRICA

#### CUERPO DIRECTIVO

##### Directora

**Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Subdirectora

**Lic. Débora Gálvez Fuentes**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Editor

**Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

**Héctor Garate Wamparo**  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

##### Cuerpo Asistente

##### Traductora: Inglés – Francés

**Lic. Ilia Zamora Peña**  
*Asesorías 221 B, Chile*

##### Traductora: Portugués

**Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón**  
*Asesorías 221 B, Chile*

##### Diagramación / Documentación

**Lic. Carolina Cabezas Cáceres**  
*Asesorías 221 B, Chile*

##### Portada

**Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero**  
*Asesorías 221 B, Chile*

#### COMITÉ EDITORIAL

##### Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

##### Dr. Jaime Bassa Mercado

*Universidad de Valparaíso, Chile*

##### Dra. Heloísa Bellotto

*Universidad de San Pablo, Brasil*

##### Dra. Nidia Burgos

*Universidad Nacional del Sur, Argentina*

##### Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

##### Dr. Lancelot Cowie

*Universidad West Indies, Trinidad y Tobago*

##### Lic. Juan Donayre Córdova

*Universidad Alas Peruanas, Perú*

##### Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

*Universidad Autónoma de Madrid, España*

##### Dr. Juan Manuel González Freire

*Universidad de Colima, México*

##### Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México*

##### Dr. Pablo Guadarrama González

*Universidad Central de Las Villas, Cuba*

##### Mg. Amelia Herrera Lavanchy

*Universidad de La Serena, Chile*

##### Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Mg. Cecilia Jofré Muñoz**  
*Universidad San Sebastián, Chile*

**Mg. Mario Lagomarsino Montoya**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Claudio Llanos Reyes**  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Dr. Werner Mackenbach**  
*Universidad de Potsdam, Alemania*  
*Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

**Ph. D. Natalia Milanesio**  
*Universidad de Houston, Estados Unidos*

**Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer**  
*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile*

**Ph. D. Maritza Montero**  
*Universidad Central de Venezuela, Venezuela*

**Mg. Julieta Ogaz Sotomayor**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Mg. Liliana Patiño**  
*Archiveros Red Social, Argentina*

**Dra. Eleonora Pencheva**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dra. Rosa María Regueiro Ferreira**  
*Universidad de La Coruña, España*

**Mg. David Ruete Zúñiga**  
*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*

**Dr. Andrés Saavedra Barahona**  
*Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria*

**Dr. Efraín Sánchez Cabra**  
*Academia Colombiana de Historia, Colombia*

**Dra. Mirka Seitz**  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Lic. Rebeca Yáñez Fuentes**  
*Universidad de la Santísima Concepción, Chile*

## **COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

### **Comité Científico Internacional de Honor**

**Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Luiz Alberto David Araujo**  
*Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil*

**Dra. Patricia Brogna**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Horacio Capel Sáez**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar**  
*Universidad de Los Andes, Chile*

**Dr. Adolfo Omar Cueto**  
*Universidad Nacional de Cuyo, Argentina*

**Dra. Patricia Galeana**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg**  
*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia*  
*Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos*

**Dra. Antonia Heredia Herrera**  
*Universidad Internacional de Andalucía, España*

**Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel León-Portilla**  
*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Dr. Miguel Rojas Mix**  
*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe*

**Dr. Luis Alberto Romero**  
*CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Adalberto Santana Hernández**  
*Universidad Nacional Autónoma de México,  
México*  
*Director Revista Cuadernos Americanos, México*

**Dr. Juan Antonio Seda**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso**  
*Universidad de Salamanca, España*

**Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Comité Científico Internacional**

**Ph. D. María José Aguilar Idañez**  
*Universidad Castilla-La Mancha, España*

**Mg. Elian Araujo**  
*Universidad de Mackenzie, Brasil*

**Mg. Rumyana Atanasova Popova**  
*Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria*

**Dr. Iván Balic Norambuena**  
*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Dra. Ana Bénard da Costa**  
*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal*  
*Centro de Estudios Africanos, Portugal*

**Dr. Manuel Alves da Rocha**  
*Universidad Católica de Angola, Angola*

**Dra. Alina Bestard Revilla**  
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y  
el Deporte, Cuba*

**Dra. Noemí Brenta**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*

**Ph. D. Juan R. Coca**  
*Universidad de Valladolid, España*

**Dr. Antonio Colomer Vialdel**  
*Universidad Politécnica de Valencia, España*

**Dr. Christian Daniel Cwik**  
*Universidad de Colonia, Alemania*

**Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros**  
*Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil*

**Dr. Eric de Léséulec**  
*INS HEA, Francia*

**Dr. Miguel Ángel de Marco**  
*Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
*Universidad del Salvador, Argentina*

**Dr. Andrés Di Masso Tarditti**  
*Universidad de Barcelona, España*

**Dr. Sergio Diez de Medina Roldán**  
*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Ph. D. Mauricio Dimant**  
*Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel*

**Dr. Jorge Enrique Elías Caro**  
*Universidad de Magdalena, Colombia*

**Dra. Claudia Lorena Fonseca**  
*Universidad Federal de Pelotas, Brasil*

**Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez**  
*Instituto Tecnológico Metropolitano,  
Colombia*

**Dra. Carmen González y González de Mesa**  
*Universidad de Oviedo, España*

**Dra. Andrea Minte Münzenmayer**  
*Universidad de Bio Bio, Chile*

**Mg. Luis Oporto Ordóñez**  
*Universidad Mayor San Andrés, Bolivia*

**Dr. Patricio Quiroga**  
*Universidad de Valparaíso, Chile*

**Dr. Juan Carlos Ríos Quezada**  
*Universidad Nacional Andrés Bello, Chile*  
*Universidad de Los Lagos, Chile*

**Dra. María Laura Salinas**  
*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

**Dr. Stefano Santasilia**  
*Universidad della Calabria, Italia*

**Dra. Jaqueline Vassallo**  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

**Dr. Evandro Viera Ouriques**  
*Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil*

**Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez**  
*Universidad de Jaén, España*

**Dra. Maja Zawierzeniec**  
*Universidad de Varsovia, Polonia*

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:  
**CEPU – ICAT**  
Centro de Estudios y Perfeccionamiento  
Universitario en Investigación  
de Ciencia Aplicada y Tecnológica  
Santiago – Chile

## Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



**SUBJETIVIDADES INVISIBILIZADAS ENTRE EL DISCURSO CLÍNICO-TERAPÉUTICA  
Y LA PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DE LA PERSONA SORDA**

**INVISIBILIZED SUBJECTIVITIES BETWEEN CLINICAL THERAPEUTIC SPEECH  
AND SOCIO-ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVE OF DEAF PEOPLE**

**Mg. Gloria Isabel Bermúdez**

Fundación Escuela Colombiana de Rehabilitación, Colombia  
gbermudez@ecr.edu.co

**Lic. Liliana Isabel Neira**

Universidad Nacional de Colombia  
lineira@unal.edu.co

**Lic. Janeth Vargas Díaz**

Instituto Nacional para Sordos, Colombia  
elfa.vargas@insor.gov.co

**Fecha de Recepción:** 12 de diciembre de 2015 – **Fecha de Aceptación:** 04 de enero de 2016

**Resumen**

El abordaje de la inclusión de las personas sordas se ha centrado tradicionalmente en una postura dicotómica cuyos orígenes tienen equivalencia con la discusión, ya conocida, entre el modelo individual de la discapacidad y el modelo social. En el caso particular de la población sorda, esta dicotomía se expresa en dos perspectivas: la que se centra en la deficiencia auditiva, y la que la aborda como una población con capacidades diversas.

**Palabras Claves**

Inclusión – Socioantropología – persona sorda – Colombia

**Abstract**

The approach to the inclusion of deaf people has traditionally been focused on a dichotomous attitude whose origins have equivalence with the known discussion, between the individual model of disability and the social model. In the specific case of deaf population, this dichotomy is expressed in two perspectives: one that focuses on hearing impairment, and that which focus it as a population with diverse abilities.

**Keywords**

Inclusion – Socio-anthropology – Deaf person – Colombia

## Introducción

El abordaje de la inclusión de las personas sordas se ha centrado tradicionalmente en una postura dicotómica cuyos orígenes tienen equivalencia con la discusión, ya conocida, entre el modelo individual de la discapacidad y el modelo social. En el caso particular de la población sorda, esta dicotomía se expresa en dos perspectivas: la que se centra en la deficiencia auditiva, y la que la aborda como una población con capacidades diversas. La primera corresponde al modelo médico-rehabilitatorio centrado en el individuo y su deficiencia corporal cuyo énfasis está en el tratamiento clínico-terapéutico de la pérdida auditiva; mientras que la segunda reconoce al individuo como miembro de una comunidad lingüística minoritaria cuya identidad está mediada por la lengua de señas, la cual requiere reconocimiento y reivindicación de sus derechos en tanto que éstos le han sido negados por la hegemonía de la comunidad mayoritaria “oyente”.

En Colombia la polarización de la discusión llevó esta dicotomía a la práctica, de manera que escenarios como el educativo, pasaron de ser espacios en los que se confundía la atención educativa de las necesidades de aprendizaje de la persona sorda con la atención clínico-terapéutica de la deficiencia auditiva, a ser espacios promotores del bilingüismo (lengua de señas Colombiana como primera lengua y Castellano escrito como segunda lengua); olvidando que la realidad tiene matices, y que si bien la discapacidad es una forma de diversidad, también dentro de la población con discapacidad existe la diversidad.

Una manifestación explícita de la radicalización de la postura sociocultural respecto a la población sorda se evidencia en la promulgación de la Ley 324 de 1996 por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda en Colombia. Con el ánimo de favorecer a la población sorda, la ley dicta en su artículo 2 que: “El Estado Colombiano reconoce la Lengua Manual Colombiana como idioma propio de la comunidad sorda del país”, sin embargo, en 2002 se declaró su inexecutable a través de la sentencia de la Corte Constitucional No. 128, en tanto que se consideró que esta declaración privilegia la Lengua de Señas y su obligatoriedad sobre el Castellano Oral, lengua propia de la mayor parte de los padres de la población sorda; además porque impone una metodología educativa monolingüe que viola el derecho de los ciudadanos sordos y de sus familias a optar por el castellano tanto en la modalidad oral como escrita.

La realidad de las personas sordas es mucho más compleja que esta falsa dicotomía, pues la constitución de la subjetividad está medida por las relaciones del individuo con su entorno familiar, social y político más allá de las discusiones teórico-conceptuales. Esto es, la forma en que un individuo construye su identidad y se hace un lugar en el mundo obedece a circunstancias particulares que no pueden ser generalizadas a todos los casos. Parte de esta realidad es reconocer que: a) En Colombia las personas sordas provienen mayoritariamente de familias oyentes cuya primera lengua es el Castellano Oral, lo que significa que muy probablemente estas familias optarán porque su hijo (a) tenga su misma lengua; b) existen avances tecnológicos y científicos que favorecen la capacidad funcional auditiva de las personas sordas los cuales han demostrado su favorabilidad en el aprendizaje y desarrollo de la lengua oral y escrita, y c) las personas sordas educadas en modelos monolingües o bilingües sin acceso a la lengua oral enfrentan más barreras para el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Este panorama demuestra que la inclusión de las personas sordas implica una comprensión de la persona sorda como un ser complejo que por su condición auditiva tiene mayor riesgo de enfrentar barreras comunicativas, para el aprendizaje y para la participación social si el entorno no le ofrece los apoyos y los recursos necesarios para minimizar los efectos adversos de estas limitaciones. Para ello los escenarios sociales deben estar preparados para atender las especificidades de cada caso, y no sólo para obedecer a mandatos arbitrarios que pretenden imponer soluciones genéricas centradas en la Lengua de Señas y que terminan invisibilizando a la población sorda usuaria del castellano oral que convive y se identifica con la cultura mayoritaria oyente, pero que enfrenta permanentemente dificultades en los procesos de enseñanza aprendizaje afectando su participación y que vulneran su acceso a la comunicación y a la información. Estas personas representan una minoría dentro de la minoría, pues en muchos casos son tratadas con desprecio por la propia comunidad sorda que no los reconoce como propios por no ser usuarios de la lengua de señas; al tiempo que se ven rezagados dentro de la comunidad oyente porque las condiciones de aprendizaje de la lengua castellana oral y escrita son diferentes.

La invisibilidad de esta población se produce también por efecto de un sistema educativo deficiente que sacrifica la calidad de la educación y la equiparación de oportunidades para el aprendizaje en aras de la cobertura y la prevención de la deserción escolar. Por este motivo muchas personas sordas usuarias del castellano oral avanzan a lo largo de los diferentes ciclos educativos hasta que llegan a la educación superior sin que se hayan superado aún obstáculos del contexto educativo para el aprendizaje, como usos reducidos del vocabulario, desajuste en las metodologías y didácticas didácticas para la comprensión y producción de significados en sentido figurado, para las composiciones sintácticas complejas, y para el desarrollo de competencias en la comprensión global de textos escritos, y la producción escrita. Esto deriva en la producción de textos esquematizados que presentan problemas gramaticales y sintácticos, entre otras dificultades reportadas por la literatura especializada.

Adicionalmente se sabe que en el nivel de educación superior un porcentaje importante de docentes son profesionales que han llegado al ejercicio de la docencia sin contar con formación previa en pedagogía y mucho menos en atención de poblaciones diversas, lo que hace que éstos desconozcan las necesidades académico pedagógicas de sus estudiantes sordos y en tal sentido no estén preparados para brindarles las mismas oportunidades de aprendizaje que ofertan a los estudiantes oyentes, tanto así que algunos de ellos no se enteran que tuvieron en su clase estudiantes sordos usuarios del castellano oral, salvo que ellos se identifiquen explícitamente.

Todo este panorama llevó a tres instituciones: la Universidad Nacional de Colombia, programa de Comunicación Humana; el Instituto Nacional para Sordos –INSOR- y la Escuela Colombiana de Rehabilitación, programa de Fonoaudiología, a aunar esfuerzos para desarrollar dos investigaciones: la primera busca construir un instrumento que le permita a las Instituciones de Educación Superior colombianas registrar y analizar los factores de inclusión y proponer planes de mejoramiento de acuerdo con sus resultados, contemplando las estrategias de alcance de educación inclusiva en el marco de los factores de acreditación de educación superior para acceder al aprendizaje con el fin de guiarlos en la generación de planes de mejoramiento institucionales que favorezcan la educación inclusiva; la segunda, se enfoca al diseño de estrategias para el manejo de competencias en comprensión y producción de textos escritos en programas de educación superior que

incluyen estudiantes sordos usuarios de castellano oral, reconociendo ésta como una necesidad para el éxito académico.

El resultado de estas investigaciones aportará beneficios directos a la población sorda usuaria de castellano oral en tanto permite a las IES que los han acogido como estudiantes en sus programas, conocer y proporcionar adecuaciones a las condiciones institucionales de educación inclusiva impactando en indicadores de pertinencia y calidad en su proceso educativo. Permitirá además acatar por parte de las IES los lineamientos y ordenamientos normativos emanados desde el Viceministerio de Educación Superior y responder a las necesidades particulares de información y autoevaluación.

### **Sobre el desarrollo de los estudios**

En Colombia, el interés sobre el tema de educación superior que actualmente se expone en el territorio nacional surge de la presentación del proyecto de reforma de ley 30 de 1992 en el año 2011, el cual surgió con la expectativa de proyectar un sistema de educación superior de calidad que permitiera a un mayor número de jóvenes el ingreso y permanencia en las instituciones de educación superior, y de una educación que dinamizara la investigación y la innovación. Con esta perspectiva, el Gobierno Nacional, el Congreso de la República y otros actores de la comunidad educativa, promovieron la expedición de normas como el proyecto de ley 112, el cual mostró temas que no fueron aceptados derivando en que el proyecto de ley fuera retirado.

Este hecho, sin embargo, mostró un consenso nacional en torno a que el actual modelo no responde a las expectativas del país en materia de educación superior, generando un amplio debate nacional y la necesidad de socialización y discusión con la participación de diversas instancias para el desarrollo de mecanismos de participación nacional como diálogos regionales, foros regionales, talleres, encuentro de rectores, espacios en los que se han discutido los elementos fundamentales para la creación de la Política Pública de Educación Superior: Equidad, gobierno, autonomía, sostenibilidad, pertinencia, diversidad y calidad.

Otra estrategia fundamental fue el desarrollo de Mesas Temáticas, consistente en el desarrollo de una discusión orientada hacia la construcción de política pública en perspectiva de largo plazo considerando alternativas de carácter estratégico, hacia la identificación de problemas estructurales, oportunidades y retos para solucionarlos.

El desarrollo de estas estrategias se ejecutó en búsqueda de acuerdos alrededor de una política pública en educación superior y la creación de un Sistema de Educación Superior garante de una formación de calidad para todos los colombianos y la generación de conocimiento, tecnología e innovación que responda oportunamente a las expectativas de la sociedad y al entorno social, cultural, económico y productivo, con los siguientes objetivos de Política: 1. Posibilidad de acceso para todos: Ningún joven colombiano debe truncar su formación por razones económicas o geográficas. 2. Garantía de una formación de Calidad y Pertinente. 3. Equidad regional en los aportes de la Nación. 4. Sostenibilidad financiera.

Específicamente en el trabajo adelantado en la mesa de Educación Inclusiva desarrollada por el Viceministerio de Educación Superior del MEN entre julio y octubre de 2013, la cual se convocó con el fin de diseñar estrategias que fomenten el acceso y

permanencia a la Educación Superior de los grupos poblacionales priorizados en la política educativa nacional, dentro de los cuales se encuentran Población con discapacidad, población víctima de violencia, población en proceso de reintegración, poblaciones étnicas habitantes de frontera. Esta mesa propuso estrategias en relación con: Procesos académicos, docencia, investigación, política institucional, estructura administrativa y financiera en el marco de una educación inclusiva y dirigida a las IES.

Aunado a estas estrategias se encuentran los lineamientos de política de educación superior inclusiva, en el cual se exponen un marco conceptual, estrategias y acciones diferenciales sobre los cuales se sustenta la educación inclusiva en el sistema de educación superior colombiano. Su objetivo es orientar a las Instituciones de Educación Superior (IES) en el desarrollo de políticas institucionales que favorezcan el acceso, permanencia y graduación de todos sus estudiantes y en particular de aquellos grupos que, teniendo en cuenta el contexto, han sido más proclives a ser excluidos del sistema educativo.

Se observan en este documento lineamientos hacia la garantía del derecho a la educación superior de la población con discapacidad, especialmente en lo relacionado con Flexibilización curricular, Inclusión en el presupuesto de recursos humanos, didácticos y pedagógicos para atención de discapacidad, y capacitación de licenciados y maestros en todas las disciplinas incluyendo el tema de discapacidad en todos los currículos con enfoque intersectorial. Dentro de este ámbito, se crea un marco de referencia para el desarrollo de acciones y estrategias para todos los estudiantes, sustentado en procesos de inclusión.

Si bien éste proceso ha sido de alta importancia, es de más alta trascendencia la emisión de la ley estatutaria 1618 de 2013 por medio de la cual el estado colombiano establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En relación con la educación superior, educación para adultos y educación para el trabajo se identifican como prioridades en esta ley las siguientes:

- Consolidación de una política de Educación Superior.
- Incentivar a las instituciones que designen recursos humanos y económicos para la atención de población con discapacidad.
- Insertar criterios de inclusión educativa de personas con discapacidad en la medición de calidad de la educación.
- Flexibilización curricular, estándares de calidad.
- Promover el acceso, admisión, permanencia y promoción en educación superior inclusiva de calidad en relación con vinculación productiva de las personas con discapacidad.
- Costos en las matrículas más bajos para las personas con discapacidad.
- Incluir en el presupuesto recursos humanos, didácticos y pedagógicos para atención de discapacidad.

- Actividad física, educación física, recreación y entrenamiento deportivo para población con discapacidad.
- Capacitación de licenciados y maestros en todas las disciplinas incluyendo el tema de discapacidad en todos los currículos con enfoque intersectorial.
- Recursos financieros suficientes para formación continua en temática de discapacidad en plan territorial de formación docente para aplicación de políticas.
- Recursos financieros para diseño y ejecución de programas que utilizan tecnología de información y comunicaciones para alfabetización digital y oportunidad de aprendizaje en zonas rurales, alejadas y desfavorecidas.

Como se observa en el contexto de esta ley se emiten acciones específicas para la garantía del derecho a la educación superior de la población con discapacidad, especialmente en lo relacionado con la *“Inserción de Criterios de inclusión educativa de personas con discapacidad en la medición de calidad de la educación”* que coincide con el planteamiento trabajado en las mesas temáticas para la construcción de política pública en educación, en las cuales se discutió la necesidad de incorporar los criterios de educación inclusiva y accesibilidad para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema de aseguramiento de la calidad, de la que dan cuenta de dos elementos del principio de integralidad, es decir pertinencia y la calidad, así como del acceso, permanencia y graduación.

La relación implícita entre los aspectos contemplados en la ley y en el documento de la mesa de educación inclusiva, permite focalizar la atención en los estudiantes sordos usuarios de castellano oral en tanto se plantea la necesidad de conocer las condiciones en que se desarrollan los procesos de la lectura y la escritura dentro de la formación, estando en la educación superior relacionadas con exigencias de comprensión de lectura crítica e intertextual en áreas profesionales específicas, con prácticas predominantemente reflexivas y analíticas, que se desarrollan como procesos cognitivos autónomos.

A partir de la comprensión de la diversidad en las capacidades de los estudiantes en diversas situaciones comunicativas según los contextos y condiciones desarrollados para la adquisición y/o aprendizaje de una lengua, es factible suponer también una diversidad en las competencias para el desarrollo de actividades y procesos de lectura y escritura demandados en la educación superior. Sin embargo, éstas no han sido analizadas ni registradas mediante estudios que permitan dar cuenta de la vivencia de los estudiantes, de los maestros, de la descripción de los contextos en que la lectura y la escritura se desenvuelven en los procesos académicos.

Por tanto, se valora dicho conocimiento básico como el primer paso que permita comprender las condiciones reales de los actores involucrados en los ámbitos de educación superior, y a partir de allí, desarrollar procesos de intervención a través de estrategias que conlleven a la realización de acciones en pro de la inclusión de estos estudiantes. En tanto se hacen necesarios, pero no se dispone de los datos que caractericen las necesidades de los estudiantes sordos usuarios de castellano oral y sus maestros en el manejo de textos escritos en educación superior, la segunda investigación propone la construcción de estrategias de manejo para el desarrollo de competencias, en comprensión y producción de textos escritos, según las necesidades y características institucionales. La reflexión sobre la situación contemplada lleva a preguntarse cuáles son las necesidades de

estudiantes sordos usuarios de castellano oral y sus docentes en el manejo de competencias en comprensión y producción de textos escritos, y cuáles las estrategias de intervención académico pedagógicas.

Con este contexto, para efectos de las investigaciones en mención se realizó una recopilación de las experiencias de estudiantes, docentes y directivos de diferentes IES colombianas quienes han vivido la experiencia de contar con un estudiante sordo en sus campus.

Para la recolección de la información se adelantó la gestión desde las instituciones investigadoras a través de diferentes medios, obteniendo entrevistas con 7 estudiantes, 7 administrativos y 4 docentes pertenecientes a 7 IES.

### **Sobre los hallazgos**

De las entrevistas realizadas se evidencia un gran número de dificultades derivadas de las concepciones que poseen los diferentes actores educativos frente a la limitación auditiva y sus implicaciones en la comunicación, el aprendizaje y en las habilidades y capacidades de los individuos. Estas mismas problemáticas derivadas de ausencia de conocimiento y asesoramiento en prácticas académicas y pedagógicas por parte de profesores y administrativos.

La educación inclusiva de población sorda plantea un escenario en el que todos los actores educativos tienen que centrar su mirada sobre las necesidades del estudiantado, atendiendo a sus características individuales, y el ejercicio del enfoque de derechos, superando la defensa de posturas y opiniones, para pasar a asumir responsabilidades que garanticen la objetivación de esos derechos.

Esto implica trascender las discusiones respecto a que las estrategias de un enfoque se agotan con la adaptación de prótesis auditivas y el trabajo de rehabilitación de lenguaje, y cuestionarse frente a las implicaciones pedagógicas y didácticas que implica la atención educativa de esta población, que incluyen: ajustes arquitectónicos, ambientales, adaptaciones metodológicas, didácticas y transformación a la cultura institucional más allá del discurso de la diferencia lingüística.

Hay que reconocer que se plantea un reto para la educación inclusiva cuando se evidencia una invisibilización de la persona como sujeto integral, lo que obliga a hacer articulación dentro de la IES para la transformación de la cultura y de las prácticas hacia el reconocimiento y respeto de la persona, desde la admisión misma hasta la graduación. Esto incluye además, el reto de articularse interinstitucional e intersectorialmente en los procesos de movimiento de la educación media a la superior, y de ésta con el sector productivo.

En específico, se impone la necesidad de reflexionar y analizar las prácticas de lectura y escritura, y sus dinámicas académicas de la educación superior, dado que al lado de las ya tradicionales, existen otras formas de producción académica y de demostrar las competencias logradas en el proceso de formación; pero también deben imponerse otras maneras de capacitación de los estudiantes en estas competencias en el nivel de educación superior.

Es necesario dar relevancia explícita a las apreciaciones de estudiantes y profesores inmersos en la educación superior, en tanto, ellas reflejan claramente las condiciones que se han estado estableciendo desde años anteriores y que continúan pese al cambio en el paradigma de la educación, que avoca a cambios sustanciales en las actitudes de los actores educativos y a los ajustes para lograr una educación inclusiva, en especial en el caso de estudiantes con limitación auditiva.

Son aspectos fundamentales los siguientes para la permanencia de los estudiantes:

Las IES y sus actores educativos den mayor peso a la flexibilidad en lo curricular, administrativo, y pedagógico pensando en la diversidad, independientemente de su naturaleza. Crear un clima que favorecerá al común de los participantes, incluyendo los más invisibles: profesores y administrativos con discapacidad dentro de las IES.

- Preparación institucional hacia la inclusión en todos los niveles administrativos y operativos de la vida universitaria.
- Plantear una identificación inicial del estudiante y sus necesidades desde el mismo proceso del proceso de admisión.
- Formación y capacitación del docente para inclusión del estudiante en su quehacer profesional y creación de cultura de inclusión a la diferencia. Formación en didácticas y creación de medios más efectivos para el aprendizaje de los estudiantes
- Creación de mecanismos efectivos para la participación del estudiante en el aula
- Acciones institucionales para la inclusión e interacción comunicativa permanente en todos los ámbitos de acción del estudiante, creando un ámbito de seguridad y confianza. Crear condiciones para la solución de problemáticas cotidianas
- Preparación de los estudiantes para transformar cultura. Abrir posibilidades de comunicación permanente con directivas y docentes.
- Articular el accionar de las diferentes dependencias institucionales desde un enfoque de pertinencia hacia la diversidad, en garantía de participación real y efectiva en los espacios de formación integral que brinde la IES.
- Brindar adaptaciones y apoyos centrados en las necesidades reales de acuerdo con las características individuales de los estudiantes: Apoyo desde estudiantes monitores en clase, Apoyo específico en lectoescritura.
- Construcción de un fuerte y solidario equipo de trabajo para el estudiante en el desarrollo de las clases, para el trabajo en grupo, para la retroalimentación permanente, incluyendo al docente como líder de unión y dinámica de equipo. Esto se sustenta inicialmente en el conocimiento real de las condiciones al usar una ayuda técnica auditiva en espacios no adaptados para la receptividad del sonido, para el mejoramiento de la acústica, para la interferencia ante materiales metálicos e inalámbricos en las señales de las mismas, así como los problemas de ruido ambiente.

Subjetividades invisibilizadas entre el discurso clínico-terapéutica y la perspectiva socioantropológica de la persona... pág. 106

- Desde otro punto de vista recaba importancia el conocimiento de la deficiencia auditiva en sí misma, la historia del estudiante, sus necesidades puntuales, sus capacidades y habilidades, el proceso académico vivido y que esto se informado a los distintos niveles de responsabilidad en el ámbito universitario.
- Actitud abierta, lejana a la hostilidad por parte de directivas, docentes y compañeros hacia el mejoramiento de las condiciones físicas para favorecer la comunicación cara a cara, facilitación por parte del ambiente y el contexto para la interacción en grupos de más de tres personas, entendiendo que para las condiciones de una deficiencia auditiva y el uso de ayudas técnicas la informalidad en las conversaciones dificulta la interacción comunicativa.

**Para Citar este Artículo:**

Isabel Bermúdez, Gloria; Neira, Liliana Isabel y Vargas Díaz, Janeth. Subjetividades invisibilizadas entre el discurso clínico-terapéutica y la perspectiva socioantropológica de la persona sorda. Rev. Incl. Vol. 3. Num. Especial, Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 97-106.

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.