

# Derechos lingüísticos en Chile para la diversidad Sorda: Un camino a la Educación Superior

**Gina Morales Acosta** ([gina.morales@uantof.cl](mailto:gina.morales@uantof.cl)) | Fonoaudióloga. Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Educación

**Jorge Cortés-Monroy de la Fuente** ([Jorge.cortesmonroy@uantof.cl](mailto:Jorge.cortesmonroy@uantof.cl)) | Abogado. Magister en Derecho, Mención en Derecho Penal.

**Freddy Vásquez Yali** ([Freddy\\_vasquezjali@yahoo.es](mailto:Freddy_vasquezjali@yahoo.es)) | Fonoaudiólogo. Maestría en Salud Pública.

**Macarena Reyes Yáñez** ([Me.reyes.y@gmail.com](mailto:Me.reyes.y@gmail.com)) | Licenciada en Ciencias Jurídicas.

**Wanda Espejo Contreras** ([wanda.espco@gmail.com](mailto:wanda.espco@gmail.com)) | Psicóloga.

.....

## RESUMEN

Es una urgencia la adquisición y desarrollo de una lengua de señas para la población en diversidad Sorda<sup>9</sup> durante la primera infancia, que permita recrear el mundo en diferentes contextos. Lo anterior como punto de partida de un respeto lingüístico en reconocimiento de los derechos humanos, considerando lo más básico de la dignidad humana: la lengua. Así, en este texto se presentan elementos que problematizan el *ser* y *estar* de la población en diversidad sorda ante situaciones comunicativas desiguales para el ingreso o cupo en la educación escolar desde la primera infancia y que repercute para el ingreso a la educación superior. En este marco se establece el compromiso estatal de proteger los derechos lingüísticos de la población con diversidad Sorda y la necesidad de desarrollar políticas lingüísticas inclusivas que propendan a la construcción intercultural, en relación simétrica comunicativa entre una cultura oyente y una cultura Sorda, que constituye una tarea pendiente del Estado de Chile y un reto para quienes presentan un tipo de Sordedad.

## PALABRAS CLAVE

Derechos Humanos, Diversidad Sorda, Educación, Comunicación, Lengua de señas.

---

9 Durante el texto se hace alusión a *Sordo* con *S* mayúscula como punto de enunciación en respeto de la lengua y la cultura. En caso contrario con *s* minúscula se usaría para dimensiones audiológicas. (1972).

## LA BAJA VISIBILIDAD DE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS PARA LA DIVERSIDAD SORDA

Los Derechos Humanos se consolidan a nivel mundial luego de la segunda guerra mundial en el consenso de países de la ONU con la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en París (1948), la que comprometió a los estados parte en avanzar en el respeto por la dignidad humana, inaugurando un sistema de protección de estos derechos.

Sin embargo, no fue el único hito puesto que en 1966 se celebra el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) y, luego, en 1976, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), conformando la Carta de Derechos Humanos, a la que debe adscribir todo aquel Estado que quiera ser parte de Naciones Unidas.

A pesar de la incorporación de estos cuerpos de Derecho Internacional, los derechos lingüísticos han sido desarrollados de manera genérica<sup>10</sup>, lo que proporciona una defensa relativamente débil de los mismos, debido a que se invisibilizan en la trama del gran espectro de derechos individuales, por lo que quedan “propensos a la promoción particularizada étnica, evitando así la cohesión social y política” (May, 2010, p. 138).

No obstante, no podemos desconocer la existencia de derechos especiales de los grupos minoritarios, como la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960); la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (1998); la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con

---

10 El Artículo 2 de la Declaración establece que “Toda persona tiene derecho a disfrutar de todas las libertades y derechos proclamados en esta Declaración, sin distinción por raza, color, sexo, religión, opiniones políticas, origen social o nacional, propiedad, nacimiento o cualquier otro estado”.

discapacidad (ratificada por Chile en el 2002); la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ratificada por Chile en 2008); porque aportan en otorgar eficacia a la protección en contra de la discriminación y además de promover su identidad como minorías. Entendiendo que solo se justifican cuando, a partir de sus disposiciones, promueven una igualdad efectiva y, además, el bienestar de la comunidad en su conjunto, como lo establece el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Folleto Informativo dedicado a los Derechos de las Minorías (N° 18, s.f.).

La promoción de los derechos lingüísticos se orienta hacia la forma en cómo se reconocen las minorías lingüísticas dentro del dominio público e implica su reconocimiento en áreas formales dentro del Estado, ampliando su participación dentro de un territorio. En este sentido se entiende que:

Sólo cuando las minorías tienen la posibilidad de emplear su propia lengua, disfrutar de los servicios que ellas mismas han organizado y tomar parte en la vida política y económica de los Estados, es cuando pueden empezar a alcanzar la posición social que las mayorías dan por supuesta (ACNUDH, 2012, p. 4).

Sin embargo, la regulación y reconocimiento se ha condicionado principalmente al cumplimiento de políticas educativas que “promocionen” la identidad lingüística de las personas Sordas<sup>11</sup>, es por ello que las acciones en torno al fortalecimiento de la inclusión de las personas sordas quedan a discrecionalidad de los gobiernos

---

11 Por ejemplo, en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en su Artículo 24, literal b) se establece que: “Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a: b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas.”

y al cumplimiento de los Estados. Y si bien, hay un reconocimiento expreso de la lengua de señas, la pregunta sigue siendo ¿en qué medida y de qué forma el Estado debe financiar los ajustes para su promoción y uso y, además, de la educación minoritaria?

Un punto de partida para avanzar en el camino de responder al cuestionamiento anterior lo establece el hecho que en Chile, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPC), fue incorporada al ordenamiento jurídico con jerarquía de rango constitucional, de esta manera se procedió a adecuar la normativa interna para estar en consonancia con dicho tratado por medio de la Ley N°20.422, que estableció las Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad en el país<sup>12</sup> y obliga a generar las condiciones y recursos para su cumplimiento. A continuación, se presentan algunos aspectos que han sido considerados de particular interés en relación a los derechos lingüísticos, a saber:

- La lengua de señas entra a ser reconocida como una lengua propia de las personas Sordas según el Artículo 26 que reconoce a: “la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad Sorda”.

- Establece en el Artículos 5° que la persona con discapacidad es:

“aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de

---

12 La Ley N° 20.422 de 2010, fue publicada en el Diario Oficial con fecha 10 de febrero del 2010, y modificada por la Ley 21.089, publicada en el Diario Oficial de fecha 23 de mayo de 2018.

condiciones con las demás”. (Ley 21.089, 2018). Además de indicar en el Artículo 1, sobre el objeto de la ley, que plantea eliminar “cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

La definición de la persona con discapacidad está enfocada, no sólo en las deficiencias de que puede presentar la persona, sino en la restricción de la participación y las limitaciones en las actividades que se presentan y no le permitan ejercer o acceder a situaciones cotidianas de su entorno. Dicha definición se encuentra enmarcada bajo el paradigma social de la discapacidad presente en el alma misma de la convención que enuncia en su Preámbulo que:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias debidas a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva de la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás... (CDPC, 2010),

Esta mirada se sustenta en la complementariedad con los derechos humanos en los fundamentos de no discriminación, dignidad e igualdad de los seres humanos. Así, el reconocimiento de la Lengua de Señas como forma de comunicación de la comunidad Sorda empieza a ser un camino para la no discriminación, dignidad e igualdad de esta población y un marco para posicionarla dentro de los derechos lingüísticos, teniendo en cuenta la particularidad de la diversidad Sorda.

## **LA EDUCACIÓN DEL/A SORDO/A COMO ESPACIO DE DESARROLLOS Y DE BARRERAS COMUNICATIVAS HISTÓRICAS Y ACTUALES**

La mirada histórica de la educación chilena para personas Sordas ha estado en relaciones

dicótomas: Clínico – Social, Segregación – Integración, y en el momento actual en un incipiente tránsito de exclusión – inclusión, que ha tenido los matices propios *con* o *sin* el respeto por los derechos lingüísticos en el método de comunicación para Sordos/as, ya sea con el uso de la Lengua Oral – Lengua escrita o ya sea con el recurso a la forma mixta como la bimodal.

En Chile, el punto de enunciación para la aplicación de las políticas de educación para las personas Sordas se proyectó desde un modelo médico, el cual se centró en el método oralista, promoviendo prácticas logocéntricas. Lo anterior distó de un abordaje social y requiere replantearnos un nuevo punto de enunciación comunicativa para un sujeto Sordo situado

(Zemelman, 2010), en la cual se debería reconocer la lengua de señas en forma simétrica con otras en el aula.

Las personas Sordas denominaron *el holocausto de la lengua* (Ladd,2011) a las situaciones comunicativas que no respetaron su lengua materna: la lengua de señas, y que les privó de una comunicación propia por más de un siglo, al imponer que solo podían ingresar al conocimiento a través de un solo formato: la lengua auditivo-vocal. En la actualidad, se mantienen estas prácticas, en diferentes niveles, en lo que se denomina métodos comunicativos que promueven espacios de *asimilación* de la persona Sorda en la escuela para terapias y/o rehabilitación, explicado en la tabla 1:

Tabla 1: Métodos comunicativos utilizados en la educación de los Sordos

Formato de la lengua	Estímulo sensorial	Nombre de los métodos
Lengua auditivo-vocal (Oral)	Unisensoriales	Método Verbotonal
		Terapia Auditiva Verbal
	Multisensoriales	Sistema Fonológico de Ling
		Sistema Multisensorial de Calvert
		Método reflexivo de Van Uden
	Audiovocales basados en la lectura labial	El abecedario silábico de Hongtai
		El alfabeto de Kinemas asistidos (AKA)
		La Palabra Complementada (Cued Speech)
	Mixtos	Método bimodal - <i>Cued speech</i> o la palabra complementada (LPC).

Fuente: Adaptado de Mantas-Cárdenas, R. (2014, – p. 12).

En este sentido, la educación del/la Sordo/a con diferentes métodos de comunicación basados en la lengua auditivo-vocal, es entendida como una agresión lingüística en la forma más básica de la dignidad humana: la lengua (Unesco, 1997). Lo anterior insta a la reflexión comunicativa de usar la lengua de señas como propia de la cultura del/la Sordo/a, en diferentes contextos, sin restricción comunicativa para tener acceso y accesibilidad a la información y al conocimiento pleno recuperado

del proceso de educación y participación sociocultural.

Reconociendo la diversidad propia e inherente al ser humano se define la diversidad Sorda como aquella que acoge, en interacciones comunicativas, las formas de relacionarse con el mundo lingüísticamente, ya sea con la lengua de señas, como lengua materna o con la lengua oral. Se aclara que la lengua materna no es excluyente para el aprendizaje, desarrollo y tránsito hacia la lengua

oral y viceversa (Morales, 2015), en este contexto se tiene que:

- La lengua materna del Sordo es la lengua de señas, entendiendo que su adquisición y desarrollo se origina con interlocutores nativos de la lengua de señas o bilingües y no en terapias.
- La lengua oral o bimodal hace referencia al uso simultáneo de algunos apuntadores de lengua de señas y expresiones orales, *cued speech* o la palabra complementada (LPC). Aprendidos en rehabilitación o terapia y usados por tradición en la educación de los Sordos, como métodos comunicativos funcionales.

En las últimas décadas se ha avanzado en investigaciones lingüísticas situadas de la lengua de señas de cada país. Dado que se reconoce, como para otras lenguas, que la lengua de señas no es universal y posee una gramática propia y estructuras sintácticas en constante desarrollo, aspectos inherentes a una lengua (Oviedo, 2002). Así, el formato de la lengua de señas es viso-gestual y cuando el canal visual está totalmente habilitado, es decir que puede ver todo lo que pasa a su alrededor, la persona Sorda usará sus manos para representar el mundo que lo rodea, para signar, y usar de manera básica la característica de expresión viso – corporal de la lengua de señas.

Si bien las modalidades de educación del/a Sordo/a en Chile le han impuesto un formato de comunicación que atenta contra sus derechos lingüísticos, se debe recocer a su vez que Chile ha hecho un valioso aporte a su en Latinoamérica, presentando la fundación del colegio y la asociación de Sordos más antiguas, sin desconocer cómo se ha dicho una mirada comunicativa de enfoque netamente clínico. Con la fundación en 1852 de la primera escuela de sordos de Chile, Escuela Anne Sullivan, y la mirada médica puesta en el déficit auditivo, se proponía a los/as estudiantes Sordos/as que su ingreso fuese a través de un sistema de internado, en la modalidad de educación formal de énfasis en la lengua Oral

que les permitiera aprender en un entorno controlado y normalizador. Los profesores que comenzaron la escuela procedían de Francia y por ende implementaron la lengua de señas francesa (LSF), cuya configuración manual se estableció como antesala de la base lingüística para el desarrollo de la Lengua de Señas Chilena.

Dado que el acento se ponía en el déficit y en estrategias de atención medicalizadas, fue de esperarse que las personas con un déficit similar fueran agrupadas para su atención, al modo de los pabellones en los hospitales. En este sentido, se articula la concepción de *aulas especiales* para abordar la educación del/a Sordo/a, según se pone de manifiesto por la Unesco:

Históricamente, la discapacidad se concibió a partir de un patrón médico en el que los tipos de discapacidad se definían por categorías de deficiencia, como ser ciego, sordo o mudo, o disminuido física o mentalmente. Este patrón ha llevado a menudo a la segregación social de los niños con discapacidad en los sistemas de educación, que los estigmatizaba como anormales, y a su segregación física, pues se los colocaba en escuelas para personas con necesidades especiales al margen de la educación general. De esta forma se ofrece acceso a la educación, pero se contribuye a perpetuar las actitudes negativas y la discriminación, por lo que no cabe hablar de "inclusión" (2015, p.134).

En estas formas de escuelas especiales es posible hacer una aproximación a la construcción de Sujeto Sordo, no necesariamente al modo en que la discapacidad no radique en la parte fisiológica, lo que para Foucault haría parte de una forma de *prácticas divisorias*. Así, las prácticas divisorias hacen parte de las prácticas de construcción de sujeto, que para Foucault (1988) se plantean en tres formas de objetivaciones: a) modo de objetivación del sujeto productivo, b) "prácticas divisorias" en que el sujeto está dividido tanto en su interior como dividido de los otros, las cuales transforman a los seres humanos en sujetos,

c) los modos en que los seres humanos se transforman a sí mismos en sujetos.

Las prácticas de construcción de sujeto se encuentran reflejadas en las políticas públicas de educación e integración o inclusión para personas con discapacidad. Foucault con las prácticas divisorias permite adentrarse en las escuelas especiales que suponen otras escuelas no especiales, es decir que estas prácticas explican las relaciones entre las diferenciaciones que se generan entre unos y otros, por ejemplo, entre el enfermo y el sano, los buenos y los malos, el oyente y el no oyente. En este sentido, es necesario poder identificar las relaciones de poder que se organizaron en torno a las escuelas especiales para el Sordo y que se reflejan en lo que se comunica y establece en las políticas públicas de educación que las recogen, que al modo de Foucault se plantea como:

Es necesario distinguir las relaciones de poder de los relacionamientos comunicacionales que transmiten información por medio del lenguaje de un sistema de signos o cualquier otro sistema simbólico. Sin duda, comunicar es siempre una cierta forma de actuar sobre otra persona o personas (1988, p. 10).

En estas prácticas divisorias para las escuelas especiales, que se reflejan en la política de educación, se acuña el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), sumándole al/la estudiante Sordo la necesidad auditiva especial – la discapacidad auditiva, que introduce el término con una mirada clínica y posiciona por consiguiente la necesidad de un algo que la supla, en este caso los aditamentos tecnológicos en aras de la lengua Oral. En esta forma de práctica, se relega a un segundo plano la mirada pedagógica del reconocimiento de elementos visuales propios del/la Sordo/a, que si bien posee una pérdida auditiva no le es impedimento para acceder a los conocimientos. El obstáculo sería entonces no considerar la comunicación que le es propia visualmente: la lengua de señas como lengua

materna, que no le impone una forma de comunicación, sino que fluye de las posibilidades de su diversidad Sorda.

Entonces, se puede afirmar que las prácticas divisorias hacen parte de la mirada segregadora del modelo integrador que predominó en los inicios de la educación del Sordo y se continuó con las escuelas especiales. Modelo que aún perdura con relativa fuerza en las instituciones educativas y en los paradigmas de la comunidad relacionada con la educación del/la Sordo/a y que encuentra soporte en las políticas educativas. Si bien es necesario precisar que esta instauración no es ajena a otras realidades latinoamericanas, es claro que en el contexto chileno el modelo integrador haya generado una serie de acciones y métodos de trabajo que están siendo retomados y replicados en la actualidad sin que necesariamente se dé un proceso de análisis con la respectiva recolección de las prácticas o experiencias con la reflexión y sistematización requeridas, para establecer criterios que permitan cimentar claridades para reciclarlas o descartar su uso, aunque no su estudio.

Procesos como el descrito permiten retomar la experiencia y los aportes valiosos de años de vivencias – que se reflejarían en posteriores procesos de enseñanza/aprendizaje efectivos, eficientes y significativos – y rediseñarlos a la luz de paradigmas que no establezcan divisiones en la construcción de sujeto, aunque sí reconozcan las diferencias o diversidades como en el paradigma inclusivo. Al respecto, en el informe sobre los avances de la implementación de la CDPC se reconocen barreras históricas donde la realidad educativa de Chile se encuentra alejada de los fundamentos de la Convención, proyectando, como reto para su avance en la garantía del derecho, que Chile:

(...) tiene la obligación de ir adoptando (...) medidas, entendiendo los fundamentos de la educación inclusiva que nos propone el instrumento internacional, que en

principio se distancia de nuestro sistema educativo actual, basado en la “integración” más que en la inclusión (SENADIS, 2016, p.8).

De acuerdo a lo anterior, el camino para las políticas educativas inclusivas del/la Sordo/a o la diversidad Sorda en Chile inicia con las oportunidades de ingreso al sistema educativo, en particular a los establecimientos públicos. Esto lleva a tres preguntas básicas: ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué evaluar?, las cuales contemplan que el punto de partida son las prácticas docentes mediadas por competencias comunicativas interculturales en la escuela, en diversos contextos de la vivencia escolar, esto es, no solo en aula, también entre docentes, co-docentes y pares académicos; el respeto a la cultura propia para propiciar situaciones que insten al respeto y reconocimiento de otra cultura en Sordedad.

Al respecto, el Informe de *Educación para Todos* incluye componentes relacionados con el apoyo a los niños con discapacidad e insta a los gobiernos a incluir recursos humanos y económicos en la educación básica en aras de la inclusión (Unesco, 2015 p.328), por ejemplo, en el caso de Chile, existe el Programa de Integración Escolar (PIE). Es en estas instancias que nace la oportunidad de una educación superior para la población en diversidad Sorda, pues cada Sordo tendría educación inicial, básica y media con respeto de sus derechos lingüísticos que posibilite todo su potencial de desarrollo como minoría cultural.

## **LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO EL CENTRO DE LAS POSIBILIDADES DE LA POBLACIÓN EN DIVERSIDAD SORDA PARA SU INCLUSIÓN**

Abordar el panorama de la educación especial para la diversidad Sorda en Chile permite, por un lado, recoger las prácticas segregadoras que se mantienen y, por otra, las posibilidades de proyección. En este contexto, gran parte de la

normativa en Chile, direccionada por el Ministerio de Educación, se establece entendiendo a la educación especial o diferencial como la modalidad educativa que posee una opción de ordenamiento y estructura curricular dentro de los niveles educativos de la educación regular, proveyendo un conjunto de recursos para atender las NEE que puedan presentar los alumnos identificados de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Bajo esta sombrilla, los planes y programas de educación especial para la población con trastornos de la comunicación están contenidos en el conjunto de Políticas Básicas y normados por el Decreto 86/1990, en el cual se incluye la diversidad Sorda, la que antes tenía una normativa diferenciada<sup>13</sup>. En ésta, el ingreso a la educación especial se daba a través de las evaluaciones que se realizaban desde la base médica y que establecían “el diagnóstico” con el cual el estudiante transitaría a lo largo de los años en el contexto educativo. En la normativa vigente, con las evaluaciones se establece, según sea el caso, el proceso de “habilitación, compensación, rehabilitación” al momento de ingreso a la escuela para los trastornos primarios y secundarios de comunicación diagnosticados; el nivel del plan de estudios y se da la opción al profesional que las niñas y niños pueden, y en cierto modo deben, ser retiradas del aula para realizar “terapia” dentro de la escuela, cuando el trastorno de comunicación se considere grave o severo<sup>14</sup>.

---

13 La normativa derogada fue el Decreto Supremo Exento de Educación N° 15/81 que aprobaba planes y programas de educación diferencial para los estudiantes con trastornos auditivos.

14 Puede verse mayor información en: Godoy L, Ma. Paulina – Meza C., Ma. Luisa – Salazar U., Alida – Nieto D., Oscar. Antecedentes Históricos, presente y futuro de

De acuerdo a lo anterior, las evaluaciones pedagógicas de los estudiantes con diversidad Sorda no son autónomas o individualizadas, sino que son derivaciones o complementarias de la evaluación diagnóstica establecida por el médico otorrinolaringólogo o neurólogo derivado al profesor de educación especial/diferencial. En este contexto, la discapacidad continúa la mixtura en el abordaje de la escuela desde una condición médica auditiva que se evidencia en cómo se disponen los recursos a mejorar infraestructura, ayudas técnicas y servicios con énfasis para el área médica en desnivel o comparación con el asignado a la educación.

Es de resaltar, para cerrar con la normativa referida, que no se mencione como objetivo la Lengua de Señas Chilena para el caso de los “trastorno de comunicación por déficit auditivo” y se deje a la interpretación en el marco del objetivo del Plan Común, como se lee en el Decreto 86/1990:

(...) propender a la integración social, escolar y laboral del alumno con trastornos de la comunicación primarios o secundarios, a través de la habilitación y/o rehabilitación de las habilidades comunicativas, mediante la estimulación de las diferentes áreas de desarrollo, asignaturas y actividades formuladas con tina (sic) carga horaria determinada para cada nivel, ciclo y curso (Artículo 1).

Continuando con el tema de las evaluaciones, el Decreto 170/2009<sup>15</sup>, en el Artículo 16 dispone que la evaluación diagnóstica, en este caso para

determinar la discapacidad transitoria o permanente de los estudiantes con necesidades educativas especiales, deba ser realizada por los profesionales considerados “idóneos” y establece una relación de tipos de discapacidades y los profesionales para determinar en cada caso a cuál le corresponde la evaluación. En todos los casos figura el médico de alguna especialidad y el profesor de educación especial/diferencial, situación cuya magnitud se presenta a continuación:

---

la educación Especial en Chile. Ministerio de Educación. Programa de Educación Especial. 2004.

15 Este Decreto presenta el reglamento que regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.



Tabla 2: Correlación entre tipo de discapacidad y los profesionales para su diagnóstico

Discapacidad	Profesional
Discapacidad auditiva	Médico otorrinolaringólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad visual	Médico oftalmólogo o neurólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad intelectual u coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa	Psicólogo, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y profesor de educación especial/diferencial.
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra o neurólogo, psicólogo, fonoaudiólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Multidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera	Médico neurólogo u oftalmólogo u otorrino o fisiatra u otras especialidades, según corresponda; psicólogo y profesor de educación especial/diferencial.
Déficit atencional con y sin hiperactividad o Trastorno Hiperactivo	Médico neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público que cuenten con la asesoría de especialistas, de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud, psicólogo y/o profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo.
Trastornos específicos del lenguaje	Fonoaudiólogo, profesor de educación especial/diferencial, médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.
Trastornos específicos del desarrollo	Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo y médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.

Fuente: Decreto 170/2009, p. 6.

En este Decreto se pone por normativa el reconocimiento de la Lengua de Señas como parte de la comunidad Sorda y se establece como un lineamiento a seguir para el acercamiento a esta población, por lo menos en lo referente al objeto de la ley de evaluar y diagnosticar la discapacidad en el contexto educativo como minoría lingüística. Así se lee:

Sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso anterior, para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en niños, niñas, jóvenes y

[S]orda<sup>16</sup>, o los pueblos originarios, el profesional que realice dicho diagnóstico debe tener respeto de la lengua, para procesos de diagnóstico deben de tenerse en cuenta restricción en la participación, elementos culturales, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la pertenece el niño, niña o joven que evalúa, el conocimiento de la lengua y/o intérprete (Decreto 170/2009, Artículo 16).

Y agrega que, además: “los profesionales deberán utilizar los medios alternativos o aumentativos de comunicación que sean necesarios de acuerdo con las necesidades de cada uno” (Decreto 170/2009, Artículo 16).

adultos pertenecientes a comunidades que se comuniquen en otra lengua, como la comunidad

16 La mayúscula es de la autora y busca reiterar el respeto a la identidad cultural y la lengua del Sordo al utilizar la letra S inicial en mayúscula.

Las políticas periféricas como el Decreto 170/2009, flexibles o con modificaciones regulares como es el caso de los artículos N° 77 y 78, en que se señalan particularidades en la evaluación en discapacidad auditiva, norman una parte importante de los Programas de Integración Escolar, como lo es el ingreso, aunque sin un abordaje específico para los y las estudiantes Sordos/as, reconociendo que parte del Decreto establece que el diagnóstico “debe considerar la participación de personas sordas que utilizan esta lengua y profesores competentes en ella” (Decreto 170/2009, 2009).

Ante esto no es claro el panorama, pues en Chile la formación en Lengua de Señas Chilena se posiciona, a partir de la década de 1980, con iniciativas y organizaciones concentradas en Santiago de Chile<sup>17</sup>. Así mismo, se rescata que en el diagnóstico se debe aportar a “la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar” (Decreto 170/2009, 2009), sin llegar a establecer de manera directa, por ejemplo, la Lengua de Señas Chilena como un derecho lingüístico y no como un apoyo para la vida escolar.

De acuerdo a esto último, el Artículo 77 al establecer la discapacidad auditiva no solo considera el grado de pérdida de la audición de la persona, sino también las barreras que experimentan en el entorno escolar, familiar, social y que deben identificarse para asegurar la participación y aprendizaje escolar. Entonces, se puede afirmar que el respeto a los derechos lingüísticos de la comunidad Sorda es una forma de hacer el salto de la barrera de comunicación que aseguraría un camino posible para su inclusión sociocultural en todos los entornos de vida y participación ciudadana.

Ya establecidos algunos elementos de diagnóstico para el ingreso a la educación en el marco de las NNE, con el Decreto 83/2015, se presentan los criterios y orientaciones de adecuación curricular que permite a

los establecimientos educativos, de carácter especial o regular, planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos. El Decreto que entró en vigencia en el 2017, orienta criterios para adecuaciones curriculares de acceso a la información, con ejes que tienen en cuenta la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y valoración de la diversidad, la calidad educativa con equidad y la flexibilidad. Lo anterior orienta la adecuación curricular en acciones para el diseño universal de los aprendizajes, para equiparar las condiciones y: “flexibilizar las respuestas educativas, en atención a las diferencias y características individuales” (Decreto 83/2015).

Esto evidencia, por medio de sus ejes, un avance en la implementación de reglamentación jurídica en la búsqueda de propender por los derechos humanos en su concepción política, mostrando consonancia con principios y valores difundidos por diversos tratados internacionales acogidos por el país, encaminados a que todas las personas puedan vivir de forma independiente y ser incluidos en la comunidad sin discriminación.

En este sentido, se establece como una directriz la premisa en la que la escuela requiere adecuar el entorno para propiciar contacto con locutores nativos que favorezcan la adquisición de la lectura y la escritura como segunda lengua en los Sordos (Pinto, 2012). Así, en lo pedagógico, se deben crear las condiciones para que se dé un bilingüismo construido, como una forma viable para la adquisición y desarrollo de la lengua de señas, tal como se presenta para niñas y niños oyentes expuestos a dos lenguas simultáneamente, además de considerar a los estudiantes para la adecuación visual, factor relevante para las personas Sordas, son pasos iniciales para comprender el bilingüismo en aquellos usuarios de la lengua de señas como lengua materna.

Ahora, hagamos la extensión de esta mirada con el sesgo clínico, de prácticas divisionarias e integrador en educación inicial y básica y su transición a la media con miras al liberador espacio para la mente de la educación superior. En Chile el/la estudiante Sordo/a, egresando de la enseñanza básica, ya sea de la escuela especial o la educación regular primaria, al buscar continuar estudios en la media regular o la secundaria en lengua de señas, se encuentra, en el segundo caso con que sólo existen trece escuelas exclusivas para

---

17 Para más información sobre el desarrollo de la Lengua de Señas Chilena (LSCh), se recomienda revisar la recopilación que realizan González Moraga, M. y Pérez Cuello, A. (2017). La lengua de señas chilena: un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional. *Revista espaço*, N° 47, 145 – 166.

estudiantes Sordos/as, lo que, aunque se designe como discriminación positiva, no deja de ser discriminación, constituyéndose por ello en una barrera para la participación social. La otra opción para la secundaria sería ingresar a una escuela regular al Programa de Integración Escolar (PIE) en dinámicas propias del aula. Se evidencian diferentes situaciones comunicativas de la “*triada*” académica que convergen en nuevas formas de construcción de sentido, lógicas e interacción y, por ende, evaluación de aprendizaje, donde la lengua minoritaria enfrenta en la cotidianidad focos de discriminación y, al mismo tiempo, requiere un desarrollo pedagógico visual en L1 en aumento de vocabulario pedagógico.

A la vez que referirse a inclusión es poder expresar las formas de pensar la educación sin barreras comunicativas y lingüísticas para los/as estudiantes Sordos/as, es decir una inclusión en la escuela que se expanda a una social y no sea *integración*, como lo denomina el Programa de Integración Escolar (PIE). En definitiva, convoca a no continuar prácticas pedagógicas poco acordes a la diversidad escolar, y en particular a la diversidad Sorda:

En este sentido es importante insertar las necesidades educativas especiales dentro de la diversidad y avanzar hacia escuelas que atiendan las necesidades de todos los alumnos y alumnas. Hablar de “diversidad es hablar de niños con necesidades, intereses y motivaciones distintos, niños de la calle, trabajadores, migrantes, de minorías étnicas, lingüísticas y culturales, de niños de diferentes estratos socioeconómicos. (SENADIS, 2016, p. 8)

Esto implica replantear nuevas formas re-estructuradas de las necesidades educativas de los/as Sordos/as, un trabajo para procesos inclusivos individuales y colectivos que permitan disposiciones flexibles al realizar ajustes desde acciones de accesibilidad y actitudes entre dos culturas: la oyente y la Sorda, basados en el respeto de forma simétrica, de manera tal que se permita la inclusión social y la interacción con la población Sorda usuaria de lengua de señas, como actores de comunicación en doble vía, para poder recibir y dar toda la información que transcurre en la vida cotidiana de cada individuo y su comunidad, así como la de los medios masivos (Zavala,

2013). Se trata también con ello de “avanzar en términos de una sociedad democrática que esté abierta a la diversidad de manera respetuosa” (Morales, 2015, p.15).

## A MODO DE CIERRE

En primera instancia, se reconoce que el país cuenta con una de las asociaciones más antiguas de Latinoamérica (1926), que posiciona las etapas de resistencia lingüística previas a legitimar la Lengua de Señas Chilena (LSCh) en el 2010.

Seguidamente, el ingreso o cupo en el colegio de estudiantes con diversidad Sorda, devela desde los derechos humanos el *ser y estar*, donde no es solo el ingreso a la educación sino contar con los mínimos ajustes lingüísticos, que orienten el respeto de lo más mínimo de la dignidad humana: la lengua que le permitirá el acceso sociocultural para su pleno desarrollo.

Ante esto, el estado debe asumir la plena responsabilidad de proteger los derechos lingüísticos en pro del conocimiento y aprendizaje y de la Sordedad para el uso de la lengua materna que posibilita la construcción de sujeto que desarrolle un pensamiento complejo en todas sus dimensiones, así como el acceso a la lengua de señas en vocabulario pedagógico durante el proceso de educación inicial, básica y media que soporte las demandas de la educación superior a la cual aspira.

De esta forma, se instala la necesidad de unas políticas lingüísticas inclusivas que abarquen la población en diversidad Sorda como sujetos de derechos y deberes. Por tanto, se debe considerar el respeto lingüístico desde la primera infancia, en espacios de adquisición y desarrollo de la lengua, y, asimismo, en los diferentes contextos que transita, como son: educación, salud, ocio y tiempo libre, entre otros.

En relación a los derechos humanos, con énfasis en las particularidades de la población en diversidad Sorda, se precisa de acciones concretas, no solo gestos de buena voluntad, sino políticas que orienten a la inclusión, considerando que en este momento se busca apuntar a relaciones desde la multiculturalidad y no a

la interculturalidad, última que provee una relación simétrica de una cultura oyente y una cultura Sorda como opción viable para la minoría lingüística Sorda, en cuyo centro radica el desafío para cualquier forma de inclusión.

Avanzar en procesos de educación superior abre el camino de inclusión social, ya que esta será quien posea no solo socialmente el lugar de la LSCH, sino también la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión

de la comunidad Sorda. De manera paralela, será la misma educación que haga las veces de catapulta para que dicha comunidad avance en la adquisición del poder necesario que le permita acceder a una capacidad de influencia para la toma de decisiones, planteamiento de retos (sociales y educativos), identificar necesidades y búsqueda de soluciones, como profesionales.



## REFERENCIAS

Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad. (09 de Julio de 1999). Guatemala.

Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. (14 de diciembre de 1960). París.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. (13 de diciembre de 2006). Nueva York.

Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (abril de 1998). España.

Foucault, M. (1998). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20. Obtenido de <http://www.henciclopedia.org.uy/autores/Foucault/SujetoPoder.html>

Hamel, E. (1993). *Derechos Lingüísticos*. Recuperado el 7 de enero de 2019, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904407>

Herrera, V. (2005). Habilidad lingüística y fracaso lector en los estudiantes sordos. En *Estudios pedagógicos* (págs. 121-135). Valdivia.

Ladd, P. (2011). Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad. *Consejo Nacional de la Culturas y las Artes de Chile*.

Mantas-Cárdenas, R. (2014). *La lengua de signos como elemento inclusor en el aula de Educación Infantil*.

Massone, M. I., Simón, M., & Gutiérrez, C. (1999). Una aproximación a la lengua escrita en la minoría sorda. *Lectura y vida*, 20(3), 24-33.

May, S. (2010) Derechos Lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 131-159. Madrid.

Ministerio de Educación Chile. APRUEBA PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA ATENDER NIÑOS CON TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN. (Decreto 86/1990). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8945>

Ministerio de Educación Chile. FIJA NORMAS PARA DETERMINAR LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE SERÁN BENEFICIARIOS DE LAS SUBVENCIONES PARA EDUCACIÓN ESPECIAL (Decreto Supremo N° 170/2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Ministerio de Educación Chile. Ley General de Educación (Ley 20.307/2009). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación Chile. Diversificación de la enseñanza (Decreto 83/2015) Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Monleón, L. (2012). El Instituto Nacional de Derechos Humanos en Chile y sus desafíos para avanzar hacia una visión integral en el discurso y práctica de los derechos humanos en Chile. En *Anuario de Derechos Humanos*, 165.

Morales, G. (2015). Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18.

Naciones Unidas (2012) *Declaración de las naciones unidas sobre los derechos de las minorías*. Ginebra y Nueva York.

Naciones Unidas (1992) Los derechos de las minorías. *Folleto No.18* Nueva York.

ONU (1948). *Declaración Universal de los derechos humanos*. Ediciones Onu.

Oviedo, A. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*.

Oviedo, A. (2008) *Algunos documentos acerca de la historia de la educación de sordos en Chile*. En Anales de la Universidad de Chile. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: <http://www.cultura-sorda.org/documentos-historia-de-la-educacion-sordos-chile/>

Asamblea General de las Naciones Unidas (1976). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Estados Unidos.

Asamblea General de las Naciones Unidas (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Estados Unidos.

Pinto, V. (2012). *Língua Brasileira de Sinais: curso de Pedagogia*, Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí.

Senadis (2004) *Discapacidad en Chile Primer estudio de discapacidad en Chile, pasos Hacia un Modelo Integral del Funcionamiento Humano*. Gobierno de Chile.

Ministerio de Planificación. ESTABLECE NORMAS SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDADES E INCLUSIÓN SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (Ley N° 20.422 de 2010). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>

SENADIS (2016) *II Informe Nacional de la Discapacidad*. Recuperado el 23 de octubre de 2018, de: [https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii\\_estudio\\_nacional\\_de\\_discapacidad](https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad)

UNESCO (1997). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Recuperado de: [https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr\\_espanyol.pdf](https://www.pencatala.cat/wp-content/uploads/2016/02/dlr_espanyol.pdf)

UNESCO (2015). *Educación para Todos 2000- 2015: Logros y desafíos*. Francia: Ediciones Unesco

Zavala, F. (20 de julio de 2013). La Deuda Pendiente del Cine y la TV con los Sordos en Chile. *El Mercurio*, p. 6.

Zemelman, H. (2010). *Aspectos básicos en la propuesta de la conciencia histórica o de la presente potencia*. México: Ipecal.