

Estudio de la población Sorda en Chile: Evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales¹

Study of the deaf people in Chile: Historical evolution and linguistic, educational and social perspective

Valeria Herrera Fernández
U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Resumen

La evolución de la educación de los sordos en Chile, ha transitado por distintas etapas y cada una de ellas ha impactado en la calidad de vida de las personas sordas. Este estudio pretende hacer una revisión de estos procesos y relevar la reflexión acerca de la situación actual de la población sorda en Chile desde los ámbitos educativo, lingüístico y social. Las conclusiones del estudio señalan los desafíos pendientes en materia de integración de las personas sordas y expone los grandes avances en calidad de vida y derechos civiles que se han producido en los últimos 15 años.

Palabras claves: Educación de sordos, perspectivas, integración y derechos civiles.

Abstract

The evolution of the education of deaf people in Chile, has gone through various stages and each has impacted the quality of life of deaf people. This study aims to review these processes and relieve the reflection on the current situation of the deaf population in Chile from the educational, linguistic and social. The findings of the study identifies the challenges in integrating the deaf and exposes the great advances in quality of life and civil rights that have occurred over the past 15 years.

Key words: Education of deaf, perspectives, integration and civil rights.

1 Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto FONDECYT N° 11075018 “Procesos de lectura y escritura en estudiantes sordos de primer ciclo básico. Propuesta de un programa de intervención educativa en lecto-escritura”.

Evolución Histórica y Oferta Educativa Actual

La historia de la educación especial en el país se inicia con la creación, en Santiago de Chile, de la primera escuela de Sordos, fundada el 27 de octubre de 1852 durante el gobierno de Manuel Montt (Caiceo, 1988a). Fue la primera escuela de Sordos de América Latina y tuvo como director al profesor italiano Eliseo Schieroni, quién había sido profesor de Sordos en Milán. Los alumnos estudiaban lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, religión y encuadernación. Esta escuela subsiste hasta nuestros días con el nombre de “*Escuela Anne Sullivan*”.

En el año 1854 se estableció en Santiago una segunda escuela de Sordos, destinada a la educación de mujeres. Las alumnas estudiaban lectura, escritura, gramática castellana, aritmética, religión, costura y bordados. En 1889 se crea el “*Instituto de Sordo-Mudos*” con el objetivo de educar a los Sordos del país y formar maestros para las escuelas especiales, estableciendo que “*se adoptará exclusivamente el método de la palabra articulada y de la lectura labial. Se prohíbe el sistema mímico y en lo posible se aplicará el ejercicio del órgano auditivo*” (Caiceo, 1988a pp. 48). Como se desprende de la referencia, el país asume íntegramente los acuerdos del Congreso de Milán de 1880, normando estrictamente la educación de la población sorda.

La Reforma Educativa de 1927 obliga por primera vez al Estado chileno a mantener “*escuelas-hogares para niños indigentes, débiles y de inferioridad orgánica, anormales o retrasados mentales*” (Caiceo, 1988 pp.48). En 1929 con la promulgación del decreto N° 653, las escuelas especiales pasan a formar parte del Sistema Educativo Chileno. En 1932 se crea en Santiago una de las escuelas de Sordos más emblemáticas del siglo pasado, la “*Escuela de Sordos La Purísima*” dirigida por las monjas Franciscanas de la Inmaculada Concepción. La escuela introduce el modelo de educación oral desarrollado en España y lo aplica en Chile con estricto rigor. En este sentido, no son pocas las experiencias relatadas por ex-alumnos quienes señalan que las monjas golpeaban sus manos cada vez que intentaban comunicarse en lengua de signos, argumentando que esta forma de comunicación les asemejaba a los monos (Demartini y Letelier, 2006). Pese a ello, la escuela contó con gran prestigio entre la comunidad, impartiendo además formación laboral en diferentes oficios. En 1998, debido a graves problemas económicos, la escuela cierra definitivamente.

En 1958, el doctor Jorge Otte Gabler crea el “*Instituto de la Sordera*”, ofreciendo formación laboral a los jóvenes Sordos. Los talleres impartidos eran: carpintería, vestuario y cocina. A mediados de los 90, se ofreció digitación informática. En 1974, el Departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile (actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación) crea el “*Centro de Educación, Experimentación e Investigación Dr. Jorge Otte Gabler*”, ofertando educación especial a niños Sordos desde el nivel maternal hasta 6° año básico. En 1998, se fusionaron ambas instituciones y la nueva administración decide cerrar los talleres laborales y ofrecer educación desde el nivel maternal hasta 8° año básico. Actualmente la “*Escuela Especial N° 1139, Dr. Jorge Otte Gabler*”, funciona como centro de prácticas para los profesores de Sordos formados por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y lidera la implementación de un modelo educativo bilingüe bicultural a nivel nacional. A partir de la década

del 60, se crean escuelas especiales de Sordos a lo largo de todo el país, teniendo como base los acuerdos del Congreso de Milán de 1880, es decir la enseñanza exclusiva del lenguaje oral.

En 1964, se crea la carrera de profesor especialista en educación especial en la Universidad de Chile. En 1965, el gobierno de Eduardo Frei Montalva promulga una Reforma Educacional que propone una serie de cambios. Se conforma una comisión asesora con la misión de formular medidas para solucionar los problemas de la educación especial. Se crea el Departamento de Educación Especial en el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC), dando mayor ordenamiento administrativo y legitimidad institucional a este subsistema educativo. En 1966, la Universidad de Chile imparte por primera vez estudios de especialización en trastornos de audición y lenguaje, destinados a formar profesores especialistas en la educación de Sordos.

En 1974, durante la dictadura militar de Augusto Pinochet, el MINEDUC forma la “*Comisión N° 18*” presidida por el Dr. Luis Bravo Valdivieso, cuya tarea fue analizar los problemas de la educación especial en el país. El trabajo de la comisión se materializa en la elaboración de planes y programas de estudio, la creación de grupos diferenciales en las escuelas primarias regulares, la dotación de gabinetes técnicos en las escuelas especiales, la creación de organismos psicopedagógicos y la creación de escuelas especiales privadas (Godoy, Meza & Salazar, 2004).

A comienzos de los 80 se inicia la incorporación sistemática en la enseñanza regular de los primeros estudiantes Sordos. Para facilitar su acceso se implementa la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura (generalmente el idioma inglés) del plan de estudios. En 1981, mediante el Decreto Supremo Exento N° 15/81, se aprueban los primeros *Planes y Programas de Estudio para la Educación Especial en Trastornos Auditivos*, con un marcado enfoque clínico y énfasis en la rehabilitación y el tratamiento. En 1990, se crean nuevos planes y programas de estudio que mantienen el enfoque centrado en el déficit y la descontextualización del currículo común. Estos programas permanecen vigentes hasta el día de hoy.

Con el regreso a la democracia en 1990, el Estado asume mayor responsabilidad con la población con discapacidad, promulgando una serie de leyes y decretos. En 1994 se promulga la Ley N° 19.284, sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad. Esta ley crea el Fondo Nacional de la Discapacidad (en adelante, FONADIS) como una entidad autónoma del Estado, relacionada con el Ejecutivo a través del Ministerio de Planificación Nacional. Su misión institucional es contribuir a la integración social y a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, mediante la administración eficiente de los recursos financieros que se ponen a su disposición. No obstante, los avances en legislación no se expresan en la práctica ya que la Reforma Curricular iniciada en 1996, que implementó nuevos marcos curriculares en la educación infantil, primaria y secundaria, no toma en cuenta a la educación especial.

Entre 1998 y 2003 se impulsa el desarrollo de políticas de integración escolar, a partir de la capacitación de docentes, el incremento en las subvenciones, los proyectos de integración escolar, etc. Un hecho decisivo en la historia de los Sordos en Chile es la creación en el año 2002 de la Confederación Nacional de Sordos de Chile (CONASOCH), que luego de 50 años de divisiones y largos períodos de esfuerzos, unifica a la Comunidad Sorda del país en una sola institución representativa de carácter nacional.

En 2005, el MINEDUC presenta la *Nueva Política Nacional de Educación Especial*, cuyas líneas estratégicas para el periodo 2006-2010 son: ampliar el acceso a la educación, mejorar el currículo y la gestión escolar, mejorar la integración escolar y la atención de la diversidad, fortalecer las escuelas especiales, promover la participación familiar, mejorar la formación de los docentes y profesionales de la educación especial y regular, aumentar el financiamiento, reforzar los equipos técnicos del MINEDUC y extender la comunicación y difusión de la problemática de la discapacidad.

Respecto de la cantidad de personas sordas en el país, hasta la fecha no existen datos estadísticos contundentes, puesto que los distintos estudios realizados difieren entre sí. La encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (MIDEPLAN, 2000) registró un 5,3% de población con discapacidad; el Censo de población nacional de 2002 registró un 2,2% de población con discapacidad y el Estudio Nacional de la Discapacidad (FONADIS, 2004) registró un 12,9% de la población, porcentaje que se aproxima más a las cifras reportadas en estudios internacionales. La explicación de esta discrepancia puede estar en la utilización de instrumentos de medición que no han sido diseñados para evaluar discapacidad.

Asumiendo esta consideración, según el último estudio del FONADIS (2004), existen en Chile 292.720 personas con discapacidad auditiva, cifra que representa el 1,8% de la población nacional, de ellos la mitad son personas mayores de 65 años (ver tabla 1). La población con discapacidad auditiva representa el 8,7% del total de personas con discapacidad en el país.

Tabla 1. Personas con discapacidad auditiva según grupos de edad.

	0-5 años	6-14 años	15-29 años	30-44 años	45-64 años	> 65 años	Total
Hombres	1.402	4.810	10.554	13.848	46.393	65.466	142.473
Mujeres	1.470	2.679	7.281	19.816	43.344	75.656	150.246
Total	2.872	7.489	17.835	33.664	89.737	141.122	292.719

Fuente: *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad* (FONADIS, 2004)

Según el mismo estudio, menos de la mitad de la población con discapacidad auditiva ha completado la educación primaria, alrededor de un 11% no tiene estudios aprobados y un número muy significativo fracasa en los distintos niveles educativos. Los datos proporcionados por la unidad de estadísticas del MINEDUC (2005a) indican que 1.210 estudiantes Sordos se encuentran matriculados en la educación especial y se estima que 1.200 se encuentran integrados en la educación regular en todo el país. Sin embargo, esta estimación es muy insuficiente ya que no da cuenta de los 7.489 niños Sordos entre 6 y 14 años (ver tabla 1) que debieran estar escolarizados ya sea en aulas especiales o regulares.

Respecto de la oferta educativa actual, la población Sorda dispone de tres opciones educativas. La primera y más extendida es la oferta de las escuelas especiales y centros de capacitación

laboral, actualmente existen 13 escuelas de Sordos en todo el país y 20 escuelas especiales que atienden, entre otros, a estudiantes Sordos. Estas escuelas utilizan planes y programas de estudios específicos para la discapacidad auditiva (Decreto 86/90). Según el informe de la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004), el 100% de las escuelas especiales han implementado Proyectos de Mejoramiento Educativo, el 53% cuenta con computadores y conexión a Internet y el 27% funcionan con régimen de Jornada Escolar Completa.

La segunda opción educativa la constituyen las escuelas regulares con Proyectos de Integración y/o grupos diferenciales que integran alumnos con discapacidad auditiva. Para aplicar esta modalidad, las escuelas regulares deben presentar al MINEDUC un Proyecto de Integración Escolar (PIE). Las condiciones para su aprobación están relacionadas con la contratación de profesionales de apoyo, la adquisición de recursos y materiales didácticos apropiados, el perfeccionamiento docente y la adecuación de la infraestructura cuando sea necesario. Esta opción también contempla la incorporación de grupos diferenciales en las escuelas regulares, sin embargo no existen datos estadísticos respecto de cuántos estudiantes Sordos se encuentran atendidos en esta modalidad. La tercera opción la conforman las escuelas y aulas hospitalarias, que entregan apoyo pedagógico a los estudiantes que se encuentran hospitalizados, sin embargo esta opción educativa es requerida en menor medida por la población sorda.

Perspectivas Lingüísticas y Modelos Comunicativos

Nuestro país no ha estado ajeno a la controversia mundial respecto del modelo de comunicación más efectivo, modelo oral versus modelo gestual, en la educación de los Sordos. Como hemos señalado, Chile asume íntegramente las conclusiones del Congreso de Milán de 1880 y decreta el *Modelo Oral* como única opción comunicativa para la comunidad sorda. El modelo oral instaurado se caracteriza por una concepción clínica de la sordera que sustituye los objetivos pedagógicos por objetivos terapéuticos, lo que genera que el estudiante Sordo sea tratado como paciente y el profesor actúe como terapeuta. Esta concepción de la sordera se expresa en políticas educativas centradas en la deficiencia y produce prácticas correctivas y reparadoras al interior de las aulas.

Esta mirada concibe a los estudiantes Sordos como personas desviadas de la norma, carentes de lenguaje y de inteligencia e igualmente sostiene la dependencia unívoca entre el lenguaje oral y el desarrollo cognitivo y asume que las lenguas de signos son sistemas lingüísticos incompletos cuyo uso impide el aprendizaje de la lengua oral. Esta tendencia se apoya en el conductismo pedagógico, orientado a la memorización de reglas gramaticales y el descifrado de palabras aisladas. Su objetivo principal es la integración social del Sordo a través de la enseñanza del habla como única vía de acceso al conocimiento y la cultura. Por casi cien años, éste fue el único modelo de comunicación aceptado en la educación de los Sordos.

El Congreso de Hamburgo de 1980, impacta fuertemente en las comunidades de Sordos del país, en los profesores de Sordos y en las instituciones formadoras de profesores de Sordos, generando duros cuestionamientos al modelo oral. El reconocimiento, en dicho evento, del derecho de las personas sordas a ser educadas en una lengua accesible, como son las lenguas de signos, sin

restricciones de aprender y utilizar la lengua oral de la comunidad en la que viven, se constituye en el punto de partida de los cambios que comienzan a gestarse.

A partir de los años 80, se conoce en el país la experiencia educativa desarrollada en la Universidad de Gallaudet (Estados Unidos), impactando en la comunidad sorda y en las universidades formadoras de profesores de Sordos, lo que genera procesos de experimentación pedagógica. Este proceso es liderado por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, a través del *Centro de Educación, Experimentación e Investigación Dr. Jorge Otte Gabler*, que se adscribe al modelo de la *Comunicación Total*. Este modelo surge de la voluntad de emplear todos los medios disponibles para que los estudiantes Sordos tengan la oportunidad de desarrollar estrategias comunicativas que les ayuden a adquirir competencias lingüísticas. Incluye estimulación auditiva, habla, lengua de signos, dactilología, gestos y lectura labial. A partir de este momento, la Lengua de Signos Chilena (en adelante, LSCh) ingresa en las aulas de Sordos del país, hecho con el que se inicia un proceso de experimentación metodológica en las aulas, los profesores aprenden LSCh y se comunican con sus estudiantes a través de ella.

Posteriormente, surge el modelo de *Comunicación simultánea o Bimodalismo*, también conocido con el nombre de habla signada, ya que en ella se usa tanto el habla como los signos. Este modelo se caracteriza por la traducción simultánea del habla con signos, usando al mismo tiempo palabras del habla y signos de la LSCh, siguiendo la estructura de la lengua oral. Este modelo entró rápidamente en crisis, debido a las incoherencias comunicativas producidas por la utilización simultánea de dos lenguas distintas.

La Conferencia Internacional de Bilingüismo celebrada en Estocolmo en 1992, da un nuevo giro al proceso transformador al respaldar un modelo de comunicación bilingüe para las personas sordas. En el año 1998, la *Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler*, inaugura en el país la educación de Sordos con un *Modelo Bilingüe Bicultural*, que postula el aprendizaje de la LSCh como primera lengua en la educación de los Sordos, a través de la cual el niño Sordo adquiere todas las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para simbolizar las experiencias y ampliar sus conocimientos previos. La enseñanza del lenguaje oral se aborda como segunda lengua, principalmente en su forma escrita. La adopción del modelo conlleva la adscripción a un enfoque sociolingüístico de la sordera con las consecuencias educativas que ello implica, que van desde la adscripción al currículo regular a la contratación de personal (profesores, psicólogos, auxiliares, secretarías, etc.) Sordos y oyentes competentes en LSCh.

Aunque existen experiencias de educación bilingüe bicultural en el país, permanece vigente la visión clínica de la sordera que conlleva prácticas pedagógicas centradas en el desarrollo de habla. La gran mayoría de las escuelas de Sordos, privilegia el desarrollo de competencias en lenguaje oral, y como hemos señalado, aún es escasa la utilización de LSCh. Al respecto, el estudio de FONADIS (2004) advierte que el 97,5% de la población sorda no utiliza la LSCh como lengua primaria de comunicación y que el 84% no utilizar habitualmente audífonos. Si se asumen estos datos, la mayoría de las personas sordas no contaría con un medio efectivo para la comunicación, el aprendizaje o la integración social, ni oral ni gestual.

- *Lengua de Signos Chilena (LSCh)*

Los primeros antecedentes respecto de la evolución, sistematización y expansión de la LSCh se remontan a comienzos del siglo pasado, cuando un pequeño grupo de Sordos organizarse con fines deportivos y recreativos. En 1926, se funda la “*Asociación de Sordomudos de Chile*” liderada por Robert Kelly Gray (Demartini y Letelier, 2006). Al amparo de esta institución, la comunidad sorda cultiva la LSCh. Sin embargo y pese a que la comunidad de Sordos cuenta con una trayectoria institucional de más de 80 años, hasta el momento la LSCh no se reconoce como lengua oficial.

Como toda lengua gestual, la LSCh es una forma de comunicación manual que depende de la visión para percibir la información lingüística y del movimiento de las manos para su expresión. Al ser un lenguaje visual, utiliza dimensiones de espacio y movimiento para transmitir información sobre los diversos parámetros espaciales simultáneamente. El nivel fonológico de la LSCh corresponde a la expresión física del signo y a los elementos que la componen, en este caso sus unidades visuales (Adamo, Acuña, Cabrera y Cárdenas, 1997). En LSCh se distinguen cuatro elementos básicos o parámetros formativos; (a) configuración de las manos, (b) lugar de articulación, (c) movimiento y (d) orientación. Adamo (1993) señala que cada parámetro comprende a su vez un subconjunto de unidades cuya función en el sistema consiste en distinguir significados. Respecto de la configuración de las manos, indica que existen 49 subcategorías. Respecto del lugar de articulación, señala 5 subcategorías; (a) espacio neutro (frente al cuerpo del signante), (b) cabeza, (c) tronco, (d) brazos y (e) manos. Cada una de estas subcategorías constituye un punto o lugar de articulación, y a su vez una clase, formada por el conjunto de los lugares posibles de distinguir al interior de cada una de ellas. Respecto del movimiento, existen 5 subcategorías según el tipo de movimiento, cada tipo de movimiento presenta 3 sub-clasificaciones (dirección, modalidad y frecuencia). Existen 2 categorías de dirección, 4 categorías de modalidad del movimiento y 2 categorías de frecuencia. Por último, respecto de la orientación de la palma de la mano, existen 6 subcategorías que pueden combinarse (Adamo, 1993).

Respecto del nivel morfológico, Adamo et al (1997) señalan que el uso de los parámetros formativos impuestos por la modalidad visual-gestual imprime un carácter complejo a las unidades significativas, ya que sus realizaciones pueden representar simultáneamente más de un significado. La LSCh presenta una morfología compleja, caracterizada por la presencia de morfemas libres (aquellos que por sí solos pueden formar una palabra) y morfemas ligados (aquellos que necesitan combinarse con otros para formar una palabra). La peculiaridad más importante de la morfología de la lengua de signos la constituye el uso de los clasificadores, a través de los cuales se marcan categorías semánticas y propiedades visuales. Los clasificadores tienen una naturaleza principalmente icónica y comúnmente están ligados al uso de verbos de movimiento o lugar, indicando el camino y la dirección del movimiento o el lugar del nombre al que se refieren.

En LSCh existen signos que se conforman con un solo morfema (por ejemplo, AYER) y otros que se componen de más de un morfema (por ejemplo, PAT-O-S). Asimismo, existen signos simples y signos compuestos; los primeros se constituyen por un solo signo; por ejemplo el signo CASA.

En cambio, como indican Adamo et al (1997) un signo compuesto es aquel que se constituye por más de un signo; por ejemplo el signo CORREO se realiza con el signo CARTA y el signo GUARDAR en una secuencia. Por otra parte, Cabrera (1993) argumenta que en LSCh los verbos como DECIR, DAR y PEDIR, se inflectan variando la dirección del movimiento, manteniendo la configuración de la mano para expresar las diferencias en cuanto a persona gramatical. En el nivel sintáctico, las estrategias fundamentales son la morfología no-flexiva y el orden que generalmente suele ser Objeto-Sujeto-Verbo (por ejemplo, CINE MARIA VA). El uso del espacio en la sintaxis de la LSCh es muy relevante, ya que se utiliza el espacio para marcar las relaciones gramaticales. En el nivel semántico, el uso del espacio continúa siendo fundamental para marcar las relaciones semánticas. De este modo, durante la producción de un discurso, la consistencia del signante en las localizaciones espaciales que se adscriben a cada una de las entidades es lo que da cohesión al discurso.

Por otra parte, el Alfabeto Dactilológico Chileno está compuesto por 27 configuraciones de las manos que representan las letras del alfabeto latino, a través de un movimiento de la mano único y discreto. A partir del deletreo manual es posible reproducir las palabras del lenguaje oral a través de la representación manual de cada una de las letras que la constituyen. En nuestro país el alfabeto dactilológico representa al castellano y no tiene ningún tipo de morfología, sintaxis o semántica propia. Los usuarios de LSCh emplean la dactilología principalmente en dos casos: (1) cuando expresan nombres propios y lugares y (2) para crear nuevos conceptos que aún no tienen signos convencionales. En este último caso, la dactilología se convierte en una de las fuentes que emplea la comunidad sorda para la creación de nuevos signos.

Al igual que en otras lenguas, en LSCh los signos provenientes de la dactilología evolucionan de la siguiente manera: (a) El signo queda establecido como signo convencional dentro del léxico de la LSCh, sin perder sus componentes dactilológicos. Por ejemplo, el signo COCA-COLA se conforma de dos “C” articuladas en un espacio neutro delante del signante; (b) El signo pierde algunos de sus componentes dactilológicos y mantiene otros. Por ejemplo, el signo EUROPA se articula con la configuración de las manos en “E”, el lugar es el espacio neutro, la orientación de la palma hacia afuera y un movimiento circular; (c) El signo tras el proceso dactilológico sufre una reestructuración, sometiéndose a las reglas propias de la LSCh. Por ejemplo, el signo RELIGIÓN se articula con la configuración de la mano en “R”, el lugar de articulación es el tronco tocando el corazón, el movimiento es recto hacia arriba y la orientación de la palma es hacia fuera; (d) Un signo que en un principio se articula con la configuración de la mano con una determinada forma del alfabeto dactílico es sustituido por un signo que no guarda relación con la dactilología. Por ejemplo, años atrás el signo OCTUBRE se articulaba con la configuración de la mano en “O”, un movimiento circular y el lugar de articulación la cabeza a la altura de los ojos. Actualmente, el signo OCTUBRE se articula con la configuración de la mano en pinza entre los dedos pulgar e índice, el lugar de articulación la cabeza a la altura de los ojos, el movimiento de contacto entre ambos dedos y la orientación de la palma hacia el cuerpo; (e) El signo desaparece cuando deja de ser funcional en el sistema social de los Sordos.

Perspectivas Educativas y Sociales

Legalmente los planes y programas de estudio para la educación de los Sordos se rigen por el Decreto Supremo de Educación N° 86 de 1990, destinado a las escuelas especiales y cursos específicos insertos en escuelas regulares. Estos planes y programas de estudio se dividen en dos tipos: común y complementario, tres niveles: pre-básico, básico y laboral, seis ciclos: maternal, primer ciclo pre-básico, segundo ciclo pre-básico, primer ciclo básico, segundo ciclo básico y ciclo laboral y cinco áreas de desarrollo: psicomotor, cognitivo, social, artístico y vocacional. La normativa contempla la atención en el ciclo maternal de niños Sordos entre 0 y 2 años, en el nivel pre-básico y básico a niños de 2 a 15 años y el nivel laboral a jóvenes de 15 a 24 años de edad.

El Plan Común plantea como objetivo general la integración social, escolar y laboral del alumno sordo, a través de la habilitación y/o rehabilitación de las habilidades comunicativas, mediante la estimulación de las diferentes áreas de desarrollo. El Plan Complementario señala como objetivo general la habilitación, compensación y rehabilitación de los aspectos deficitarios a través de la atención especializada con fines correctivos.

El área de desarrollo psicomotor se propone favorecer este aspecto mediante actividades físicas, deportivas y recreativas. El área cognitiva desarrollar los procesos cognitivos a través de la sensorio-percepción y la comunicación que conlleven a un manejo eficiente de las técnicas instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo). El área social señala como objetivo general el desarrollo *bio-psico-social* del alumno para una adecuada interacción con el entorno. El objetivo general del área artística señala la estimulación de las capacidades creativas del alumno sordo, que le permitan la expresión de sentimientos y emociones favoreciendo el desarrollo integral del alumno. Finalmente, el área vocacional tiene como objetivo general el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan la identificación de intereses vocacionales para la posterior capacitación.

En la actualidad, y debido al fuerte enfoque clínico que caracteriza a estos planes y programas de estudio, algunas escuelas de Sordos han generado modificaciones curriculares y funcionan con los planes y programas de la educación regular. En este sentido, la situación curricular de la *Escuela de Sordos Dr. Jorge Otte G.* es un caso paradigmático por cuanto se ha planteado una propuesta de modificación curricular, basada en el *Modelo Bilingüe – Bicultural*, asumiendo el currículo regular y realizando adaptaciones acordes a las características de los estudiantes Sordos. Sus planes y programas propios se basan en el Decreto N° 40 del año 1996 de la Reforma Educacional chilena y fueron aprobados por el MINEDUC en 1999 para el primer ciclo de educación primaria (1° a 4° grado) y en 2001 para el segundo ciclo (5° a 8° grado).

Estas modificaciones permiten ofrecer una propuesta curricular equivalente a la educación ofertada en la educación primaria regular. En estos planes y programas propios se argumenta que se considera básico que *“los estudiantes desarrollen plenamente ambas lenguas, la LSCh como herramienta vehicular de comunicación y acceso al currículo. La lengua castellana como herramienta básica para acceder a las exigencias académicas y para su futura integración tanto al sistema educacional como laboral”* (Resolución Decreto Exento 434, 1999 pp. 20). Las principales modificaciones curriculares están en el área de lenguaje y comunicación, dividida en:

LSCh como primera lengua (con 6 horas pedagógicas para primer ciclo y 4 horas pedagógicas para segundo ciclo) y Lengua Castellana como segunda lengua (con 8 horas pedagógicas para primer ciclo y 7 horas pedagógicas para segundo ciclo). Recientemente (2009) la escuela ha realizado un nuevo proceso de revisión y actualización curricular, presentando nuevos planes y programas al MINEDUC, basados en el currículum regular. En el área de sociedad, a los objetivos y contenidos propuestos se han agregado contenidos relacionados con la historia y cultura de la comunidad sorda a nivel nacional e internacional, con el objetivo de fomentar en los estudiantes la identidad, la cultura y el orgullo por su comunidad. En el área artística, se han cambiado los objetivos relacionados con la capacidad auditiva para apreciar la música, por objetivos relacionados con el área tecnológica. La incorporación de este currículo ha permitido desarrollar en los estudiantes capacidades congruentes con los contenidos académicos de la educación regular.

Respecto de las perspectivas sociales, tradicionalmente los adultos Sordos chilenos han estado marginados de la toma de decisiones sobre los problemas que les son propios, como la educación, la salud, la organización social, etc. La invisibilidad de la discapacidad auditiva no sólo ha afectado la vida cotidiana de los Sordos, sino que también ha invisibilizado las particularidades lingüísticas y culturales de la Comunidad de Sordos. Hasta la promulgación de la Ley de Integración Social en el año 1994, no existía ningún medio de comunicación que permitiera a los Sordos informarse de la actualidad nacional e internacional. A partir de esta Ley, los canales de televisión se ven obligados a transmitir, al menos uno de sus informativos diarios, con interpretación en LSCh. Este gran cambio, ha permitido mostrar al país el idioma de los Sordos y con ello sensibilizar a la mayoría oyente respecto de la sordera. Otro ejemplo significativo se refiere a los derechos ciudadanos, ya que antes de dicha Ley los sordos no podían contraer matrimonio civil sin consentir oralmente las preguntas del juez. Hasta ese momento no existía la figura de intérpretes en LSCh.

Por otra parte, solo recientemente existen algunos profesores Sordos con título universitario que participan en el proceso educativo de los estudiantes Sordos. Hasta ahora su participación había sido como inspectores de patio, auxiliares, asistentes y co-educadores. En este sentido, existe un círculo vicioso, ya que solo el 3% de la población sorda completa estudios postsecundarios. Consecuentemente la posibilidad de acceder a puestos de trabajo de nivel profesional es reducida, sobre todo si agregamos que la oferta académica es limitada y las condiciones de acceso insuficientes. La experiencia educativa acumulada, junto con los nuevos paradigmas en la educación del Sordo, da cuenta de la necesidad de incorporar a los adultos Sordos. Sin embargo, en este sentido existe en Chile un déficit importante en la educación de los Sordos. Un dato relevante es que casi la mitad de la población con discapacidad auditiva no completa estudios primarios, 11,7% no tiene ningún nivel de escolaridad y algo más de la mitad de los estudiantes sordos que logra ingresar a la educación superior no completa sus estudios (ver tabla 2).

Como ya hemos indicado, desde 1964, existen en Chile profesores especialistas en trastornos de audición y lenguaje de nivel universitario, que durante 4 años y medio reciben formación en aspectos específicos relacionados con la sordera. Estos maestros imparten clases especialmente en el nivel primario y en escuelas especiales. No obstante, no existen maestros de Sordos especialistas en el nivel secundario. Actualmente, y con la explosión de la integración, muchos profesores especialistas han ampliado su marco de acción hacia las escuelas regulares primarias

y secundarias que integran niños y jóvenes Sordos. Esto ha llevado a los profesionales a formarse en las distintas disciplinas del conocimiento que son necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la enseñanza secundaria, el profesor especialista apoya el trabajo del profesor de asignatura, sugiriendo adecuaciones al currículo, a las metodologías y/o la evaluación cuando sea necesario. Sin embargo, en la práctica, el profesor de apoyo no es suficiente y finalmente el estudiante Sordo integrado cuenta únicamente con sus propios recursos y la voluntad de sus profesores y compañeros para integrarse a las aulas regulares. En Chile no existen intérpretes de LSCh que medien la comunicación entre profesores oyentes y alumnos sordos en las aulas integradas.

Tabla 2. Personas con discapacidad auditiva según nivel de estudios completado.

Nivel de Estudios	Cantidad de personas	Porcentaje
Sin estudios aprobados	34.339	11,7 %
Educación primaria incompleta	126.109	43,1 %
Educación primaria completa	25.033	8,6 %
Educación secundaria incompleta	42.441	14,5 %
Educación secundaria completa	38.574	13,2 %
Educación técnica incompleta	1.640	0,6 %
Educación técnica completa	47	0,0 %
Educación profesional incompleta	1.580	0,5 %
Educación profesional completa	2.541	0,9 %
Educación universitaria incompleta	6.498	2,2 %
Educación universitaria completa	6.041	2,1 %
Educación especial	3.133	1,1 %
Nivel de estudios ignorado	4.743	1,6 %
Total	292.720	100 %

Fuente: FONADIS, *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad*, 2004.

- *Educación Secundaria y Superior*

Como indica Moreno (2006) el acceso, permanencia y conclusión de estudios en la educación superior, por parte de la población con discapacidad hacen de este nivel educativo el más excluyente de todos. En este sentido, el informe de FONADIS (2004) advierte que sólo 1 de cada 20 personas con discapacidad accede a la educación superior. El 13,2 % de la población Sorda completa estudios en la educación secundaria, el 1% completa educación técnica o profesional y el 2,1% completa la educación universitaria (ver tabla 2). Sin embargo, no se dispone de información precisa respecto del número de personas Sordas que estudian actualmente en la educación superior.

A la luz de estos datos, y con el objeto de promover el acceso, permanencia y egreso de la educación superior, durante el año 2006 el FONADIS implementó un programa de apoyo técnico para estudiantes con discapacidad integrados en este nivel educativo, dirigido a jóvenes de escasos recursos económicos que presentan discapacidad y que cursan estudios superiores en centros públicos y privados del país. Este programa contempla el pago del arancel anual, el financiamiento total o parcial de material educativo, transporte, equipos y software computacionales, mobiliario adaptado, adecuaciones arquitectónicas y profesionales de apoyo. A la convocatoria realizada se presentaron 66 postulantes, distribuidos en 30 instituciones de educación superior en todo el país. Los estudiantes con discapacidad postularon principalmente a carreras como arqueología, derecho, educación diferencial, licenciaturas, psicología, pedagogía, periodismo, programación e informática, técnico social, secretariado y técnico en diseño gráfico. Del total de las postulaciones, 15% correspondieron a estudiantes con discapacidad auditiva. Respecto de las instituciones, el 60% eran universidades, el 20% institutos profesionales y el 13% centros de formación técnica.

Respecto de la apertura de las instituciones de educación superior hacia la integración de personas con discapacidad, González y Araneda (2005) señalan que de las 50 universidades que existen en el país, sólo 8 tienen mecanismos explícitos de ingreso para personas con discapacidad. De ellas, 5 presentan programas institucionalizados de apoyo a los estudiantes con discapacidad. Las autoras indican que a pesar del discurso público respecto de la aceptación de estudiantes con discapacidad, sólo el 10% de las universidades realiza una convocatoria específica para ellos. Agregan que a pesar de la existencia de entidades reguladoras y promotoras de la integración de estudiantes con discapacidad en la educación superior, son las propias instituciones las que deciden facilitar el ingreso, apoyar la permanencia e implementar medidas compensatorias que permitan el egreso de estos estudiantes. Concluyen que aunque la educación superior en Chile presenta algunas señales mínimas de integración, está lejos de acoger en toda su dimensión a quienes tienen algún tipo de discapacidad.

- *Legislación*

A partir del retorno a la democracia, durante la década de los 90, Chile se suma a las iniciativas internacionales a favor de mejorar las condiciones de vida de la población con discapacidad. En 1989, suscribe la Convención Mundial sobre Derechos del Niño; en 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos; en 1993, las Normas Uniformes para La Equiparación de Oportunidades para personas con discapacidad; en 1994, la Declaración de Salamanca; en 1998, la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, entre muchas otras.

En 1990, se promulga en Chile el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en escuelas comunes, marcando el énfasis estatal en la integración escolar de los estudiantes con discapacidad. Durante el mismo año, mediante el Decreto Supremo de educación N° 86/90 se aprueban nuevos planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad auditiva. Como hemos indicado, en 1994, se promulga la ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, que insta al MINEDUC a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad.

A partir de 1998, la educación especial recibe recursos económicos adicionales destinados a implementar las transformaciones que conlleva el proceso de integración escolar. El mismo año el Decreto Supremo de Educación N° 1/98 reemplaza al Decreto N° 490/90. Igualmente, en este año se modifica la Ley de Educación N° 19.598 incorporando el pago de una subvención especial adicional para los alumnos con discapacidad integrados en todos los niveles de la educación regular, así como un incremento en la subvención para alumnos con discapacidad auditiva, visual y multi-sensorial que deben ser atendidos en cursos de no más de ocho alumnos.

En 1999, el Decreto Supremo de Educación N° 291, reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en las escuelas regulares, estableciendo que el programa de apoyo pedagógico se regirá por la planificación del curso común y sobre la base de los programas de estudios vigentes y se privilegia un trabajo conjunto entre el profesor de aula y el profesor de educación especial.

El informe elaborado por la Comisión de Expertos (2004) indica que uno de los principales problemas que afectan la calidad de los procesos educativos en la educación especial es la forma en que ésta es definida en los distintos marcos legales, los cuales son confusos e incluso contradictorios. Un ejemplo contundente de ello lo constituye la Ley sobre discapacidad N° 19.284 de 1994, que en el artículo N° 26, define a la educación especial como una *“modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular. Esta definición se contradice con lo establecido en la Ley de Subvenciones de 1998, en la cual la Educación Especial es concebida restrictivamente como una modalidad diferenciada de la educación básica”* (Comisión de Expertos, 2004. p.23).

- *Formación Profesional y Situación Laboral*

Uno de los principales problemas que enfrenta la población con discapacidad en Chile es el desempleo y la marginación laboral. Alrededor del 70% de las personas con discapacidad, mayores de 15 años, no realizan trabajo remunerado (MIDEPLAN, 2000; FONADIS, 2004). Al comparar el porcentaje de la población con y sin discapacidad que realiza trabajo remunerado, encontramos una diferencia de más de 20 puntos porcentuales en desmedro del grupo con discapacidad.

Al respecto, la encuesta de caracterización socioeconómica nacional (MIDEPLAN, 2000) señala que la población con discapacidad ocupada es menos de la mitad que la población sin discapacidad ocupada: 25,1% y 51,6% respectivamente. La condición de inactividad afecta en mayor proporción a mujeres (81%) con discapacidad que a hombres (59,5%); el 40% recibe el salario mínimo en condiciones de mayor precariedad laboral. Asimismo, el 51,1% no cotiza o no está afiliado a ningún sistema de previsión social. La mayoría de los trabajadores con discapacidad desempeña trabajos no calificados (33%), oficiales, operarios y artesanos (12,5%), agricultores y trabajo calificado (12%), vendedores y comercio (13,9%). Los rubros de la actividad productiva que mayor trabajo proporcionan a la población con discapacidad son la agricultura (20,1%) y la industria manufacturera (11,4%).

Respecto de los trabajadores Sordos, las causas que explican las altas tasas de desempleo se atribuyen principalmente a la falta de capacitación y a problemas relacionados con la comunicación. El 29,6% de la población sorda realiza trabajo remunerado, correspondiente a 86.783 personas, representando el mayor porcentaje de trabajadores con discapacidad que posee un puesto de trabajo (FONADIS, 2004).

Respecto de los intereses vocacionales de las personas sordas, Briones (2002) realizó en la ciudad de Santiago un estudio con jóvenes Sordos integrados en educación secundaria. La muestra la conformaron 30 Sordos y 35 oyentes entre 16 y 18 años. Se aplicó el Inventario de Interés Vocacional de Kuder. Los resultados de la investigación señalan, en relación a las áreas de preferencia y sin distinción de edad, que los estudiantes Sordos muestran mayor interés por el área artística en comparación con los estudiantes oyentes. En segundo lugar de preferencia se sitúa el área literaria y en tercer lugar el área publicidad, no obstante estos resultados pueden deberse al uso de un instrumento diseñado para sujetos oyentes. La autora argumenta que existe una relación entre las áreas de interés vocacional y las habilidades en lenguaje oral de los estudiantes Sordos. Asimismo advierte que existe una relación entre los años de escolaridad en la educación regular y el interés por áreas que requieren mayor competencia en lenguaje oral. Briones (2002) concluye que el interés vocacional de los estudiantes Sordos está determinado por factores como la experiencia en aulas integradas, el dominio de competencias comunicativas en lengua oral y el desarrollo cognitivo de cada estudiante.

Desarrollo Actual y Tendencias

En nuestro país continúa predominando la visión clínica de la sordera, a pesar del impulso de las políticas educativas tendientes a la integración escolar en escuelas regulares, se mantiene la perspectiva “oyentizadora” de la sordera. Es decir, se continúa esperando que los sordos “logren” un desarrollo similar al de los oyentes, que aprendan con los mismos medios, que actúen de la misma forma, etc. Sin embargo, existen algunas señales de cambio que se reflejan en el avance de la visión sociolingüística y en la fuerza que han cobrado las Comunidades de Sordos del país. Desde el año 2002, las Comunidades de Sordos del país se encuentran asociadas en la Confederación Nacional de Sordos de Chile (CONASOCH) cuyo objetivo principal es constituirse en una entidad consultiva, tanto por parte del sector público como privado, en materias relacionadas con la Comunidad Sorda nacional. Las reivindicaciones de la Confederación son el derecho a una educación bilingüe, el uso y reconocimiento de la LSCh, la regularización de los profesores sordos de LSCh, la equiparación de oportunidades para el ingreso a la educación superior, entre otras. Si bien la Ley de Integración Social de las personas con Discapacidad ha generado avances en materia de derechos civiles, aún quedan grandes desafíos pendientes. Entre ellos, sin lugar a dudas, uno de los prioritarios es el reconocimiento de la LSCh como una lengua en toda regla, hecho que debiera repercutir directamente en la calidad de vida de la población Sorda.

Por otra parte, es prioritario avanzar en estudios que permitan tener claridad respecto de las necesidades específicas de la población sorda para poner allí los énfasis en la política que sean necesarios. En este sentido, es de vital importancia contar con datos estadísticos irrefutables

respecto de la población con discapacidad en general y de la población Sorda en particular, a través de la incorporación en los Censos de población nacional de formularios específicos sobre discapacidad. Asimismo es importante que dichos instrumentos no sólo recojan información sanitaria, laboral o asistencial, sino también educativa.

Entre las tareas pendientes en cuanto a la educación de los Sordos, es fundamental ampliar el acceso a la atención y estimulación tempranas, si bien la detección es cada vez más precoz, no existen organismos públicos que resguarden el periodo inicial del desarrollo del infante Sordo. Igualmente, es urgente aumentar el acceso a la educación primaria y secundaria, así como ampliar la cobertura y revisar los planes y programas de educación especial para incorporar en ellos los avances científicos y sociales que se han logrado en la educación del Sordo. El Ministerio de Educación de Chile tiene el deber de resguardar el derecho a la igualdad y calidad de la educación de todos los chilenos, en todas las latitudes del país y para ello es fundamental entregar directrices claras, flexibles y actualizadas a los profesores de Sordos del país.

Finalmente, es necesario aumentar la integración de los estudiantes con discapacidad a la educación superior, para que un joven discapacitado que logre superar las etapas de la educación primaria y secundaria, tenga mayores oportunidades al momento de ingresar a la universidad con instituciones preparadas para recibirlo.

Referencias

- Adamo, D. (1993). *Estudio descriptivo de los parámetros básicos de la estructura sublexical de la lengua de señas chilena*. Tesis de Magíster en Letras no publicada. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Adamo, D., Acuña, X., Cabrera, I. y Cárdenas, A. (1997). ¿Por qué una educación bilingüe bicultural para las personas sordas? *Revista Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 3, 43-52.
- Alvarado, J., Puente, A. y Herrera, V. (2008). Visual and phonological coding in working memory and reading skills in deaf subjects using Chilean Sign Languages. *American Annals of the Deaf*, 152(5), 467- 479.
- Briones, J. (2002). *Los intereses vocacionales de los alumnos con pérdida auditiva, integrados en educación secundaria y su relación con los alumnos oyentes*. Tesis de Magíster en Educación no publicada. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Cabrera, I. (1993). *Descripción de la referencia pronominal en la lengua de señas de las personas sordas de Santiago*. Tesis de Magíster en Letras no publicada. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Caiceo, J. (1988a). La educación especial en Chile: un esbozo de su historia. *Revista de Pedagogía*, 306, 47-50.
- Caiceo, J. (1988b). La educación especial en Chile: periodo de consolidación. *Revista de Pedagogía*, 309, 135-141.
- Comisión de Expertos de Educación Especial (2004). *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Chile. Ley 18.962/1990. *Ley Orgánica Constitucional de Educación*, LOCE. 10 de marzo de 1990.
- Chile. Ley 19.284/1994. *Ley Sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad*. 4 de enero de 1994.
- Chile. Ley 19.598/1998. *Ley de Educación*. 28 de diciembre de 1998.
- Demartini, G. y Letelier, K. (2006). *Historia de la comunidad sorda: elaboración de un texto escrito para niños y jóvenes Sordos en edad escolar*. Memoria de título no publicada. Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- González, F. y Araneda, P. (2005). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Santiago: IESALC /UNESCO.
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Herrera, V. (2003). *Desarrollo de habilidades lectoras en sujetos Sordos signantes, a partir del uso de códigos dactílicos*. Tesis doctoral no publicada. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Herrera, V. (2005). Adquisición temprana de lenguaje de signos y dactilología. *Revista Psicopedagógica*, 77-78, 2-10.
- Herrera, V., Puente, A., Alvarado, J. M. y Ardilla, A. (2007). Códigos de lectura en sordos, la dactilología y otras estrategias visuales y cinéticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 269-286.
- Fondo Nacional de la Discapacidad (2004). *Primer estudio Nacional de la discapacidad en Chile*. Santiago: FONADIS / INE.
- Ministerio de Educación de Chile (2002). *Situación de la Formación Laboral en Educación especial*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2005a). *Estadísticas de la Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile (2005b). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la diversidad*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Planificación Nacional de Chile (2000). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Situación de las personas con discapacidad en Chile*. Santiago: Ministerio de Planificación Nacional.
- Moreno, T. (2006). Integración/ inclusión de las personas con discapacidad en al educación superior. En UNESCO, *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 144-155). Santiago: UNESCO.
- Puente, A., Alvarado, J. y Herrera, V. (2006). Fingerspelling and sign language as alternative codes for reading and writing words for Chilean deaf signers. *American Annals of the Deaf*, 151(3), pp. 299-310.
- Resolución Decreto Exento 434 (1999). Aprueba Planes y Programas Propios para primer ciclo básico, Escuela Especial de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler. 27 de diciembre de 1999. Santiago de Chile.
- Resolución Decreto Exento 51 (2001). Aprueba Planes y Programas Propios para segundo ciclo básico, Escuela Especial de Sordos Dr. Jorge Otte Gabler. 23 de enero de 2001. Santiago de Chile.