

Aproximaciones al derecho a la educación

Barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario

Approaches to the right to education: sociolinguistic barriers of deaf students
in the university environment



María Eugenia Rodino Bueno



HOP Volumen 27 # 1
Enero - Junio

hop 27

ID: 10.33881/0123-8264.hop.27106

Title: Approaches to the right to education.
Subtitle: Sociolinguistic barriers of deaf students in the university environment
Título: Aproximaciones al derecho a la educación
Subtítulo: Barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Approaches to the right to education The sociolinguistic barriers of deaf students in the university environment
[es]: Aproximaciones al derecho a la educación Las barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario

Author (s) / Autor (es):
Rodino Bueno

Keywords / Palabras Clave:

[en]: Disability, normality, inclusive education, identities, sign language
[es]: discapacidad, normalidad, educación inclusiva, identidades, lengua de señas

Submitted: 2025-02-21
Accepted: 2025-05-10

Resumen

El presente estudio aborda la discapacidad desde una perspectiva crítica, deconstruyendo su conceptualización como un fenómeno individual desligado de las dinámicas sociales. En la misma línea, el análisis se desarrolla sobre el lugar de la educación en tanto habilitante de derechos y cómo esta condiciona a los individuos en sus posibilidades de ser parte del entramado educativo y realizar una trayectoria educativa significativa. Para ello, se llevó a cabo una revisión y análisis documental exhaustivo de 56 documentos de autores de referencia en la temática, rastreados mediante motores de búsqueda como Latindex, Redalyc y Scielo, además de la revisión de literatura inferida en bases de datos académicas y publicaciones. Como resultado de este estudio, se evidencia una fuerte tensión entre el modelo médico y el modelo social. Se destaca la crítica a la ideología de la normalidad como factor de exclusión y la necesidad de una educación inclusiva que valore la diversidad. Lo anterior se vincula con las barreras sociolingüísticas que enfrenta en la educación el estudiante sordo. Finalmente, los resultados convergen en la urgencia de implementar políticas lingüísticas en el marco de la educación inclusiva, reconociendo la lengua de señas y las tecnologías de la lengua como herramientas para garantizar el derecho a la información y la participación plena.

Abstract

This study approaches disability from a critical perspective, deconstructing its conceptualization as an individual phenomenon detached from social dynamics. In the same line, the analysis is developed on the place of education as an enabler of rights and how it conditions individuals in their possibilities of being part of the educational network and to make a meaningful educational trajectory. For this purpose, an exhaustive documentary review and analysis of 56 documents of reference authors on the subject was carried out, tracked through search engines such as Latindex, Redalyc and Scielo, in addition to the review of inferred literature in academic databases and publications. As a result of this study, a strong tension between the medical model and the social model is evident. It highlights the criticism of the ideology of normality as a factor of exclusion and the need for inclusive education that values diversity. This is linked to the sociolinguistic barriers faced by the deaf student in education. Finally, the results converge in the urgency of implementing language policies in the framework of inclusive education, recognizing sign language and language technologies as tools to guarantee the right to information and full participation.

Citar como:

Rodino Bueno, M. E. (2025). Aproximaciones al derecho a la educación: Barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario. **Horizontes Pedagógicos**, 27 (1), 67-75. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/3241>

María Eugenia Rodino Bueno, Mgtr Esp
ORCID: [0009-0001-2853-8756](https://orcid.org/0009-0001-2853-8756)

Source | Filiacion:
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad de la Republica [UDELAR], Uruguay

BIO:
Maestranda Diseño de Ambientes de Aprendizaje, Uni. Tecn. Uruguay; Máster Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva. Uni. Valencia; Tec. Universitaria en Interpretación LSU-Español, Uni. de la República.

City | Ciudad:
Montevideo [Uruguay]

e-mail:
meugeniarodino@gmail.com



Aproximaciones al derecho a la educación

barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario

Approaches to the right to education. : sociolinguistic barriers of deaf students in the university environment

María Eugenia **Rodino Bueno**

Introducción

El derecho a la educación de las personas sordas ha estado históricamente determinado por una corriente basada en el enfoque médico. Esta perspectiva, visualiza a los sordos desde una mirada deficitaria (*Chavarría, 1994*) argumentada por la falta de audición. A este respecto, el derecho a la educación se orientó a la normalización del sujeto sordo, aplicando técnicas de reeducación del lenguaje para que pudieran hablar oralmente, mediante ayudas técnicas (**audífonos**) e intervenciones quirúrgicas (**implantes cocleares**). El fin último era invisibilizar la sordera y lograr la asimilación a la mayoría oyente (*Palacios, 2008*), lo que históricamente condujo a que los estudiantes sordos asistieran a escuelas denominadas especiales para ser educados bajo el régimen oralista. De acuerdo con Massone y Machado (*1994*), el método oralista se apoya en la noción de que la forma auditivo-vocal juega un rol crucial en el desarrollo cognitivo y lingüístico de las personas. También, el método oralista, considera que el manejo de la lengua hablada es esencial para que los niños con sordera se incorporen al entorno de sus compañeros que oyen y puedan comprenderlo.

Como consecuencia de esta perspectiva médica, las personas sordas fueron asociadas al colectivo de personas con discapacidad por la mera ausencia del sentido del oído. Por tanto, en el ámbito educativo, la enseñanza a través del español oral (**método oralista**) creó una barrera lingüística, donde las personas sordas no pueden acceder a la información y a la comunicación. Este hecho ha provocado que las trayectorias educativas, para la mayoría de las personas sordas que no poseen ningún resto auditivo, haya sido desfavorable.

Aproximaciones al derecho a la educación

Barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario

Contrariamente a esta perspectiva, con el paso de los años la lengua de señas comenzó a ser de interés para los lingüistas y fue estudiada y reconocida como una lengua más (Stokoe, 1960). Estas investigaciones tuvieron su impacto principalmente en la educación y en el desarrollo de una comunidad de hablantes en torno a la lengua de señas. En esta línea, actualmente, el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008) reconoce a las personas sordas como sujetos que pertenecen a una comunidad lingüística minoritaria, cuyo factor aglutinante es la presencia de la lengua de señas y en consecuencia habilita al concepto de accesibilidad comunicacional (Bonito y Dos Santos, 2018).

La relación que se establece entre la comunidad sorda, en tanto hablantes de lengua de señas con una identidad y cultura propia, y la accesibilidad da lugar a identificar y disminuir las barreras lingüísticas que limitan el acceso a la información y comunicación de esta población. Con ello, es posible desarrollar una propuesta educativa que reconozca el derecho a la lengua propia de los estudiantes sordos, tanto a nivel de la institución como de las actividades de aula.

En este marco el objetivo de este artículo es analizar críticamente el concepto de discapacidad desde una perspectiva social, contrastando con el enfoque médico tradicional y explorando sus implicaciones en diversos ámbitos, especialmente en la educación universitaria y los derechos lingüísticos de los estudiantes sordos hablantes de lengua de señas.

Deconstrucción del concepto de discapacidad

Cuando la situación de discapacidad es tratada como un fenómeno individual, ajeno a los devenires sociales, sin dudas las respuestas serán individuales y la mirada entrenada a confundir lo que es con lo usual. La persona queda relegada a un lugar pasivo, atemporal, atrapada en mediciones que determinan, pero nunca posibilitan más que algún sitio de encuentro en el entramado societal:

¿Cómo pueden dos médicos declarar si una persona es o no apta para tal o cual trabajo, si ni siquiera saben qué tarea va a desempeñar? ¿Cómo pueden en un minuto de revisión medir las posibilidades de cada uno? ¿Quieren saber ustedes en qué consiste la revisión en la Sección de Traumatología de la División de Contralor Médico de Salud Pública? Se lo diremos: consiste en la observación breve de ese objeto que somos nosotros. No nos hacen preguntas. Ni siquiera escuchan nuestras palabras. En ese momento llegamos a sentirnos un objeto. Para ellos debemos serlo. Un objeto raro que está pretendiendo algo a lo que no tiene derecho (Bregain, 2012, p. 21).

En la vida social se configuran las identidades y posibilidades. Se hacen cuerpo estructuras y modos de ser y estar en sociedad mucho antes de que nuestros cuerpos sean materialidad, por una intervención social permanente, que mandata y dispone cómo deben estar estos cuerpos en nuestras sociedades. Como plantea Shilling (1993) el cuerpo no es solo una identidad biológica, sino que está moldeado y condicionado por factores culturales y sociales que intervienen para mandar cómo deben integrarse los cuerpos en la sociedad. Las subjetividades, los cuerpos, al ser intervenidos remiten a la **“lógica de expropiación corporal, a saber, unas formas de extracción de la plusvalía energética de cuerpos dispuestos en geometrías y gramáticas de las acciones para los-otros en situaciones de dominación”** (Scribano, 2008, p.4). Las condiciones materiales de existencia se hacen carne en el sujeto, que-

dando limitadas las posibilidades de autonomía. Los sujetos pasan a ser objetos de una política de sensibilidad que administra impotencias y posibilidades, haciendo de la disponibilidad de los cuerpos su finalidad.

En la frontera entre los mecanismos de soportabilidad social y los dispositivos de regulación de las emociones (Scribano, 2008) anida lo que es debido y esperable de los cuerpos, en acción y reacción, sosteniendo también subjetivamente la relación de dominación ligada a cierto **“cansancio”**; es decir, en la progresiva incorporación de no querer ir más allá en tanto lo riesgoso y lo que conlleva, se constituye en el principal escenario vital.

La situación de discapacidad refuerza la percepción de incapacidad de transformar las condiciones materiales de existencia, anquilosando el estado de imposibilidad y sujeción a la situación actual en forma perpetua. La interacción social navega entre la incertidumbre y la intimidación, anestesiando al conflicto como preámbulo de algún cambio en lo vital.

Este constructo de incapacidad se vincula, como plantean Almeida y Angelino (2014), con el concepto de ideología de la normalidad separa a los sujetos en normales y anormales desde la asociación de la falta (Ferrante y Venturiello, 2014) de aquellos sujetos con necesidad de ser incluidos y demandantes de apoyos.

En este sentido, se ha instalado la utilización de un término que define y aclara, pero es insuficiente y acotado. Hablar de inclusión se hace necesario para delimitar el escenario y hacer vigente el espacio de exclusión, pues no hablamos de incluidos sin nombrar la exclusión, y al mismo tiempo legitimarla. Siguiendo a Scribano (2008) la situación propia en la interacción con las estructuras sociales queda disminuida o anulada en tanto la situación de discapacidad construye una imagen del sujeto estática, desposeída de subjetividad e individualidad. El esfuerzo por visibilizar la situación de exclusión de las personas con discapacidad focaliza a la construcción de la situación del otro más que al otro, al prejuicio más que a la ruptura, generando un efecto anestesiador más que revolucionario.

Desde el análisis de Rosato y Angelino (2009) visualizamos a la normalidad como la igual valía, una equiparación de valor aplicable a todos, que llevado al extremo puede implicar no encontrar diferencia alguna entre dicho término y la expresión **“igualdad”**, con el riesgo que ello conlleva, no sólo a nivel argumentativo sino en la designación de hechos, realidades y sus análisis. En este entramado, la **“normalidad”** se asimila a lo esperable, el parámetro desde el cual medir a los sujetos en todas sus dimensiones y fundamentalmente, sus efectos en las comunidades. Es un referente comparativo del **“deber ser”**.

En este artículo se adopta la perspectiva de la discapacidad en el marco del modelo social (Palacios, 2008), haciendo referencia a que: **“Cuando hablamos de producción social de la discapacidad estamos afirmando que la discapacidad no es algo dado, que no existe como realidad por fuera de los dispositivos que la construyen como categoría subjetivante y de asignación de identidad.”** (Yarza et al., 2019, p. 23). La discapacidad deja de ser un fenómeno individual para ser una construcción social, ya que la sociedad es la responsable de generar los intersticios o los espacios para la participación plena o, en contraposición, de perpetuar las condiciones de exclusión.

Si vemos a la discapacidad como una construcción social (Oliver, 2008; Brogna, 2006), esta no se relaciona con discursos de limitaciones individuales sino más bien con limitaciones sociales. Esto implica que las dificultades atribuibles al ser y estar en sociedad están pautadas por el modo en que está diseñada y concebida la sociedad, es decir, en

función de sujetos inmanentes, preconcebidos en base a determinados parámetros de normalidad, como se mencionó anteriormente. Los mecanismos de la exclusión se mantendrán en tanto existan barreras, indiferencia y desmovilización social, así como negligencia e irresponsabilidades institucionales.

Siguiendo a Yarza et al. (2019), el modelo social surge como respuesta a esa situación de opresión social, en una reivindicación no limitada a lo meramente terminológico, sino en clave política e histórica. Es decir, esta perspectiva nace en el movimiento organizado de personas con discapacidad y en la propia construcción de su mirada del mundo y del lugar en el mundo de dichos colectivos. Donde **“el eje de las acciones no está en las “personas con discapacidad” sino en el contexto social en el que ellas tienen derecho a desenvolverse”** (Acuña y Bulit Goñi, 2010, p. 33).

Rol de la educación

Riemers (en Colom-Melich, 1997) plantea el enunciado básico de que la actividad educativa promueve una sociedad más justa, contribuyendo a paliar las desigualdades y dignificando las condiciones de vida, en particular de aquellos sectores que históricamente han sido dejados de lado o que fueron presos de las categorizaciones sobre ellos construidas. A partir de esto, la educación es la base que conduce a la justicia y no a la inversa como lo plantea Rawls (2002).

La educación inclusiva, si bien puede partir desde algo similar al sentido de Riemers (1997), se sustenta en transformar condiciones materiales y espirituales de existencia de los sujetos. Implica una educación que al menos cuestione los apriorismos y las categorizaciones que clasifican al estudiantado; implica a su vez, habilitar el espacio educativo y a quienes lo conforman desde el diálogo; es decir, reconociendo una igualdad desde el inicio, asumiendo la incertidumbre como parte de la construcción de recorridos individuales y colectivos. En tal sentido, el diálogo permite producir cambios en las acciones y representaciones que tienen los sujetos de su realidad (Martinic, 1997), complejizando la práctica educativa: es en la interacción, en la negociación de expectativas recíprocas donde subyacen las posibles interpretaciones de la realidad y, por ende, las posibles construcciones individuales y colectivas.

Desde Llomovate y Kaplan (2005), el discurso asociado a la falta de adecuación a la norma visualizado en la falta de éxito en la propuesta educativa implica situar lo erróneo, lo incongruente, en la individualidad, responsabilizando a cada individuo de su logro o fracaso en términos educativos, como reflejo del escenario más amplio de la explicación individual del fracaso social. No se pone en cuestión, al menos de manera explícita, la participación del otro en el espacio educativo, no se lo reconoce como sujeto de posibilidades en el campo del aprendizaje.

En tal sentido, se da un apriorismo constante en las consideraciones sobre la discapacidad, situadas casi exclusivamente en lo individual y desde una visión negativa y desvalorizada, desde la cual la situación de discapacidad es determinante por sí misma en la posibilidad del estudiante. La productividad se plantea como un correlato de las capacidades (**entendidas en la ausencia de elementos ajenos a la norma**) y la propuesta pedagógica se ve así tensionada entre la exigencia y la mera presencia del estudiante en el espacio educativo, siendo enunciadas en formas antagónicas.

La normalización en la educación parece ser una marca de nacimiento, desde la denominación de algunos centros de formación docente hasta la ejecución de actividades que la reafirman, una y otra vez,

enmarcando las posibles fugas, categorizando, midiendo, constriñendo.

El discurso pedagógico de una educación con las puertas abiertas se mantiene en el nivel del deber ser, mientras se sostienen formas de inclusión educativa que perpetúan la desigualdad y el trato diferenciado (Dussel, 2004). La construcción curricular acompañó dicho fenómeno, planteando la homogeneidad cultural e incluso la no visibilización de la diferencia como parte de lo educativo. Así, el discurso asociado a la inclusión refuerza el concepto de igualdad asociada a una mismidad rígida, planteando jerarquizaciones desde esa impronta. El enfoque de la piedad (**por los diferentes, incluidas las personas con discapacidad**) que incluso conlleva cierto desprecio en su denominación, termina sustituyendo a la justicia.

En términos pedagógicos, lo anterior refleja que se da la persistencia de discursos sobre las posibilidades de aprendizaje y la responsabilidad del sujeto en dicho proceso. El pasaje por las propuestas e instituciones educativas es medido en términos categóricos de éxito o fracaso individual. La conceptualización de la discapacidad como un fenómeno puramente individual acarrea estas consideraciones, en las que prima la adecuación de las personas a la propuesta, quedando supeditada a su suerte el logro en su trayectoria educativa.

Desde la ideología de la normalidad (Rosato y Angelino, 2009), la idea de **“lo esperado”** asociado a una edad, a un curso, se encuentra inscrita en las prácticas que se dan en la propia institución educativa, y se configura a partir de éstas. Subyace una noción de aprendizaje monocronico (Terigi, 2010), en el cual se parte del supuesto de que el grupo-clase comparten un ritmo común de aprendizaje, en una dinámica que salvaguarda ese devenir predecible del tiempo de aprendizaje en desmedro de los sujetos, los cuales en caso de no adaptarse o cumplir con las expectativas de esa cronología quedan relegados o con trayectorias educativas diferenciadas.

La educación inclusiva es un proceso, que se caracteriza por la ponderación de un conjunto de principios que promuevan el acceso, la participación y el logro educativo a todas las personas (Echeita, 2013), en particular a aquellas en diferentes condiciones subjetivas y situaciones sociales (**permanentes o transitorias**) en las que puedan ser vulnerados sus derechos. Esta concepción de educación, denominada inclusiva, se aleja del concepto de integración donde los sujetos únicamente ocupan un lugar físico en las instituciones, en lugar de ser actores activos (Booth y Ainscow, 1998 en Parrilla Latas, 2002, p. 17).

Es un proceso que pretende eliminar las posibles barreras que se presenten al aprendizaje (Booth and Ainscow, 2002) y la participación plena y activa en la trayectoria educativa. En una propuesta pedagógica puede ser desde la falta de un material en formato accesible hasta la forma de presentación de pruebas o evaluaciones, la falta de contextualización hasta la persistencia de organizaciones educativas balcanizadas (Hargreaves, 1999). Es importante, entonces, contar con información disponible sobre aquellas barreras que se presentan en cada centro educativo, a fin de trabajar colectivamente para su eliminación.

Gallego et al. (2022) plantea que existen al menos cuatro estilos de aprendizaje: activo, reflexivo, teórico y pragmático. Estos son predominantes en los sujetos según el saber e interactúan entre ellos así como con los distintos tipos de inteligencia. Las personas suelen preferir una combinación de dos o más estilos, basadas en sus habilidades y trayectoria singular. Por ello, a nivel de los recursos, para ser universal y garantizar su utilización debe combinar la mayor cantidad posible de estilos de aprendizaje, desde su concepción, en su desarrollo y en su evaluación.

Aproximaciones al derecho a la educación

Barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario

Por tanto, la educación inclusiva implica dar cuenta de una estructura para crear entornos de aprendizaje que contengan a todo el estudiantado de un aula, a sus diversas necesidades y modos de ser y estar en un centro educativo, manteniendo las expectativas de todos los actores elevadas, brindando un abanico de posibilidades que permita alcanzarlas y generar nuevas. Entre otros estudios que permiten comprender la educación inclusiva se encuentran Pallares y Ravelo (2025); Ramírez, Ravelo y Ariza (2022).

Barreras sociolingüísticas

En este marco, vinculado a la ideología de la normalidad y bajo el paradigma de la educación inclusiva prima la concepción socioantropológica de la sordera que reconoce al sujeto sordo como hablante de una lengua (Rey, 2008; Massone y Machado, 1994; Veinberg, 2002; De León, 2020). Así pues, para las personas sordas hablantes de lengua de señas, dicha lengua ocupa el lugar de primera lengua, mientras que el español adopta un papel secundario (Peluso, 2020). Como plantea Pérez (2014, p. 108) **“Las representaciones que los estudiantes sordos tienen respecto a la lectura como práctica letrada responde a una experiencia que forma parte de las identidades sordas y que se vincula con el hecho de tener una lengua, como primera lengua, que no cuenta por el momento con un sistema de escritura”**. Es preciso, de este modo habilitar la disociación de otra cultura, la cultura sorda, que implica en el contexto educativo y en la práctica pedagógica, la habilidad de reconocer y comprender las barreras sociolingüísticas que promueven el aislamiento del estudiantado sordo, la desvinculación del sistema o la permanencia sin lograr una trayectoria educativa significativa.

En tal sentido, la circunstancia de que en el ámbito universitario no se minimicen ciertas barreras (Ainscow y Echeita, 2011; Barton, 2008; Echeita, 2011) que conllevan a la utilización del español como única lengua legitimada para el desarrollo de los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje y en el acceso a la información, imposibilitan la participación del estudiantado sordo desvaneciendo toda posibilidad de construir su identidad de aprendiz en palabras de Engel, A. y Coll, C. (2021). Es decir, si la participación del estudiantado sordo no es activa, las posibilidades de acercamiento desde un lugar subjetivo y activo quedan relegadas y por ende, este estará circundando los márgenes de la comunidad educativa. En este sentido Mendonça y Peluso (2022) plantean que al ser hablantes de una lengua que no tiene escritura, la LSU, ocupan el lugar de sujetos marginales, sujetos dependientes de una traducción, alejados de la cultura letrada.

En este marco, es imprescindible señalar la importancia que tiene toda lengua como un instrumento de mediación (Vygotski, 1931/2012). Por lo tanto, en la medida que exista una apropiación del espacio, propiciado por la accesibilidad comunicacional (Bonito y Dos Santos, 2018), la accesibilidad a la información (Acuña y Bulit Goñi, 2010) y por la promoción de la identificación y eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000), a través de la utilización de la lengua de señas, como lengua franca en tanto es una de las lenguas reconocidas por nuestra legislación (Ley N° 17378, 2001) y se desarrollen contenidos que incorporen la textualidad diferida en lengua de señas (Peluso, 2018) posibilitará la construcción del sujeto sordo aprendiz. Asimismo, siguiendo a Becerra (2013) es necesario transformar las interacciones entre personas sordas y oyentes en oportunidades de intercambio social que permitan a las personas sordas superar la posición histórica de subordinación, caracterizada por la invisibilización de su cultura e historia. Por tanto, la democratización en el acceso a la lengua de señas, permite que la comunidad educativa adquiera y maneje esta lengua para promover el intercambio social.

Siguiendo a Peluso (2018), las tecnologías de la lengua, cuyo concepto surge de ONG (1982) al referirse a la tecnología de la palabra en relación con la escritura, se extiende hoy en día a las lenguas, incluyendo las lenguas de señas, según Peluso (2020). Estas tecnologías permiten el registro de la lengua de señas mediante videgrabaciones, facilitando la producción de textualidad diferida en dicha lengua. Esto garantiza que el estudiantado sordo pueda y tenga el derecho de acceder a contenidos académicos en una lengua que les es accesible (Dirección General de Educación Secundaria, 2023). Por tanto, en el ámbito universitario, es necesario diseñar una política lingüística que asegure el reconocimiento y la garantía del derecho de las personas sordas hablantes de lengua de señas a acceder a la información (Administración Nacional de Educación Pública, 2008).

La concepción de una política lingüística tendiente al desarrollo de textualidad diferida de la lengua de señas es transversal y ubicua (Burbules, 2012), en la medida permea en todos los contenidos y espacios de carácter pedagógico, informativo y participativo. De manera que derriba las barreras comunicativas que obturan el devenir de un trayecto educativo significativo. En la misma línea, Barrios (2011) plantea que la comprensión de los derechos lingüísticos se basa en dos ideas principales: el derecho a preservar la lengua propia o su variante, y el derecho a aprender la lengua o variante dominante y con mayor influencia social. Por consiguiente, el contacto entre la lengua del estudiantado sordo (LSU) y la lengua mayoritaria (español) del ámbito educativo deberían tener una suerte de comunión, sin perder de vista el reconocimiento de la lengua propia.

Metodología

La metodología utilizada en el presente estudio se fundamenta en una revisión y análisis crítico de diversas perspectivas teóricas sobre la discapacidad, incluyendo el modelo médico y principalmente el modelo social. No se basa en la recolección de datos empíricos primarios, sino en la interpretación y el análisis de las ideas y argumentos presentados por autores clave en los campos de los estudios de la discapacidad, la sociología del cuerpo, la educación inclusiva y la sociolingüística. Para ello, se llevó a cabo una revisión y análisis documental exhaustivo de 56 documentos, rastreados mediante motores de búsqueda como Latindex, Redalyc y Scielo, además de la revisión de literatura inferida en bases de datos académicas y publicaciones.

El proceso metodológico (Ver Figura 1) se articula en las siguientes fases:

1. Revisión bibliográfica y selección de fuentes: se realizó una revisión exhaustiva de la literatura académica relevante para comprender la evolución del concepto de discapacidad, sus implicaciones sociales y educativas, y las perspectivas teóricas dominantes. La selección de los autores citados (Shilling, Scribano, Palacios, Oliver, Echeita, Booth y Ainscow, Barrios, Rey, Massone y Machado, entre otros) se basó en su reconocida contribución y representatividad dentro de sus respectivos campos, así como en la pertinencia de sus argumentos para la temática central de la deconstrucción de la discapacidad.
2. Análisis conceptual y crítico: se llevó a cabo un análisis detallado de los conceptos clave identificados en la literatura, como el modelo médico, el modelo social, la ideología de la normalidad, la construcción social del cuerpo, la educación inclusiva y los derechos lingüísticos. Este análisis se realizó de manera crítica, examinando las suposiciones subyacentes, las implicaciones teóricas y

las consecuencias prácticas de cada perspectiva. Se buscó identificar las tensiones, contradicciones y limitaciones de los diferentes enfoques.

- 3. Contrastación de perspectivas teóricas: una parte fundamental de la metodología consistió en contrastar las diferentes perspectivas teóricas presentadas por los autores. Se analizó cómo el modelo social se opone al modelo médico, cómo la ideología de la normalidad influye en la exclusión, y cómo la educación inclusiva busca superar las limitaciones de enfoques tradicionales. Este ejercicio de contraposición permitió evidenciar la evolución del pensamiento en torno a la discapacidad y destacar la relevancia del modelo social como marco de análisis.
- 4. Interpretación y síntesis argumentativa: a partir del análisis y la contrastación de las fuentes, se procedió a la interpretación de las ideas de los autores en relación con el objetivo del artículo: la deconstrucción del concepto de discapacidad. Se buscó sintetizar los argumentos clave y construir una narrativa coherente que evidenciara la transición desde una visión individual y deficitaria hacia una comprensión social y contextual de la discapacidad.
- 5. Focalización en implicaciones educativas y lingüísticas: se dedicó una atención especial a las implicaciones de la deconstrucción de la discapacidad en el ámbito educativo y lingüístico. Se analizaron las barreras que persisten en la educación, especialmente para las personas sordas, y se exploró el papel de los derechos lingüísticos y la educación inclusiva como herramientas para superar estas barreras. Las contribuciones de autores como Barrios, Rey y Masone y Machado fueron cruciales para este análisis específico.



Figura 1
Descripción del proceso metodológico

Nota: se muestra la ruta del trabajo metodológico

Resultados

El análisis realizado en el presente artículo revela una tensión marcada en la concepción de la discapacidad. Históricamente, la prevalencia de un modelo médico (Ver Figura 2) ha reducido la discapacidad a una condición individual, desvinculada de las dinámicas sociales. Esta perspectiva, ilustrada en la experiencia de Bregain (2012) sobre la deshumanización en las evaluaciones médicas, conduce a intervenciones normalizadoras que buscan la asimilación a una mayoría construida como normal.



Figura 2
Deconstrucción del concepto de discapacidad. Aproximaciones al derecho a la educación

Nota: proceso de deconstrucción del concepto de discapacidad

En contraposición, el análisis subraya la urgencia de adoptar el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008; Oliver, 2008; Brogna, 2006; Yarza et al., 2019), que sitúa las barreras y limitaciones en las estructuras y actitudes de la sociedad, más que en las características individuales. Esta perspectiva se articula con la comprensión de que los cuerpos son moldeados socialmente (Shilling, 1993; Scribano, 2008), y que la discapacidad, dentro de un marco de expropiación corporal (Scribano, 2008), puede perpetuar la percepción de incapacidad y limitar la agencia de los sujetos.

Un hallazgo crucial radica en la crítica a la ideología de la normalidad (Almeida y Angelino, 2014; Ferrante y Venturiello, 2014; Rosato y An-

gelino, 2009), un sistema de creencias que dicotomiza entre normal y anormal, asociando la discapacidad con la deficiencia. En este contexto, el concepto de inclusión, aunque bienintencionado, puede resultar problemático al legitimar implícitamente la exclusión y centrarse en la situación del otro en lugar de en sus derechos inherentes.

En el ámbito educativo, el análisis revela una lucha entre la persistente lógica de la normalización (Llomovate y Kaplan, 2005; Dussel, 2004), que busca la homogeneidad y responsabiliza al individuo por su éxito o fracaso, y la necesidad de una educación inclusiva (Echeita, 2011; Booth y Ainscow, 2000) que cuestione los apriorismos, valore la diversidad y transforme las condiciones de aprendizaje para todos.



Aproximaciones al derecho a la educación

Barreras sociolingüísticas del estudiantado sordo en el ámbito universitario

Un caso claro de exclusión se evidencia en las barreras sociolingüísticas que enfrentan las personas sordas (Rey, 2008; Massone y Machado, 1994; Peluso, 2020; Pérez, 2014) en entornos educativos que priorizan imponiendo el español como única lengua. La falta de reconocimiento y accesibilidad a la lengua de señas en el ámbito universitario (Ainscow y Echeita, 2011; Enge y Cool, 2021) obstaculiza la participación y la construcción de la identidad como aprendices.

Finalmente, los resultados convergen en la necesidad de implementar políticas lingüísticas en el marco de la educación inclusiva (Peluso, 2018; Administración Nacional de Educación Pública, 2008) que garanticen el derecho de las personas sordas a acceder a la información y participar plenamente en su lengua. El potencial de las tecnologías de la lengua (ONG, 1982; Peluso, 2020; Burbules, 2012) para facilitar la textualidad diferida en lengua de señas se destaca como una vía para derribar barreras comunicativas. Por consiguiente, una comprensión de los derechos lingüísticos que valore tanto la lengua propia como el acceso a la lengua mayoritaria (Barrios, 2011) se presenta como un elemento fundamental para una educación que aloje a todos.

Conclusión

En el contexto de la enseñanza universitaria, el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos como también el habitar el centro educativo implica grandes desafíos en relación a la comunicación y al acceso a la información.

Por consiguiente, es necesario que las prácticas pedagógicas recojan y alojen las características culturales de la comunidad sorda, para potenciar las capacidades del estudiantado y obtener mejores resultados académicos (Holcomb, 2010). Para complementar, es pertinente concebir contextos donde se promueva una cultura de colaboración que apueste a la identificación y superación de las barreras existentes (Carrington, 1999; Huguet, 2006; Macarrulla y Saiz, 2009; Skrtic, 1991; Kugelmass, 2001).

El reconocimiento de la cultura sorda, habilita a la presencia de la lengua de señas, cuya lengua presenta rasgos identitarios y comunitarios que hace que las personas sordas comprendan al mundo desde lo visual. En este sentido es importante que la universidad promueva una educación bilingüe y bicultural, donde la lengua de señas tenga el mismo status que las otras lenguas que se manejan en la comunidad educativa (Pérez de la Fuente, 2014).

A su vez, cabe destacar que el reconocimiento de una lengua y cultura (González, 2008; Ladd, 2003) que les es propia a las personas sordas transmuta el concepto arraigado que discapacita a los sordos en tanto no aplican a la norma y se describen desde una mirada deficitaria en la reproducción social de no escuchan, no tienen, no pueden, no acceden.

Las referencias utilizadas en el estudio describen un recorrido sociohistórico y como plantea Hernandez (2023) podría cuestionarse sobre la actualidad de los enfoques y perspectivas analizadas. Sin embargo, se podría argumentar que las referencias utilizadas con más de una década sirven para respaldar conceptos clave que a pesar del transcurso del tiempo siguen siendo relevantes para la temática abordada. Esta revisión bibliográfica sirve de base para futuras investigaciones más profundas con una mirada más amplia desde la perspectiva del campo de los estudios sordos.

Lista de referencias

- Acuña, C., & Bulit Goñi, L. (2010). Políticas sobre la discapacidad en la Argentina: El desafío de hacer realidad los derechos. Siglo Veintiuno Editores.
- Administración Nacional de Educación Pública (2007). Documentos de la Comisión de Políticas Lingüísticas en la Educación Pública. ANEP.
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Revista Tejuelo, 12 (s/n), 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Almeida, M. y Angelino, A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 4(2), 10 – 27.
- Barrios, G. (2011). El tratamiento de la diversidad lingüística en la educación uruguaya (2006-2008). Letras, 21(42), 15-44.
- Barton, L. (comp.) (2008). Superar las barreras de la discapacidad. Intersticios. Morata.
- Becerra, C., (2013). Interculturalidad y ciencias de la educación en lengua de señas chilena. Boletín Científico Sapiens Research, 3(2), 2-7.
- Bonito, M., Dos Santos, L. (2018). Procesos comunicacionales inclusivos: Una mirada bajo la óptica de la accesibilidad comunicativa. Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación, 15(29), 202-211 DOI: 10.55738/alaic.v15i29.502.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed). Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. consorcio.educacion.inclusiva@uam.es
- Bregain, G. (2012). Historiar los derechos a la rehabilitación integral de las personas con discapacidad en Argentina (1946-1974). En Pantano, L. Discapacidad e investigación. Aportes desde la práctica (pp. 111-116). EDUCA.
- Brogna, P. (2006). El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación. Revista Inclusiones, (enero), 18-21.
- Burbules, N. C. (2012). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. Encounters on Education, 13, 3 – 14. <https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/4472/4513>
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different school culture. International Journal of Inclusive Education 3(3), 257-268.
- Chavarría, S. (1994). Un cambio de paradigma: La educación de la persona sorda. La Educación, 3(119), 481-490.
- Castañeda Naranjo, L. A. y Palacios Neri, J. (2015). Nanotecnología: fuente de nuevos paradigmas. Mundo Nano. Revista Interdisciplinaria en Nanociencias y Nanotecnología, 7(12), 45-49.
- Colom, A. y Melich, J. (1997). Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación. Paidós.
- De León, A. (2020). Identidad sorda: hablantes de lengua de señas, sordomudos o discapacitados. En Janoario, R. y Peluso, L. (Org.). Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad (pp. 35-50). Área de Estudios Sordos-FHCE. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>
- Dirección General de Educación Secundaria (2023). Marco de Referencia para estudiantes sordos de Educación Secundaria de todo el país. <https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/2023-12/009123%20RES.pdf>
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. FLACSO.
- Echeita, G. (2011). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria. En VII Jornadas de Cooperación Educativa

- con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. Educación Secundaria. OREALC/UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214053_spa
- Echeita, G. (2016). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, “Voz y Quebranto”. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 11(2), 99-118. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Enge, A., y Cool, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Cool y Falsafi. Papeles de trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/EngelColl2021_PTCEDH.pdf
- Ferrante, C. y Venturiello, M. (2014). El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la “discapacidad” como asunto político. Revista Chilena de terapia ocupacional, 14(2), 45-59.
- Gallego, D., Alonso, C., y Melate, D. (2022). Estilos de Aprendizaje y Estilos de Enseñanza. Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. Revista De Estilos De Aprendizaje, 15(Especial), 1 – 4. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecial.5309>
- González, R. (2008). Historia Ilustrada de la Comunidad Sorda. UDELAR.
- Hargreaves, A. (1999). Profesorado, cultura y postmodernidad. Morata.
- Hernandez Quintero, J. (2023). Más allá de las notas: Reflexiones sobre la dependencia a las notas como único marcador de aprobación de estudiantes de fisioterapia. Horizontes Pedagógicos, 25(2), 93-101. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/2742>
- Holcomb, T. (2010). Deaf Epistemology: The Deaf way. American Annals of the Deaf, 154(5), 471-477.
- Huguet, T. (2006). Aprender juntos en la escuela. Graó.
- Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. International Journal of Inclusive Education, 5(1), 47-65.
- Ladd, P. (2003). Understanding Deaf Culture. In search of Deafhood, Multilingual Matters.
- Llomovate, S. y Kaplan, C. (2005). Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico. En Llomovate, S. y Kaplan, C (Ed), Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto. (pp. 9-20). Noveduc.
- Macarulla, I, y Saiz, M. (2009) Buenas prácticas de escuela inclusiva. Graó.
- Martinic, S. (1997). La construcción dialógica de saberes en contextos de intervención educativa. Revista chilena de Antropología, (14). <https://revistadeantropologia.uchile.cl/index.php/RCA/article/view/17504>
- Massone, M. y Machado. E. (1994). Lengua de Señas Argentina. Análisis y Vocabulario Bilingüe. Edicial.
- Mendonça, L. y Peluso, L. (2020). La comunidad sorda y sus epistemes: reflexiones desde una perspectiva decolonial e interseccional. En Januario, R. y Peluso, L. (Org.). Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad (pp. 222-236). Área de Estudios Sordos-FHCE. <http://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoariopeluso2020.pdf>
- Oliver, M. (2008). Políticas Sociales y discapacidad. Algunas precisiones conceptuales. En: L. Barton (comp.). Superar las barreras de la discapacidad. (pp. 19-33) Morata. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9788471126122_A24692576/preview-9788471126122_A24692576.pdf
- Ong, W. (1982). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de cultura económica.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. CINCA.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de educación, (327), 11-29. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Peluso, L. (2018). Los Sordos, sus lenguas y su textualidad diferida. Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura y Escritura, 5(9), 40 – 61. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peluso, L. (2020). La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/ grabar, describir y computar. Área de Estudios Sordos – FHCE.
- Pérez, C. (2014). Relaciones de estudiantes sordos con la escritura: lo ficcional escrito en clase de literatura. Tesis de Maestría. Maestría en Ciencias Humanas, Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad. Universidad de la República.
- Peréz de la Fuente, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. Dilemata (15), 267-287.
- Rawls, J. (2002). La justicia como equidad. Una reformulación. Paidós.
- Rey, M. (2008). El cuerpo como lugar de la identidad de los sordos. Acta Académica, 1(1), 1-15. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082008000100005&script=sci_arttext&tlng=en
- Rosato, A. y Angelino, A. (2009). Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Noveduc.
- Scribano, A. (2008). Sensaciones, conflicto y cuerpo en Argentina después del 2001. Espacio Abierto, 17(2), 205 – 230. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/29626/CONICET_Digital_Nro.5e6de4ee-1674-4570-a3fa-72abdd38b2b9_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Shilling, C. (1993). The Body and Social Theory. Sage.
- Stokoe, W. (1960). Studies in Linguistics, Occasional Papers, 8. University of Buffalo.
- Skrtic, T. (1991). Behind special education: a critical analysis of professional culture and school organization. Love.
- Uruguay (2001, julio 25). Ley N° 17378: Lengua de Señas Uruguaya. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>
- Veinberg, S. (2002). La perspectiva socioantropológica de la Sordera. Cultura Sorda. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Veinberg_perspectiva_socioantropologica_Sordera.pdf
- Vygotski, L. (1931/2012). Problemas del desarrollo de las psique. Obras escogidas III. Machado.
- Yarza, A., Angelino, A., Ferrante, C., Almeida, M. y Míguez, M. (2019). Ideología de la normalidad: un concepto clave para comprender la discapacidad. En Yarza, A., Sosa, L. y Ramirez, B. (Coords.). Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina (pp. 21-44). CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>