

**ANÁLISIS SOBRE EL ALCANCE DEL COMITÉ PARA LAS PERSONAS CON
DISCAPACIDAD FRENTE A LA GARANTÍA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS
PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN COLOMBIA**

GINA GABRIELA GARZÓN BENAVIDES

**Monografía para optar por el título de
Abogada**

**Dirigido por
Dra. Catalina Duque**

**INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA COLEGIOS DE COLOMBIA UNICOC
COLEGIO JURÍDICO Y DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE DERECHO
BOGOTÁ D.C
2025**

DEDICATORIA

Dedico este trabajo con todo mi amor y admiración a mi hermana, Estefania Garzón, quien fue la inspiración para iniciar este camino investigativo. Su enseñanza, su fuerza y su identidad como persona sorda me han demostrado que las barreras no existen cuando hay voluntad, pasión y un propósito claro. Gracias a ella comprendí que siempre hay una luz que guía el camino hacia los sueños, por difíciles que parecen.

A mi madre, Blanca Benavides, y a mi padre, Álvaro Garzón, por su amor incondicional, por cada sacrificio y por acompañarme con entrega y dedicación en cada etapa de mi vida. Gracias por forma en mí los valores que hoy me sostienen y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Este logro también es de ustedes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a mi familia, por estar siempre a mi lado, brindándome su apoyo incondicional, su amor y su confianza. Gracias por forma en mí los valores que me definen y por impulsarme constantemente a ser una mejor persona. Este logro es fruto de su compañía, esfuerzo y fe en mi proceso.

Extiendo un especial agradecimiento a la doctora Catalina Duque, quien, con su amplio conocimiento académico, su compromiso con la docencia y su vocación profesional fue una guía fundamental en el desarrollo de esta investigación. Su orientación y dedicación académica me permitieron fortalecer el enfoque de este trabajo y avanzar con claridad y confianza en cada etapa del proceso.

Resumen

La presente investigación analiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva en Colombia desde un enfoque jurídico, social y cultural. Se abordarán los avances normativos que el país ha adoptado a partir de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y se examinará cómo ha sido su implementación en el marco de una educación inclusiva, considerando las observaciones emitidas por el Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad.

Asimismo, este estudio indaga en las barreras que enfrenta esta población dentro del sistema educativo colombiano, tales como la limitada disponibilidad de intérpretes de lengua de señas, la carencia de materiales pedagógicos adaptados, la formación insuficiente del cuerpo docente y la ausencia de un enfoque intercultural que reconozca la lengua de señas como parte integral de la identidad de las personas sordas.

A través de un análisis crítico, se evalúan las respuestas del Estado frente a las recomendaciones internacionales, procurando superar una visión meramente asistencialista o complementaria de la política educativa, para avanzar hacia una perspectiva basada en el respeto de los derechos, la equidad y la justicia.

Palabras Clave

Educación inclusiva, discapacidad auditiva, derecho a la educación, normatividad internacional, supervisión, garantías.

Abstract

This research analyzes the right to education of people with hearing disabilities in Colombia from a legal, social, and cultural perspective. It will address the regulatory advances that the country has adopted since ratifying the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and examine how it has been implemented within the framework of inclusive education, considering the observations issued by the Committee on the Rights of Persons with Disabilities.

This study also explores the barriers faced by this population within the Colombian education system, such as the limited availability of sign language interpreters, the lack of adapted teaching materials, insufficient training of teaching staff, and the absence of an intercultural approach that recognizes sign language as an integral part of the identity of deaf people.

Through critical analysis, the study evaluates the State's responses to international recommendations, seeking to move beyond a purely welfare-based or complementary approach to education policy and toward a perspective based on respect for rights, equity, and justice.

Key Words

Inclusive education, hearing impairment, right to education, international standards, supervision, guarantees.

Tabla de Contenido

Resumen.....	3
Palabras clave	3
Abstract.....	4
Key Words.....	4
Introducción.....	6
CAPÍTULO 1. Determinantes socio-históricos del acceso a la educación para las personas con discapacidad auditiva en Colombia.....	7
1.1. Nociones conceptuales sobre la discapacidad auditiva y los derechos humanos..	8
1.2. Educación inclusiva. Discapacidad auditiva y normatividad nacional.....	13
1.3. Aproximaciones sobre la situación de derechos humanos de las personas con discapacidad auditiva en Colombia.....	22
CAPÍTULO 2. Instrumentos internacionales para la protección de personas con discapacidad en la ONU, y su alcance en personas con discapacidad auditiva.....	35
2.1. Convención para personas con discapacidad.....	36
2.2. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	45
2.3. Informes globales, desarrollos.....	51
CAPÍTULO 3. Inclusión educativa y el acceso a la educación para las personas con discapacidad auditiva en Colombia y su referencia en el derecho internacional.....	61

3.1. Colombia ante el Comité de la CDPD:compromisos internacionales y comparación regional.....	62
3.2. La influencia del soft law en la inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva.....	68
3.3. Desafíos y perspectivas para una inclusión educativa efectiva en Colombia.....	73
Conclusiones.....	76
Bibliografía.....	78

Introducción

La educación es un derecho fundamental y un pilar para la construcción de una sociedad más equitativa, justa e inclusiva. Para las personas con discapacidad auditiva, este derecho representa no solo la posibilidad de acceder a conocimientos académicos, sino también el reconocimiento y la valoración de su identidad lingüística y cultural. En Colombia, los marcos normativos han incorporado progresivamente principios de inclusión educativa, reconociendo la necesidad de eliminar las barreras que impiden la participación plena y efectiva de esta población en todos los niveles del sistema educativo. No obstante, persisten desafíos estructurales y prácticos que limitan el ejercicio real y efectivo de este derecho.

La presente investigación se centra en el análisis del derecho a la educación de las personas con discapacidad auditiva en Colombia. A través de este estudio se busca identificar las principales problemáticas existentes entre el marco normativo adoptado por el Estado y su implementación en el contexto educativo, a la luz de las recomendaciones emitidas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se parte de la premisa de que una educación inclusiva no puede reducirse únicamente a la integración física en espacios escolares, sino que debe considerarse factores como la accesibilidad comunicativa, la formación adecuada del cuerpo docente y el respeto por la lengua de señas como componente esencial de la identidad de las personas sordas.

Dentro del sistema educativo, las personas sordas se enfrentan a múltiples limitaciones para acceder a una educación de calidad, especialmente por la falta de intérpretes de lengua de señas. Esta situación impide la consolidación de un enfoque intercultural y bilingüe que reconozca dicha lengua como natural, lo cual conlleva a la vulneración del derecho a la educación y los patrones históricos de exclusión que afecta también otros derechos conexos, como la participación social y el acceso a oportunidades laborales entre otros.

Este trabajo busca contribuir a la reflexión académica y jurídica sobre el papel del Estado y de la sociedad en la construcción de un sistema educativo que no solo acoja formalmente a las personas con discapacidad, sino que garantiza su pleno desarrollo en condiciones de dignidad, respeto y justicia.

CAPÍTULO I. DETERMINANTES SOCIO-HISTÓRICOS DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN COLOMBIA

Las personas con discapacidad auditiva en Colombia han desempeñado un papel fundamental en la promoción y defensa de sus derechos humanos. No obstante, la educación ha constituido un pilar esencial en el desarrollo y la formación integral de cada individuo. En el caso colombiano, la educación de las personas con discapacidad auditiva ha experimentado una significativa evolución conceptual, reflejando un cambio progresivo en la manera en que se concibe su inclusión.

Las barreras que dificultan el acceso a este derecho no se reducen únicamente a la falta de herramientas comunicativas, sino que también están relacionadas con factores sociales, culturales y políticos que históricamente han limitado la participación plena de esta población. En este contexto, el presente capítulo aborda los antecedentes sociohistóricos que han influido en la percepción de la discapacidad, entendida como uno de los ejes estructurales de exclusión social. Este análisis permite examinar los diferentes modelos que han contribuido a transformar el enfoque hacia la discapacidad auditiva, avanzando hacia perspectivas más inclusivas y respetivas de la diversidad.

Comprender la evolución del concepto discapacidad facilitará identificar cómo los derechos de esta población han ido ganando reconocimiento y fuerza dentro del marco jurídico y social. Asimismo, permite evidenciar la lucha sostenida por las personas sordas para lograr el reconocimiento de su identidad cultural y lingüística desde el ámbito educativo.

A lo largo del tiempo, la educación inclusiva ha llegado a formar parte integral de la formulación de políticas públicas, siendo reconocida como un desafío prioritario en el país. Esta

problemática se agrava especialmente en las zonas apartadas de los centros urbanos principales, donde la limitada disponibilidad de recursos económicos impide garantizar una educación de calidad para las personas con discapacidad auditiva.

1.1. Nociones conceptuales sobre la discapacidad auditiva y los derechos humanos.

La discapacidad auditiva es una condición que, si bien no implica una limitación en la movilidad como otras discapacidades, sí presenta desafíos significativos en el desarrollo de los sentidos, específicamente el de la audición. Para comprenderla a fondo, es fundamental analizar los diferentes enfoques o modelos conceptuales que lo abordan.

Como se mencionó, uno de los sentidos afectados es el de la audición. Esta afectación puede comprender distintos grados de daño en el órgano auditivo y se clasifica considerando tres aspectos principales: la parte del oído afectada, el grado de pérdida y el momento de adquisición. Una vez identificada la combinación de estos factores, se puede determinar la magnitud de la pérdida auditiva (García, 2015).

Para comprender como se produce ésta pérdida, es útil conocer el funcionamiento del oído, el cual se divide en tres partes, como bien lo informa la Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. El oído externo está conformado por el pabellón auricular y el canal auditivo, que tienen la función de recibir las ondas sonoras y transmitir las hacia el interior.

Por su parte, el oído medio está compuesto por la membrana timpánica y la cadena de huesecillos (martillo, yunque y estribo), que cumplen la función de transmitir las vibraciones. A su vez, el oído interno, el cual contiene la cóclea, transforma las vibraciones mecánicas en impulsos nerviosos, y el vestíbulo es el encargado del control del equilibrio. (García, 2015)

Dicho lo anterior, la pérdida auditiva se enmarca en dos conceptos principales, cuya diferencia es crucial para entender como se ve afectado el funcionamiento de los elementos esenciales del oído. El primero es la hipoacusia, definida como la pérdida de audición que permite acceder al lenguaje oral por vía auditiva, aunque con dificultades mínimas. El segundo es la sordera, que se refiere a una pérdida de audición tan profunda que impide el acceso al lenguaje oral por vía auditiva, lo cual representa el primer impedimento para indicar el proceso de comunicación oral (García, 2015).

De acuerdo con los conceptos mencionados, la pérdida auditiva, específicamente la hipoacusia, se clasifica en tres tipos principales según la parte del oído afectada, como se menciona en la Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. En primer lugar, se conoce la hipoacusia conductiva, la cual produce un impedimento en la transmisión de las ondas sonoras desde el oído externo y medio hacia el oído interno. En este tipo de hipoacusia, la comunicación puede ser relativamente clara y comprensible si el volumen es alto y no hay ruido de fondo que dificulte su comprensión.

Por otro lado, la hipoacusia neurosensorial ocurre cuando el nervio auditivo o las células ciliadas del oído interno están dañadas. Estas células son las encargadas de detectar el movimiento y las vibraciones, con el objetivo de comunicar esta información al cerebro para su interpretación (García, 2015).

Como consecuencia de los dos tipos anteriores, se establece una tercera clasificación: la hipoacusia mixta, que se presenta cuando hay una afectación tanto en el oído externo y medio como en el interno. Es por lo que se determina el grado de pérdida auditiva, el cual se mide en decibelios (dB). En una audición normal, se establece que la medición esta entre los 0 y 20 dB. En cambio, cuando hay una pérdida auditiva, la hipoacusia leve se encuentra entre los 20 y 40

dB; la hipoacusia moderada, entre 40 y 70 dB; la hipoacusia severa, entre 70 y 90 dB; y la hipoacusia profunda o sordera cuando supera los 90 dB (García, 2015).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la sordera y la pérdida de la audición cuando hay una pérdida superior a 35 dB en el oído con mejor audición. Se considera que un oído “escucha bien” cuando su umbral de audición en ambos oídos es igual o mejor que 20 dB. La magnitud de esta pérdida auditiva se clasifica en leve, moderada, moderadamente grave, grave o profunda.

Así mismo, la OMS clasifica a las personas con este tipo de disminución auditiva como “personas duras de oído”, definiéndose como aquellas con una pérdida de audición entre leve y grave. Esto implica que pueden comunicarse o emitir palabras, y pueden ayudarse a escuchar sonidos o incluso vibraciones mediante el uso de audífonos, implantes cocleares y otros dispositivos. Dentro de esta última clasificación, la organización incluso resalta la importancia de los subtítulos como un medio de comunicación que les puede ser de gran ayuda en su proceso para poder escuchar.

En cuanto a las personas sordas, ellas tienen una pérdida de audición profunda. Esto significa que pueden llegar a oír en niveles muy bajos o, en muchos casos, no escuchar nada en absoluto. Como bien se mencionó en el artículo precedente, para apoyar su proceso de escucha, se pueden utilizar implantes cocleares o lengua de señas.

Para entender mejor los diferentes métodos que ayudan en el proceso de escucha, es importante detallar su funcionamiento. Los audífonos, por su parte, tienen la función de amplificar el sonido hacia el canal auditivo. Este dispositivo cuenta con un micrófono que capta el sonido que llega al pabellón auricular. Lo que hace este proceso es convertir una señal acústica en una señal eléctrica que luego se transmite a un procesador de señales digitales. Esto significa que la

señal se convierte en frecuencias, y esto dependerá del grado de pérdida de la audición. Los implantes cocleares se utilizan para personas que tienen una pérdida auditiva profunda y, en algunas ocasiones, permite ayudar a restituir el sentido de la audición a personas que han perdido la audición por completo, es decir, a las personas sordas (Fernando Martín San Victoriano, Enrique A. López-Poveda, 2025).

La diferencia con los audífonos es que el implante no amplifica el sonido. Sino que emite impulsos eléctricos que estimulan el nervio auditivo de la persona. La ciencia lo define como un oído artificial. Para utilizar este implante, se emplea una bobina que se fija al cráneo a través de un imán. Básicamente, esta bobina transmite ondas de radio, enviando la información que ha sido generada por el procesador (Fernando Martín San Victoriano, Enrique A. López-Poveda, 2025).

A pesar de que estos métodos contribuyen a una mejor recepción auditiva, el implante coclear, aunque ha demostrado una gran aprobación en el proceso de audición según diversos estudios, no permite que la persona alcance una audición normal como la de un oyente. Del mismo modo, un estudio realizado sobre implantes cocleares considera que pueden ser una buena opción para pacientes sordociegos (CEAF. CODEPEH, IAPAS, 2002).

Es esencial incluir en este texto la diferencia entre enfermedad, discapacidad, deficiencia y minusvalía, con el fin de evitar confusiones en el desarrollo del análisis. En este sentido, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusválidas (CIDDM) define cada uno de estos conceptos, entendiendo la enfermedad como una condición relacionada con una alteración en los sistemas biológicos del ser humano, ya sea por un trastorno o un accidente.

La deficiencia se refiere a la manifestación de las consecuencias de la enfermedad en los órganos, e incluso en la afectación psicológica. La discapacidad es la objetivación de la

deficiencia, la cual afecta la capacidad de la persona para realizar las actividades cotidianas. Finalmente, la minusvalía representa la dimensión social del problema, es decir, las consecuencias que la enfermedad genera en el individuo y que afectan su desempeño en los roles sociales. Esta última se considera una situación desventajosa para la persona, ya que, debido a una discapacidad o deficiencia, se ve limitada en su desarrollo como un sujeto plenamente integrado en la sociedad (García. E.Carlos.Sanchez.S. Alicia, 2025).

Se concluye que, establecer estas distinciones permite comprender que, a pesar de la existencia de ciertas limitaciones, es posible lograr una participación plena de las personas, sin importar las restricciones que puedan presentar en la ejecución de actividades dentro de su entorno. Asimismo, se destaca que dicha participación no depende exclusivamente de la intervención médica, sino que requiere, además, la transformación de las actitudes sociales, con el propósito de garantizar las condiciones reales de igualdad de oportunidades.

Por consiguiente, la protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad ha sido un factor crucial que ha impulsado a diferentes Estados y organizaciones mundiales a garantizar su cumplimiento. Esto busca que las personas con diversas discapacidades cuenten con el apoyo de los distintos Estados, quienes, a través de políticas y proyectos, implemente acciones que se reflejan organizaciones dedicadas a establecer parámetros de seguimiento, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad.

La creación de esta Convención permite la protección de las personas con discapacidad ya no se enfoca únicamente en aspectos médicos, sino que también abarca temas relacionados

con sus derechos humanos. De este modo, la Convención proporciona un marco que responde a las necesidades para asegurar el pleno goce de estos derechos.

Por ello que, la Convención reconoce que la discapacidad es un concepto en constante evolución, que surge de las diversas necesidades que se presentan a medida que las personas se enfrentan a los desafíos de su vida cotidiana. Así, esta Convención contempla unos principios rectores que rigen los derechos humanos, los cuales se centran en:

Artículo 3 a) El respeto de la dignidad, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas. b) La no discriminación. c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad. 10 d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas. e) La igualdad de oportunidades. f) La accesibilidad. g) La igualdad entre el hombre y la mujer. h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (CNDH MEXICO, 2014).

Como se puede identificar, estos principios rectores buscan garantizar la igualdad para todas las personas, demostrando que las limitaciones no deben impedir el pleno disfrute de sus derechos humanos.

1.2. Educación inclusiva. Discapacidad auditiva y normatividad nacional

Como se ha mencionado a lo largo de este texto, las personas con discapacidad auditiva, al pertenecer a un grupo de especial protección constitucional, requieren que la garantía de sus

derechos se traduzca en una educación inclusiva. Esta responsabilidad recae principalmente en el Estado, quien debe cumplir con sus obligaciones para proteger sus derechos fundamentales.

Para lograrlo, el Estado debe apoyarse en las instituciones educativas, las cuales tendrán que implementar sistemas de enseñanza que se ajusten a las necesidades específicas de esta población. Tal como lo establece el artículo 67 de la Constitución Política, el derecho de la educación está catalogado como un derecho fundamental.

En este sentido, la educación juega un papel crucial al considerar las diferentes habilidades que posee cada estudiante. Esto no se ve como un factor discriminatorio; por el contrario, se busca precisamente evitar cualquier forma de discriminación, eliminando toda concepción que pueda generarla. El objetivo es construir una sociedad que se fundamenta en el respeto a la justicia y la equidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) define la inclusión como un proceso que implica modificaciones en los métodos de enseñanza y las estrategias educativas. La finalidad es que todos los estudiantes tengan una experiencia de aprendizaje equitativo y participativo, asegurando que se cumplan las necesidades individuales de cada uno (Ministerio de Educación, 2022).

La UNESCO ha establecido principios rectores fundamentales para la educación inclusiva, los cuales buscan asegurar una educación efectiva y de calidad, sirviendo como guía para los Estados en la formulación de sus políticas educativas.

Entre estos principios destacan la no discriminación cuyo fundamento es evitar cualquier diferenciación que se convierta en una barrera para el acceso a la educación; la igualdad de oportunidades y de trato, que busca las diversas condiciones individuales que no impidan el acceso a la educación; el acceso universal a la educación, que se basa en presentar garantías

para el acceso y, lo más importante, asegurar la permanencia y promoción del aprendizaje mediante sistemas educativos inclusivos, gratuitos y obligatorios; y el principio de solidaridad, que se relaciona con los recursos destinados a la prestación de una educación de calidad (Ministerio de Educación, 2022).

A partir de esto, el Ministerio de Educación Nacional ha consolidado seis principios adicionales: la interseccionalidad, que busca incluir las categorías biológicas, sociales y culturales; la interculturalidad, que reconoce las relaciones entre grupos, sujetos, culturas, etnias, la lengua y las creencias religiosas, buscando que todas estas se conserven durante el acceso a la educación; la integralidad, la cual identifica y resalta las características y capacidades de cada uno de los sujetos; la flexibilidad, que permite, a través de diferentes estrategias, una promoción efectiva del aprendizaje de cada persona; la accesibilidad, que garantiza que cada persona pueda participar en los distintos contextos de la educación, asegurando la igualdad de oportunidades; y finalmente, la diversidad, porque reconoce que cada persona tiene sus habilidades y capacidades, preservando su reconocimiento cultural. Este último principio es de suma importancia en Colombia, puesto que el país es pluriétnico y multicultural (Ministerio de Educación, 2022).

Estos principios permiten comprender la importancia de Colombia implemente la educación inclusiva y resalte su valor. Asimismo, se entiende que, frente a las diferentes discapacidades, deben considerar las necesidades específicas de cada una, y que la educación debe centrarse en las habilidades particulares de cada persona. En el caso de las personas con discapacidad auditiva, la educación debería basarse en su forma de comunicación, es decir, mediante el uso del lenguaje de señas.

Para ello, es pertinente analizar como el marco normativo de Colombia ha respondido a la educación de las personas sordas y como este ha tenido en cuenta la evolución histórica del concepto de discapacidad.

La normatividad que regula la discapacidad auditiva tiene su origen en la Constitución política, específicamente en el artículo 13, el cual establece que todas las personas que se encuentran en el territorio colombiano deben gozar de los mismos derechos y oportunidades, sin importar sus características individuales. Para ello, el Estado tiene la obligación de promover las condiciones necesarias para evitar cualquier tipo de discriminación.

Esto significa que, si algún grupo de personas ha sido víctima de discriminación, el Estado debe implementar políticas que garanticen su participación plena, sin ser excluidos. De esta manera, dicho artículo extiende la protección y refuerza el deber estatal de proteger a las personas más vulnerables, es decir, aquellas que se encuentran en situación de debilidad manifiesta por razones económicas, físicas o mentales, incluyendo en esta última categoría las discapacidades. En consecuencia, se evidencia que el Estado brinda una protección especial frente a posibles abusos o maltratos dirigidos a este grupo poblacional.

Otro de los preceptos fundamentales es el artículo 67 de la Constitución, el cual es indispensable para garantizar uno de los derechos fundamentales: la educación. Este artículo establece que todas las personas, sin excepción alguna, tiene derecho a recibir educación. Dicha educación permite el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y todo aquello que forma parte de la cultura y los valores.

Esto significa que, al recibir formación, las personas desarrollan integralmente sus capacidades, abarcando tanto las dimensiones intelectuales como las físicas del ser humano, con el fin de que puedan contribuir activamente al desarrollo de la sociedad. Además, este

artículo señala quienes son los responsables de prestar este servicio, dividiendo dicha responsabilidad en tres grandes actores: el Estado, la sociedad y la familia. Al ser el Estado uno de los principales garantes de este derecho, promueve una educación pública, lo cual implica que en las instituciones educativas estatales no se realiza ningún cobro. No obstante, esto no restringe la posibilidad de que existan instituciones privadas en las que se cobre por el servicio educativo, pero este cobro no es obligatorio, sino una alternativa para quienes cuenten con los recursos económicos necesarios.

Esto no significa que dichas instituciones sean completamente autónomas, ya que el Estado mantiene la responsabilidad de inspeccionar y vigilar el cumplimiento de las normas en todas las instituciones educativas.

Como se mencionó anteriormente, las personas tienen la libertad de elegir las instituciones educativas para ejercer su derecho a la educación. Por esta razón, el artículo 68 de la Constitución complementa lo ya establecido, ya que en el se regula la calidad que deben tener los docentes y se reconocen los derechos de los grupos étnicos.

Este artículo señala que los docentes deben contar con formación profesional, así como idoneidad ética y pedagógica. Esto significa que deben poseer las capacidades necesarias para proteger la identidad de los integrantes de los grupos étnicos, así como de las personas con limitaciones, haciendo referencia a las discapacidades. En este sentido, el Estado es responsable de garantizar que estas personas no queden excluidas del derecho a la educación.

Según lo señalado, las instituciones deben estar preparadas para responder a las necesidades de cada persona, protegiendo su integridad. En el caso de las personas sordas, es fundamental que no se pierda su identidad comunicativa, la cual se expresa a través de la lengua de señas. Esto se debe a que las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad,

tal como lo establece el artículo 16. Este derecho implica que las personas pueden actuar conforme a como se sientan cómodos y libres, lo cual está estrechamente relacionado con la autonomía personal. El libre desarrollo de la personalidad les permite, entre otras cosas, utilizar su lengua materna sin restricciones indebidas. Asimismo, tienen el derecho de elegir instituciones en las que se sientan cómodos y donde no se limite el desarrollo de su identidad. Todo esto contribuye a eliminar las barreras que dificultan el desarrollo pleno y normal de su vida.

Por otro lado, la Ley 324 de 1996 reconoce y garantiza los derechos de la comunidad sorda. Su contenido está orientado a que este grupo poblacional tenga un acceso más equitativo a la información, la educación, el empleo y los servicios comunitarios, esto a través del reconocimiento de la lengua de señas colombiana (LSC).

Entre sus disposiciones, el artículo 6 de la ley enfoca su contenido y alcance en la educación y el empleo, en el cual se menciona que el Estado debe asegurar la existencia de instituciones formales y no formales que creen herramientas de apoyo pedagógico especializado para los estudiantes sordos. En otras palabras, las instituciones deben contar con recursos, metodologías y personal adecuado con la finalidad de que los estudiantes sordos se integren y tengan un aprendizaje en igualdad de condiciones que sus compañeros oyentes, lo cual cumple con el precepto establecido en el artículo 13 de la Constitución: otorgar igualdad sin discriminación.

Del mismo modo, en el ámbito laboral, este artículo ordena la creación de centros especializados para la formalización de personas en el campo laboral. El objetivo de estos centros es ofrecer los conocimientos necesarios para acceder al mercado laboral y así permitir el desarrollo de una vida profesional.

El decreto 2369 de 1997 reglamenta parcialmente algunas de las disposiciones de la Ley 324 de 1996, las cuales abordan aspectos relacionados con la Lengua de Señas Colombiana (LSC) y la atención educativa de las personas con discapacidad auditiva. En su artículo 3, se define y reconoce la LSC como una lengua natural de la comunidad sorda. Esta lengua posee una estructura convencional y arbitraria de señas viso gestuales, construidas a partir del uso de las manos, los ojos, el rostro, la boca y el cuerpo.

Esto significa que cada seña tiene un significado que ha sido acordado por la comunidad sorda, y que no necesariamente debe tener una relación directa con dicho significado. En este artículo se enfatiza la importancia de entender que la LSC es independiente de la lengua oral. Es decir, no es una copia del español, ya que cuenta con su propia gramática, vocabulario y sintaxis, lo que la convierte en un sistema lingüístico completo y autónomo.

El reconocimiento de este idioma como oficial para las personas sordas permite su uso como medio de comunicación y favorece su desarrollo social. Por ello, en las instituciones educativas se promueve su uso e implementación. Este proceso puede apoyarse a través de intérpretes oficiales de lengua de señas, como lo establece el artículo 4. En este se indica que dichos intérpretes deben estar acreditados por el Ministerio de Educación Nacional, a través del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), y que deberán aprobar las pruebas establecidas por dichas instituciones para ser reconocidas oficialmente.

En el capítulo III, artículo 13, se establece el aseguramiento del desarrollo lingüístico en la primera infancia de los niños sordos en Colombia. Esto es que las instituciones públicas y privadas que prestan servicios educativos a niños hasta los seis años deben implementar, de manera progresiva, programas que incluyan actividades con adultos sordos usuarios de la LSC, quienes cumplirán funciones como modelos lingüísticos. Este proceso es liderado por Ministerio de Educación Nacional, por medio de INSOR.

En definitiva, esta ley es una de las que, en el marco legislativo del país, reconoce la Lengua de Señas Colombiana y su importancia para lograr la inclusión de la comunidad sorda en diferentes momentos de la vida social. Esta norma se constituye como un punto de partida para las políticas y disposiciones que promuevan la inclusión en la educación.

Por su parte, la Ley 982 de 2005 introduce la definición de los conceptos relacionados a las personas con discapacidad auditiva, para su aplicación dentro del contexto de esta norma. En el caso de las personas sordas, la ley presenta seis clasificaciones. En primer lugar, se entiende por sordo a toda persona que no posee la audición suficiente, lo cual le impide sostener una comunicación natural y fluida en lengua oral. El sordo señante es aquel cuya comunicación e identidad social se desarrolla a través del uso de la lengua de señas colombiana. El sordo hablante es quien, en un primer momento, adquirió una lengua oral, por lo que puede seguir utilizando español u otra lengua nativa, aunque requiere de ayudas auditivas para comunicarse. El sordo semilingüe es quien no ha desarrollado ninguna lengua, ya que perdió la audición antes de adquirir el lenguaje oral y tampoco tuvo acceso al aprendizaje de la lengua de señas. Por su parte, el sordo monolingüe es aquella persona competente en una sola lengua, ya sea en la lengua oral (cuando puede comunicarse mediante el habla y la lectura labiofacial) o únicamente en lengua de señas. Finalmente, el sordo bilingüe es quien domina las dos lenguas para comunicarse, teniendo como primera lengua la lengua de señas y, como segunda lengua, el castellano, ya sea en forma escrita u oral.

En lo que respecta a la educación, la ley establece definiciones relevantes como la de integración escolar, entendida como el reconocimiento de las diferencias en cuanto a las habilidades inherentes a cada persona, lo cual implica la creación de un entorno en el que todos los estudiantes puedan participar activamente en el proceso educativo y desarrollar su máximo

potencial. Asimismo, la educación bilingüe para sordos se refiere al reconocimiento de la existencia de personas sordas bilingües, cuya información debe impartirse a través de la lengua de señas colombiana, facilitando el aprendizaje del castellano como segundo idioma.

Uno de los aspectos importantes que tuvo en cuenta esta ley es el reconocimiento de una parte de la población que presenta necesidades muy particulares, como es la combinación de dos discapacidades: la auditiva y la visual. Para ello, también se incluye la definición de la sordoceguera, entendida como la limitación resultante de una deficiencia auditiva y visual, ya sea parcial o total, lo cual genera dificultades en la comunicación, la orientación, la movilidad y el acceso a la información.

Por esta razón, debido a las barreras que enfrenta esta población, la ley contempla la figura del guía-interprete, una persona encargada de facilitar la transmisión de información visual, la comunicación y la orientación en el caso de personas sordociegos. Esta persona debe contar con amplio conocimiento del castellano y de la lengua de señas táctil.

Se concluye que esta ley representa un avance importante en la legislación colombiana, ya que fortalece los derechos de las personas sordas e incorpora la inclusión de las personas sordociegos. En este sentido, el Estado tiene la responsabilidad de adaptar las instituciones educativas para que, al momento de prestar su servicio, lo hagan de manera efectiva y acorde a las condiciones de cada persona. Esto implica, entre otras cosas, la importancia de contar con intérpretes de lengua de señas colombiana (LSC) y guía-interprete para los estudiantes sordociegos. Esta medida es fundamental, ya que permite que los estudiantes participen activamente en las aulas de clase y puedan establecer una comunicación efectiva con sus compañeros y docentes, pues sin estos apoyos sería imposible acceder a una formación educativa adecuada.

Además, el hecho de que se contemple una educación bilingüe responde a las necesidades lingüísticas de cada estudiante, garantizando que el aprendizaje se realice en su primera lengua y que el español sea adquirido como segunda lengua.

Para concluir, la normatividad en Colombia sobre la regulación de la educación de las personas con discapacidad auditiva tiene un marco normativo limitado, ya que son pocas las disposiciones que abordan la educación inclusiva y la importancia de fomentar el reconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana (LSC) como parte de sus identidad cultural y social.

En lo que respecta a este último aspecto, se evidencia que esta lengua, considerada como lengua materna, es de suma importancia no solo para la comunicación entre personas sordas, sino también para su correcto desarrollo personal. Teniendo en cuenta que la educación es un pilar fundamental en su formación, las instituciones deben prestar este servicio garantizando que el proceso educativo se basa en dicha lengua. No enseñar en su lengua materna implica una limitación en su formación personal y en el desarrollo de su identidad, lo cual representa una forma de privación lingüística.

Sin embargo, a partir de estos fundamentos legales, se reconoce una participación plena de las personas sordas, respetando sus condiciones y derechos en la vida en sociedad, lo que demuestra un avance hacia la construcción de una sociedad más inclusiva.

1.3. Aproximaciones sobre la situación de derechos humanos de las personas con discapacidad auditiva en Colombia

El concepto de discapacidad ha experimentado una evolución constante a lo largo de los años. Como se ha evidenciado en distintos momentos de la historia, los derechos de las personas con discapacidad también han cambiado progresivamente. Por ello, es importante hacer un

recuento de esta evolución para comprender como ha ido mejorando la situación de este colectivo con el paso del tiempo.

Desde la época romana, la discapacidad era concebida como una condición que impedía el pleno goce de los derechos de manera directa. Por ello, se crearon instituciones encargadas de administrar dichos derechos, una de las cuales fue denominada curatela. Para establecer esta condición, los romanos clasificaban a las personas con discapacidad de la siguiente manera: a quienes presentaban discapacidad mental los llamaban “furiosos”, y a aquellos con limitaciones en el desarrollo de sus facultades intelectuales los denominaban “mente captus” que traduce, según la Real Academia Española “que no tiene la razón” (Hernández, M, 2015).

En consecuencia, se creía que la causa de la discapacidad tenía un origen religioso. Esta concepción implicaba que las personas con discapacidad no tenían nada que aportar a la sociedad, ya que sus limitaciones les impedían desarrollarse plenamente como individuos. Además, se pensaba que su condición era el castigo por un pecado cometido por sus padres. A raíz de esta creencia, se consideraba que no merecían vivir, y se practicaban actos eugenésicos como el infanticidio (Hernández, M, 2015).

A finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, la discapacidad comenzó a entenderse desde una perspectiva diferente, enfocada en su origen médico. Sin embargo, aún se consideraba que las personas con discapacidad se comportaban como animales salvajes. Como consecuencia, las medidas adoptadas incluían el abandono o la reclusión en manicomios. A pesar de ello, la concepción sobre estas personas empezó a cambiar ligeramente: ya no se les veía como animales, sino como seres humanos alejados de la realidad (Hernández, M, 2015).

Gracias a este cambio, la sociedad comenzó a comprender sus limitaciones, a respetar su condición, y lo más importante, a reconocerlos como seres humanos. A partir de esto, se desarrollaron los modelos médico y social sobre la discapacidad.

El modelo médico ofrece una explicación más científica sobre el origen de la discapacidad, atribuyéndola a enfermedades o condiciones hereditarias. Al tratarse de un proceso biológico, se considera que puede abordarse mediante la medicina, especialmente a través de la rehabilitación, permitiendo que las personas desarrollen sus habilidades de manera diferente, pero orientadas hacia su bienestar (Hernández, M, 2015).

Por otro lado, el modelo social se enfoca en una comprensión más inclusiva de las personas con discapacidad. Reconoce que, debido a sus limitaciones físicas o mentales, requieren un trato especial, lo cual se refleja en la necesidad de una educación especializada. Este modelo pone énfasis en las relaciones entre las personas con discapacidad y la sociedad, promoviendo su inclusión y participación (Hernández, M, 2015).

Siguiendo con este razonamiento, es importante continuar analizando la evolución de la discapacidad en diferentes culturas al rededor del mundo. Estas concepciones son fundamentales para comprender como el comité de las Personas con Discapacidad aborda los derechos de este grupo poblacional.

En la antigua China, por ejemplo, se implementaban métodos que, aunque no eran tan extremos como en otras culturas donde se consideraba incluso la muerte, si incluían practicas medicas como la cinoterapia y los masajes. Estas prácticas abordaban la discapacidad en términos generales (Valencia, 2014).

Sin embargo, en la antigüedad, algunos filósofos celebres también reflexionaron sobre casos específicos. Platón fue uno de los primeros en referirse a las personas sordas, destacando

que se comunicaban mediante gestos. De igual forma, Aristóteles estudio la sordera adquirida y la tartamudez, y consideraba que estas condiciones estaban asociadas a una enfermedad, cuya causa era la incapacidad de la lengua para moverse adecuadamente y seguir el ritmo de las ideas (Valencia, 2014).

En la modernidad, ya se evidenciaban cambios respecto a los procesos históricos. Por ejemplo, en los pueblos indígenas del continente americano, especialmente en comunidades de América del Norte, existía el uso de lengua de señas. Estas no se utilizaban exclusivamente como medio de comunicación para personas sordas, sino también como herramienta para comunicarse entre distintas etnias. En la isla de Manhattan, por ejemplo, vivía una etnia en la que un gran número de sus habitantes eran sordos debido a un gen hereditario, y se comunicaban mediante lengua gestual (Valencia, 2014).

A partir del siglo XVI, pensadores como Marx y Engels realizaron estudios sobre la educación para personas sordas, los cuales se desarrollaron en Gran Bretaña, Holanda, los estados alemanes y península itálica. En Francia, también se promovió la enseñanza de la lengua de señas, enfocada en los niveles educativos con el objetivo de que pudiera ser enseñada a otros (Valencia, 2014).

En 1620, Juan Pablo Bonet escribió el texto *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*, considerado el primer aporte a la fonética y la logopedia. Esta obra permitía enseñar lengua de señas a personas sordas e hipoacúsicas, quienes en ese momento eran denominadas “sordomudas”, debido a la falta de oralización. (Valencia, 2014)

Finalmente, en Argentina se dio apertura a la primera escuela para personas sordas e hipoacúsicas, marcando un hito en el reconocimiento y la inclusión educativa de esta población (Valencia, 2014).

A partir de este enfoque histórico sobre la evolución del concepto de discapacidad, también se observa una evolución paralela en los derechos de las personas con discapacidad. Esta evolución permite comprender como los marcos jurídicos de diferentes naciones han buscado garantizar y proteger adecuadamente dichos derechos. Asimismo, se entiende que esta transformación ha respondido a las diversas necesidades que han surgido con el tiempo, conforme se han identificado nuevas formas de discapacidad, lo que ha exigido respuestas más integrales y adaptadas (Israel, 2011).

En este contexto, diversas organizaciones internacionales, como la ONU, han observado estas condiciones y han tomado medidas orientadas a promover y proteger los derechos de las personas con discapacidad.

El surgimiento de nuevas discapacidades, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, evidencio que los Estados carecían de políticas adecuadas para atender estas nuevas contingencias. Fue entonces cuando la ONU, a través de la Comisión social, órgano subsidiario del Consejo Económico Social, comenzó a trabajar en las primeras respuestas, desarrollando programas enfocados en la rehabilitación y tratamiento de las discapacidades físicas y visuales. a partir de estas iniciativas, se comprendió que los Estados no contaban con técnicas especializadas para abordarlas, lo que llevo a ofrecer asistencia técnica en el tratamiento médico (Israel, 2011).

Sin embargo, se evidencio que dicha asistencia se centraba únicamente en discapacidades físicas o sensoriales, sin considerar otras formas de discapacidad. Además, estas ayudas se brindaban desde una perspectiva asistencialista, es decir, se ofrecían porque las personas lo necesitaban, pero no porque fueran reconocidas como sujetos de derecho que debían ser protegidos por el Estado. Esta visión implicaba que las personas con discapacidad no

tenían voz ni voto en la toma de decisiones que afectaban sus vidas, lo que limitaba su participación y autonomía (Israel, 2011).

Frente a esta problemática, se buscó transformar la concepción de la discapacidad, superando el enfoque meramente asistencial o rehabilitador. Se comenzaron a implementar programas que incluyeran activamente a las personas con discapacidad, lo cual resultaba lógico, ya que permitía comprender mejor sus necesidades y ofrecer soluciones más adecuadas.

Este cambio de paradigma se reflejó en la Declaración sobre el Progreso y el Desarrollo en lo Social de 1969, que incluyó una mención a “los impedidos física y mentalmente”. No obstante, esta inclusión fue limitada, ya que las personas con discapacidad no fueron mencionadas en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos de 1966, ni en la Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948 (Israel, 2011).

Tras este largo recorrido, en la década de los setenta las personas con discapacidad comenzaron a ser reconocidas como titulares de derechos, lo que implicaba que debían ser respetadas como tales. A pesar de este avance, aun no existía una convención internacional centrada exclusivamente en su derecho (Israel, 2011).

Finalmente, después de numerosos estudios y recomendaciones, se dio paso a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y se creó el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este comité tiene la facultad de recibir y considerar comunicaciones presentadas por personas bajo su jurisdicción, siempre que los Estados hayan adoptado el Protocolo Facultativo de la Convención (Israel, 2011).

En consecuencia, de esta evolución conceptual y de los derechos humanos, los Estados han adoptado medidas y políticas orientadas a garantizar los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, Colombia se presenta como un país que brinda condiciones

adecuadas para ofrecer una protección especial a sus derechos humanos. Desde su constitución, se establece la obligación del Estado de revisar y eliminar normas cuyo contenido pueda ser discriminatorio o contrario a los principios constitucionales(Montoya, 2009).

Esta revisión se fundamenta en evitar que se establezcan diferenciaciones injustificadas entre discapacidades físicas, sensoriales y cognitivas. Lo que se busca es que cualquier distinción que se haga sea necesaria y adecuada para el cumplimiento de una finalidad constitucional, evitando así la restricción de derechos (Montoya, 2009).

Este enfoque se refleja en derechos fundamentales como la educación, la cual se reconoce como una obligación especial del Estado. Este contexto, se otorga al Estado la facultad de adoptar medidas que favorezcan a las personas en situación de debilidad manifiesta. Es decir, la Constitución permite compensar esa desventaja mediante un tratamiento especial en determinadas condiciones, como el acceso a la educación.

Por ello, este trato diferenciado no debe entenderse como una forma de discriminación, sino como una herramienta para alcanzar la igualdad de oportunidades y superar las barreras que enfrentan las personas con discapacidad. Así, la Constitución de 1991 reconoce a las personas con discapacidad como un grupo de especial protección constitucional. En consecuencia, el Estado tiene el deber de diseñar y aplicar políticas que anticipen y prevengan situaciones que puedan generar barreras, promoviendo así la inclusión y la participación plena en todos los ámbitos de la sociedad (Montoya, 2009).

Por consiguiente, la normatividad colombiana respecto a la regulación de los derechos de las personas con discapacidad ha tenido un gran avance y un cambio significativo en su contenido. Esto se debe a que anteriormente incluía disposiciones que eran contrarias a lo establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Así, se evidencia que estos cambios han contribuido a la implementación de los principios de la CDPD, los cuales orientan a la garantía de los derechos de esta población. Además, estas políticas han permitido la adopción de un modelo social, el cual es fundamental porque facilita la comprensión de las características de la discapacidad y permite identificar barreras existentes en torno a ella.

A pesar de que esta normatividad ha sido actualizada con enfoques más inclusivos, aún persisten grandes retos para lograr una inclusión efectiva en todos los ámbitos en Colombia. El objetivo es superar estos desafíos mediante la aplicación práctica de lo establecido en la ley, de manera que la inclusión se refleje en todos los aspectos de la sociedad, construyendo así una comunidad más justa y equitativa para todos.

Es así como la CDPD realizó un análisis general del cumplimiento de la Convención en Colombia, el cual no se enfoca únicamente en identificar las vulneraciones a los derechos, sino que también propone puntos estratégicos que deben fortalecerse para que la comunidad avance de manera unida.

Uno de los enfoques que se evidencio en el cumplimiento del Estado, conforme a las políticas que ha venido estableciendo, es el control de las cifras y estadísticas que permitan evidenciar como ha sido la situación de los derechos humanos de esta población, así como determinar cuántas personas se encuentran registradas con alguna discapacidad (Correa Montoya, Lucas y Castro Martínez, Marta Catalina., 2016).

En este sentido, el Ministerio de Salud y Protección Social, a través de la certificación de discapacidad, ha logrado identificar el número de personas con alguna condición. Para el 29 de

julio de 2024, se habían certificado 350.732 personas con discapacidad. Esto ha sido posible gracias al fortalecimiento del Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad (RLCPD).

En concordancia con lo anterior, se ha podido establecer que estas personas se encuentran principalmente en los departamentos de Bogotá, Valle del Cauca y Antioquia. Este procedimiento se basa en una valoración clínica realizada por un médico general o un especialista, junto con dos profesionales de áreas como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiología, psicología, enfermería, optometría o trabajo social (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024).

Al identificar la discapacidad y certificarla, permite que haya una mejor planificación y ejecución de políticas y programas dirigidos a la calidad de vida y la inclusión social de este grupo poblacional.

En Colombia, el acceso a la educación para las personas con discapacidad auditiva ha presentado diversas limitaciones, a pesar de que se promueve la inclusión educativa para esta población. En determinadas circunstancias, se evidencia que dicho acceso es restringido en comparación con el que tienen las personas sin discapacidad, lo cual genera desigualdades significativas. Como consecuencia, la calidad de la educación que reciben suele ser deficiente o, en algunos casos, inexistente.

Esta situación se refleja en el reducido número de personas con discapacidad auditiva que sabe leer y escribir. Según datos de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV) del DANE en 2020, solo el 82,3% de las personas con discapacidad en general saben leer y escribir. Aunque este porcentaje no representa una mayoría analfabeta, si evidencia una problemática

relacionada con el acceso efectivo a la educación. Esto puede atribuirse, en parte, algunas instituciones educativas no cuentan con las herramientas necesarias para atender adecuadamente las necesidades de esta población. Asimismo, influyen factores económicos, ya que proporcionar los recursos adecuados requiere de inversiones que, en ocasiones, superan las capacidades presupuestales de las instituciones o del mismo Estado.

Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con las autoridades departamentales y municipales, ha trabajado en la formulación de políticas educativas orientadas a garantizar una educación inclusiva y equitativa para todas las personas, independientemente de sus condiciones.

A raíz de lo anterior, en un informe realizado por la Fundación Saldarriaga Concha y el Laboratorio de Económica de la Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, revelo el nivel de analfabetismo presente en la población con discapacidad, así como los niveles de escolaridad alcanzados por estas personas, utilizando como instrumento de medición la Encuestas de Calidad de vida (ECV) del año 2020. Esta encuesta, dirigida por el Grupo de Washington sobre Estadísticas de Discapacidad, establece que una persona se considera con discapacidad cuando, siendo mayor de cinco años, presenta dificultades para realizar de manera normal una o más actividades funcionales, tales como ver, oír, caminar, moverse, recordar, concentrarse, comunicarse, manipular objetos con las manos o interactuar con otras personas.

Los resultados del estudio indican que el 55% de las personas con discapacidad alcanzo únicamente la educación básica primaria. Asimismo, se evidencio que, de cada 100 personas con discapacidad, solo 17 lograron acceder a la educación superior, ya sea en sus modalidades tecina, tecnológica, universitaria o de posgrado (Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

En el mismo estudio, se llevó a cabo una comparación de los datos correspondientes a los años 2017 a 2020, con el fin de evaluar el número de personas con discapacidad matriculados en las distintas instituciones educativas. Para el año 2020, a nivel nacional, se registraron 151.603 niños, niñas, adolescentes con discapacidad matriculados en los niveles de preescolar, primaria, secundaria o media. Al observar los datos de los años 2017 a 2019, se identificó un aumento progresivo en el número de estudiantes con discapacidad, lo que permitió evidenciar un mayor acceso al derecho a la educación por parte de esta población (Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

No obstante, entre los años 2019 y 2020 se registró una disminución significativa en el número de estudiantes con discapacidad inscritos en los diferentes niveles educativos, con una reducción de 6.858 personas. Esta caída en la matrícula evidencia una participación menor en comparación con los demás estudiantes y demuestra que, a pesar del marco normativo existente, aún persisten limitaciones que dificultan el acceso y la permanencia de las personas con discapacidad en el sistema educativo (Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

Dado que esta medición se realizó a nivel nacional, se revisó el porcentaje de acceso a la educación en distintos departamentos. En departamentos como Caldas, San Andrés y Providencia, Risaralda, Santander, Guinea y Córdoba, se reportó una cobertura del 100% lo cual podría interpretarse, en principio, como una cobertura total. Sin embargo, este dato se explica por la presencia de estudiantes en condición de extraedad en los niveles académicos, por ejemplo, adolescentes matriculados en niveles de primaria. Esta situación no puede interpretarse como un error, ya que, en muchos casos, el acceso tardío a la educación obedece a circunstancias ajenas a la voluntad de las personas o a interrupciones en su proceso educativo.

(Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

Por otro lado, los departamentos con mayor cobertura desde preescolar hasta educación media fueron Casanare (96%), Choco (92%) y Quindío (88%). En contraste, los departamentos con menor acceso a la educación para personas con discapacidad fueron Vaupés (14%), Norte de Santander (37%) y Huila (38%), lo que pone en evidencia que una parte significativa de esta población aún se encuentra excluida del sistema educativo (Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

De igual forma, el estudio identificó el nivel de acceso a la educación en las instituciones oficiales y no oficiales a nivel nacional, clasificando los datos según los diferentes tipos de discapacidad. No obstante, dado que el presente análisis se enfoca en la discapacidad auditiva, la atención se centrará en dicha categoría.

En cuanto a la discapacidad auditiva, se registraron 1.779 estudiantes matriculados en instituciones del sector no oficial y 8.596 en el sector oficial. Específicamente en la categoría de personas sordas, se reportan 35 estudiantes en el sector no oficial y 399 en el sector oficial. Estos datos permiten evidenciar que el número de estudiantes sordos es considerablemente menor en comparación con quienes presentan hipoacusia. Esta diferencia puede atribuirse a que la sordera profunda requiere la intervención de personal especializado y capacitado en el uso de la lengua de señas, recurso que no siempre está disponible en todas las instituciones educativas (Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

Una situación similar se presenta al analizar la distribución geográfica del acceso educativo. En el caso de los estudiantes sordos, se registraron 42 matriculados en zonas rurales,

frente a 392 en zonas urbanas. Este contraste pone de manifiesto que el acceso a docentes o profesionales capacitados en Lengua de Señas Colombiana (LSC) se concentra principalmente en las ciudades, lo que facilita el acceso a la educación para esta población en entorno urbanos, pero lo dificulta en áreas rurales (Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

Lo anterior permite concluir que persisten barreras geográficas y una oferta educativa insuficiente adaptada a las necesidades de la comunidad sorda. Esta situación refleja una deficiencia en las políticas de inclusión especialmente en las regiones más apartadas del país, donde el acceso equitativo a la educación aun es limitado.

En el ámbito de la educación superior, las personas sordas enfrentan un acceso limitado, ya que no todas las instituciones cuentan con programas de inclusión educativa. No obstante, una de las universidades que ha implementado iniciativas académicas orientadas a brindar una educación completa y equitativa para esta población es la Universidad ECCI. Esta institución tiene como objetivo fundamental promover una educación que respete y mantenga la identidad cultural de las personas sordas, particularmente en lo que concierne a su forma de comunicación mediante la Lengua de Señas Colombiana. Con ello, se busca fomentar la interculturalidad, la diversidad y la equidad dentro del entorno universitario.

Este proyecto constituye un avance significativo en la eliminación de barreras de aprendizaje, reduciendo progresivamente los obstáculos que enfrentan los estudiantes sordos. En cuanto a su oferta académica, la universidad pone a disposición programas como Ingeniería de Sistemas, Gastronomía, Ingeniería Biomédica, Mercadeo y Publicidad, Contaduría Pública e Ingeniería Electrónica. En el proceso de formación, la universidad proporciona el servicio de interpretación en lengua de señas de manera gratuita, siempre y cuando se cuente con un mínimo de nueve estudiantes sordos por programa. De no cumplirse este requisito, los

estudiantes deben asumir por cuenta propia los costos del servicio, lo cual representa una barrera económica significativa, especialmente para quienes no cuentan con los recursos necesarios para financiarlo. Respecto al proceso de admisión, la universidad garantiza que la entrevista de ingreso pueda ser realizada a través de un intérprete de lengua de señas colombiana, lo que facilita el acceso en condiciones de equidad.

Como muestra del impacto de estas iniciativas de inclusión en la educación superior, en el año 2017 se graduó la primera promoción de estudiantes sordos del programa de Publicidad y Mercadeo, obteniendo su título como tecnólogos en Mercadeo y Diseño Publicitario. Además, se destacó el desempeño académico de uno de los estudiantes sordos, quien sobresalió entre sus compañeros sordos y oyentes, lo que evidencia la importancia de una formación en lengua materna para el desarrollo integral de las personas y su pleno crecimiento como seres humanos (Barrero, 2017).

La Universidad Pedagógica Nacional llevó a cabo un proyecto cuyo objetivo principal fue la formación de personas sordas como profesionales en el área de la educación, con el objetivo de que estas puedan enseñar y atender las necesidades educativas de la población sorda en Colombia. Este proyecto evidencia que la inclusión en la educación superior de personas sordas no debe limitarse únicamente al acceso de estudiantes, sino que también debe contemplar la formación de docentes pertenecientes a esta comunidad.

El origen de esta iniciativa se remonta a una etapa en la que la universidad enfrentaba incertidumbre sobre si la educación de personas sordas debía ser asumida por la institución educativa o si, por el contrario, correspondía a un proceso de rehabilitación liderado por la fonoaudiología. Como respuesta, la universidad decidió incorporar dentro de su oferta académica la asignatura denominada “lengua manual” en el programa de Educación Especial. Esta denominación surgió tras estudios lingüísticos que demostraron que la lengua de señas

constituye un idioma complejo y completo. A partir de entonces, la universidad reconoció formalmente la identidad lingüística y cultural de las personas sordas (Rodríguez de Salazar, Nahir; García Ríos, Diana Patricia; Jutinico Fernández, María del Socorro, 2008).

Dentro del desarrollo del proyecto, se destacó la importancia de que la formación de docentes sordos se base en una preparación en educación general, al tiempo que se les brinden herramientas para comprender como las personas sordas acceden al conocimiento y se apropian de él desde sus particularidades cognitivas y culturales.

Para el año 2008, fecha en la que se implementó este proyecto, se contaba con una población aproximada de 70 estudiantes sordos matriculados en programas de licenciatura en Educación Física, Biología, Matemáticas, Química, Diseño Tecnológico, Español-Inglés, Ciencias Sociales, Educación Especial, Educación Infantil, Psicología y Pedagogía, y Artes Visuales (Rodríguez de Salazar, Nahir; García Ríos, Diana Patricia; Jutinico Fernández, María del Socorro, 2008).

CAPÍTULO 2. Instrumentos internacionales para la protección de personas con discapacidad en la ONU, y su alcance en personas con discapacidad auditiva

Una vez establecidos los antecedentes históricos sobre la discapacidad, los cuales han marcado una lucha persistente en Colombia, se comprende que el camino hacia el reconocimiento y garantía de los derechos de esta población ha contado con el respaldo de la normatividad internacional. En este capítulo se abordarán los instrumentos desarrollados por las Naciones Unidas orientados a la protección de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad.

De esta manera, se identificará el alcance de dichos instrumentos y cómo la Convención y los tratados internacionales constituyen un sustento jurídico que fortalece la normativa deseada para la población con discapacidad auditiva, tanto a nivel nacional como internacional. Dentro de este marco se analizará la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, su contenido y el funcionamiento de sus mecanismos de supervisión.

Asimismo, se reconocerá cómo la evolución de dicha Convención, sus hallazgos y su aplicación global evidencia el compromiso que los Estados, incluida Colombia, deben asumir para garantizar su implementación efectiva. El objetivo principal es comprender las herramientas jurídicas internacionales que orientan las acciones encaminadas a una inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad auditiva.

2.1. Convención para personas con discapacidad.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) constituye el instrumento normativo más completo en materia de derechos humanos para esta población, ya que abarca de manera integral los diversos aspectos de la vida de las personas con discapacidad. En este sentido, se posiciona como uno de los principales referentes en la

formulación de leyes, acuerdos internacionales y regionales que abordan esta temática. Así, puede considerarse como la norma de mayor jerarquía en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad, dado que incorporan actualizaciones acordes con la evolución de dichos derechos.

Como se menciona anteriormente, el enfoque de la Convención está orientado a la protección de múltiples derechos, entre ellos: los derechos civiles, que comprenden la igualdad, la libertad y el acceso a la justicia; los derechos culturales, especialmente relevantes en este contexto, al reconocer la identidad de las personas sordas, promover el uso de la lengua de señas y fomentar su participación en la sociedad; los derechos económicos, relacionados con el trabajo y la seguridad social; los derechos políticos, vinculados a la participación ciudadana; y los derechos sociales, dentro de los cuales se destaca el acceso a la educación como un elemento fundamental para garantizar una vida plena, el desarrollo integral de las personas y la preservación de su dignidad.

A partir de lo anterior, se evidencia que estos derechos comparten principios esenciales como la inclusión, la igualdad y la no discriminación. La inclusión implica integrar activamente a las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad. La igualdad reconoce que todas las personas, independientemente de sus limitaciones, gozan de los mismos derechos. Y la no discriminación resulta fundamental, dado que muchas personas con discapacidad aún enfrentan diversas formas de exclusión y estigmatización.

En este contexto, la CDPD reconoce que las personas con discapacidad tienen el derecho a vivir de forma digna, independiente y participar plenamente en sus comunidades, ejerciendo su ciudadanía de manera activa.

La Convención se ha constituido en un pilar clave para el fortalecimiento y la transformación de los tratados internacionales de derecho humanos, al establecer pautas claras que permitan la materialización efectiva de los derechos de la vida cotidiana. En este sentido, promueve la cooperación internacional, incentivando a los Estados a trabajar conjuntamente para incorporar los principios de la convención en sus respectivas legislaciones. Asimismo, impulsa procesos de sensibilización orientados a eliminar barreras sociales, culturales y estructurales que limitan la participación de las personas con discapacidad. Finalmente, exige la creación de mecanismos nacionales de aplicación y supervisión, los cuales son fundamentales para garantizar que la Convención se implemente de forma efectiva y se respeten plenamente los derechos que en ella se consagran.

Para concluir, la creación de mecanismos nacionales de aplicación y supervisión revisa especial relevancia, ya que garantiza la implementación efectiva de la Convención y el pleno respeto de los derechos que en ella se consagran. Comprender la dimensión de esta transformación y el alcance de sus postulados exige analizar el proceso histórico que dio origen a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD).

Esta Convención no surgió de manera repentina, sino que fue el resultado de un proceso acumulativo que permitió su formación. Desde 1981, declarado Año Internacional de los Impedidos, y durante el Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos (1983-1992), comenzaron a cuestionar las concepciones existentes sobre la discapacidad, reconociéndose la necesidad de abordar los derechos de esta población tanto a nivel nacional como internacional (Voices on the CRPD, 2025).

Este debate condujo, en 1993, a la adopción de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Aunque no constituían un instrumento jurídicamente vinculante, representaban un compromiso moral por parte de los Estados para implementar políticas orientadas hacia la igualdad de oportunidades. Estas normas marcaron un hito en la transición hacia un enfoque de derechos humanos en relación con la discapacidad (Voices on the CRPD, 2025).

En 1998, se introdujo el concepto de “producción social de la discapacidad”, el cual tuvo gran importancia al reconocer que esta no debía entenderse exclusivamente como una condición individual, sino como el resultado de factores sociales que generaban o gravaban la situación de discapacidad, como las barreras físicas, actitudinales y de comunicación (Voices on the CRPD, 2025).

Posteriormente, en 2001, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) propuso una visión más amplia y compleja del fenómeno, alejándose del modelo exclusivamente médico. Esta clasificación entendía la discapacidad como una interacción entre las condiciones de salud y los factores sociales, lo que permitió conceptualizarla como una cuestión multidimensional que requería respuestas integrales (Voices on the CRPD, 2025).

En ese mismo año comenzaron las negociaciones para la elaboración de la CDPD. La delegación mexicana ante las Naciones Unidas impulsó la iniciativa de crear un tratado internacional con carácter vinculante, orientado específicamente a proteger los derechos de las personas con discapacidad (Voices on the CRPD, 2025).

Todo este proceso evidencia un cambio de paradigma: antes de la Convención, predominaba el modelo médico de la discapacidad, que centraba su enfoque en la rehabilitación

y el tratamiento clínico, promoviendo servicios segregados como la educación especial. En este contexto, las personas con discapacidad eran atendidas en entornos separados, marginadas del resto de la sociedad. Por ejemplo, quienes tenían discapacidades psicosociales eran frecuentemente internadas y sometidas a tratamientos forzados, en abierta vulneración de sus derechos y de su libre voluntad.

Además, muchas otras personas con discapacidad eran víctimas de discriminación y estigmatización, lo que conlleva su exclusión social. Como consecuencia, se les negaba el ejercicio de derechos humanos fundamentales que si estaban garantizados al resto de la población, tales como el derecho a la familia, el derecho al voto, la capacidad jurídica, el derecho al acceso a la educación, a la información y al empleo (Voices on the CRPD, 2025).

Con el fin de combatir de manera eficaz la discriminación y la estigmatización que conducían a la exclusión social de las personas con discapacidad, se dio inicio al proceso de la creación normativa internacional. Por esta razón, resulta pertinente exponer cronológicamente como se gestó dicha Convención.

En septiembre de 2001, se celebró en Durban, Sudáfrica, una cumbre cuyo objetivo principal era abordar problemáticas como el racismo, la intolerancia y la discriminación. México participó activamente en este encuentro e integró a su delegación a Gilberto Rincón Gallardo, una persona con discapacidad, como co-presidente. Su inclusión resultó especialmente significativa, ya que aportaba una perspectiva directa sobre las afectaciones derivadas de la discriminación, lo que permitió visibilizar las verdaderas necesidades de esta población (Voices on the CRPD, 2025).

Durante esta cumbre Rincón Gallardo presentó una propuesta innovadora: desarrollar una Convención internacional orientada al reconocimiento de la dignidad y los derechos de las

personas con discapacidad. Aunque ya existían algunas disposiciones que abordaban esos derechos, no se contaba con un instrumento específico de carácter vinculante que los protegiera de forma integral. La propuesta fue bien recibida por los asistentes y, al no presentarse oposición alguna, no requirió votación para ser aceptada. Fue así como se incorporó en el Plan de Acción de Durban, lo cual representó un respaldo significativo y la consolidó como una prioridad en la agenda internacional contra la discriminación (Voices on the CRPD, 2025).

Tras el éxito de la cumbre, el proceso de creación de la Convención se trasladó a la sede de las Naciones Unidas en Nueva York. La representación estuvo a cargo de Berenice Díaz, quien asumió la labor de gestionar, negociar y buscar apoyo para el avance del proyecto. No obstante, se encontró con una fuerte resistencia por parte de los países desarrollados, cuya preocupación principal era el posible costo económico de su implementación. Ante esta situación, el entonces presidente de México, Vicente Fox, se comprometió públicamente a hacer de la obtención del tratado una prioridad de su gobierno. Este respaldo político otorgó seguridad a otros países, lo que facilitó el avance del proceso (Voices on the CRPD, 2025).

Reconociendo que el apoyo de los países aliados no era suficiente, el Instituto Interamericano sobre la Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (IIDI), encabezado por Rosângela Bierman Bieler, inició una movilización global. Junto con Luis Fernando, otro de los colaboradores, se convocó a toda la comunidad internacional relacionada con la discapacidad, generando una participación masiva y coordinada (Voices on the CRPD, 2025).

Estos esfuerzos culminaron con la aprobación de la Resolución 5668 del 19 de diciembre de 2001, que marco el inicio formal del proceso de negociación de la Convención. Como resultado, se creó un comité ad hoc en agosto de 2002, cuya función principal en su primera sesión fue determinar la pertinencia de elaborar un tratado internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Esta necesidad debía ser justificada, ya que algunos países argumentaban

que las personas con discapacidad ya estaban incluidas en tratados generales de derechos humanos y que existían Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades, aunque estas últimas carecían de fuerza jurídica vinculante, lo que impedía su exigibilidad ante los Estados (Voices on the CRPD, 2025).

Durante la segunda sesión del comité, celebrada en junio de 2003, se aceptó formalmente la propuesta de elaborar una Convención. Para ello, se creó un grupo de trabajo compuesto por 40 miembros: 27 representantes estatales de distintos gobiernos, 13 representantes de organizaciones internacionales de la sociedad civil (cinco por continente), 7 de organizaciones globales de personas con discapacidad y uno de instituciones Nacionales de derechos humanos. La participación conjunta de estos actores fue fundamental y marco un precedente en la elaboración de tratados internacionales, consolidando el proceso como un esfuerzo colaborativo (Voices on the CRPD, 2025).

El primer borrador de la Convención se finalizó en enero de 2004 y fue liderado por Don MacKay, embajador de Nueva Zelanda ante la ONU, quien posteriormente fue elegido presidente del Comité ad hoc debido a su destacada experiencia y liderazgo. Este borrador incluyó, al final del texto, las objeciones y posturas divergentes para facilitar su discusión futura (Voices on the CRPD, 2025).

Posteriormente, se elaboró un nuevo documento conocido como el “borrador del presidente”, que no solo integró las distintas propuestas presentadas, sino que también buscó un equilibrio entre las diferentes posiciones, permitiendo que el texto fuera más conciso y sirviera de base para el documento final (Voices on the CRPD, 2025).

Tras varias revisiones, el 13 de diciembre de 2006 se aprobó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, marcando un hito histórico en la defensa y

promoción de los derechos humanos a nivel global. Esta aprobación fue resultado del consenso alcanzado en cada uno de sus artículos, lo que aseguro que el texto final estuviera completo y reflejara un acuerdo internacional sólido y respresentativo (Voices on the CRPD, 2025).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad entró en vigor el 3 de mayo de 2008, junto con su Protocolo Facultativo, tras haber alcanzado la vigésima ratificación de la Convención y la décima del Protocolo. A partir de ello, se confirmó que el Secretario General convocaría, seis meses después, la primera reunión de la Conferencia de los Estados parte, en la cual se tenía como tarea principal la elección de los miembros del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

La estructura de la Convención fue organizada de manera sistemática y lógica, dividiéndose en varias secciones principales. En primer lugar, se encuentran las disposiciones introductorias, las cuales comprenden el objeto del tratado, las definiciones de los términos empleados a lo largo del texto, y las disposiciones relativas a los formatos de comunicación accesibles, como el braille, la lengua de señas y demas ajustes razonables necesarios para garantizar el goce o ejercicio de loas derechos, en igualdad de condiciones con las demás personas.

A continuación, se presentan los principios rectores de la Convención, que orientan la contrucción e implementación de políticas públicas inclusivas, seguidos por las obligaciones generales, donde se deatllan los compromisos que los Estados adquirieron al ratificar la Convención.

Posteriormente, se desarrolla una sección dedicada a la igualdad y la no discriminación, en la que se enfatiza la aplicación del principio de igualdad a todas las personas con discapacidad,

especialmente aquellas que, por distintas condiciones, se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad.

La tercera sección abarca los derechos y obligaciones, y constituye una de las partes más extensas de la Convención. En ella se detallan los derechos de las personas con discapacidad a lo largo de las distintas etapas de la vida, así como las obligaciones de los Estados para garantizarlos. Entre los cuales se encuentran los artículos 8 y 9 que se refieren a la accesibilidad y conciencia; mientras que los artículos del 10 al 29 desarrollan los derechos civiles y políticos, incluyendo la integridad personal, la libertad, la seguridad y la participación activa en la sociedad.

La cuarta sección se enfoca en los derechos económicos, sociales y culturales, los cuales están dirigidos a promover el bienestar, la inclusión y el desarrollo de las personas con discapacidad. La quinta sección está orientada a los mecanismos de aplicación y supervisión interna, y establece cómo los Estados deben garantizar el cumplimiento efectivo de la Convención. Además, resalta la importancia de la colaboración entre gobiernos y otros actores.

La sexta sección aborda los mecanismos de seguimiento internacional, donde se detalla el funcionamiento del principal órgano de supervisión: el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, encargado de velar por la correcta implementación de la Convención en los Estados parte. Finalmente, se encuentran las cláusulas finales, en las que se definen aspectos como la entrada en vigor de la Convención, los procedimientos de modificación y enmienda, así como la posibilidad de denuncia por parte de los Estados.

Por otra parte, el Protocolo Facultativo es un acuerdo adicional a la Convención que permite a las personas presentar quejas ante el Comité de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, cuando consideran que sus derechos, consagrados en dicha Convención, han sido vulnerados. Este instrumento fue aprobado el 13 de diciembre de 2006 por

la Asamblea General de las Naciones Unidas, junto con la Convención, y contiene un total de 18 artículos acordados por los Estados parte (Delegación del CERMI para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU, 2019).

El Protocolo establece las reglas y procedimientos para la recepción y transmisión de quejas y denuncias. Está dirigido a personas o grupo de personas que se encuentran bajo la jurisdicción de un Estado parte y que sean reconocidos como víctimas de violaciones a los derechos establecidos en la Convención. Estas denuncias son conocidas, analizadas y resueltas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El motivo de estas quejas surge cuando las personas afectadas consideran que un Estado no ha cumplido con sus obligaciones convencionales, generándoles así un perjuicio (Delegación del CERMI para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU, 2019).

El nombre “facultativo” u “opcional” indica que este instrumento no es obligatorio para los Estados que ya forman parte de la Convención. Es decir, un país puede ser parte de la Convención sin necesidad de adherirse al Protocolo Facultativo. La decisión de suscribirlo y ratificarlo queda en una voluntad del Estado, lo que refleja su independencia y compromiso voluntario (Delegación del CERMI para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU, 2019).

Este Protocolo otorga al Comité la facultad de examinar las quejas presentadas; sin él, el Comité no tendría competencia para intervenir en estos casos. Asimismo, se establece como requisito previo que, antes de acudir al Comité, las personas deben haber agotado todos los recursos legales disponibles a nivel nacional. En este sentido, el recurso ante el Comité representa una instancia subsidiaria y de última opción (Delegación del CERMI para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU, 2019).

Para que un Estado quede jurídicamente vinculado al Protocolo Facultativo, debe cumplirse con dos requisitos fundamentales; en primer lugar, debe ser parte de la Convención, cuya validez y obligatoriedad dependen de la aceptación expresa del documento principal (Delegación del CERMI para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU, 2019).

En síntesis, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo constituyen un marco jurídico integral y transformador. La Convención reconoce y garantiza los derechos de las personas con discapacidad, dejando atrás enfoques centrados exclusivamente en explicaciones médicas o rehabilitadoras. Por su parte, el Protocolo Facultativo establece un mecanismo que faculta al Comité de la ONU para recibir y examinar denuncias individuales, fortaleciendo así la protección internacional de estos derechos. Esta combinación no solo reafirma el reconocimiento de la dignidad y los derechos de las personas con discapacidad, sino que también proporciona una vía efectiva de reclamación ante instancias internacionales, consolidando un compromiso global con la inclusión y la justicia social.

2.2. Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

El Comité Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad es el órgano de expertos independientes encargado de supervisar el cumplimiento de la Convención. Sus miembros no representan a ningún gobierno, lo que garantiza su imparcialidad en el ejercicio de sus funciones. Su labor principal consiste en velar por la implementación efectiva de la Convención por parte de los Estados parte, evaluando si se están cumpliendo los preceptos allí establecidos (Naciones Unidas, 2025).

El Comité se reúne en Ginebra, Suiza, generalmente en dos o tres sesiones al año. Una vez que la Convención entró en vigor, el Comité se conformó inicialmente por 12 expertos. Sin

emabargo, a medida que más Estados se fueron adhiriendo al tratado, el número de integrantes se amplió, alcanzando un total de 18 expertos. Esta ampliación es fundamental para garantizar una distribución adecuada de la carga de trabajo y una atención eficaz a los asuntos presentados (Naciones Unidas,2025).

Los Estados parte tienen la obligación de presentar informes periódicos en los que detallen cómo están aplicando los derechos reconocidos en la Convención dentro de sus respectivas jurisdiccionales. Estos informes son revisados durante las sesiones del Comité, en las cuales se realiza un diálogo constructivo con los representantes de cada Estado. Tras el análisis, el Comité emite observaciones finales, donde señala preocupaciones para mejorar la protección de los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas,2025).

Los informes deben ser presentados en dos etapas: el primero dentro de los dos años siguientes a la adhesión del Estado a la Convención, y los siguientes cada cuatro años (Naciones Unidas,2025).

A través del Protocolo Facultativo, el Comité también tiene competencia para conocer de denuncias y quejas individuales presentadas por personas o grupos de personas que consideran que sus derechos han sido vulnerados. Además, el Comité puede iniciar investigaciones si recibe información veraz que indique la existencia de violaciones graves o sistemáticas a los derechos protegidos por la Convención (Naciones Unidas,2025).

Otra de sus funciones fundamentales es la de interpretar la Convención, para lo cual emite observaciones generales, en las que aclare el alcance y el contenido de determinados artículos, o aborda temas de especial relevancia que afectan directamente a las persoans con discapacidad (Naciones Unidas,2025).

Asimismo, el Comité organiza eventos de debate y diálogo en los que participantes representantes de gobiernos, organizaciones de la sociedad civil, agencias de las Naciones Unidas y otros actores relevantes. Estos encuentros tienen como objetivo discutir temas prioritarios, compartir experiencias y construir soluciones que fortalezcan la protección y promoción de los derechos de las personas con discapacidad a nivel global (Naciones Unidas,2025).

En lo que respecta a la elección de los miembros del Comité, esta se realiza por parte de los Estados, quienes deben tener en cuenta diversos criterios que aseguren una composición equilibrada y representativa. En primer lugar, se busca una distribución geográfica equitativa, lo cual implica que existe representación de cada uno de los continentes, evitando así que alguna región tenga una carga desproporcionada en la composición del Comité (Naciones Unidas,2025).

Asimismo, se contempla la representación de diversas formas de civilización, lo que implica el reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y social. Otro criterio esencial es la inclusión de representantes provenientes de sistemas jurídicos, con el fin de garantizar una comprensión amplia sobre la aplicación del derecho en contextos diversos (Naciones Unidas,2025).

También se promueve una representación de género equilibrado, que asegura la participación justa entre hombres y mujeres, reforzando así el compromiso con la igualdad de género. Finalmente, se establece la importancia de incluir expertos en discapacidad, lo cual constituye un criterio distintivo frente a otros comités internacionales. Esta inclusión garantiza que las experiencias de vida de las personas con discapacidad informen y enriquezcan las decisiones del Comité (Naciones Unidas,2025).

La elección de los miembros se realiza mediante votación secreta, lo que asegura la imparcialidad y la libertad del voto. Cuatro meses antes de la elección, el Secretario General de las Naciones Unidas envía una comunicación oficial a todos los Estados Parte invitándolos a presentar sus candidatos. El plazo para dichas postulaciones es de dos meses (Naciones Unidas,2025).

Previo a las elecciones, el Secretario General elabora una lista oficial de candidatos, que incluye su información biográfica y el Estado que los nominó. La elección se lleva a cabo durante las reuniones de la Conferencia de los Estados Parte, y para que la elección sea válida, se requiere la presencia de al menos dos tercios de los Estados parte(quórum). Una vez realizada la votación, los candidatos deben cumplir dos condiciones para ser elegidos: obtener el mayor número de votos y alcanzar la mayoría absoluta de los votos emitidos por los Estados presentes (Naciones Unidas,2025).

El período de mandato de los miembros es de cuatro años, con la posibilidad de ser reelegidos por un nuevo período igual. No obstante, se establece una excepción para la primera elección del Comité: con el fin de evitar que todos los miembros cesen sus funciones simultáneamente, se determina mediante sorteo que la mitad de los miembros ejercerán un primer período más corto, de dos años (Naciones Unidas,2025).

Los miembros del Comité gozan de protecciones legales especiales, en virtud de los dispuesto en la Convención sobre Prerrogativas e Inmunidades de las Naciones Unidas. Estas garantías incluyen inmunidad frente a detenciones o arrestos personales, inviolabilidad de documentos, protección del equipaje personal y facilidades diplomáticas. Sin embargo, dichas prerrogativas se aplican únicamente en el ejercicio de sus funciones oficales, y no se extienden a situaciones de carácter personal (Naciones Unidas,2025).

Una vez comprendida la composición del Comité, es fundamental analizar cómo se evalúa el cumplimiento por parte de los Estados. Este proceso se materializa mediante la revisión de informes periódicos y la emisión de observaciones finales, herramientas que permiten al Comité diagnosticar el nivel de implementación de la Convención y orientar a los países hacia una mayor inclusión.

El objetivo del Comité es generar un diálogo constructivo que ayude a los Estados a mejorar la aplicación de la Convención. Este diálogo tiene lugar en la fecha, hora y lugar indicados por la Secretaría para la presentación del informe. El examen del informe se realiza de forma pública, permitiendo la participación de personas interesadas, incluidas organizaciones de personas con discapacidad y sus familias. Durante este proceso se redactan actas resumidas de las sesiones, lo que garantiza la transparencia del procedimiento (CDPD,2011).

El diálogo entre el Comité y el Estado comienza con la presentación del informe por parte de la delegación estatal, la cual expone los avances más recientes. Posteriormente, el presidente del Comité, o el delegado que se designa, formula preguntas y comentarios sobre un grupo específico de derechos (civiles, económicos, sociales, entre otros). Finalmente, la delegación del Estado ofrece una declaración de cierre para concluir el diálogo (CDPD,2011).

Una vez el Comité revisa el informe del Estado y los documentos anexos, elabora una lista de cuestiones que remite al Estado parte, solicitando información adicional sobre temas específicos. Esta respuesta debe ser enviada por escrito, de forma clara y precisa, con un límite de 30 páginas (CDPD,2011).

La revisión de los informes se realiza en orden de presentación, comenzando por el primero que entrega cada Estado tras adherirse a la Convención. El examen tiene una duración total de seis horas, divididas en dos sesiones de tres horas cada una. Si un Estado parte no

asiste a la reunión para discutir su informe, el diálogo podrá ser aplazado o, en su defecto, el Comité podrá proceder al examen del informe con base únicamente en la documentación disponible (CDPD,2011).

En cuanto a las observaciones finales, estas constituyen las conclusiones que el Comité emite luego de escuchar y examinar el informe del Estado. Para ello, el Comité se reúne en una sesión privada en la que se discuten y aprueban dichas observaciones. El documento incluye varias secciones: una introducción que contextualiza el examen; los aspectos positivos, donde se reconocen los logros y avances del Estado en la aplicación de la Convención; los factores y dificultades que obstaculizan su implementación, tales como limitaciones legislativas, económicas, sociales o culturales; cuestiones de especial preocupación, en las que se identifican los problemas persistentes en la garantía de los derechos de las personas con discapacidad; y, finalmente, las sugerencias y recomendaciones, mediante las cuales el Comité propone medidas concretas y específicas para mejorar la situación (CDPD,2011).

Estas observaciones finales se integran en el informe anual que el Comité presenta a la Asamblea General de las Naciones Unidas, con el propósito de mantener informados a los órganos superiores de la ONU sobre su labor de supervisión. Una vez aprobados, se publican el último día de la sesión en que fueron adoptadas, y se difunden a través del sitio web de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH), (CDPD,2011).

La publicación de estas observaciones tiene como objetivo facilitar el interés de otros departamentos o programas de las Naciones Unidas en prestar cooperación internacional, promoviendo así la coordinación y el respaldo en la implementación de las recomendaciones. Cuando sean entregadas las observaciones finales al Estado, el Comité solicita que, por escrito y en un plazo máximo de 12 meses, se informe sobre las adoptadas medidas para implementar

dichas recomendaciones. En caso de no presentar este informe, se notificará al Comité, lo que podría generar acciones adicionales por parte del mismo (CDPD,2011).

Colombia ratificó la Convención el 10 de mayo de 2011, y a partir de ello sustentó su primer informe nacional de cumplimiento ante el Comité, en Ginebra, Suiza, los días 23 y 24 de agosto de 2016. La delegación que representó al país estuvo conformada por funcionarios del Plan Presidencial para la Inclusión , el Instituto Nacional para Sordos (INSOR) y de del Ministerio de Salud, lo cual evidencia que cada uno de los representantes correspondía a entidades clave en el cumplimiento de los compromisos adquiridos, reflejando así la importancia que el Estado colombiano otorgara a esta responsabilidad internacional (Mincomercio Industria y Turismo, 2016).

Con el propósito de dar cuenta de las medidas adoptadas para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, Colombia presentó sun informe, centrando principalmente en temas como la capacidad jurídica, la accesibilidad y el cambio de paradigma en torno a la discapacidad. En este contexto, el Comité felicitó al país por el Acuerdo de Paz de la Habana, y el jefe de la delegación colombiana destacó la relación entre la paz y la inclusión, al afirmar que lograr la plena integración de las personas con discapacidad es un elemento esencial para la construcción de una paz duradera (Mincomercio Industria y Turismo, 2016).

2.3. Informes globales, desarrollos.

En este apartado se analizan los informes y las observaciones finales emitidas por la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en relación con la educación inclusiva y la no discriminación. El primer informe incial presentado por Colombia ante el Comité Sobre los Derechos de las Peronas con Discapacidad fue entregado el 11 de junio de 2013. En dicho documento se reportan las acciones adelantadas por el Estado colombiano entre el 1 de

agosto de 2009 y el 30 de abril de 2013. El informe expone las medidas legislativas adoptadas, los recursos destinados y las limitaciones enfrentadas por el país para dar cumplimiento a lo establecido en la Convención. Asimismo, se realiza un análisis artículo por artículo del tratado, describiendo las acciones implementadas y los obstáculos persistentes.

En cuanto al derecho a la educación, el informe menciona las disposiciones del marco legal nacional que garantizan el acceso a la educación primaria, secundaria y superior para las personas con discapacidad. Dichas medidas se sustentan, entre otras, en la Ley Estatutaria 1618 de 2013, la cual reconoce los derechos de esta población. Esta normatividad fue la base para la implementación de acciones específicas orientadas a la inclusión educativa, con el fin de atender las necesidades particulares de las personas con discapacidad.

En este sentido, se creó un índice de inclusión para espacios de educación inicial, cuyo objetivo era medir el nivel de inclusión en los centros de desarrollo infantil. Gracias a esta herramienta, se identificaron 150 establecimientos que no contaban con condiciones adecuadas para incluir a niños y niñas con discapacidad. Frente a esta situación, se promovieron actividades pedagógicas orientadas a las familias desde el entorno del hogar, con el propósito de preparar a los menores para su ingreso a instituciones educativas que contaran con herramientas y condiciones inclusivas. Estas acciones se focalizaron en diez departamentos, entre ellos Cauca, Putumayo, Tolima y Valle del Cauca, donde se detectó que muchos niños, niñas y adolescentes no estaban asistiendo a la escuela (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2013).

Como respuesta, el Ministerio de Educación Nacional realizó acompañamiento a las Secretarías de educación de los municipios involucrados, capacitando al personal docente en estrategias de enseñanza inclusiva, especialmente en lectura y escritura, adaptadas a las

identidades y necesidades específicas de las personas con discapacidad (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,2013).

En lo que respecta a la educación superior, se reconocieron algunos avances en materia de apoyos, como los financieros. Sin embargo, el informe también señala desafíos pendientes, tales como el fortalecimiento de las estrategias de financiación, la implementación del índice de inclusión en este nivel educativo, el respaldo a los planes de mejora institucional y la publicación de lineamientos finales de política educativa (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,2013).

Entre las acciones destacadas se encuentra el desarrollo de un modelo pedagógico dirigido a personas con sordoceguera y discapacidad múltiple en Bogotá, lo cual evidencia el esfuerzo por atender necesidades educativas altamente específicas y complejas. No obstante, se identifican limitaciones como la baja demanda de servicios por parte de las familias, ya sea por desconocimiento de las ayudas ofrecidas por el Estado o por las barreras de acceso. Además, se evidencia un temor por parte de algunos educadores para sumir la implementación de la educación inclusiva (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,2013).

Frente a ello, la Universidad Nacional de Colombia desarrolló un diplomado en detección temprana, dirigiendo a docentes, como parte de un plan de formación más amplio. Esta estrategia permitió mejorar la atención educativa de aproximadamente 530 niños y niñas con discapacidad, gracias a una intervención temprana y un acompañamiento pedagógico adecuado (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad,2013).

Por su parte, el INSOR llevó a cabo en 2012 actividades de formación dirigidas a mejorar la calidad de la educación para personas sordas. Para este año, se identificó un total de 115.534 estudiantes con discapacidad matriculados, desde la primera infancia hasta mayores de 18 años,

lo que refleja una cobertura en aumento. En el ámbito de la educación superior, se resaltó el otorgamiento de becas por parte de entidades como la Fundación Saldarriaga Concha, lo que evidencia la colaboración entre el sector público y privado (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2013).

En resumen, el informe muestra una visión detallada de los esfuerzos realizados por Colombia en materia de inclusión educativa. Se destacan tanto la provisión de materiales adaptados y la formación del cuerpo docente, como una cobertura aún limitada, pero con avances significativos, especialmente en lo relacionado con el acceso y la financiación. No obstante, persisten retos importantes, particularmente en lo referente al acceso a la educación de la primera infancia, donde aún se evidencian brechas notables.

Otro de los informes periódicos que debía presentar el país fue el correspondiente al año 2021, el cual reporta los avances realizados en el periodo comprendido entre el 1 de enero de 2016 y el 27 de mayo de 2021. Al igual que en el informe anterior, se inicia con una descripción del marco legal en materia educativa, en la cual se resalta la expedición del Decreto 1421 de 2017, en concordancia con lo establecido en la Ley Estatutaria de 2013.

Una de las disposiciones más relevantes de dicho decreto fue la asignación del 20% de los recursos adicionales a las Entidades Territoriales Certificadas en Educación, los cuales debían destinarse a estudiantes matriculados con algún tipo de discapacidad en instituciones educativas oficiales. Esta medida implicó una responsabilidad directa por parte de estas entidades de organizar una oferta educativa flexible y adaptada a las necesidades específicas de cada estudiante con discapacidad (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2021).

Con la implementación de este nuevo decreto, se establecieron lineamientos para que dichos recursos fueran invertidos en la creación de empleos temporales dirigidos a apoyar la inclusión educativa. Entre estas medidas se contempla la contratación de docentes de apoyo en el aula, así como la vinculación de personal especializado, como intérpretes de Lengua de Señas Colombiana, guías intérpretes para personas con sordoceguera, modelos lingüísticos, mediadores pedagógicos (encargados de facilitar la comunicación y el aprendizaje), y tiflólogos, profesionales capacitados en la discapacidad visual. Asimismo, se implementaron herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas a las instituciones educativas, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje inclusivo (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2021).

El informe realiza una comparación con los resultados obtenidos desde el año 2020, señalando una mejora en la contratación de docentes de apoyo en diferentes instituciones del país. Desde las administraciones municipales, también se implementan estrategias para facilitar el acceso al servicio educativo, tales como visitas domiciliarias para apoyar la inscripción de niños y niñas mayores de cinco años en escuelas cercanas a sus hogares. En aquellos casos en los que la cercanía no era posible, se dispuso del servicio de transporte escolar para garantizar el acceso a la educación (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2021).

Además, estos esfuerzos fueron acompañados por el apoyo de entidades especializadas adscritas al sistema educativo, como el Instituto Nacional para Ciegos (INCI) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), los cuales contribuyeron con recursos y asistencia técnica orientada al fortalecimiento de la educación inclusiva (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2021).

En síntesis, este informe destaca los avances de Colombia en la garantía del derecho a una educación inclusiva, especialmente en lo relacionado con la asignación de recursos económicos, llevar a cabo apoyos pedagógicos a través de docentes especializados, y el acompañamiento de instituciones expertas como el INCI y el INSOR.

Una vez estudiados los informes periódicos presentados por Colombia, el Comité procedió a realizar una evaluación exhaustiva y emitió su pronunciamiento frente a los mismos. Inicia su análisis expresando su agradecimiento por el diálogo constructivo sostenido con la delegación del Estado colombiano. Entre los aspectos positivos, el Comité destacó a los logros legislativos y políticos, entre ellos la expedición de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, norma de jerarquía relevante dentro del ordenamiento jurídico colombiano, la cual constituye un avance importante en el desarrollo y garantía de los derechos fundamentales de las personas con discapacidad. El Comité felicitó al Estado por este instrumento, que permite el pleno ejercicio de tales derechos y sirve como base para la formulación de una política pública de inclusión (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Asimismo, reconoció la adopción de la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social, en la cual se evidencian estrategias dirigidas a múltiples sectores, incluyendo el educativo, con el fin de garantizar la inclusión. Otro de los avances señalados fue la promulgación de la Ley 1752 de 2015, que tipifica como delito la discriminación, dejando de considerarla exclusivamente como una falta administrativa o civil. El Comité valoró positivamente este cambio, al considerar que penalizar la discriminación transmite un mensaje claro a la sociedad respecto a la intolerancia frente a tales prácticas, además de dotar al sistema jurídico de herramientas para su sanción (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

De igual modo se destacó la Ley 1448 de 2011, orientada a la atención, asistencia y reparación integral de las víctimas del conflicto armado, la cual reconoce a las personas con

discapacidad como sujetos de especial protección, lo que implica la inclusión de esta población en programas de atención y reparación, evidenciando un enfoque de interseccionalidad entre discapacidad y victimizaciones por violencia. Finalmente, el Comité valoró las normas que reconocen oficialmente la Lengua de Señas Colombiana como el idioma propio de las personas sordas y sordociegas, al considerar que este reconocimiento resulta esencial para garantizar sus derechos a la comunicación, la educación y la participación, respetando su identidad cultural y lingüística (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Del mismo modo, el Comité manifestó sus principales preocupaciones y formuló recomendaciones dirigidas a Colombia, dado que identificó incumplimientos parciales con los compromisos establecidos por la Convención. Una de las observaciones centrales fue la no ratificación, hasta el momento, del Protocolo Facultativo, el cual permite a las personas con discapacidad presentar quejas individuales ante el Comité cuando consideran que sus derechos han sido vulnerados y que los mecanismos judiciales internos han resultado insuficientes. Por ello, recomendó su pronta ratificación (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Otra de las preocupaciones del Comité radica en la ausencia de una posición clara en la legislación y jurisprudencia colombianas frente a la institucionalización por motivos de discapacidad, es decir, el internamiento de personas en hospitales psiquiátricos con base únicamente en su condición. Además, se refirió a la práctica de esterilizaciones forzadas sin consentimiento libre e informado, así como a los regímenes que limitan la capacidad jurídica de las personas con discapacidad. En este sentido, se recomendó revisar y modificar toda la normativa que contradiga el reconocimiento pleno de la capacidad jurídica, incluyendo la Ley 1306 de 2009, que regula la representación legal de personas declaradas incapaces, y la Ley 1412 de 2010, que trata sobre la esterilización, además de artículos pertinentes del Código Civil,

el Código Penal y otras normas procesales (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

El Comité expresó también su preocupación por el uso continuo de lenguaje despectivo o estigmatizante en documentos oficiales, leyes y decisiones judiciales, lo cual resulta contrario a la dignidad y los derechos humanos de las personas con discapacidad. En consecuencia, recomendó eliminar dichos términos de todas las disposiciones legales (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Por otro lado, se identificó la falta de procesos de consulta adecuados con las organizaciones de personas con discapacidad respecto a decisiones que afectan sus derechos. El Comité señaló que sus opiniones no siempre se reflejan en las decisiones adoptadas, lo cual se agrava por las dificultades de acceso a recursos para la participación, especialmente en zonas rurales. Sumado a esto, no todos los representantes de la sociedad civil han sido designados ante el Consejo nacional de Discapacidad. Por ello, se recomienda fortalecer los mecanismos de consulta con un enfoque amplio, democrático, sistemático y significativo, asegurando que los resultados de dichas consultas se reflejen en las decisiones tomadas y que se garantice la participación efectiva de las organizaciones representativas en dicho Consejo (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

En último lugar, el Comité expresó su inquietud respecto a que el Registro Único, instrumento destinado a localizar y caracterizar a las personas con discapacidad, sigue fundamentado en el modelo médico de la discapacidad. Este enfoque se limita a identificar deficiencias individuales en relación con la asignación de pensiones o asistencia social, en lugar de adoptar un modelo social que reconozca las barreras del entorno como factores de exclusión. Bajo este enfoque, a la fecha del informe, solo un 2.59% de la población estaba registrada como persona con discapacidad, lo que implica que muchas personas con derecho a apoyos no están

siendo incluidas ni atendidas por el sistema (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

En la sección dedicada al derecho a la educación, el Comité evalúa manera en que se está implementando la educación inclusiva en Colombia y señala las áreas en las que el país aún debe mejorar. El análisis inicia con las preocupaciones expresadas por el Comité.

En primer lugar, se eadvierte sobre los bajos niveles de matrícula de personas con discapacidad, lo que refleja que esta población no está accediendo de manera efectiva al sistema educativo, desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Esta situación se relaciona con otra preocupación importante: la existencia de “aulas especializadas” dentro de escuelas regulares. El Comité observa con inquietud que se mantenga esta denominación, pues implica una forma de segregación interna que contradice el principio de inclusión, al reforzar la separación en lugar de promover una integración real en el aula común (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Adicionalmente, se señala que los programas educativos de inclusivos se ven afectados por factores relacionados con la pobreza. En muchos casos, las instituciones educativas que cuentan con servicios adecuados para estudiantes con discapacidad son de carácter privado, lo que representa una barrera económica para numerosas familias. A esto se suma la escasez de materiales pedagógicos adaptados a los diferentes tipos de discapacidad, como textos en braille, intérpretes de lengua de señas, y otros formatos accesibles, lo cual limita el acceso equitativo a la información y el aprendizaje (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Frente a estos desafíos, el Comité formula varias recomendaciones. Para comenzar, insta a prohibir y sancionar toda forma de discriminación dentro del sistema educativo, en todos sus

niveles. Esto implica la adopción de un Plan Nacional de Transformación Educativa que permita reconfigurar el sistema actual hacia un modelo verdaderamente inclusivo y de calidad. Tal transformación debe asegurar que la educación inclusiva se reconozca como un derecho garantizado y protegido por la ley, y que tanto las instituciones públicas como privadas cuenten con una política de no rechazo hacia las personas con discapacidad (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

De igual modo, se recomienda intensificar los esfuerzos para aumentar la matrícula de esta población, en especial en zonas rurales, donde la vulnerabilidad es aún mayor. En este sentido, se hace énfasis en la necesidad de realizar ajustes razonables para atender las necesidades individuales de los estudiantes, así como en la provisión de materiales accesibles adecuados a cada tipo de discapacidad (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Una medida clave propuesta por el Comité es la formación obligatoria de docentes en educación inclusiva. Esta formación debe considerarse parte esencial de la preparación inicial del personal educativo, y debe mantenerse de forma continua mediante programas de actualización y seguimiento, garantizando su efectividad y permanencia (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

En definitiva, el Comité recomienda a Colombia que oriente sus políticas conforme al artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, con el fin de avanzar hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, particularmente las metas 4.1, 4.5 y 4.7, relacionadas con el acceso a una educación de calidad, la igualdad de oportunidades para grupos vulnerables, y la creación de entornos educativos inclusivos (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2016).

Las observaciones finales evidencian que la Convención constituye una guía y orientación fundamental para que Colombia implemente los cambios necesarios, lo cual incluye la ratificación de instrumentos adicionales, la asignación adecuada de recursos y la capacitación del personal pertinente. En este marco, la incorporación de las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vincula directamente los derechos de las personas con discapacidad, subrayando que su cumplimiento es clave para alcanzar los propósitos de sostenibilidad. Si bien Colombia ha logrado avances significativos en el ámbito respecto a los derechos de esta población, persiste el desafío de traducir dicho compromiso legal en una realidad efectiva y equitativa para todas las personas con discapacidad, garantizando así la eliminación de barreras y el ejercicio pleno de su autonomía en todos los ámbitos de la vida social.

CAPÍTULO 3. Inclusión educativa y el acceso a la educación para las personas con discapacidad auditiva en Colombia y su referencia en el derecho internacional

La inclusión educativa de las personas con discapacidad auditiva no solo representa un desafío a nivel nacional, sino también una obligación derivada de los compromisos que Colombia ha asumido en el marco del derecho internacional de los derechos humanos. A través de diversas herramientas jurídicas, como tratados vinculantes y recomendaciones de carácter vinculante, la comunidad internacional ha orientado a los Estados en la construcción de sistemas educativos más inclusivos.

Este capítulo aborda, desde una perspectiva crítica y comparativa, el papel que ocupa Colombia frente a dichos compromisos internacionales, especialmente en relación con el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Se analiza ¿n las recomendaciones y observaciones emitidas al país, así como los avances en su cumplimiento, contrastándolos con la experiencia de otros Estados de la región.

Asimismo, se explora el papel del soft law como instrumento que ha influido significativamente en la formulación de políticas públicas de inclusión, así como en los enfoques orientados al reconocimiento de la diversidad de la población con discapacidad auditiva.

Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos que aún persisten para alcanzar una inclusión educativa real en Colombia, proyectando una mirada hacia el futuro que permita identificar rutas posibles para fortalecer la garantía de este derecho desde una perspectiva de justicia y equidad.

3.1. Colombia ante el Comité de la CDPD: compromisos internacionales y comparación regional.

Durante las presentaciones de los informes por parte de Colombia ante el Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad, es especial el primero, organizaciones alternativas como la Coalición Colombiana por la Implementación de la CDPD han desempeñado un papel fundamental. Esta coalición está conformada por diversas organizaciones de y para personas con discapacidad, universidades y personas interesadas en la garantía de los derechos humanos en el país (Coalición colombiana por la implementación de la CDPD, 2014).

Dicha coalición elabora los llamados “informes sombra”, documentos producidos por miembros de la sociedad civil que aportaban información adicional a la presentada por parte del gobierno colombiano. Con base en estos informes, el Comité cuenta con una visión más amplia sobre la situación de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia. Estos documentos se constituyen como mecanismos de denuncias y visibilización de las violaciones a los derechos humanos, sustentándose en testimonios, documentos, investigaciones, estadísticas y otros insumos relevantes (Coalición colombiana por la implementación de la CDPD, 2014).

En uno de estos informes, la coalición manifestó su preocupación ante el hecho de que el Estado colombiano no reporta de manera completa los avances en materia de educación inclusiva. Entre los principales problemas identificados se encuentran la presentación de informes incompletos y poco detallados. El Estado solo menciona algunos programas o proyectos desarrollados por ciertas instituciones, sin mostrar cómo estos se articulan en una política educativa nacional coherente y sostenida.

Asimismo, se evidencian deficiencias en la claridad con la que se presenta la evolución de las políticas. El Estado no diferencia adecuadamente entre los marcos legales de largo plazo

(las políticas públicas) y las acciones concretas de carácter temporal (programas o proyectos). Esta confusión representa un grave error, pues impide determinar con certeza el alcance y la sostenibilidad de las medidas adoptads en pro de una educación verdaderamente inclusiva (Coalición Colombiana por la Implementación de la CDPD,2016).

Frente a esta situación, la coalición considera que la falta de un reporte adecuado y transparente dificulta los procesos de rendición de cuentas, al no poder establecer si Colombia está cumpliendo con las obligaciones internacionales asumidas mediante la Convención. Esta deficiencia en la claridad de las políticas también obstaculiza la toma de decisiones estratégicas, debilita la incidencia de la sociedad civil y vulnera de manera grave el derecho a la educación, al permitir que las barreras para la inclusión educativa persistan sin ser abordadas de manera efectiva.

Por otro lado, las cifras sobre exclusion educativa son alarmantes. Según estadísticas del CONPES 166 de 2013 y el DANE de 2012, el 80% de los niños con discapacidad entre los 5 y 9 años no había alcanzado ningún nivel de escolaridad, lo cual evidencia una exclusión temprana con graves implicaciones para su desarrollo integral. Igualmente, el 47,1% de los jóvenes con discapacidad entre los 10 y 17 años no había aprobado ningún nivel académico Estos datos reflejan que, a pesar de los esfuerzos realizados, una gran parte de esta población sigue enfrentando restricciones significativas para acceder a su derecho a la educación (Coalición Colombiana por la Implementación de la CDPD,2016).

De la misma manera, se observa un incremento en las acciones de tutela interpuestas por personas con discapacidad para acceder a la educación superior, lo que pone de manifiesto que el sistema educativo no garantiza de forma automática ni suficiente el acceso equitativo. Estas personas se ven obligadas a recurrir a mecanismos judiciales para exigir un derecho que

debería estar plenamente garantizado por la legislación nacional (Coalición Colombiana por la Implementación de la CDPD,2016).

Aunque se han establecido criterios, lineamientos y orientaciones para aplicar las políticas educativas, la existencia excesiva de documentos y directrices genera confusión entre los docentes. Esta falta de claridad entorpece la implementación efectiva de la inclusión educativa en las aulas, lo cual se refleja en las cifras anteriormente mencionadas (Coalición Colombiana por la Implementación de la CDPD,2016).

Una de las problemáticas más evidentes es la desigualdad territorial en la implementación de la educación inclusiva. Mientras que en algunos municipios y regiones se observan avances, en otros no hay progresos significativos. Esta situación se debe, en parte, a la temporalidad de muchas políticas, que suelen estar vinculadas al período de las administraciones departamentales o municipales. Así, con cada cambio de gobierno, las políticas se modifican, lo cual impide dar continuidad a los procesos en curso y dificulta una comprensión colectiva y sostenida de los objetivos comunes (Coalición Colombiana por la Implementación de la CDPD,2016).

En lo que respecta al cuerpo docente, se evidencia una falta de apropiación respecto a la inclusión educativa, ya que muchos maestros perciben esta labor como una imposición más que como una responsabilidad formativa. Esta situación contribuye a que, a pesar de que las políticas están bien formuladas en el papel y presentan objetivos claros, su implementación resulta deficiente. En consecuencia, en lugar de superar las barreras existentes, se perpetúa, e incluso se profundiza, la desigualdad que enfrentan las personas con discapacidad en el acceso a la educación (Coalición Colombiana por la Implementación de la CDPD,2016).

En el marco del seguimiento de los compromisos asumidos por los Estados parte de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el Comité ha emitido

diversas observaciones finales dirigidas a los países latinoamericanos que hacen parte de dicho instrumento. Con el fin de realizar un análisis comparativo, se seleccionaron los casos de Perú, Venezuela y Colombia, los cuales reflejan avances desiguales, problemáticas comunes y recomendaciones reiteradas, especialmente en lo relativo a la inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva.

Perú

En las observaciones emitidas en noviembre de 2013 sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados, el Comité expresó diversas preocupaciones sobre aspectos estructurales. Una de las principales observaciones fue la ausencia de mecanismos eficaces para el seguimiento, supervisión y aplicación de la Ley General de la Persona con Discapacidad, situación agravada por la falta de asignación presupuestaria que garantice la operatividad de las políticas públicas en esta materia. Asimismo, se señaló que el Consejo Nacional para la Integración de la Persona con Discapacidad no contaba con un plan de acción que le permitiera implementar sus funciones de manera efectiva (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2013).

En relación con la educación y el acceso a la comunicación, el Comité identificó que el Ministerio de Educación no había definido los requisitos para la formación y acreditación de intérpretes de lengua de señas peruana. También se evidencia una disponibilidad limitada de servicios de interpretación debido a la inexistencia de programas específicos de formación, lo que restringe el acceso a la información en medios de comunicación e instituciones públicas.

En consecuencia, el Comité manifestó su preocupación por la persistencia del enfoque médico en la evaluación de la discapacidad, así como por falta de consulta previa a las organizaciones de personas con discapacidad, en la formulación de políticas públicas (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2013).

Como recomendaciones principales, el comité instó al Estado a diseñar un plan de control para la aplicación de la Convención, asignar recursos suficientes a las instituciones responsables, garantizar la participación efectiva de las personas con discapacidad y asegurar el acceso a intérpretes calificados en lengua de señas.

Venezuela

En mayo de 2022, el Comité emitió sus observaciones sobre la situación de la República Bolivariana de Venezuela, señalando la ausencia de una reglamentación adecuada para la Ley de Personas con Discapacidad y el establecimiento del proyecto de Ley Orgánica para su Protección y Dignificación. Al mismo tiempo, identificó la inexistencia de una norma que sancione los actos de discriminación y la falta de reconocimiento de la lengua de señas como idioma oficial (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2022).

En ese mismo sentido, se eviencía una escasez de intérpretes calificados, programas de formación inadecuados y deficiencias en el acceso a la justicia, al no estar formalmente reconocidos como intérpretes de lengua de señas en el sistema judicial. En el ámbito educativo, pese a contar con un modelo de educación especial, no se presentó información suficiente que evidenciara la incorporación de lengua de señas en las escuelas (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2022).

Entre las recomendaciones, el Comité animó al Estado a revisar su legislación para ajustarla a la Convención, adoptar una ley antidiscriminación, implementar un plan nacional de educación inclusiva, capacitar docentes y reconocer oficialmente la lengua de señas venezolana (Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2022).

Colombia

Colombia fue evaluada en su informe inicial. El Comité reconoció que, desde la Constitución de 1991, el país ha otorgado una protección especial a las personas con discapacidad. Entre los avances normativos, se destacó la expedición de la Ley 1346 de 2009 y la Ley 1618 de 2013, orientadas a armonizar la legislación nacional con la Convención. Sin embargo, también señalaron importantes desafíos en la implementación práctica de varios derechos, particularmente en lo relacionado con el acceso a la educación inclusiva.

El Comité evidencia que la cobertura de la educación integradora sigue siendo baja: solo el 1,6% de los estudiantes matriculados corresponde a personas con discapacidad, y dentro de este grupo, los niños sordos y ciegos están subrepresentados. Este nivel tan limitado de acceso se asocia a la escasez de intérpretes de lengua de señas, la falta de materiales en braille y la débil presencia de apoyos específicos. Se destacó positivamente la existencia del sistema remoto de interpretación en lengua de señas colombiana, aunque se contrastó con ausencia de reconocimiento formal del derecho a intérprete-guía para personas sordociegas.

Por otro lado, se llamó atención sobre el impacto del conflicto armado en las personas con discapacidad y la falta de un enfoque diferencial en los procesos de paz.

La comparación entre estos países permite evidenciar que, aunque todos han avanzado en el reconocimiento formal de los derechos de las personas con discapacidad, persisten obstáculos comunes en la implementación de una educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva. La falta de accesibilidad, la escasez de intérpretes formados y las limitaciones normativas y presupuestarias son barreras recurrentes señaladas por el Comité.

En el caso colombiano, los avances legislativos no siempre se traducen en transformaciones reales dentro de la sociedad civil. Por ello, se hace un llamado a fortalecer los

mecanismos de seguimiento, como los informes sombra, que permiten exigir el cumplimiento efectivo de las obligaciones internacionales asumidas por el Estado.

3.2. La influencia del soft law en la inclusión educativa de personas con discapacidad auditiva.

El soft law hace referencia a aquellas normas que, si bien en principio no poseen fuerza jurídica vinculante, sí tienen un valor jurídico relevante. Se trata de una noción de carácter doctrinal que, en el ámbito internacional, comprende instrumentos como las declaraciones de principios de las Naciones Unidas, así como resoluciones, exhortaciones, votos y apelaciones. Estos instrumentos tienen como finalidad orientar la conducta de los Estados y otros actores internacionales, generando nuevas exigencias en la regulación jurídica, aun sin ser formalmente obligatorios (Pastore, 2014). En este sentido, el soft law abarca todos aquellos actos y procedimientos que no se encuentran comprendidos dentro de las fuentes reconocidas en el artículo 38 del Estatuto de la Corte Internacional de Justicia:

“Artículo 38

1. La Corte, cuya función es decidir conforme al derecho internacional las controversias que le sean sometidas, deberá aplicar:

- 1. las convenciones internacionales, sean generales o particulares, que establecen reglas expresamente reconocidas por los Estados litigantes;*
- 2. la costumbre internacional como prueba de una práctica generalmente aceptada como derecho;*
- 3. los principios generales de derecho reconocidos por las naciones civilizadas;*

4. *las decisiones judiciales y las doctrinas de los publicistas de mayor competencia de las distintas naciones, como medio auxiliar para la determinación de las reglas de derecho, sin perjuicio de lo dispuesto en el Artículo 59.*

2. *La presente disposición no restringe la facultad de la Corte para decidir un litigio ex aequo et bono, si las partes así lo convinieren (Naciones Unidas, 1946)”*

En consecuencia, serán elementos normativos sin fuerza vinculante, que, aunque en un principio no generen derechos ni obligaciones jurídicas, pueden adquirir relevancia a través del uso por parte de órganos competentes. Su aplicación reiterada puede contribuir al reconocimiento de una costumbre internacional o de un principio general del derecho. Asimismo, pueden funcionar como instrumentos preparatorios de tratados internacionales, medios de interpretación o elementos integradores de normas existentes (Pastore,2014).

Con base en lo anterior, las observaciones generales del Comité pueden ejercer una influencia significativa en la legislación nacional, aún cuando no tengan carácter jurídicamente coercitivo. En este sentido, la Observación General N.º4 (2016), relativa al derecho a la educación inclusiva, se posiciona como un instrumento clave en la promoción de este derecho. En ella se destaca que, históricamente, las personas con discapacidad han sido percibidas como objetos de caridad o receptores pasivos de asistencia social, es decir como individuos necesitados de ayuda. Sin embargo, el derecho internacional ha transformado esta perspectiva, reconociéndolos formalmente como titulares de derechos. Esto implica que las personas con discapacidad tienen plena legitimidad para exigir el respeto a su derecho a la educación, libre de discriminaciones, y acceder a una formación basada en la igualdad de oportunidades.

La observación menciona que la educación inclusiva es indispensable para garantizar una educación de alta calidad para todos. Además, promueven la construcción de sociedades inclusivas, fomentando valores como la empatía, la comprensión y el respeto por la diversidad.

No obstante, los avances logrados en la implementación de este enfoque, el Comité reconoce que persisten desafíos significativos: millones de personas con discapacidad continúan siendo privadas del derecho a la educación. Del mismo modo, subsiste el uso de escuelas especializadas que segregan a estas personas de sus pares, brindándoles una educación percibida como de menor calidad, lo cual contribuye a su desventaja social (Naciones Unidas, 2016).

Por esta razón, la observación establece que la educación inclusiva debe ser entendida como un derecho humano fundamental de los estudiantes con discapacidad. Este reconocimiento es crucial, pues impide que dicho derecho sea concebido como un privilegio o como una opción sujeta a la voluntad de terceros. Se trata de un principio rector que busca garantizar el bienestar integral del estudiante, asegurando no solo su presencia en el aula sino también que se sienta seguro, valorado y acompañado. Ello implica respetar su dignidad y autonomía, reconociendo su capacidad para tomar decisiones, participar activamente en su entorno y ser reconocido como sujeto con voz propia (Naciones Unidas, 2016).

UNICEF ha emitido una guía sobre el uso de materiales digitales accesibles para la enseñanza y el aprendizaje, en el cual se proporcionan orientaciones prácticas sobre el reconocimiento y uso de la lengua de señas como primera lengua para los niños sordos. Aunque dicha guía está dirigida principalmente a países africanos, sus recomendaciones resultan pertinentes y útiles como referencia para el contexto colombiano.

El documento plantea diversas recomendaciones para garantizar el acceso efectivo a la educación de los estudiantes sordos. Entre ellas, se destaca la importancia de reconocer la lengua de señas a nivel nacional, lo cual puede lograrse a través de su inclusión como lengua oficial o como lengua de instrucción. Este reconocimiento no se limita únicamente a su validación como idioma, sino que implica establecerla como medio principal para impartir educación a

estudiantes sordos, asegurando así el respeto de sus derechos lingüísticos y culturales (UNICEF, 2021).

La guía advierte que la falta de reconocimiento de la lengua de señas representa una negación al derecho a la educación de los niños sordos, con consecuencias significativas tanto a corto como a largo plazo en su desarrollo cognitivo, social y emocional. La ausencia de una lengua accesible desde la primera infancia los priva de herramientas fundamentales para aprender y desarrollarse. Este fenómeno puede dar lugar a un retraso lingüísticos, ya que, a diferencia de los niños oyentes, los estudiantes sordos pueden iniciar su proceso educativo sin haber accedido a él desde etapas tempranas del lenguaje, lo que implica una pérdida de información esencial sobre el mundo que los rodea (UNICEF, 2021).

Entre las recomendaciones, se enfatiza la necesidad de incorporar la lengua de señas dentro del sistema educativo general, con las adaptaciones necesarias que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes sordos. Este idioma no debe entenderse únicamente como un medio de comunicación, sino también como un componente esencial de la identidad cultural de las personas sordas. Asimismo, se hace un llamado a adaptar los procesos educativos a las particularidades de cada estudiante, incluyendo a aquellos con discapacidad múltiple, como los sordociegos (UNICEF, 2021).

La verdadera inclusión, según lo plantea el documento, no se limita a la existencia de aulas especializadas, sino que implica el reconocimiento del idioma de los estudiantes sordos y la creación de entornos bilingües y biculturales. Todo ello contribuye a la aplicación efectiva de los principios establecidos en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNICEF, 2021).

El instrumento de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con discapacidad, aunque no constituye un documento jurídicamente vinculante, representa un compromiso moral y político por parte de los gobiernos. Su adopción implica tomar medidas orientadas a garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Estas normas se reconocen como una guía práctica para que los Estados elaboren sus propias políticas y legislaciones internas, además de servir como base para la cooperación técnica entre países, facilitando la colaboración y el apoyo mutuo en la implementación de medidas inclusivas (Naciones Unidas, 1993).

Estas normas incorporan una perspectiva de derechos humanos que se desarrolló durante el Decenio de las Personas con Discapacidad, reconociendo a estas personas como titulares de derechos y no como sujetos de caridad. El documento está conformado por 22 reglas, organizadas en capítulos que abarcan diferentes ejes temáticos. En primer lugar, se encuentran las condiciones previas para la participación en igualdad de condiciones, que establecen los requisitos fundamentales para una participación plena en la sociedad. En segundo lugar, se incluyen los ámbitos de objetivo para dicha participación, que identifican las áreas específicas de la vida donde debe asegurarse la igualdad de oportunidades. Luego, se presentan las medidas de implementación, que orientan a los Estados cómo aplicar las normas, y por último, los mecanismos de seguimiento (Naciones Unidas, 1993).

Para formular políticas y planificar de manera adecuada, los Estados deben asegurar que la discapacidad sea un aspecto transversal en todas las políticas y planos nacionales relevantes. Esto implica integrarla en la creación de leyes, programas y proyectos de cualquier sector. En este sentido, es fundamental invocar activamente a las organizaciones de personas con discapacidad en todas las decisiones que les afectan, ya que a su participación garantiza una aplicación más efectiva. Del mismo modo, se espera que las empresas, organizaciones no gubernamentales e

instituciones privadas que participen en la vida social asuman la responsabilidad de desarrollar e implementar programas inclusivos dirigidos a esta población (Naciones Unidas, 1993).

La influencia que ha tenido el soft law en la legislación colombiana ha sido de suma importancia, pues ya se han ejemplificado algunos de los documentos que se han tenido en cuenta para la formulación de dichas disposiciones. En el caso colombiano, se ha logrado identificar que estas medidas han sido adoptadas progresivamente por medio del legislador, el Gobierno Nacional y la Corte Constitucional. Aunque estos instrumentos no son jurídicamente vinculantes, resultan fundamentales para complementar el cuerpo normativo de protección de los derechos humanos, ya que permiten realizar interpretaciones sobre el alcance de principios y derechos, como sucede en las observaciones generales emitidas por el Comité de la ONU (Martínez, 2022).

Esta armonización se refleja en normativas como la Ley 196 de 2019, que establece que todas las personas son legalmente capaces, salvo que se demuestre lo contrario. Dicha ley eliminó la figura de la interdicción, marcando un avance hacia el modelo social o de inclusión. Asimismo, los decretos 1439 de 2020 y 487 de 2022 regulan la celebración de acuerdos de apoyo y la valoración de apoyos cuando una persona requiere asistencia para tomar decisiones. También se destacan pronunciamientos jurisprudenciales de la Corte Constitucional, como las sentencias C-182 de 2016, T-538 de 2019 y T-195 de 2016, cuyos fallos se sustentaron tanto en instrumentos jurídicos internacionales vinculantes como no vinculantes, contribuyendo así a la interpretación y fortalecimiento del ordenamiento jurídico interno. Estos avances se integran de manera coherente con los principios constitucionales, como la seguridad jurídica, y permiten evitar contradicciones dentro del sistema legal colombiano (Martínez, 2022).

3.3. Desafíos y perspectivas para una inclusión educativa efectiva en Colombia

La situación de la educación en Colombia para las personas con discapacidad auditiva continúa enfrentando múltiples dificultades, a pesar de las disposiciones normativas existentes y de los avances que se han alcanzado. Si bien la promulgación de la Convención impulsó el desarrollo de muchas de estas normas, su aplicación no siempre resulta efectiva, especialmente cuando los actores involucrados no reconocen ni se apropian de la identidad cultural de la comunidad sorda. Esta situación evidencia que la calidad y la permanencia en los procesos educativos de esta población sigue siendo deficientes, lo que constituye uno de los principales desafíos que enfrenta el sistema educativo en relación con las personas con discapacidad auditiva.

Estas dificultades se reflejan, entre otros aspectos, en la escasez de recursos económicos y en las barreras geográficas que limitan aún más el acceso a una educación de calidad. En las zonas rurales, donde se encuentra una parte significativa de la población sorda, las condiciones son especialmente precarias. Las instituciones educativas, en su mayoría públicas, carecen de modelos lingüísticos adecuados y de apoyos pedagógicos que faciliten el aprendizaje a través de la lengua de señas. Aunque esta situación no debería impedir el desarrollo de una educación apropiada en la práctica se convierte en un obstáculo persistente (Morales, 2024).

La falta de acceso desde la primera infancia provoca que muchas personas sordas inicien su proceso de educativo en edades avanzadas, lo cual genera retrasos en el aprendizaje y pérdida de etapas fundamentales en el desarrollo cognitivo. Esta situación contribuye a un alto índice de deserción escolar, particularmente en la educación superior, donde los obstáculos son aún mayores. En muchos casos, la ausencia de intérpretes de lengua de señas, sumada a las limitaciones económicas, impide la permanencia de los estudiantes sordos en el sistema universitario. Además, algunas instituciones condicionan la oferta de intérpretes a la existencia de

un número mínimo de estudiantes sordos inscritos en determinadas carreras, lo cual restringe sus opciones académicas y los obliga a elegir entre muy pocas alternativas lo que a su vez incrementa la deserción (Morales, 2024).

Desde el Estado no se ha reconocido de manera integral a la comunidad sorda como un grupo que requiere atención diferenciada dentro de los programas educativos. A pesar de la existencia de diversas políticas orientadas a la discapacidad, estas no suelen centrarse específicamente en las personas sordas. Un ejemplo de esta omisión se encuentra en programas como “Todos a Aprender”, los cuales, aunque buscan mejorar la alfabetización en el país, no contemplan mecanismos específicos para incluir a la población sorda. Así, aunque existen proyectos y políticas en marcha, su alcance es limitado y poco efectivo para la comunidad (Morales, 2024).

En este contexto, algunas investigaciones, como las recogidas por la Revista Especializada en educación Comunitaria y Popular, han propuesto alternativas para mejorar el acceso a la calidad educativa de la población sorda en zonas rurales. Entre las propuestas se encuentran la creación de escuelas exclusivas y especializadas para sordos, la implementación de aulas paralelas (una para oyentes y otra para sordos), y la adopción de modelos educativos flexibles. Sin embargo, el análisis realizado concluye que las dos primeras opciones son poco viables, debido a que las escuelas rurales son escasas y cuentan con recursos limitados, lo que dificulta la creación de espacios personalizados (Morales, 2024).

Permitir que las personas sordas estudien en aulas únicamente con personas oyentes también representa una dificultad, ya que se ven obligadas a aprender en un idioma que no es suyo y que no comprenden, lo cual afecta directamente su rendimiento académico. Esta práctica implica desconocer su identidad cultural y la necesidad de contar con modelos lingüísticos adecuados que favorezcan su aprendizaje a través de la lengua de señas. En este sentido, se

ha considerado la implementación de un modelo como “Escuela Nueva”, basado en el uso de cartillas impresas. No obstante, si el proceso de aprendizaje no se desarrolla inicialmente en su lengua materna, aprender un segundo idioma por medio de la lectura se convierte en una tarea aún más compleja, generando avances muy limitados y comprometiendo su desarrollo cognitivo (Morales, 2024).

Frente a estas problemáticas, en muchas ocasiones se ha optado por aplicar un enfoque médico, ofreciendo a las familias la opción de utilizar implantes cocleares para que los niños sordos “recuperen” la audición desde una edad temprana. Sin embargo, esta visión resulta problemática, ya que no se puede asegurar con certeza que el implante restablezca la audición de manera funcional. Es posible que algunas personas lleguen a percibir sonidos, pero no necesariamente serán comprensibles como lo son para una persona oyente. Además, recurrir a este tipo de soluciones como única alternativa implica despojar a la persona sorda de su identidad cultural, forzándola a adaptarse a una sociedad que aún desconoce sus particularidades y que no ha normalizado su pertenencia a la diversidad lingüística y cultural del país (Morales, 2024).

En consecuencia, la educación inclusiva no debe recaer únicamente en la responsabilidad de los docentes y de las instituciones educativas, sino que el Estado debe asumir un papel activo adoptando las medidas necesarias para garantizar un sistema educativo más accesible y con mayores garantías para la comunidad sorda. Esto implica que los tratados internacionales y los compromisos que Colombia ha suscrito se traduzcan en avances concretos que mejoren las condiciones reales de acceso y participación, y que la inclusión no se quede en una promesa, sino que se materialice en acciones efectivas, especialmente en aquellas zonas más apartadas donde las personas sordas enfrentan mayores barreras para acceder a la educación.

Conclusiones

De acuerdo con la presente investigación, el análisis realizado permite evidenciar que, si bien Colombia ha tenido un avance significativo en la construcción de un marco normativo orientado por los principios de la Convención, persisten limitaciones que impiden el pleno ejercicio del derecho a la educación por parte de las personas con discapacidad auditiva. No obstante, estos avances normativos no se han acompañado de una implementación efectiva ni universal. Se observa que las recomendaciones emitidas por el Comité han sido de gran relevancia; sin embargo, la respuesta del Estado ha sido limitada, especialmente debido a las deficiencias en la cobertura, la calidad educativa, la formación docente, la disponibilidad de intérpretes y de materiales adoptados, sobre todo en contextos rurales donde aún se evidencia una baja presencia estatal.

Los informes periódicos presentados por Colombia, así como los informes alternativos elaborados por la sociedad civil, han puesto de manifiesto las ausencias significativas en el cumplimiento de las obligaciones internacionales asumidas por el Estado. La existencia de aulas sin la participación de personas con discapacidad auditiva demuestra que la inclusión aún no es una realidad consolidada en el país y que la identidad cultural asociada a la lengua de señas no recibe la importancia que debería tener en el desarrollo de una sociedad equitativa. Esto se refleja en la comparación realizada en esta investigación, donde se identifican avances y actualizaciones en las disposiciones normativas, pero no así en su implementación práctica en el ejercicio del derecho a la educación.

En este sentido, la educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva debe dejar de ser concebida como una política pública de carácter complementario o asistencial, y ser comprendida como un eje fundamental de los derechos humanos, la equidad y la justicia

social. Solo de esta manera será posible construir una sociedad más inclusiva y accesible, en la que todas las personas tengan la posibilidad real de aprender, participar y transformar su entorno.

BIBLIOGRAFÍA

García, J. C. (2015). LA DISCAPACIDAD AUDITIVA. PRINCIPALES MODELOS Y AYUDAS TÉCNICAS PARA LA INTERVENCIÓN. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4159/3384>

Fernando Martín San Victoriano, Enrique A. López-Poveda. (27 de mayo de 2025). *Revista de acustica*. Obtenido de Revista de acustica: <https://documentacion.sea-acustica.es/storage/publicaciones/62cc2a23e6fb0.pdf>

CEAF. CODEPEH, IAPAS. (5 de febrero de 2002). *REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA*. Obtenido de REAL PATRONATO DE PREVENCIÓN Y ATENCIÓN A PERSONAS CON MINUSVALÍA.

CNDH MEXICO. Los principales derechos de las personas con discapacidad. (noviembre de 2014). ISBN: 978-607-729-284-5. Obtenido de ISBN: 978-607-729-284-5: <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2015-2016/33-dh-princi-discapacidad.pdf>

Garcia. E.Carlos.Sanchez.S. Alicia . (29 de mayo de 2025). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Obtenido de Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad: https://sid.usal.es/ids/F8/ART6594/clasificacion_oms.pdf

Hernández, M. (9 de septiembre de 2015). *Scielo*. Obtenido de El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-77192015000200004&script=sci_arttext

Valencia, L. A. (2014). *BREVE HISTORIA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:De la Opresión a la Lucha por sus Derechos*. Obtenido de BREVE HISTORIA DE LAS

PERSONAS CON DISCAPACIDAD: De la Opresión a la Lucha por sus Derechos:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/63731074/breve_historia_de_las_personas_con_discapacidad20200624-103165-vffkdm-libre.pdf?1593033863=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBREVE_HISTORIA_DE_LAS_PERSONAS_CON_DISCA.pdf&Expires=1748563590&Si

Israel, B. P. (2011). *LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*.

Obtenido de LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS CON

DISCAPACIDAD: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31004.pdf>

Montoya, L. C. (2009). PANORAMA DE LA PROTECCIÓN JURISPRUDENCIAL A LOS DERECHOS HUMANOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN COLOMBIA.

Scielo. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0041-90602009000100005&script=sci_arttext

Correa Montoya, Lucas y Castro Martínez, Marta Catalina. (2016). *DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL EN COLOMBIA*. Obtenido de DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN

SOCIAL EN COLOMBIA: https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf

Ministerio de Salud y Protección Social. (29 de julio de 2024). *Boletín técnico: Personas*

Certificadas Con Discapacidad. Obtenido de Boletín técnico: Personas Certificadas Con Discapacidad:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/boletin-personas-certificadas-discapacidad-primer-semester-2024.pdf>

Ministerio de Educación. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia*. Obtenido de Inclusión y equidad: hacia la

construcción de una política de educación inclusiva para Colombia:

https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Fundación Saldarriaga Concha y Laboratorio de Economía de la Educación- LEE de la Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos*. Obtenido de La educación en Colombia para la población con discapacidad: realidades y retos: https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf

Barrero, R. R. (5 de abril de 2017). *Ministerio de Educación Nacional*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: <https://www.mineduccion.gov.co/portal/noticias-del-sector/Instituciones-de-Educacion-Superior/Universidad-ECCI/360401:SE-GRADUA-LA-PRIMERA-PROMOCION-COLOMBIANA-DE-SORDOS-EN-UNA-CARRERA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-EN-MERCADEO-Y-PUBLICIDAD>

Rodríguez de Salazar, Nahir; García Ríos, Diana Patricia; Jutinico Fernández, María del Socorro. (2008). *Revista Colombiana de Educacion*. Obtenido de Revista Colombiana de Educacion: <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635248009.pdf>

Voices on the CRPD. (21 de 07 de 2025). *Voices on the CRPD*. Obtenido de Voices on the CRPD: <https://www.hi.org/crpd/es/c-mo-la-cdpd-emergi--y-cobr--vida>

Delegación del CERMI para los Derechos Humanos y la Convención de la ONU. (2019). *Repositorio IBEROamericano sobre Discapacidad*. Obtenido de Repositorio IBEROamericano sobre Discapacidad: <http://riberdis.cedid.es/handle/11181/5753>

Naciones Unidas. (23 de 07 de 2025). *Naciones Unidas Departamento de Asuntos Económicos y Sociales*. Obtenido de Naciones Unidas Departamento de Asuntos Económicos y Sociales: <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/committee-on-the-rights-of-persons-with-disabilities>

CDPD . (2 de septiembre de 2011). *Naciones Unidas*. Obtenido de Naciones Unidas:
<https://docs.un.org/es/CRPD/C/5/4>

Mincomercio Industria y Turismo. (2 de septiembre de 2016). *COLOMBIA SUSTENTÓ CON ÉXITO SU PRIMER INFORME NACIONAL DE CUMPLIMIENTO DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. Obtenido de COLOMBIA SUSTENTÓ CON ÉXITO SU PRIMER INFORME NACIONAL DE CUMPLIMIENTO DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD:
<https://www.mincit.gov.co/CMSPages/GetFile.aspx?guid=904c9634-5e18-4ad6-9f88-e1c72c86aba0>

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (11 de junio de 2013). *Naciones Unidas Derechos Humanos Órganos de Tratados*. Obtenido de Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas:
[https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2F2FC%2FCOL%2F1&Lang=es)
[RPD%2FC%2FCOL%2F1&Lang=es](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C)

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (9 de junio de 2021). *Naciones Unidas Derechos Humanos Órganos de Tratados*. Obtenido de Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas:
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C
[RPD%2FC%2FCOL%2F2-4&Lang=es](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C)

Coalición colombiana por la implementación de la CDPD. (septiembre de 2014). *COALICIÓN COLOMBIANA POR LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CDPD)*. Obtenido de
<https://sites.google.com/site/coalicionconvencion>

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (30 de septiembre de 2016). *Naciones Unidas Derechos Humanos Órganos de Tratados*. Obtenido de Base de datos de los órganos de tratados de las Naciones Unidas:
[https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&Tr](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=4&CountryID=37&DocTypeID=5)
[eatyID=4&CountryID=37&DocTypeID=5](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=es&TreatyID=4&CountryID=37&DocTypeID=5)

Coalición Colombiana por la Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Dsicapacidad. (15 de septiembre de 2016). *Coalición Colombiana por la*

Implementación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Obtenido de Informe alternativo de la coalición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad:

<https://sites.google.com/site/coalicionconvencion/informes-elaborados-por-la-coalici%C3%B3n/informe-sombra-presentado-al-comit%C3%A9-cdpd>

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (29 de noviembre de 2023). *Naciones Unidas*. Obtenido de Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados del Perú*:

<https://docs.un.org/es/CRPD/C/PER/CO/2-3>

Pastore, B. (4 de febrero de 2014). *Editorial Universidad Católica*. Obtenido de SOFT LAW Y LA TEORÍA DE LAS FUENTES DEL DERECHO:

<https://editorial.ucatolica.edu.co/index.php/SoftP/article/view/1772/1616>

Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (20 de mayo de 2022). *Naciones Unidas*. Obtenido de Observaciones finales sobre el informe inicial de la República Bolivariana de Venezuela: <https://docs.un.org/es/CRPD/C/VEN/CO/>

Naciones Unidas. (1946). *Naciones Unidas*. Obtenido de Estatuto de la Corte Internacional de Justicia: <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/statute-of-the-international-court-of-justice>

Naciones Unidas. (25 de noviembre de 2016). *Observación general núm. 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Obtenido de <https://www.ohchr.org/es/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>

UNICEF. (septiembre de 2021). *UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office*. Obtenido de Sign Language for Deaf Children's Education and Guidance on its Use in Accessible Digital Teaching & Learning Materials: <https://www.unicef.org/esa/media/9531/file/UNICEF-ESA-Guidance-Use-Sign-Language-ADT.pdf>

Naciones Unidas. (20 de diciembre de 1993). *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. Obtenido de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>

Martínez, L. N. (9 de noviembre de 2022). *Legis Ambito Juridico*. Obtenido de Normas sobre capacidad legal de las personas con discapacidad: <https://www.ambitojuridico.com/noticias/columnista-online/normas-sobre-capacidad-legal-de-las-personas-con-discapacidad>

Morales, H. C. (19 de noviembre de 2024). *Revista Polifonías* . Obtenido de La comunidad sorda colombiana en la educación rural: <http://revistapolifonias.pedagogica.edu.co/la-comunidad-sorda-colombiana-en-la-educacion-rural/>