



**Universidad de Concepción**

**Facultad de Ciencias Sociales**

**Carrera de Antropología**

**HACIA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA CULTURA SORDA:  
FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS Y PERSPECTIVAS DE  
EDUCADORAS/ES SORDAS/OS DE CHILE**

Tesis presentada a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de  
Concepción para optar al título profesional de Antropóloga con mención en  
Antropología Sociocultural.

**POR: IGNACIA ANTONIA ALVIAL FIGUEROA**

Profesor Guía: Dr. Alejandro Clavería Cruz

Profesor Co-Guía: Dr. Ramiro Catalán Pesce

Noviembre de 2024,

Concepción, Chile.



Se autoriza la reproducción total o parcial de este trabajo, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Para todos y todas las Educadoras Sordas de Chile.

## AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, a las y los Educadores Sordos que formaron parte de esta investigación, por sus generosidades y voluntades de compartir conmigo sus conocimientos; sin ellas y ellos, este trabajo no existiría. A las personas del Centro Cultural Nuestras Manos, por abrirme las puertas a su trabajo organizativo, especialmente a Jany, Katty, Pablo y Lorenzo.

A mis padres, Ingrid y César, por su confianza y apoyo en mi temprano deseo de ser antropóloga. A mis abuelos, Ingrid, Gastón, Margot y Bernardo, por su inconmensurable amor. A mi hermano, Lucas. A Rosita, Gipsy, Orlando, Natalia, Carolina, Jessica, Bernardo, Fernando, Cheli, Fabi, Armando y Sonia.

A mis amigas y amigos, porque tenerles es una liviandad al alma. A mis compañeros de la generación 2020, por tantos proyectos, y tanto cariño.

A mis profesores guías y a los funcionarios de la facultad de Ciencias Sociales, especialmente a Ivonne, Juan, y Silvia.

A Franco, mi compañero, mi amor, por atesorar y compartir juntos este proceso, por la admiración y el respeto que ambos sentimos por el otro. Por ser. Por estar.

Finalmente, agradecer al proyecto FONDECYT N° 11221124 por apoyar este trabajo.



Realizado con apoyo ANID del Proyecto Fondecyt Iniciación 11221124

Tabla de contenido

I.	Introducción .....	1
II.	Presentación de la investigación .....	3
	<b>Planteamiento del Problema .....</b>	<b>3</b>
	<b>Pregunta de Investigación: .....</b>	<b>4</b>
	<b>Objetivos generales y específicos de la investigación .....</b>	<b>4</b>
III.	Antecedentes y contexto .....	6
	<b>i. Antecedentes .....</b>	<b>6</b>
	<b>ii. Contexto .....</b>	<b>19</b>
IV.	Marco teórico .....	34
	<b>I. Cultura Sorda .....</b>	<b>34</b>
	<b>II. Lenguas de Señas, LSCh y Derechos Lingüísticos .....</b>	<b>55</b>
	<b>III. Sobre la Interculturalidad .....</b>	<b>69</b>
V.	Diseño metodológico .....	84
VI.	Presentación y análisis de los resultados de investigación .....	95
	<b>i. Caracterización de los entrevistados y de los espacios etnografiados .....</b>	<b>95</b>
	<b>ii. Cultura Sorda: Análisis y fundamentación antropológica que dan cuenta de su contundencia .....</b>	<b>98</b>
	<b>iii. Crisis de aculturación/asimilación del PIE y la importancia del Educador Sordo frente a ello. ....</b>	<b>137</b>
	<b>iv. EIB para Cultura Sorda: perspectivas de los educadores y análisis desde la observación .....</b>	<b>157</b>
VII.	Conclusiones .....	171
VIII.	Bibliografía .....	176
IX.	Anexos .....	185

## Índice de tablas

Tabla 1. Perspectivas Académicas sobre la Cultura Sorda.....	38
Tabla 2. Esquema de Bonfil Batalla sobre el uso del Control Cultural.....	72
Tabla 3. Caracterización de los entrevistados .....	96

## RESUMEN

La Educación de las personas Sordas en Chile ha estado históricamente marcada por la ausencia de un enfoque y currículo que reconozca su cultura y lengua. Ni las antiguas visiones patologizantes, con sus metodologías oralistas, ni el apogeo de los Programas de Integración Escolar han logrado ofrecer una educación de calidad para las infancias y juventudes Sordas. Esta investigación busca analizar las percepciones de Educadoras y Educadores Sordos sobre la implementación de una Educación Intercultural y su rol en ello. Mediante un enfoque cualitativo y basado en Teoría Fundamentada, se realizó trabajo de campo etnográfico, y se recopilieron testimonios de trece Educadores Sordos mediante entrevistas. Los hallazgos sugieren la necesidad de políticas educativas que valoren la identidad Sorda e integren la Lengua de Señas Chilena, como lengua oficial para acceder a los contenidos educativos. Esta investigación aporta a la discusión sobre los derechos lingüísticos, derechos educativos, y apela a la transformación.

## ABSTRACT

The education of Deaf people in Chile has historically been characterized by the absence of an approach and curriculum that acknowledge their culture and language. Neither pathologizing perspectives, with their oralist methodologies, nor the rise of School Integration Programs have succeeded in providing quality education for Deaf children and youth. This study aims to analyze the perceptions of Deaf educators regarding the implementation of Intercultural Education and their role within it. A qualitative approach, based on Grounded Theory, was employed, incorporating ethnographic fieldwork and interviews with thirteen Deaf educators. The findings highlight the need for educational policies that recognize Deaf identity and establish Chilean Sign Language as an official language for accessing educational content. This research contributes to the discussion on linguistic and educational rights and calls for transformative change.

## **I. Introducción**

La comunidad Sorda en Chile cuenta con una larga trayectoria de organización, representando un grupo que forma parte integral de la diversidad cultural del territorio nacional, con su propia lengua, tradiciones y cultura. Sin embargo, su historia ha estado marcada por procesos graves de colonización lingüística e intentos de aculturación audista y “normalización” fonocéntrica. Es por ello, que esta investigación se enmarca y defiende un modelo culturo-lingüístico, socioantropológico y biosocial de la sordera.

Actualmente, el Programa de Integración Escolar (PIE) ha fomentado una crisis de asimilación cultural al insertar a estudiantes Sordos/as en el sistema educativo tradicional, pero sin una reformulación curricular adecuada que reconozca las características y cultura de la persona Sorda, sin metodologías de enseñanza eficaces, y sin Lengua de Señas Chilena (LSCh) integrada en los planes educativos.

Por lo anterior, esta investigación busca fundamentar la urgencia de implementar un currículo intercultural enfocado en la Cultura Sorda. A partir de las perspectivas de los educadores Sordos, el trabajo de campo y el análisis teórico, se defiende la existencia de la Cultura Sorda como un grupo con lengua, cultura y patrimonio propio. Asimismo, se destaca la necesidad de que las políticas

interculturales reconozcan a la comunidad Sorda como parte integral de las diversidades culturales y lingüísticas.

La elección de trabajar este tema surge de un interés disciplinar propio y genuino, que eventualmente desembocó en trabajo colaborativo y vínculos afectivos fuera lo estrictamente académico; difuminando esa línea vertical que me posicionaba en primera instancia como investigadora, para poder “*antropologiar*”, en términos de Darcy Riveiro. Con una convicción clara, como una suerte de etnografía militante y comprometida. Siguiendo también la tradición de la antropología clásica de disponerse a estudiar la lengua nativa de la comunidad; posicionando a la Lengua de Señas Chilena como un requisito metodológico y un canal de diálogo e intercambio significativo. Cabe destacar, que esta tesis se enmarca en el Proyecto FONDECYT “Desafíos contemporáneos en espacios escolares multiculturales: Trayectorias diversas, praxis de ciudadanía”.

## **II. Presentación de la investigación**

### **Planteamiento del Problema**

Existen dos problemáticas principales que enmarcan este problema de investigación. La primera es el modelo o paradigma médico-patológico de la sordera. Este modelo ha predominado en la sociedad y ha influenciado la manera en que se percibe y se trata a las personas sordas. Bajo este enfoque, la sordera se considera una discapacidad que debe ser corregida o rehabilitada, enfocándose en la "normalización" del individuo a través de métodos como el uso de audífonos, implantes cocleares, metodologías para enseñar a oralizar y lectura de labios, no considerando la enseñanza de la LSCh.

La segunda problemática surge directamente de la primera y se refiere a cómo, a partir de este modelo paradigmático, se ha desarrollado la educación para niñas y niños sordos. En este contexto, la educación ha sido diseñada con el objetivo de rehabilitar y normalizar a estos niños, en lugar de reconocer y respetar su identidad y cultura lingüística. Este enfoque ha llevado a la privación lingüística, ya que se les niega el acceso a su lengua natural, la LSCh. Como resultado, los niños sordos a menudo enfrentan una educación precaria y marginalizada, donde sus necesidades lingüísticas y culturales no son adecuadamente atendidas.

Por lo tanto, el problema de investigación se centra en la viabilidad de una educación para las personas sordas dentro de un modelo explicativo

sociocultural/socioantropológico de la sordera. Este enfoque propone un cambio de paradigma, donde la sordera no se vea como una deficiencia, sino como una característica que define a una comunidad cultural y lingüística, parte de la rica diversidad humana.

En este marco, la investigación busca explorar la posibilidad y las percepciones de implementar una educación intercultural. Esto implica desarrollar un currículum que reconozca y valore la identidad y la cultura de la comunidad sorda, integrando la Lengua de Señas Chilena como lengua de instrucción y fomentando el respeto y la apreciación por la diversidad cultural.

**Pregunta de Investigación:**

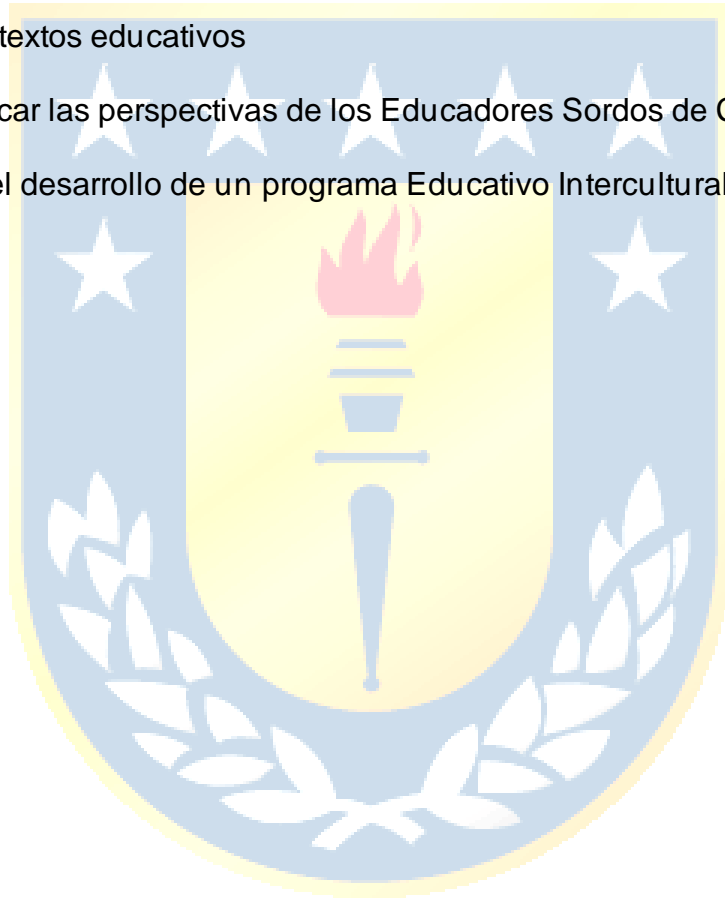
¿Cuáles son las percepciones de las y los Educadores Sordos sobre la implementación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y qué reflexiones tienen sobre la importancia de la Cultura Sorda, la LSCh y su rol en dicho modelo educativo?

**Objetivos generales y específicos de la investigación**

**Objetivo General:** Fundamentar la urgencia de una educación con currículum intercultural para la Cultura Sorda en Chile

**Objetivos Específicos:**

1. Analizar la contundencia de la Cultura Sorda desde el punto de vista antropológico
2. Determinar la importancia de los derechos lingüísticos y educativos para la Cultura Sorda
3. Examinar la figura del Educador Sordo como modelo lingüístico y cultural en contextos educativos
4. Identificar las perspectivas de los Educadores Sordos de Concepción sobre el desarrollo de un programa Educativo Intercultural Bilingüe



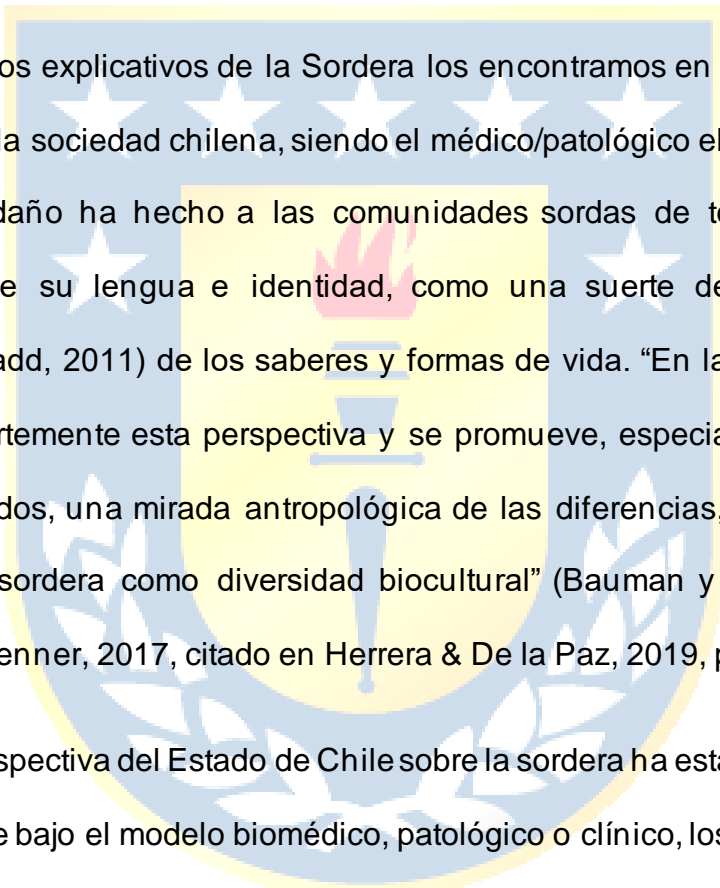
### **III. Antecedentes y contexto**

#### **i. Antecedentes**

Esta investigación defiende y se enmarca en el modelo explicativo socioantropológico de la sordera.

A lo largo de la historia han existido distintos modelos explicativos sobre la sordera, que han variado según el contexto histórico/geográfico, y también diversas taxonomías de paradigmas propuestos por autores estudiosos del tema. A pesar de la infinidad de nombres que pueden recibir, para efectos de esta investigación nos basaremos en los dos modelos más relevantes y que se encuentran en vigente pugna; (1) el modelo médico/patológico, y (2) el modelo sociocultural/socioantropológico. El primero, comprende la sordera como una condición médica o patológica que requiere tratamiento médico o quirúrgico. Desarrolla métodos como la educación oralista y las primeras prótesis auditivas para que puedan comunicarse oralmente y funcionar en la sociedad mayoritaria, es decir, oyente. Busca “normalizar” al Sordo, puesto que está centrado en el supuesto déficit. El segundo, asocia la experiencia de la sordera con una identidad propia y colectiva culturo-lingüística. Promueve el reconocimiento y la valoración de la Lengua de Señas, la epistemología y cultura Sorda, por su aporte al enriquecimiento de la diversidad humana, centrándose en las fortalezas de la comunidad.

La perspectiva de las ciencias biomédicas o asimiladas (medicina, psicología y logopedia, principalmente) [...] entienden la sordera como proceso clínico-patológico, incidiendo y entendiendo la misma como déficit de la persona; y la perspectiva socio-cultural [...] entiende la sordera como una particularidad que hace que se perciba e interprete el mundo a partir del rasgo visual (Johnson y Erting 1989), rasgo que en la persona sorda es vivido como eje central para la interpretación y funcionamiento en el mundo. (Martín, 2013, p.3).



Ambos modelos explicativos de la Sordera los encontramos en los discursos y narrativas de la sociedad chilena, siendo el médico/patológico el más antiguo y el que más daño ha hecho a las comunidades sordas de todo el mundo, privándoles de su lengua e identidad, como una suerte de “colonización lingüística” (Ladd, 2011) de los saberes y formas de vida. “En la actualidad, se cuestiona fuertemente esta perspectiva y se promueve, especialmente por los grupos excluidos, una mirada antropológica de las diferencias, entendiendo y valorando la sordera como diversidad biocultural” (Bauman y Murray, 2014; Robinson y Henner, 2017, citado en Herrera & De la Paz, 2019, p.75).

Aunque la perspectiva del Estado de Chile sobre la sordera ha estado enmarcada históricamente bajo el modelo biomédico, patológico o clínico, los discursos han ido cambiando, y hoy en día se acercan a perspectivas en torno a la integración/inclusión más que a miradas socioantropológicas o culturo-lingüísticas, lo que a la larga se ha estado transformando en un grave problema, y ha desembocado en una urgencia de interculturalidad, sobre todo en materias de educación.

Es el Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) el organismo gubernamental que hace frente a las situaciones y necesidades de la población sorda en Chile, entendiendo la sordera o “discapacidad auditiva” como una discapacidad de tipo sensorial. Y es el MINEDUC, y puntualmente la dirección de Educación Especial, quienes se hacen cargo de la educación de las niñas, niños y jóvenes Sordos. Actualmente hay dos sistemas de educación para la niñez y juventud Sorda, (1) la educación especial, y (2) la educación regular con Programas de Integración Escolar (PIE), sin embargo, la oferta de educación especial está decayendo por la masificación del PIE, cuestión que abordaremos extensamente más adelante. La educación regular adopta enfoques de integración e inclusión, pero ¿de qué manera se está llevando a cabo esa integración/inclusión? Aunque la inclusión como valorización de la diversidad es claramente necesaria, la evidencia empírica, etnográfica y los testimonios recogidos en esta y otras investigaciones nos demuestran lo contrario. El error principal ha sido el desconocimiento de la condición socioantropológica del Sordo, y la desconsideración de que la Cultura Sorda se replica en comunidad y en congregación con otros Sordos.

Entre el 90% y 95% de los sordos tienen padres oyentes, lo que se traduce en que por muchos años ellos se ven obligados a vivir inmersos en una cultura ajena. Generalmente al llegar a la adolescencia conocen a otros sordos, comienzan a identificarse con ellos y deciden incorporarse a la comunidad. Es en el momento en que las personas sordas conocen a otros sordos, participan de sus comunidades, se reconocen y aceptan como sordos, la instancia en que se adscriben a su cultura (De la Paz & Salamanca, 2009, p.33).

Este dato es crucial, puesto que los padres oyentes de niños sordos no son nativos en Lengua de Señas Chilena (LSCh) y muchos desconocen la existencia de la comunidad Sorda, o de frente, no desean adscribirse. A esto, se le suma la falta de preparación de los médicos a la hora de diagnosticar y comunicar a las familias la sordera de su hija/o, basándose en el déficit. Es bien sabido por las comunidades Sordas, y no solo de Chile, que los médicos del área de la otorrinolaringología, recomiendan a toda costa el uso de audífonos y/o la cirugía del implante coclear, siendo enfáticos en la incompatibilidad del uso del implante y el uso de la LSCh; como una promesa de que con el implante, el niño eventualmente dejará de ser sordo. Aunque por parte del Ministerio de Salud, no existe ninguna indicación formal que sugiera que el uso de implante o audífono es incompatible con la LSCh. Por lo demás, el Ministerio de Educación (2022) en su manual de orientaciones para establecimientos con estudiantes sordos es claro al indicar que es un mito que la LSCh retrasa el desarrollo de la lengua oral, dicen:

Aprender lengua de señas tempranamente beneficiará el desarrollo de la lengua oral e incluso ayudará en el desarrollo de la lectura. Para los niños sordos, independiente que tengan restos auditivos (hipoacúsicos) o que cuenten con implante coclear, aprender primero lengua de señas entrega una base para el desarrollo del lenguaje que permite desarrollar con mayor facilidad y solidez la lengua oral. Ambas lenguas afianzan el desarrollo del lenguaje y se aportan mutuamente (MINEDUC, 2022, p.57).

No obstante, a pesar de este reconocimiento oficial sobre los beneficios de la adquisición temprana de la LSCh, la realidad revela un panorama completamente

diferente, marcado por la privación lingüística y la aculturación de las y los niños Sordos. Las directrices del MINEDUC presentan incongruencias, y estas incongruencias se dan precisamente por el PIE, que, aunque promueva un discurso de inclusión al integrar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el sistema educativo regular, y que pueda ser efectivo para otras NEE, resulta insuficiente cuando se trata de la sordera. Y ahí surge el dilema central que abordaremos en esta investigación: la Sordera entendida como discapacidad, cuando en realidad, entra de lleno en categorías de la diversidad lingüística.

Si el PIE comprendiera las implicancias del ser visual y tratara a los alumnos Sordos como miembros de una comunidad sociolingüística específica, el problema que vemos en Educación para Sordos cambiaría rotundamente. Actualmente vemos que no se cumplen las condiciones necesarias para ofrecer una educación de calidad a estudiantes Sordos en sus establecimientos, sin la infraestructura adecuada, sin adaptaciones curriculares, sin accesibilidad en la comunicación, sin pares ni modelos lingüísticos que propicien su desarrollo socioemocional y su identidad. Considerando el auge de la matrícula de alumnas y alumnos Sordos en establecimientos con PIE, y los resultados que está trayendo, en esta investigación abogo por una visión socioantropológica de la sordera, y por una educación intercultural para las niñas, niños y jóvenes Sordos.

Según datos aportados por la Unidad de Educación Especial del Mineduc al año 2019, 369 estudiantes sordos/as asistieron a escuelas especiales y

1.842 estudiantes fueron integrados en escuelas regulares a través de Programas de Integración Escolar (PIE). La situación comunicacional de los estudiantes es muy distinta según su tipo de escolarización: mientras las/os estudiantes pertenecientes a escuelas especiales reciben su educación por medio de LSch el 100% de su jornada escolar, los/as sordos/as integrados en PIE cuentan con intérprete de LSch sólo en parte de ésta. La diferencia en matrícula es similar a la diferencia en oferta (Larrazabal et al, 2021, p.79).

Las proporciones son similares desde 2019, “En 2021 en Ministerio de Educación informa que una proporción aproximada del 20% de estudiantes Sordos se encuentra matriculado en escuelas especiales y el 80% restante en establecimientos PIE” (MINEDUC, 2021, citado en Herrera,Rosa & Villavicencio, 2022, p.134) y según el MINEDUC (2024) se registran más de 2.300 estudiantes con discapacidad auditiva en el sistema educativo, quienes asisten a 1.264 establecimientos que reciben subvención del Estado (tanto escuelas especiales como establecimientos con Programa de Integración Escolar).

Investigaciones como las de Rosas et al (2021) o las de Larrazabal et al (2021) dan cuenta de lo que algunos llaman “el fracaso de la inclusión”.

Rosas et al (2021) “*¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa?*” compara el desempeño de estudiantes con discapacidades sensoriales: auditivas y visuales, en diferentes modelos educativos (especial y regular). Para los Sordos, los resultados son bastante esclarecedores (véase Anexo 1):

1. Los estudiantes sordos de escuelas especiales presentan mejor desempeño respecto de las habilidades cognitivas, los precursores de la lectura y las habilidades matemáticas iniciales.
2. Los estudiantes sordos que se comunican de manera oral y que se encuentran integrados en escuelas regulares presentan un desempeño medio en dichas habilidades
3. Los estudiantes sordos que se comunican con LSCh integrados en escuelas regulares son los que presentan el peor desempeño respecto de las habilidades cognitivas, las habilidades precursoras de la lectura y las habilidades matemáticas iniciales.
4. Los estudiantes que presentan menor cantidad de problemas emocionales son los que se comunican con LSCh y están estudiando en escuelas especiales.
5. Entre los estudiantes que se encuentran integrados en escuelas regulares, son los niños que se comunican oralmente aquellos que manifiestan mayor presencia de problemas emocionales.

Para los autores “un factor importante que podría explicar por qué los sordos se desempeñan mejor en escuelas especiales, es la formación de los profesores, fundamentalmente debido a su conocimiento de didácticas específicas y del dominio de la lengua de señas” (p.69) en contraste con las escuelas regulares donde los profesores rara vez domina la LSCh. Así mismo, los sordos con menos problemas emocionales fueron los que estudiaban en escuelas especiales, lo

que, según los autores, puede estar relacionado con las posibilidades de comunicación con sus pares. La investigación concluye con que los efectos de la inclusión no son siempre positivos. “Una escuela inclusiva debe ser pensada y articulada por todos los miembros de la comunidad educativa y no solo por aquellos que se relacionan con el área discapacidad de una u otra manera (educadores diferenciales y estudiantes con discapacidad)” (Rosas et al, 2021, p.69).

Larrazabal et al (2021) *“Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula”*:

Existe consenso sobre la necesidad de cambiar el modelo de integración, donde la persona sorda es quien se adapta a la comunidad mayoritaria oyente, sacrificando sus propias subjetividades personales y culturales, por un modelo de inclusión en el que los entornos social, escolar y familiar son los que se adaptan, desarrollando imaginarios colectivos con actitudes y prácticas positivas hacia la diversidad (Swanwick, 2015; Vesga y Vesga, 2015, citado en Larrazabal et al, 2021,p.79).

Los significados y las prácticas en modelos de integración y de inclusión se disputan. Los Programas de Integración Escolar son cuestionados por la comunidad Sorda por el hecho de separar a los niños Sordos de sus pares, donde antes, la escuela era el primer lugar de endoculturación para los niños Sordos al ser su primer acercamiento a la comunidad. Según Herrera (2022) el 70% de los establecimientos con PIE tiene solo un estudiante sordo integrado, y solo el 20%

cuentan con intérprete o coeducador sordo. La investigación de Larrazabal et al (2021) analiza ciertas prácticas que se dan en establecimientos con PIE, cuestiones como las deficiencias curriculares a la hora de evaluar a las y los niños Sordos como si fueran hablantes nativos de español, cuando su primera lengua es la LSCh, haciendo hincapié en que se hace necesario incorporar elementos alternativos de comunicación y evaluación, considerando que el Decreto 83 promueve la diversificación en estrategias pedagógicas para la enseñanza (p.88). Encontramos entonces en la integración/inclusión, una serie de contradicciones que en vez de integrar e incluir a los niños Sordos en aulas regulares, les terminan aislando más, y asimilando de su propia lengua.

surge el dilema entre la inclusión y el derecho de los/as estudiantes a aprender en un ambiente en su lengua. Desde una perspectiva de derechos, el sistema escolar debiera ofrecer a los/as estudiantes sordos/as la oportunidad de acceder a una educación bilingüe de buena calidad, considerando la enseñanza de la LSCh no solo a el/la sordo/a y su intérprete, sino también al resto de los miembros de la comunidad escolar (Larrazabal et al, 2021, p. 89).

La investigación realizada en Brasil por Streiechen, Lemke, de Oliveira, y Carvalho Cruz (2017) "*Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva*", sugiere que "la escuela ha legitimado la exclusión, principalmente de los grupos en desventaja, incluso cuando intenta insertar alumnos en las clases regulares, pero sin los apoyos necesarios"

(Carvalho, 2010, p. 63, citado en Streiechen, et al, 2017, p.93)<sup>1</sup> Postula que según la política del Ministerio de Educación de Brasil apunta a que los alumnos sordos deben estudiar junto con alumnos oyentes, pero las barreras comunicativas en la comunidad escolar impiden que el proceso de enseñanza/aprendizaje realmente ocurra, concluyendo que si existen barreras, no hay inclusión (p.99). Agregan también, que "[...] según el paradigma de la integración, son las personas con necesidades especiales quienes deben adaptarse a los sistemas [...]" (Sasaki, 2006, p. 106), mientras que en el proceso de inclusión, son las personas y la escuela, es decir, la sociedad en general, quienes se preparan para recibir a las personas con necesidades especiales (p.93).

Streiechen, et al. (2017) se apoya de la investigación de Lacerda (2006) quien investigó las experiencias de los alumnos sordos que estudian en aulas regulares junto a estudiantes oyentes, Lacerda (2006, p. 173) concluyó que:

"[...] para aquellos que conocen la experiencia escolar entre niños oyentes, las posibilidades de intercambio entre alumnos y profesores y la riqueza de información que circula cuando se está en un grupo con el cual se comparte una misma lengua, la situación del alumno sordo parece inusual: en quinto grado no conoce los nombres de sus amigos, no se relaciona directamente con los profesores, tiene solo un interlocutor efectivo en el entorno escolar, siempre está acompañado por un adulto, configurando una situación que no puede considerarse satisfactoria. Probablemente, al no conocer otra realidad, está bien adaptado a su situación. Como no conoce algo diferente, cree que esta convivencia es completa y se conforma con ella. Es necesario reflexionar si esta experiencia escolar es

---

<sup>1</sup> Traducción propia.

realmente completa y si este es el entorno educativo que deseamos para los alumnos sordos."(Streiechen et al, 2017, p.96).

El panorama en Chile en educación con los planes de integración es el mismo. Existe una urgencia de interculturalidad para los Sordos, que desde la educación y desde todas las esferas de la sociedad, se considere a los Sordos legítimamente como una cultura, con toda la contundencia del concepto, y se construyan puentes entre las culturas, con diálogos de respeto entre ellas. Desde la antropología, esa contundencia de cultura, es más que evidente. Las directrices actuales de educación no comprenden lo que significa el ser Sordo. Se cree que el problema se resuelve solo con compartir un espacio y tener un facilitador o intérprete. Falta una comprensión profunda sobre lo que implica el ser visual.

Verónica de la Paz, directora ejecutiva del instituto de la sordera y propulsora de la perspectiva intercultural en la educación para Sordos, en una entrevista que accedió conmigo, comenta que la inclusión podría funcionar si las características de la persona Sorda fueran consideradas, es decir, con programas de interculturalidad bilingüe, donde los establecimientos cuenten con infraestructura adecuada, con especial atención en los menores y su adquisición temprana de la LSCh, donde haya al menos dos sordos por curso, donde los adultos Sordos formen parte de la planta académica, y donde la LSCh sea enseñada a todos sin excepción, para que tanto funcionarios como compañeros oyentes manejen la lengua. De no ser así, la inclusión seguiría fallando. De la Paz comenta que es

por la falta de recursos, que los establecimientos no lo hacen, y los resultados que está trayendo son preocupantes. “Hoy hay un porcentaje importante de alumnos sordos que salen del sistema siendo analfabetos o alfabetizados sólo funcionalmente, con serios problemas de identidad” (comunicación personal, De la Paz, 29 julio, 2024). Por lo demás, si las escuelas de sordos vuelven a potenciarse, estas escuelas deberían también incorporar una perspectiva intercultural bilingüe, la escuela debiera acceder al currículum nacional, con la única diferencia que al ser visuales, deben acceder al currículum a través de la vista.

El modelo de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), es un modelo óptimo para la educación de las y los Sordos, en tanto es un modelo que respeta y promueve la diversidad cultural y lingüística en el contexto escolar, donde los niños y jóvenes se comunican y aprenden en su primera lengua, cuentan con pares y referentes Sordos, y no se ven subordinados en la hegemonía de un contexto mayoritariamente oyente. Los programas de EIB en Chile han sido aplicados en territorios donde coexisten culturas y lenguas, con el fin de promover y preservar las culturas y lenguas de los pueblos indígenas, en relación con la cultura y lengua dominante. Ha tenido una significación étnica por sobre todo y no ha estado exenta de críticas. Su primera etapa comienza en 1996, bajo el marco legislativo que le otorga la Ley Indígena de 1993.

Se hace especialmente relevante en contextos étnicos, donde el Estado se posiciona por sobre ciertos grupos, con prácticas de opresión hacia las otras formas de vida, epistemes, lenguas y autodeterminación. “Los estados nacionales latinoamericanos están interesados en el sostenimiento del status quo, es decir, en la continuidad del dominio de la “cultura legítima”. En este sentido, se aspira a una cultura nacional homogénea” (Rothe,2005, p.74) mientras que la interculturalidad busca la construcción de relaciones simétricas entre ambas partes. Aunque para los Sordos el carácter étnico es rebatible, más adelante nos adentraremos en las similitudes entre la comunidad Sorda y los pueblos étnicos, por las vivencias compartidas en torno la opresión y colonización lingüística, en el caso de los Sordos, por la prohibición de la LSCh y la imposición de la lengua oral como única forma de acceso al conocimiento (Cuevas, 2013) situando a el español como un dispositivo de dominación, despojando de prestigio y estatus a la LSCh.

La Educación Intercultural Bilingüe se ofrece como una herramienta que permite abrir espacios para conocer y reconocer en el Sordo la riqueza cognitiva y lingüística que por años ha estado oculta bajo la opresión lingüística. Permite romper con los clásicos eufemismos presentes en la educación del Sordo, terminando con la mirada benevolente “hacia un discapacitado necesitado de ayuda” y reconociendo en el Sordo la presencia de una nueva episteme, distinta a la del individuo oral. (Sepúlveda, 2015, p.180).

La interculturalidad es un concepto más bien latinoamericano. En Europa no se habla de interculturalidad en estos mismos términos, se despliega en torno a la

migración; y en relación a los Sordos en Europa, se sigue trabajando con metodologías bilingüe-biculturales. Por otro lado, en Estados Unidos, se habla de pedagogía culturalmente relevante, al igual que en Latinoamérica, con perspectivas éticas o de racialización (Harris, 2022, p.181). La interculturalidad es una cuestión latinoamericana, y solo recientemente se está hablando de Educación Interculturalidad ligado a las y los Sordos. A pesar del lamentable panorama en educación para Sordos en Chile, ya van tres escuelas de Sordos, en Santiago, que proponen la EIB en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), la Escuela N°1139 Dr. Jorge Otte Gabler, desde 1998, la Escuela N° 1712 Santiago Apóstol, desde 2014, y la Escuela E-597 Ann Sullivan, desde 2018. (Herrera, 2022).

## ii. Contexto

Para Ladd (2022) la historia occidental de la Educación de Sordos se puede dividir en cinco momentos (pp. 20-21)<sup>2</sup>:

1. 1760-1880s: período en el que se utilizaba la lengua de señas para enseñar contenidos y había profesores Sordos en las escuelas.
2. 1880s-1900: el oralismo gana control, se censura la lengua de señas para niños Sordos y se les niega a los adultos Sordos la posibilidad de ser

---

<sup>2</sup> Traducción propia

educadores; este período es considerado como una "era de resistencia" para las comunidades Sordas.

3. 1900-1970s: denominado como "el Diluvio", en este período el oralismo tenía control total, y los niños Sordos carecían de contacto con adultos Sordos y la comunidad.
4. 1970s-2000: la "Resurgencia Sorda", marcada por un siglo de campañas para restaurar las lenguas de señas y el regreso de maestros Sordos en muchas escuelas de Sordos a nivel mundial. Un factor clave fueron las investigaciones lingüísticas que dotaron de legitimidad a las lenguas de señas.
5. 2000s hasta la actualidad: en los Estados Unidos, las escuelas de Sordos han mantenido la lengua de señas y contratado a educadores Sordos en cargos de autoridad. Países como Brasil tienen más educadores Sordos que Europa y han comenzado a implementar pedagogías Sordas. Sin embargo, en muchos países europeos, los niños Sordos están siendo obligados a integrarse a escuelas tradicionales, cerrando escuelas de Sordos y reduciendo el número de educadores Sordos. A pesar de ello, ha aumentado el entendimiento del concepto de Cultura Sorda, lo que podría llevar a una reemergencia de las pedagogías Sordas.

En Chile, la precarización de la educación para las y los Sordos se ha visto incrementada por el PIE desde 2007 aproximadamente, sin embargo, antes la oferta de educación para los Sordos era la escuela especial, y se posicionaba

como el primer espacio de encuentro y articulación con la comunidad. La historia de la Educación de Sordos en Chile se remonta al 27 de octubre de 1852, donde se funda la primera escuela de “Sordo-Mudos” en Santiago, siendo la primera de Chile y de Sudamérica, la actual escuela Anne Sullivan. Constituyendo el inicio de la educación especial en Chile (Caiceo, 2010) En un comienzo estaba abierta solo para hombres y enseñaba gratuitamente a “leer y escribir, dogma y moral religiosa y principios de gramática castellana y de aritmética” (Boletín de Leyes..., 1852: Libro XX, núm. 10, citado en Caiceo, 2010, p.34). Dos años más tarde, en 1854, se abre la escuela para mujeres Sordas, en la cual se enseñaba “lectura, escritura, doctrina y moral cristiana, cálculo mental, costura, bordados y otros trabajos manuales” (Boletín de Leyes..., 1854: Libro XXII, núm. 4, citado en Caiceo, 2010, p.35) La directora de la escuela, Rosario Vargas, desarrolló un método de enseñanza de lectoescritura que mostró buenos resultados, un hito importante considerando que a día de hoy, los establecimientos con PIE no siguen ninguna metodología concreta para enseñar el español a los estudiantes Sordos.

La nacida “educación especial” para niñas y niños sordos, sobrevivía entre cierres y nuevas aperturas por las bajas matrículas. Estas primeras escuelas se instauran como unos de los primeros espacios de articulación entre personas Sordas. Desde 1880, se sigue en Chile los acuerdos del Congreso de Milán, que establece la enseñanza exclusiva del lenguaje oral para personas sordas (Herrera, 2010).Y ya para 1889 se crea el Instituto de “Sordo-Mudos” con énfasis

en la palabra articulada y la lectura labial (Herrera, 2010), bajo el modelo explicativo médico-patológico de la sordera.

En 1929 el decreto N°653, estableció que las escuelas especiales debían integrarse al Sistema Educativo Chileno. Las Escuelas Especiales viven momentos de apogeo en sus matrículas, hasta los años 2007-2010, donde experimentan bajas exponenciales. La baja de las matrículas se debe a la instauración de políticas educativas de integración con los programas PIE. Un ejemplo claro de ello, es el caso de la escuela Anne Sullivan, considerada un patrimonio cultural para la comunidad Sorda, que cuenta con capacidad de 300 estudiantes, y que en su momento de apogeo llegó a tener 287 estudiantes, y a día hoy, solo cuenta con 38. Los cierres de las escuelas de Sordos representan un grave problema, puesto que, aunque se le critiquen las metodologías oralistas o faltas en la competencia de la lectoescritura, la escuela es un espacio de reunión para las y los niños Sordos, un primer lugar para su endoculturación y su adscripción a la comunidad Sorda.

Actualmente, según Herrera (2022) solo quedan 10 escuelas especiales para Sordos en Chile, 1 en la región Coquimbo, 3 en la región de Valparaíso, 1 en la región de O'higgins, 1 en la región del Bío Bío y 4 en la región Metropolitana. De las cuales un 7.4% tiene enfoque oralista, un 43% bimodalismo, un 21,4% bilingüismo, un 14,29% a ninguno y un 14,2% no tiene claro su enfoque. El 50%

tiene coeducadores sordos o intérprete de LSCh. Y el 99% incorpora la LSCh en diferentes niveles.

La “educación especial” presenta un antes y un después desde el Informe de Warnock en 1978, tras su publicación cambia la visión que se tiene sobre el rol de la educación especial y la necesidad de avanzar en políticas públicas, para pasar de una educación segregada a una inclusiva (Rosas et al, 2021). De igual manera, la Declaración de Salamanca en 1994 y el Marco de Acción de Salamanca constituyeron un paso fundamental en la generalización del tema de la inclusión en los programas de desarrollo a nivel mundial (Blanco & Duk, 2019) generando un cuestionamiento a los sistemas de educación, y como resultado colateral, propiciando el cierre de muchas escuelas especiales. La legislación en Chile comienza a transformarse, impulsando políticas en torno a la inclusión a partir de la primera década de los 2000. En 2005 se promulga en Chile la Ley N°20.845 que propiciaba la inclusión de estudiantes con NEE en escuelas regulares. En 2007 la ley N°20.201 otorga subvenciones adicionales para estudiantes con NEE (Larrazabal et al, 2021).

En 2008 Chile ratifica el decreto n° 201 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, redactado en 2006, que reconoce el derecho humano de ser tratado con dignidad y en igualdad de condiciones y reflexiona sobre el concepto de discapacidad, sosteniendo que éste resulta de la interacción entre las personas y las barreras del entorno (Herrera-Díaz & Lattapiat, 2024) La

convención enfatiza en la importancia de la accesibilidad, y en el caso de la sordera, la accesibilidad de la LSCh. En los artículos 9º, 21º, 24º, y 30º se menciona el rol del Intérprete en LSCh para facilitar el aprendizaje en la propia lengua, tener profesores hablantes nativos de LSCh, promoviendo el reconocimiento de la LSCh y de la cultura de las personas Sordas (Herrera-Díaz & Lattapiat, 2024).

Al alero de las transformaciones sociales y tras el proceso de movilización estudiantil de los estudiantes secundarios en la “revolución pingüina”, en 2009 se promulga la Ley 20.370, la Ley General de Educación, que estableció el derecho a la accesibilidad educativa para todos los estudiantes, en igualdad de condiciones. Con la promulgación del Decreto Supremo n°170, en 2009, se caracterizan las NNE y su evaluación diagnóstica, para ser beneficiarios de las subvenciones para educación especial y garantizar el acceso de los estudiantes con NNE al currículum nacional, con las herramientas y adecuaciones pertinentes. El Decreto Supremo n°170 hace guiños bastante interesantes a perspectivas socioantropológicas, como en el artículo 16 donde establece que para diagnosticar cualquier discapacidad a personas pertenecientes a comunidades con una lengua que no sea español, como la comunidad sorda, o los pueblos originarios, el profesional debe comunicarse en la lengua de la persona o disponer de un intérprete, pero además, dicho diagnóstico deberá tener conocimiento de la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece la persona. Y el artículo 77 es explícito al estipular

que la evaluación diagnóstica no debe solo considerar la perspectiva audiológica, sino también la perspectiva socioantropológica, considerando que las personas sordas conforman una comunidad con características, valores y costumbres propias y que desarrollan una lengua de carácter viso gestual, la LSCh. En el artículo 78 establece que en el ámbito educativo, la evaluación para los estudiantes sordos/as usuarios de LSCh, debe considerar la participación de personas sordas que utilizan esta lengua y profesores competentes en ella, vale preguntarnos ¿en los establecimientos con PIE esto se está cumpliendo?

Sin embargo, subyace un grave error en el artículo 94 del Decreto Supremo n°170:

Artículo 94.- Los establecimientos con programas de integración escolar podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y 5 con necesidades educativas especiales transitorias. Tratándose de estudiantes sordos, excepcionalmente podrán incluirse más de 2 alumnos en una sala de clases. (MINEDUC, 2010).

El decreto considera la sordera como una necesidad educativa permanente, y al establecer que hayan máximo dos Sordos y excepcionalmente más de dos, yergue una barrera inmensa para el desarrollo socioemocional e identitario de las y los alumnos Sordos. Es más, debería ser todo lo opuesto, mientras más niños y jóvenes Sordos compartan el aula, más beneficios. Ahí es donde radica el problema del PIE.

El 10 de febrero del 2010 entra en vigencia la Ley N° 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, donde dentro de las “discapacidades sensoriales” se encuentra la discapacidad auditiva, y donde en el artículo 26 se reconoce por primera vez a la Lengua de Señas Chilena como una lengua oficial y como la lengua natural de las personas Sordas en Chile, marcando un avance crucial en el reconocimiento de los derechos lingüísticos de la comunidad.

En relación a la sordera específicamente, la literatura indica un correlato en materia de derecho internacional en el reconocimiento del derecho de las personas sordas a recibir una educación bilingüe (Congreso de Hamburgo) y un trato justo e inclusivo (Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Chile en 2008) (Larrazabal et al, 2021, p.76).

Pero es en 2021, donde la Ley n° 21.303, modifica ciertos aspectos de la Ley n° 20.422 para incluir la LSCh en el currículo nacional, donde legitima la LSCh como la “lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas, así como también el elemento esencial de su cultura e identidad individual y colectiva” (Art.26), enfatizando en el respeto de los tratados internacionales que ha adherido el Estado de Chile en tanto sus derechos culturales y lingüísticos, y promoviendo la enseñanza de la LSCh en las escuelas y asegurando su uso en el entorno educativo para los estudiantes sordos, en el artículo 34, garantiza el acceso de los estudiantes sordos a todos los contenidos curriculares, para lo cual debe considerar la LSCh como primera lengua.

Aunque los diversos decretos y leyes consideran al LSCh como relevante para promover el acceso a la educación de los estudiantes sordos, en las escuelas regulares con programas de integración de nuestro país, no se cuenta con una formación de LS que pueda satisfacer las necesidades de los niños y niñas con sordera en el contexto educativo (Herrera-Díaz & Lattapiat Navarro, 2024, p.3).

Si el rol del intérprete de LSCh es importantísimo en el proceso educativo, la figura del adulto Sordo es de especial relevancia. El coeducador Sordo se posiciona como un modelo cultural y lingüístico en la educación de la niñez y juventud Sorda. Es quien transmite la cultura y enseña la lengua. Como anteriormente se mencionó, en el 90-95% de los casos, los niños provienen de hogares oyentes por lo que no cuentan con referentes Sordos ni logran proyectarse en adultos que compartan su mundo visual. Aunque la figura del adulto Sordo en las escuelas no se limita al coeducador, sino también a funcionarios, profesores, y asistentes de la educación, para esta investigación pondremos especial atención en el rol del coeducador Sordo.

El rol del coeducador Sordo es acercar la LSCh y la cultura sorda a las y los niños, en un nivel que el facilitador de LSCh o intérprete de LSCh no puede hacerlo. Es de suma importancia en la educación de la niña o el niño Sordo, puesto que la lengua de señas es el vehículo para desarrollar el lenguaje, si el estudiante no ha estado desde pequeño desarrollando la LSCh, no podrá acceder al lenguaje, y por lo tanto, se verá afectado su pensamiento. “Cuando hay adultos sordos en contacto con niños sordos de manera consistente, se genera un

impacto beneficioso en el desarrollo cognitivo, socioemocivo y del lenguaje” (Muñoz Vilugrón et al., 2020, p.138). Puesto que les ayuda a los estudiantes a desarrollar imágenes positivas de sí mismos, a incrementar su autoestima y sus sentimientos de alineación e independencia (Rodríguez-Hernández & Soler-Castilloa, 2023). Lamentablemente son pocos los establecimientos con PIE que cuentan con educadores Sordos, MINEDUC (2020) estima que hay 80 adultos Sordos trabajando en distintas escuelas en Chile (González & Díaz, 2022).

Maribel González y Karina Díaz (2022) analizan el rol del educador Sordo en Chile, como un lugar a definir, refiriéndose al concepto de Educador/a Sordo/a en la misma forma que lo propone Gonçalves (2009), que recoge la mirada de Freire, posicionando al adulto sordo como la “persona que es nativa de su comunidad, y que como tal puede transmitir su conocimiento e información acerca de su cultura y la realidad de su comunidad” (González & Díaz, 2022, p.153). Las autoras sostienen que en Chile, lo que se nombra como “coeducador Sordo” son aquellas personas que apoyan en la labor educativa pero no necesariamente tienen la formación profesional de pedagogos (p.160) por lo que, lo asemejan al rol de asistente de la educación; las autoras insisten en que en muchos establecimientos no hay claridad sobre las funciones que el coeducador debe cumplir en la institución educativa, y que tampoco hay estudios estadísticos que den cuenta de la distribución de adultos Sordos en establecimientos con estudiantes Sordos.

Bajo mi perspectiva, el rol del educador Sordo se asemeja mucho más al rol que ejercen las y los Educadores Tradicionales en los programas de EIB. El rol de educador tradicional es transmitir el legado ancestral y cultural a los estudiantes, puesto que tiene la calidad de conocedor y participante de las tradiciones, lengua y costumbres de su pueblo (Ministerio de Educación, s.f.) La misma página web del MINEDUC explicita que las y los educadores tradicionales ejercen un rol de mediadores interculturales, con estrategias de aprendizaje propias de sus comunidades, elaborando didácticas de enseñanza de lenguas indígenas, recopilando relatos orales y sistematizando saberes asociados a distintas disciplinas. Los coeducadores Sordos también se autoreconocen, son validados por los miembros de la comunidad como miembros de ella, y transmiten esa cultura desde una pedagogía Sorda propia, eminentemente visual.

La Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (CSNCCL) define el Perfil de Competencias del Coeducador, el cual precisa el rol y las funciones del coeducador sordo, señalando que “realiza el proceso de transmisión de la Lengua de Señas Chilena (LSCh), identidad y cultura sorda a los estudiantes sordos y la comunidad educativa, de acuerdo a las características del contexto escolar” (CSNCCL, 2018, p. 1). De igual forma, el coeducador brinda apoyo pedagógico a estudiantes sordos, docentes y profesionales de la educación. Se infiere, entonces, que el coeducador tiene un perfil lingüístico, cultural y pedagógico. (Muñoz Vilugrón et al., 2020, p.137).

La figura del adulto Sordo, y en este caso, del Coeducador Sordo, cobra una importancia crucial en la experiencia educativa de las y los estudiantes Sordos, y

precisamente por ello, son la muestra y los informantes claves de esta investigación.

El primer hito documentado sobre la Lengua de Señas Chilena (LSCh) en Chile se remonta a la fundación de la primera escuela para personas sordas de América Latina. Aunque en sus inicios la lengua de señas no fue promovida de forma explícita ni institucional en las escuelas de Sordos, los Sordos siempre se comunicaron de forma visogestual, “la escuela se tradujo en un lugar de encuentro para la Comunidad Sorda durante los siglos XIX y XX” (Pérez, Marín y Ortúzar, 2022, p. 80). En 1889, se fundó el Instituto de Sordomudos con el objetivo de formar maestros para escuelas especiales, siguiendo las directrices oralistas establecidas por el Congreso de Milán (1880) “El uso natural de la comunicación de las personas Sordas (lengua de señas) fue prohibida y castigada dentro del espacio educativo durante parte del siglo XIX y prácticamente todo el siglo XX” (Perez, Marin y Ortúzar, 2022, p.81).

Según señalan adultos Sordos que aún participan de la ASOCH, el relato de su fundación parte con un grupo de personas Sordas de la capital, que se reunían desde principios de siglo en la Plaza de Armas de Santiago a falta de una sede y club propio. Esto nos lleva a pensar que las reuniones pudieron ser incluso anteriores. En una carta al director del período capitalino *La Locomotora* con fecha 15 de octubre de 1913, se relata lo siguiente: Distinguido señor: “Un grupo numeroso de sordo-mudos exalumnos del Instituto de esta capital, reunidos el 25 de Mayo del presente año echaron las bases para formar una Sociedad de Socorros Mutuos la cual se denomina Sociedad de Sordo-Mudos de Chile, tendiente a formar entre sus asociados el ahorro y la unión mutua” (Pérez, Marín y Ortúzar, 2022, p.84).

Lo que finalmente se concreta legalmente el 24 de octubre de 1926 donde se funda la Asociación de Sordos de Chile, lo que genera una articulación más fuerte de la Comunidad Sorda, y a mediados de los años 50 prolifera la organización de Sordos en todas las regiones del territorio nacional; en los clubes y asociaciones se habla en LSCh, se socializa en torno a ello y se resignifica la lengua como parte de la identidad. Pérez, Marín y Ortúzar (2022) afirman que “Hacia finales del siglo XX el paradigma del oralismo empezó a quebrarse. El giro lingüístico permitió interpretar la cultura desde la lengua, por lo que se renovó la lucha por el reconocimiento de la lengua de señas” (p.87). Y que a partir de la década de 1980 la educación da un giro, y algunas escuelas comenzaron paulatinamente a incorporar la lengua de señas en los procesos educativos (p.81). Los autores identifican a Juan Marín Sasmay como uno de los primeros educadores Sordos que enseñó la LSCh, primero, a las profesoras en escuelas de Sordos, y posteriormente, en universidades. Es ahí donde la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación comienza una vinculación con la comunidad Sorda y la investigación de la LSCh.

Este cambio surge en gran medida, por la visita que realiza un grupo de académicas de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial mención trastornos de la audición y lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a la Universidad de Gallaudet en Washington DC, por ser la única universidad de Sordos del mundo. (Pérez, Marín y Ortúzar, 2022, pp.81-82).

De ahí en adelante la investigación de la LSCh se extiende, y como señalan Pérez, Marín y Ortúzar (2022) se crean instituciones específicas para su estudio, como el Centro de Estudios del Lenguaje de Señas, CELENSE (1987) (p.87) Más adelante, en la década 1990 surge la Academia de Lengua de Señas Chilena (ESILENSE) de la ASOCH y la Agrupación de Intérpretes e Instructores de Lenguaje de Señas (ACHIELS) en 1996.

Fabióla Otárola, en su ponencia “Política Lingüística de la LSCh” del 28 de Junio de 2024 en el Seminario “Educación para Sordos: ¿en qué estamos” organizado por el Centro de Educadores Sordos en la Universidad Andrés Bello sede Bellavista, Santiago de Chile, nombra los momentos y temáticas de las investigaciones de la LSCh, identificando 4 momentos: (1) Enseñanza de la lengua y recopilación léxica, (2) Descripción de recursos propios de la lengua, (3) Desarrollo lingüístico y discurso en LSCh, (4) Lengua e interculturalidad.

Como señalan Pérez, Marín y Ortúzar (2022) los últimos 15 años se ha avanzado en políticas lingüísticas de la LSCh, en 2009 se crea el Diccionario Bilingüe Lengua de Señas-Español con amplia participación de personas Sordas, en 2010 se da el primer reconocimiento de la LSCh con la Ley 20.422, y en 2012 se logra el reconocimiento de que la lengua de señas no necesita ser definida, derogando un inciso transitorio de la ley gracias a el Movimiento Fuerza Sordos, Fundación Sordos Chilenos y ASOCH (p.91). Surgen más organizaciones como el Centro

de Educadores Sordos (CES) en 2015, la Fundación de Sordos Chilenos (2012), la Fundación AMOMA (2014) y la Asociación Gremial UNIDOS AG (2016) (p.88).

Otárola (2024) comenta que en 2010 la Ley en Chile no presentaba un status de la LSCh, solo decía que existía, pero que con la modificación de 2021 le da un status, una lengua con características propias. En la actualidad, la LSCh ha cobrado aún más relevancia, al ser reconocida por las propias personas Sordas como su lengua propia y principal patrimonio cultural (Pérez, Marín y Ortúzar, 2022).

En tanto a la LSCh y educación, se ha constatado el fracaso de la educación oralista, y el fracaso del modelo de comunicación total y el bimodal “que utilizaba la lengua oral como base para comunicarse, utilizando al mismo tiempo señas como apoyo (Lissi et al., 2012). En ambos casos, las señas eran consideradas meras “herramientas comunicativas” (González y Díaz, 2022, p.156). González y Díaz (2022) mencionan el fracaso de estos modelos y el inicio de la investigación de la LSCh durante los años 80 comienza a influenciar el cambio en la mirada hacia la educación de Sordos. “La legitimación de la lengua de señas como un sistema lingüístico a su vez abrió paso al reconocimiento paulatino de las comunidades Sordas como comunidades lingüísticas y culturales” (González y Díaz, 2022, p.156). Lo que abrió paso en Chile al modelo Bilingüe Bicultural en 1990, y que se instaura como la antesala del modelo Intercultural Bilingüe en la educación de Sordos. (p.157).

#### IV. Marco teórico

Este capítulo se divide en (1) Cultura Sorda, (2) Lenguas de Señas, LSCh y Derechos Lingüísticos, y (3) Interculturalidad y Pedagogía Sorda para la EIB.

##### I. Cultura Sorda

- Sobre el concepto de cultura

El concepto de cultura en antropología tiene tantas definiciones como antropólogos, así decía el antropólogo estadounidense Clyde Kluckhohn (1952) junto con su colega Alfred Kroeber, cuando recopilaron numerosas definiciones de cultura en su trabajo "*Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*". La cultura puede entenderse de distintas aristas, como un sistema simbólico, como una estructura, desde lo semiótico como apunta Geertz, o desde lo político como sugiere Bourdieu. Kottak (2006) sostiene que la cultura es simbólica "un símbolo es algo, verbal o no verbal, dentro de un lenguaje o cultura particular, que representa algo más. No hay una conexión obvia, natural o necesaria entre el símbolo y lo que representa" (Kottak, 2006, p.30). Los símbolos en general son lingüísticos, pero también existen símbolos no verbales, como las banderas o los íconos. Para Kottak, la cultura lo abarca todo y está integrada. "Las culturas no son colecciones fortuitas de costumbres y creencias; son sistemas integrados y con patrones" (Kottak, 2006, p.34). La cultura se comparte, funciona y tiene sentido en socialización. La cultura no es un atributo de los individuos per se, sino de los individuos como miembros de grupos. La cultura se transmite en sociedad.

Las creencias, los valores, los recuerdos y las expectativas compartidas vinculan a las personas que crecen en la misma cultura. La enculturación unifica a las personas al proporcionarles experiencias comunes (Kottak, 2006). Clifford Geertz, promotor de la Antropología Interpretativa, comprende la cultura como un sistema de significados y símbolos compartidos dentro de un grupo social. En su obra *“La interpretación de las culturas”*, publicada por primera vez en 1973, el autor propone que la cultura es una trama de significados entendidos y expresados a través de símbolos. Geertz destaca la importancia de los símbolos y los rituales en la vida cultural, puesto que estos elementos son cruciales para comprender cómo las personas le dan sentido al mundo que les rodea y cómo se transmiten los significados culturales de generación en generación. Para el autor, los dispositivos simbólicos son los que controlan la cultura. “Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (Geertz, 2001, p.57).

- **Cultura Sorda: Comunidad y Aportes de los Estudios Sordos**

Las y los Sordos alrededor del mundo siempre han existido, las valoraciones de la sordera han variado según las diferentes sociedades y culturas, desde valoraciones positivas y un alto prestigio, hasta exclusión, prohibición y muerte. “La antropología Sorda se basa en el compromiso de entender las “sorderas”

(Mills, 2015) a través del tiempo y el espacio, tomando el concepto de "sordo" como una categoría que tiene un impacto social, político, moral y metodológico” (Friedner & Kusters, 2020, p.32)<sup>3</sup>.

En oposición a los fundamentos ideológicos del paradigma clínico y del audismo, los miembros de las comunidades Sordas han levantado una definición de la sordera, como un término cultural. Así, un número cada vez mayor de personas sordas no se consideran a sí mismas como discapacitadas, sino como un grupo cultural distinto: con sus propias creencias, necesidades, opiniones, costumbres y lengua (World Federation of the Deaf, 2018, citado en Sepúlveda, 2020, p.4).

Los últimos 40 años se ha vivido un auge en estudios de la Cultura Sorda. Fue a partir de los años setenta y ochenta donde se instaura la Reemergencia Sorda o Resurgencia Sorda (Ladd, 2011) una proliferación del movimiento Sordo y de los Deaf Studies, “Estudios Sordos”, trabajos académicos de Ciencias Sociales que trataron la cuestión sorda, abordando la categoría de “Sordo”, así como se abordan las categorías sociales de género, raza, etnia, etc; Los Deaf Studies se menciona por primera vez en 1971 “fue el director ejecutivo del National Association of the Deaf, en EEUU, Frederick Schreiber haciendo referencia a que si ya existían Black studies, Jewish Studies, entonces ¿por qué no referirse a Deaf Studies? (Bauman 2008, citado en Martín, 2013, p.14). Según Martín (2013) los Deaf Studies proporcionaron un espacio para los Sordos en el proceso de producción de conocimiento y aportaron teórica a la configuración conceptual de

---

<sup>3</sup> Traducción propia.

la Comunidad Sorda (p.10). Se comienza entonces a teorizar en torno a la sordera, surge la *Deafinition*, que vendría siendo la definición del Sordo, en sus propios términos, y con una mirada culturo-lingüística, constatando la existencia de una Deaf Way o Forma Sorda (Ladd, 2011) de pensar y de ver el mundo, es decir, una epistemología Sorda (p.19). Y como aportan Friedner & Kusters (2020) surgen términos como las ontologías Sordas o las “deaf ways of being”, “deafnicity”, “deaf space”, “deaf society”, “deaf sensory orientations”, “deaf citizenship”, entre otros (p.35). Ladd (2011) también introduce el concepto de Deafhood, en español, Sordedad; la cual constata la existencia un sentido Sordo de ser, tanto al interior de cada persona como en el colectivo, es la experiencia compartida de ser Sordo, “la Sordedad no es una condición médica “estática” como la “sordera”. Por el contrario, representa un proceso-la lucha de cada niño Sordo, de cada familia Sorda y adulto Sordo para explicarse a sí mismo y para explicar a los demás su propia existencia en el mundo” (Ladd, 2011, p.3). Como postulan Friedner y Kusters (2020) todos estos conceptos enriquecen y se enmarcan en los estudios del Mundo Sordo y la Cultura Sorda, que se sustentan en la similitud Sorda o “Deaf Same”, y que en relación a ello, ha llevado a autores contemporáneos a considerar la interseccionalidad en sus estudios sobre Cultura Sorda, atendiendo también explícitamente a la raza, género, o sexualidad que en su momento no fueron considerados (p.35). Friedner y Kusters (2020) también destacan el concepto de Deaf Gain, o “ganancia Sorda” en español, propuesto por Bauman y Murray, que argumenta que las personas Sordas y las lenguas de

señas pueden contribuir al mundo de muchas maneras (p.40) “Bauman & Murray (2014, p. xv) proponen el concepto de Deaf Gain "para contrarrestar la idea de la pérdida auditiva, refiriéndose a los beneficios cognitivos, creativos y culturales únicos que se manifiestan a través de las formas sordas de estar en el mundo" (Friedner & Kusters, 2020, p. 39).

Los académicos de los Estudios Sordos han encontrado útiles las herramientas y categorías de la antropología para analizar las experiencias de las personas sordas y los significados socioculturales de la sordera. De hecho, el concepto fundamental de los estudios sobre la sordera, "Cultura Sorda" (Padden, 1980), derivó de la interacción con una de las contribuciones más importantes de la antropología y ha sido clave para delinear lo que a menudo se describe como el “sentido de diferencia” de las personas sordas (Ginsburg & Rapp, 2013, p. 59). La “Cultura Sorda” se ha utilizado como un término general para el uso de la lengua de señas, la colectividad e identidad, los valores sordos, el comportamiento sordo, los usos sordos de la tecnología y las artes y estéticas sordas (Friedner & Kusters, 2020, p.32).

Paddy Ladd (2011), académico Sordo británico, identifica nueve perspectivas académicas sobre la Cultura Sorda:

*Tabla 1. Perspectivas Académicas sobre la Cultura Sorda.*

Perspectiva académica	Características
Perspectivas de la membresía	Investigan la membresía a la cultura Sorda. Baker y Cokely (1980) son referentes de esta perspectiva. Distinguen cuatro criterios: audiológico (tener pérdida auditiva), lingüístico (usar Lengua de Señas), social (participación en la vida social Sorda) y político (influir en la organización comunitaria). Investiga también los roles de gente

	oyente perteneciente a la comunidad, como familiares, CODAS, intérpretes, etc.
Perspectivas normativas	Muchos autores estadounidenses Sordos usan esta perspectiva. Toman la categoría "social" y lo denotan de "cultural", investigan las normas, conductas, valores, y tradiciones de la comunidad. Así como la identidad, Philip (1993) agrega lo que se conoce como "sordera actitudinal", e identifica dimensiones de la cultura, la dimensión material (fenómenos observables), dimensión normativa (reglas de conducta), y el aspecto cognitivo (actitudes, valores y visión de mundo).
Perspectivas simbolistas	Toma una perspectiva antropológica influida por Clifford Geertz. Se hace etnografía sobre lo que significa funcionar desde dentro de la identidad Sorda. Padden y Humphries (1988) son referentes de este enfoque, tocan temas como "aprendiendo a ser Sordo", "imágenes del ser", "el significado del sonido", etc. Camel, otro autor, trabaja lo que es el folclore Sordo.
Perspectivas lingüísticas	Con un enfoque lingüístico y psicolingüístico, entienden la lengua de señas como la característica cultural que es única de la comunidad Sorda. Kannapel (1982) plantea que la lengua de señas tiene su origen en la comunidad, "nosotros la creamos, la mantenemos viva, y ella nos mantiene vivos a nosotros y nuestras traducciones".
Perspectivas estructuralistas	Stokoe (1989) es uno de los pocos que trabaja esta perspectiva, aplicando el sistema de malla de Trager y Hall a lo que él llama las "culturas basadas en el inglés y en la ASL", en el contexto de Estados Unidos (ASL; Lengua de Señas "americana"). Básicamente lo que hace es buscar diferencias fundamentales entre la "cultura Americana Sorda" y "cultura Americana Dominante".
Perspectivas de la etnicidad	Johnson y Erting (1989) y Tersiep (1993) son defensores de esta perspectiva. Se centra en la antropología social y en la sociología de la lengua, que proporciona fundamentos para adoptar una visión procesual del grupo étnico Sordo. Se alinean con antropólogos que estudian fenómenos semejantes a la experiencia sociocultural Sorda bajo el título de etnicidad.
Perspectivas biológicas	A pesar de que la biología casi siempre va acompañada de una perspectiva patológica, Hay autores como Hall (1994) que relacionan los factores biológicos con una lectura cultural.

Perspectivas políticas	Postula que la sordera es una experiencia sociopolítica con un significado cultural. Harris (1995) es de los pocos que Ladd identifica para ese entonces.
Perspectivas antropológicas	Ladd señala que Camel (1981), a pesar de tener un enfoque en perspectivas lingüísticas, de la membresía, etnicidad y estructuralistas, usa por sobre todo perspectivas antropológicas. Estudiando la diversidad de las expresiones de la diversidad humana. En el marco de esta misma perspectiva, Mindess (2000) trabaja el campo de la comunicación intercultural.

Elaboración propia en base a Ladd, P. (2011)

Como alcance, Ladd (2011, p.252) señala que la mayoría de estas perspectivas siguen siendo bastante taxonómicas, y se centran en las diferencias entre las culturas Sordas y oyente, más que explorar la cultura Sorda en y por sí misma. El autor sostiene que estas ideas refieren a una antigua idea de cultura: (1) como una entidad limitada, de pequeña escala, (2) características definidas (hoja de cotejo), (3) invariable, en equilibrio estable o auto-reproductora, (4) sistema subyacente de significados compartidos: cultura auténtica, (5) individuos idénticos, homogéneos.

Los primeros trabajos de las ciencias sociales sobre la sordera examinaron la relación entre las personas sordas y oyentes (como categorías distintas de identidad y sentido) para desarrollar teorías sobre lo que une a las personas sordas entre sí y cómo las personas sordas han negociado las diferencias en relación con los oyentes (Friedner & Kusters, 2020, p.33).

Para ciertos académicos de los Estudios Sordos, existe una diferencia entre el sordo y el Sordo. Como apunta Martín (2013) en 1972 Woodward acuña la

distinción entre D/deaf y d/deaf (Sordo vs sordo), para distinguir la construcción cultural de la circunstancia médica (p.13). Años más tarde, Padden y Humphries (1988) sostendrán que se usa sordo con la s minúscula cuando nos referimos a la condición audiológica de no escuchar, y Sordo con S mayúscula para referirnos a un grupo particular de personas sordas que comparten una lengua y una cultura. En otras palabras, el sordo no participa necesariamente de la comunidad Sorda, mientras que el Sordo se identifica con ella. Por otro lado, el Sordo se hace Sordo dentro de la comunidad; y la comunidad se congrega en la Asociación, en la Agrupación, en el Club, etc. Lugares e instancias de reunión, donde se habla en Lengua de Señas, se tocan temas de interés para Sordos, se organizan eventos, campeonatos deportivos, paseos y actividades diversas, que sin la comunidad no tendrían tanto sentido. El Sordo es una persona adscrita a su cultura y condición de Sordo.

Baker y Padden (1978) que hacen hincapié en diferenciar más claramente los conceptos de comunidad y cultura, introduciendo el término de “sordera actitudinal” que hace referencia a la persona sorda que se identifica a sí misma como miembro de la Comunidad Sorda y que los otros miembros aceptan que forme parte de esa comunidad. Más tarde, Padden (1989) entiende que los miembros de la Cultura Sorda se comportan de manera similar, usan la misma lengua (valor cultural primordial), comparten creencias sobre sí mismos/as y sobre el resto de personas que no son Sordas (1989). La lengua de signos, además, será su lengua primaria de intercambio social, aunque posean competencia en lengua oral (Martín, 2013, p.12).

Las personas Sordas comparten una comunidad, una lengua, un patrimonio inmaterial que va desde las señas, hasta las historias y chistes que se cuentan,

comparten dinámicas de sociabilidad particulares como el apodo/seña propio de cada integrante, y una epistemología común. “Los miembros de la cultura Sorda se comportan como gente Sorda, usan el lenguaje de la gente Sorda, y comparten las creencias de la gente Sorda sobre ellos mismos y sobre las demás personas no Sordas” (Padden, 1980, p. 93), Hay sentimientos y acciones concretas de autoadscripción a la comunidad, y un sinnúmero de otros elementos que evidencian su existencia. “Los sordos “están inscritos en redes de significado que se producen en las interacciones, y que a su vez esas interacciones se ubican en determinados contextos que los lleva a actuar de cierta manera ante la diferencia” (Abello, 2017, p. 41, citado en Muñoz Vilugrón et al,2020, p.137).

Los sordos, como personas visuales, conforman una comunidad con una cultura propia, comparten una serie de características que difieren del grupo mayoritario oyente, presentando características semejantes a las de otros pueblos minoritarios, como por ejemplo, los pueblos indígenas. Tienen una lengua visogestual que les es propia, la Lengua de Señas, y una serie de costumbres y valores surgidos de su condición visual, como la manera de saludarse, de despedirse, de felicitar y de aplaudir, entre otras. Poseen también sus propias reglas en las interacciones sociales, conformando clubes y asociaciones donde comparten sus intereses, gustos, necesidades y en los cuales se permiten ser y expresarse en toda su dimensión (de la Paz & Salamanca, 2009, p.32).

Pérez, Marín y Ortúzar (2022) señalan que de la Paz y Salamanca (2009) distinguen cinco elementos culturales propios de la cultura Sorda en Chile: lo simbólico, la organización, lo emotivo, el conocimiento y los materiales (p.68). De la Paz y Salamanca (2009) toman la categorización de estos elementos culturales a partir de lo planteado por Bonfil (1985). Para los Sordos es de crucial

importancia el estar en constante contacto y reunión con otros Sordos. Los mismos autores, basándose en las investigaciones de Ladd (2011) sostienen que “la cultura y comunidad Sorda surge en tres espacios colectivos: familia, escuela y agrupaciones de Sordos” (Pérez, Marín y Ortúzar, 2022,p.71).

Ya hacia 1900 hay registros de reuniones de personas sordas en la Plaza de Armas de Santiago de Chile. La primera asociación del país se crea el año 1913 en la capital, Santiago. Se llamó Sociedad de Sordomudos de Chile y era auspiciada por Robert Kelly Grey. La misma organización es refundada en 1926, con el nombre de Asociación de Sordomudos de Chile y bajo la presidencia de Kelly Grey” (Oviedo, 2015).

De la Paz y Salamanca (2009), señalan que si bien, los Sordos no son un grupo “racial”, porque no comparten lazos sanguíneos, la relación que establecen entre ellos llega a ser tan fuerte que para muchos su comunidad se convierte en su segunda familia y el participar y pertenecer a ella pasa a ser una necesidad y una prioridad. Los autores sostienen que sus entrevistados mencionaron en varias ocasiones que sin la comunidad, el Sordo no logra desarrollarse totalmente y se convierte en un ser dependiente del oyente (p.43). Las personas Sordas valoran el tener familia Sorda, es una alegría que un Sordo tenga un hijo Sordo. Ladd (2011) sobre la endogamia, afirma que el 90% de las personas Sordas que se casan, lo hacen con otra persona Sorda (al menos en el contexto de comunidades Sordas de Gran Bretaña a principios de los 2000). Ladd señala que Montgomery (1994) sostiene que “Las personas Sordas tienen una de las más altas tasas de matrimonio endogámico de todos los grupos sociales. Los límites económicos,

raciales, de clase, políticos, y de nacionalidad son cruzados con mucha mayor frecuencia por el matrimonio mixto que la línea divisoria sordo/oyente” (Ladd, 2011, p.262)

Claros-Kartchner (2009) intenta demostrar el porqué todas las comunidades sordas del mundo viven situaciones similares, tienen una suerte de historia de vida compartida, aunque en culturas y naciones muy distintas entre sí. “En el sitio de la Federación Mundial de Sordos (FMS) leemos lo siguiente: “La FMS es una organización no gubernamental internacional que representa a aproximadamente 70 millones de personas sordas de todo el mundo...” Esta representación no sería posible si no hubieran tenido y continuarán teniendo “una historia continua y colectiva” en común” (Claros-Kartchner, 2009, p.71)

Los Sordos en todo el mundo se agrupan, se articulan y crean colectividad. Kyle (1990) ya adelantaba el papel de las asociaciones de Sordos como elementos fundamentales en la vida comunitaria (Martín, 2013) Kyle hablaba de las asociaciones como “el corazón del pueblo de las personas Sordas” (Martín, 2013, p.12). Hay diversos ejemplos en el mundo sobre la organización de las personas Sordas y su vida colectiva.

Por ejemplo, en Mumbai, las personas sordas producen un espacio sordo al abordar compartimientos específicos en determinados trenes de cercanía (Kusters 2019a); y en Adamorobe, Ghana, las personas sordas se reúnen en senderos frente a sus casas (Krusters 2015a). Las personas Sordas intencionalmente buscan experiencias sordas cuando van de viaje

(Moriarty Harrelson 2015) y en campos de refugiados y centros de recepción (Sivunen 2019) (Friedner & Kusters, 2020, p.36).

Hay manifestaciones de la organización y colectividad Sorda a nivel regional, nacional, intercontinental e internacional. Un ejemplo evidente de ello es la creación y ratificación de la Bandera de la Comunidad Sorda a nivel internacional, la “Sign Union Flag” (véase Anexo 2) Según la World Federation of the Deaf (s.f.), en julio de 2023, al alero del aniversario número veintiuno del primer Congreso Mundial de la Federación Mundial de Sordos, se aprueba la Bandera Sorda diseñada por el artista Sordociego francés, Arnaud Balard, que incluye a las personas Sordas, personas Sordociegas, CODAs e intérpretes de Lengua de Señas. Representa una brújula como símbolo universal de la orientación y dirección hacia el encuentro con otros, los dedos simbolizan los continentes, y los colores también hacen referencia ciertas cosas, el turquesa a la comunidad Sorda, la Lengua de Señas, el orgullo y la unidad; el amarillo a la luz, el espíritu iluminado, la vida y la convivencia, y el azul oscuro a la tierra, la humanidad, el lazo de la Sordera y el color de la Federación Mundial de Sordos.

- Deafnicity: disputando la etnicidad

El término “deafnicity” o Deaf Ethnicity, en español, Etnicidad Sorda, propone que los Sordos podrían entrar en las definiciones de etnicidad y ha sido usado mayoritariamente por autores anglosajones y teóricos del Norte Global, tal vez en Latinoamérica, por nuestro contexto sociohistórico y étnico, sería complejo hablar

de los Sordos como grupo étnico. Más allá de intentar convencer sobre si los Sordos pertenecen o no a las categorías de etnicidad, pretendo exponer la complejidad de las configuraciones sobre Cultura Sorda y los aportes teóricos sobre esto que homologan la subordinación de los Sordos con la subordinación de los pueblos indígenas, en tanto procesos de epistemicidio y colonización lingüística.

Eckert (2010) postula que los derechos humanos de las personas Sordas en todo el mundo podrían argumentarse mejor en un contexto étnico (p.329). “Los Sordos son un grupo étnico, la categoría de “eticidad” explica mejor el Mundo Sordo” (Levinson, 2014, p.217)<sup>4</sup>. Esto se puede observar en trabajos que revisaremos más adelante como el de Harlan Lane (2011) *“the People of the Eye: Deaf Ethnicity and Ancestry”* o el de Robert Clark Eckert (2010) *“Toward a theory of Deaf ethnos: Deafnicity ≈ D/deaf”*.

Sobre la etnicidad, Aravena (2006) sostiene que esta constituye una de las formas principales de diferenciación y clasificación sociopolítica en las sociedades contemporáneas, es un producto de la historia, no una esencia en sí misma, y muchas veces se usa como un eufemismo de raza. Las significaciones primigenias del término dan cuenta de una diferenciación y de un reconocimiento de la otredad. Los griegos ocupaban el concepto “ethnikos” para designar a un

---

<sup>4</sup> Traducción propia.

pueblo cruel o bárbaro, que no se organizaba según el modelo de la ciudad-Estado; en latín, ethnicus designaba a los paganos no cristiano (Aravena, 2006). El término ethnicity aparece en el diccionario Oxford English en 1933 por primera vez, y es definido en términos de “paganismo y superstición pagana, es decir, de una realidad de otraedad” (Moynihan, 1993, como se cito en Aravena 2006) . El uso que le da Lloyd W. Warner a “etnicidad” tiene una similitud con las raíces greco-romanas del concepto, que mencionamos anteriormente. Y es que lo usa para designar una de las características que modifican el sistema social de un grupo y son modificadas por él, como el género, la edad y la religión, denominando ethnic a los grupos que ya sea por su carácter de “minoría” o de “mayoría subordinada” se diferencian de aquellos supuestos grupos “originarios”, “mayoritarios” o “hegemónicos” (Aravena, 2006).

No mucho después del trabajo innovador de Boas, el sociólogo alemán Weber (1922/1978) definió ampliamente un grupo étnico como aquel que tiene “una creencia subjetiva en su descendencia común debido a similitudes de tipo físico o de costumbres, o ambas, o por recuerdos de colonización y migración” (p. 389). Weber veía la etnicidad en el contexto de una comunidad, no necesariamente en un contexto biológico (Eckert, 2010, p. 319)<sup>5</sup>.

En todas las tradiciones revisadas hay un denominador común para caracterizar al grupo étnico como aquellos percibidos diferente a la sociedad dominante. Héctor Díaz Polanco (1981) entiende por etnia o grupo étnico a aquellos grupos

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

sociales que tienen como base de su identidad componentes étnicos, con los cuales se puede diferenciar de otros grupos. Para Barth (1976) los grupos étnicos son grupos portadores de una cultura, con un tipo específico de organización, que se autoadscriben y adscriben a otros. Dice que es étnica la adscripción cuando clasifica a una persona de acuerdo con su identidad básica y más general, determinada supuestamente por su origen y su formación. El autor postula que los grupos étnicos no tienen una dinámica fija, contrario a otras concepciones esencialistas, él cree que son fluidos y dinámicos, debido a que constantemente están expandiendo y diversificando sus fronteras, para Barth, las fronteras étnicas son permeables; es el límite étnico lo que define al grupo, no únicamente el contenido cultural que el grupo encierra. La identidad se entenderá, a partir de los estudios de Barth, como algo relativo, fluctuante, circunstancial y negociado (Aravena, 2006). “La etnicidad es un producto negociado de tensiones dialécticas entre la autoidentificación interna y las adscripciones externas [...] Es un proceso emergente (Yancey, Ericksen, & Juliani, 1976) y situacional (Gans, 1979)” (Eckert, 2010, p. 317).

Eckert (2010) desglosa el concepto de “ethnos” usado en la Antigua Grecia, analizando los tres requisitos de ethnos, (1) Homoímaemon: la comunidad de origen, (2) Homoíglotton: la comunidad de lenguaje y (3) Homoíthreskon: la comunidad de religión. Afirmando que no son categorías estáticas, y que cada requisito es un conjunto de variables continuas que interactúan con los otros conjuntos.

(p.326). Para Eckert (2010) “La etnicidad Sorda no se trata de pureza étnica [...] La etnicidad Sorda no se basa en una lista estática de características que deben ser chequeadas, aunque muchas de esas características ofrecen una visión informativa de la identidad y la cultura Sorda” (p.328). Para el autor:

La etnicidad Sorda es un proceso y un producto de respuestas estratégicas y adaptativas a estructuras y esquemas cambiantes. La etnicidad Sorda es importante porque deconstruye y reconstruye las dinámicas de las relaciones entre mayorías y minorías, independientemente de ideas de raza y posiblemente nacionalidad (Eckert, 2010, p. 329).

Para Eckert (2010) el “hogar Sordo” es un espacio territorial étnico, en donde el lenguaje, las normas, los valores, las creencias y las tradiciones específicas de la comunidad Sorda son transmitidas desde los adultos Sordos a los niños (p.325). Ejemplifica con el caso de los CODA (Children Of Deaf Adults) el término CODA hace referencia a los hijos, oyentes, de padres Sordos, que crecieron en un hogar Sordo y dentro de la comunidad Sorda; Eckert (2010) dice que muchos CODA manejan la lengua de señas y signan con fluidez, y son considerados como parte de la etnicidad Sorda (p.325). “Esto es posible porque la etnicidad no se basa en circunstancias médicas o rasgos físicos. También es posible porque la etnicidad no es estática. La etnicidad es un proceso dinámico que ocurre con el tiempo” (Eckert, 2010, p. 325).

- Modelos de la sordera y biopolítica

La visión socioantropológica de la Sordera, como postulan Muñoz Vilugrón, Rodríguez Ponce y Bachmann Vera (2023) es vista por la comunidad Sorda como una diferencia cultural-lingüística, se entiende como una minoría con una cultura, identidad y tradiciones propias, y con un conocimiento desde sus saberes con base en sus orígenes epistemológicos (p.5). “Los estudios críticos sobre la sordera han enfatizado que no se trataría de una discapacidad, sino de una categoría social en cierto sentido similar a la de las minorías lingüísticas o sexuales (Dhamoon, 2009; Dolnick, 1993; Sparrow, 2005, citado en Cuevas, 2013, p.694). En esa misma línea, el modelo biosocial de Vygotsky (Skyer, 2023) describe la ontología Sorda como interacciones dinámicas que sintetizan de manera única pero inexorable la biología y la sociedad, aborda cuestiones imbricadas de axiología, poder y conocimiento centradas en adaptaciones positivas que subliman la sordera (p.128).

Skyer organiza cuatro paradigmas distintos de investigación sobre la sordera “Los primeros tres paradigmas —filológico, biomédico y sociocultural— están establecidos y deberían ser relativamente familiares para la mayoría de los lectores (Bauman y Murray, 2014; Humphries et al., 2012; Shakespeare, 2013). El cuarto paradigma, biosocial, es emergente” (Skyer, 2023, p.137)<sup>6</sup>. La teoría biosocial propuesta por el autor, basada en lo propuesto por Vygotsky, insta a rechazar el concepto de discapacidad y patología, y en su lugar, a promover la

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

visualidad y la multimodalidad (p.128), comprendiendo que la discapacidad es un concepto más bien social.

La sordera no es un problema, sino una oportunidad biosocial y de desarrollo. Lo que resulta problemático son las estructuras y valores sociales audistas y discriminatorios utilizados por agentes que construyen activamente el deshabilitamiento y mantienen el audismo anti-sordo, lo cual perjudica a las personas sordas de maneras manifiestas y encubiertas (Eckert y Rowley, 2013, citado en Skyer, 2023, p.129).

Cuevas (2013) sostiene que en la formación de las categorías sociales de oyente, sordo e hipoacúsicos inciden saberes de la medicina y las ciencias cognitivas, y en ello también participan instituciones como escuelas especiales y hospitales (p.699) Estas clasificaciones y categorías sociales configuradas tienen efectos en la distribución de privilegios, y crean una distinción y jerarquía entre sordo y oyente, invisibilizados por los criterios de neutralidad y objetividad científica (p.699). Para Díaz (2013), quien examina los términos foucaultianos sobre biopolítica y gubernamentalidad en torno a la construcción de la anormalidad, postula que en siglo XIX surge el par normal/patológico, que funcionaba como un criterio de demarcación social, fue el resultado del ejercicio del poder sobre la vida, y en nombre de la perdurabilidad de la especie, pretendía defender a las “poblaciones sanas” y exterminar a las demás (Díaz, 2013) Es decir, fija los parámetros que debe cumplir el individuo deseable en sociedad, busca convertirlo en un todo sano y productivo. En el presente, eso cambia, hay una mutación del par normal/patológico hacia una gubernamentalidad neoliberal.

Lemm (2010) explica la “gubernamentalidad” como una nueva forma de saber/poder que quiere gobernar sobre una pluralidad de hombres que forma una población (p.14) y la biopolítica pasa a ser un paradigma alternativo de poder y de política (p.15). Para Foucault la biopolítica es la tecnología de control de las poblaciones y el liberalismo es el contexto en el que se aplica, aunque en la sociedad occidental habrían ejemplos de biopolítica muy tempranos, Frías (2013) hace una revisión sobre los orígenes griegos de la biopolítica en la relación esclavo-amor, bajo la modalidad del ser un ‘cuerpo-instrumento’ que se rige en la estructura de la pólis griega “se exige la presencia de hombres a los que la disciplina de ‘gobierno’ está interesada en hacer económicamente útiles aunque dóciles desde el punto de vista político” (Foucault, 2005, p. 141-142; citado en Frías, 2013, p. 123). La biopolítica permite optimizar la vida de cierta parte de la población y administrar la muerte o producir exterminio de aquellas peligrosas para el continuum biológico de la especie (Díaz, 2013). A partir de la década de los 70 y el despliegue del neoliberalismo se produce una nueva gubernamentalidad, donde se establecen modos de existencia prefijados (Díaz, 2013, p.11) y la racionalidad neoliberal comienza a incidir en la modelación de la conducta de acuerdo con las estrategias discursivas del mercado, favoreciendo y regulando un tipo de movilidad y conducta, así como ejecutando una depuración biológica. Para Foucault el poder produce una realidad, ámbitos de objeto, rituales de verdad y produce un determinado tipo de individuo (Álvarez, 2009). Para Cuevas (2013) la pedagogía, como una práctica de conocimiento

privilegiada también se ha impuesto en la representación de la normalidad y anormalidad, explícita:

En efecto, la educación especial para sordos, pero también la educación de integración, sustentan una imagen del sujeto humano normal que funciona como ideal regulatorio y normalizador. No podemos olvidar que la acción educativa no solo distribuye saberes y confiere a las personas conocimientos tenidos por necesarios, sino que, en tal proceso, además produce “una determinada subjetividad” (Grinberg, 2008: 41; también Foucault, 1977, citado en Cuevas, 2013, p.700).

Cuevas (2013) sostiene que la jerarquía naturalizada audista crea una concepción de que la sordera y la educación de las personas Sordas es responsabilidad única del individuo, típico de los regímenes biopolíticos neoliberales (p.701) postula también que la educación oralista funciona como un dispositivo de normalización del Sordo, cuestión que se manifiesta de manera aún más radical en aquellos que son “normalizados” por medio de dispositivos tecnológicos como el implante coclear (p.701). Sparrow (2005) en su trabajo *“defendiendo la cultura Sorda: el caso del implante coclear”* afirma que en la década de 1980 y principios de la década de 1990 la comunidad Sorda se movilizó en contra del uso del implante coclear, rechazando la idea de intentar “curar” la sordera, comparándolo incluso con un genocidio (p.135).

La búsqueda de una cura para la sordera representa el deseo de una cultura mayoritaria de imponer su idioma y valores en los Sordos en lugar de modificar sus instituciones para tener en cuenta las perspectivas y necesidades de los miembros de otra cultura. El implante coclear representa un ataque a la cultura de los Sordos, porque busca asegurar

que los niños Sordos crezcan usando la lengua oral en lugar de las lenguas de señas de los Sordos. El éxito en este proyecto afecta negativamente los intereses de los miembros individuales de la cultura Sorda al reducir el tamaño de la comunidad con la que pueden comunicarse en su primer idioma (Sparrow, 2005, pp.135-136)<sup>7</sup>.

Comprender la sordera como una enfermedad o una limitación a subsanar conduce a prácticas colonizadoras fonocéntricas (Robinson y Henner, 2017, citado en Herrera & De la Paz, 2019, p.83). Ladd plantea la importancia del colonialismo para el análisis de la exclusión y opresión de la Comunidad Sorda como minoría cultural (Martín, 2013). Donde “el imperialismo cultural oyente puede también ser comprendido como el efecto de la naturalización de la experiencia cultural de la población oyente y su mundo simbólico” (Cuevas, 2013, p.702) El modo cultural oyente y sus prácticas se posicionan como la norma. Muñoz Vilugrón, Rodríguez Ponce y Bachmann Vera (2023) señalan que los Sordos desarrollan formas únicas de percibir y comprender su entorno, y construyen ese conocimiento precisamente dentro de una sociedad oyente, en donde culturalmente el cuerpo Sordo tiene otra forma de ser visto, por la cualidad tridimensional de la lengua de señas y el espacio que ocupa en el entorno (p.6). “El uso Sordo del espacio tiene implicaciones en cómo las personas sordas son vistas en público” (Breivik et al. 2002, citado en Friedner & Kusters, 2020, p.36).

---

<sup>7</sup> Traducción propia.

## II. Lenguas de Señas, LSCh y Derechos Lingüísticos

La Lengua de Señas es parte fundamental de la identidad de las comunidades Sordas, es la lengua natural para comunicarse y fuente de reproducción de la cultura Sorda. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) reconoce que las lenguas de señas tienen el mismo estatus que las lenguas habladas y deben ser respetadas y promovidas (Federación Mundial de Sordos, 2016). Los niños sordos tienen derecho a desarrollar plenamente su identidad cultural y lingüística (artículo 30 de la CDPD de la ONU).

Según Elisa Loncon (2010) la lengua es un constituyente del ser humano y permite la pertenencia a una comunidad, postula cuatro argumentos explican esta relación:

1. El lenguaje, la capacidad de comunicarse y de reflexionar que se realiza en la lengua es una condición humana (Chomsky, 1957)
2. La lengua es una herramienta fundamental para el desarrollo de la cognición en el caso de los humanos, a través de la lengua es posible identificar el mundo y las cosas.
3. La lengua está vinculada con la identidad individual y colectiva de las personas. Si una persona es rechazada por hablar su lengua, o ha sido

objeto de burlas, esta experiencia tiene consecuencia en su autoestima e incide en el aprendizaje.

4. La lengua como expresión de la identidad de un pueblo está ligada a la historia, presente y futuro de quienes la hablan. Cualquier cosa que afecte al pueblo afectará también a su lengua. Si un pueblo es dominado, subyugado, la lengua también lo será (Chiodi y Loncon 1995) y, al contrario, si una lengua vive, renace, se desarrolla, ello es el reflejo del éxito o circunstancia histórica del mismo pueblo. Por tal razón, el poder de los pueblos también se refleja y se ejerce en la lengua de los mismos.

Las comunidades Sordas exigen el respeto de sus derechos lingüísticos, la valoración y prestigio de la LSCh, y el goce de su reconocimiento como Cultura Sorda. Cuestión que se hace cada vez más necesaria considerando el trato *audista* que reciben por parte de la sociedad.

[...] entender el audismo como una política lingüística lingüicida (Skutnabb-Kangas, 2016; Rose y Conama, 2017). El término audismo fue acuñado por el profesor sordo Tom Humphries en 1975, y se entiende como una actitud que tiene como resultado un estigma hacia cualquiera que no oye, como el racismo o el sexismo (Esteban & Ramallo, 2019, p.21).

Martín (2013) postula que, así como el término “audism”, en inglés, también aparece “hearization”, concepto acuñado Nover (1995) para reflejar la promoción institucional, el mantenimiento de la lengua oral y los valores de la sociedad

oyente, creando una percepción de que las personas oyentes son superiores, y por lo tanto actúa como una forma de opresión internalizada (p.13).

Tanto la conformación de los Estado-Nación en América Latina (desde inicios del Siglo IX) como el Congreso de Milán de 1880 tienen implicancias en la condición de subordinación de las personas Sordas mediante prácticas audistas. Por un lado, la conformación de los primeros Estado-Nación en América Latina, sigue un modelo de pensamiento moderno hegemónico: *una nación, una raza, una lengua*; propiciando situaciones desfavorables para la soberanía de los pueblos indígenas y todas las demás diversidades del territorio, que fueron deliberadamente desconsideradas por las nuevas naciones. El plan de los Estado-Nación fue la enseñanza de los nuevos símbolos patrios, de la nueva soberanía, y claramente de la nueva lengua oficial, que no admitía la pluralidad de otras. El segundo hito, viene de Europa, unos años más tarde, siguiendo la misma lógica del hombre occidental moderno; es el Congreso de Milán de 1880, instancia que consagra el oralismo en la educación de las personas Sordas en todo el mundo:

El oralismo, promovido en gran medida por los postulados del Congreso de Milán de 1880, enfatizaba la imposición de las lenguas orales a los sordos, negando el reconocimiento y la valoración de las lenguas de señas. Esta política lingüística, implementada a través de las escuelas oralistas, buscaba eliminar las lenguas de señas y establecer las lenguas orales como las únicas válidas para los seres humanos (Peluso & Balieiro Lodi, 2023)

Valeria Herrera (2010) se refiere al caso chileno, afirmando que desde 1960 las escuelas de Sordos de todo el país se adscriben a los acuerdos del Congreso de Milán:

Chile asume íntegramente las conclusiones del Congreso de Milán de 1880 y decreta el Modelo Oral como única opción comunicativa para la comunidad sorda. El modelo oral instaurado se caracteriza por una concepción clínica de la sordera que sustituye los objetivos pedagógicos por objetivos terapéuticos, lo que genera que el estudiante Sordo sea tratado como paciente y el profesor actúe como terapeuta. Esta concepción de la sordera se expresa en políticas educativas centradas en la deficiencia y produce prácticas correctivas y reparadoras al interior de las aulas. (Herrera, 2010, p.215)

Todo este panorama, lleva a muchos autores a identificar que los Sordos han sufrido, al igual que los pueblos indígenas o comunidades étnicas, procesos de colonización, “los Sordos han tenido que vivir lo que otros pueblos han vivido con los procesos de colonización. Han sufrido la descalificación de su lengua y por más de un siglo se les prohibió hablarla” (De la Paz & Salamanca, 2009, p.35). El “Congreso de Milán de 1880, [es] una fecha tan llena de significado para nosotros como lo es 1492 para los nativos Americanos” (Ladd, 2011, p.4). Al igual que las lenguas de los pueblos indígenas, la lengua de señas se convierte en un símbolo de resistencia ante las fuerzas hegemónicas, puesto que “a pesar de que la lengua de señas fue prohibida en las escuelas y en el ámbito familiar, los sordos nunca dejaron de comunicarse a través de ella” (Steiechen et al, 2016, p.5). Ladd (2011) plantea que:

El hecho de que tanto las personas Sordas como los pueblos Originarios usarán señas y gestos, y que ninguno pudiera hablar lenguas europeas, se utilizó para construir similitudes esencialistas entre ellos: ambos fueron descritos como “salvajes”, en un sistema de creencias que construyó un “Hombre civilizado” rodeado de salvajes y animales (Mirzoeff, 1995: 68, Ladd, 2011, p.120).

Cuevas (2013, p.702) postula la existencia de una universalización de la experiencia oyente que se asume como la norma. El autor lo ejemplifica usando la lógica de Bauman (2004) en su silogismo:

El lenguaje es humano/  
el habla es el lenguaje/  
quienes no hablan no son humanos.

La “supremacía” de las lenguas orales por sobre las lenguas de señas, se sustenta en lo que llamamos ideologías lingüísticas, un conjunto de representaciones culturales que albergan valores, creencias y concepciones en torno a las lenguas. “Las creencias sobre lo que es o no es una lengua real, y las nociones subyacentes de que existen lenguas claramente identificables que pueden ser aisladas, nombradas y contadas, forman parte de las estrategias de dominación social” (Woolard & Schieffelin, 1994, p.63)<sup>8</sup>. Kroskrity (2009) sostiene que las ideologías lingüísticas representan la percepción del lenguaje y el discurso que es construida en el interés de un grupo social o cultural específico

---

<sup>8</sup> Traducción propia.

(p.72) y postula que las concepciones de una comunidad sobre su lengua está influenciada por su posición en el sistema político-económico y otros sistemas culturales relevantes, es decir, aquellos cuyas lenguas no cuentan con el apoyo hegemónico de los estados-nación deberán resistir o someterse, lo que implicaría ceder a la inferioridad lingüística propia (p.73)<sup>9</sup>

La ideología lingüística no es un reflejo predecible o automático de la experiencia social del multilingüismo en la que está arraigada; hace su propia contribución como un filtro interpretativo en la relación entre el lenguaje y la sociedad (211). El fracaso en la transmisión intergeneracional de las lenguas vernáculas puede ser racionalizado de diversas maneras, dependiendo de cómo los hablantes conceptualicen los vínculos entre el lenguaje, la cognición y la vida social (Woolard & Schieffelin, 1994, p.62).

La ideología lingüística en torno a las lenguas de señas, y el prestigio de éstas, han variado según la cultura y el contexto sociohistórico. En Occidente, antes de la consagración del oralismo con el Congreso de Milán, hubo figuras como la del monje español, Pedro Ponce de León en el siglo XVI, quien enseñaría a niños sordos a leer, escribir y comunicarse mediante la lengua de señas y otros métodos visuales, y Juan Pablo de Bonet, pionero en la educación de sordos, desarrollando métodos para enseñarles a comunicarse y alfabetizarse en 1620 (De Ávila, 2014). A partir de la década de 1750, las personas Sordas y las lenguas de señas fueron un punto de referencia para la teorización sobre la naturaleza del Hombre y del lenguaje (Ladd, 2011, p.109). Como dice Ladd (2011), Leibniz

---

<sup>9</sup> Traducción propia.

identificó que la lengua de señas podría ofrecer una respuesta a su búsqueda de una lengua universal, y Descartes ejemplificó a la lengua de señas, como el factor fundamental para diferenciar al Hombre de los animales (p.109). Años más tarde, surge la figura del Abate Charles-Michel de l'Épée, quien crearía en 1771 una escuela para sordos, la "Institution Nationale des Sourds-Muets" en París, siendo reconocido como el fundador de la primera escuela que enseñaría en lengua de señas, consagrando el enfoque manual en la enseñanza de los Sordos (Oviedo, 2007). En 1779, Pierre Desgloses, Sordo francés, escribe *Observaciones de un sordo mudo al libro Curso elemental para la educación de sordomudos*, donde "por primera vez, se emite una versión desde otro punto de vista que no sea la rehabilitación, es la primera vez que un Sordo analiza la utilidad, forma de adquisición y las características de su propia lengua" (De Ávila, 2014, citado en Pérez, et al. (2022, p. 73). El panorama en Francia era bastante alentador, "en los años 1830, los Sordos Parisinos estaban tan consolidados que sus líderes, como Berthier, organizaban banquetes anuales que atraían a personas Sordas a escala internacional, lo que es una confirmación de la complejidad de las redes Sordas desde ese tiempo" (Ladd, 2011, p.114). En la Asamblea Nacional de 1791, en el marco de la Revolución Francesa, Prieur de la Marne habría presentado una propuesta y habría dicho:

...los sordos tienen una lengua de señas que puede ser considerada como uno de los descubrimientos más afortunados del espíritu humano. Reemplaza a la perfección, y con gran rapidez, al órgano del habla... Si alguna vez uno fuera a hacer realidad el tan deseado proyecto de una

lengua universal, ésta sería tal vez la que merecería mayor preferencia; por lo menos es la más antigua de todas (en Mirzoeff 1995:47, citado en Ladd, 2011, p.111)

También hay vastos ejemplos del prestigio de las lenguas de señas en las sociedades no occidentales como la costumbre de las Cortes Otomanas de hablar en lengua de señas (Oviedo, 2008), puesto que era considerado una falta hacia la autoridad del sultán que escuchasen su voz. Durante el reinado de Suleimán el Magnífico (1494-1566), al descubrir que dos jardineros Sordos se comunicaban en lengua de señas, Suleimán promovió el uso y desarrollo de la lengua de señas, llamada "ixarette". Esta forma de comunicación se convirtió en una costumbre en la corte de Topkapi y se extendió a otras cortes, donde se impartía formalmente (Oviedo, 2008). Entre los siglos XV y XX las personas Sordas desempeñaron importantísimos roles en la Corte Otomana, donde la lengua de señas tenía un prestigio mayor que el discurso hablado (Ladd, 2011). Otros ejemplos los encontramos en culturas indígenas de América, con la *Plains Indian Sign Language* (PISL), es decir, la Lengua de Señas de los Indios de las llanuras, también conocida como "Hand Talk" o "Plains Sign Language", de los pueblos navajo, los cheyennes, los sioux, los kiowa y los arapaho. En la comunidad navajo (Diné) había una alta concentración de población Sorda, según Davis (2010) seis, de once hermanos, eran sordos o hipoacúsicos (p.xvii). Y aunque la lengua de señas funcionaba como una alternativa a la lengua oral,

también era enseñada como una lengua principal (p.6)<sup>10</sup>. La PISL funcionó como una lengua franca para el contacto y comercio entre pueblos (p.9) y también se usó en la vida cotidiana y ritual, tanto para la transmisión de historias como en ceremonias religiosas. Según Miller(2011) afirmándose en Kendon (1988) ciertos pueblos indígenas australianos, no necesariamente Sordos, pasan de la comunicación verbal a la lengua de señas en situaciones donde el habla está prohibida o no es deseable. El habla se prohíbe en algunos contextos sagrados, y para las viudas, durante el luto, además, se desaconseja durante la caza (p.354). Así mismo, en el trabajo de Brookes (2004) se estudia el caso de algunas señas de jóvenes negros oyentes y urbanos de Pretoria y Johannesburgo, Sudáfrica; jóvenes de diferentes orígenes étnicos, que comparten una una forma híbrida de comunicación: oral y signante, que usan para comunicarse a distancia, para intercambiar información secreta o para participar simultáneamente en dos conversaciones (p.187)<sup>11</sup>.

En la década de 1930, mientras la Rusia soviética, inmersa en la consolidación del oralismo, experimentaba casos de privación de la lengua de señas (Skyer, 2023), el psicólogo bielorruso-soviético Lev Vygotsky se oponía a las metodologías orales en la educación de los niños sordos, sosteniendo que esto iba contra la naturaleza propia del niño, y terminó impulsando la poliglosia (Potier

---

<sup>10</sup> Traducción propia.

<sup>11</sup> Traducción propia.

& Givens, 2023) La poliglosia es un enfoque para la instrucción e interacción que incorpora múltiples canales de entrada sensorial y varios modos de lenguaje y comunicación comprensible, se centra en la enseñanza y desarrollo del uso auténtico del lenguaje (Potier & Givens, 2023, p.109)<sup>12</sup>.

No fue hasta los años sesenta, cuando lingüistas como William Stokoe comenzaron a interesarse por la situación de la lengua de señas de sus respectivos territorios. Stokoe, lingüista estadounidense, investiga la American Sign Language (ASL) e identifica que ésta presenta los mismos elementos lingüísticos de las demás lenguas orales en su obra *Sign language structure* (1960). “Esta obra marca un antes y un después en los estudios sobre el colectivo de personas sordas, dando un paso adelante hacia la configuración de la llamada Comunidad Sorda, proporcionando entidad de lengua a lo que con anterioridad era denominado mímica” (Martín, 2013, p.11). Cinco años más tarde, en 1965, Stockoe, Casterline y Groneberg hacen una descripción de las características socioculturales de las personas Sordas que se comunican en lengua de señas, y se convertiría en una de las primeras descripciones, desde sectores académicos, de la Comunidad Sorda, abriendo paso a los Deaf Studies (Martín, 2013). En Chile, según Otárola (2022) la investigación académica de la lingüística de la LSCh se remonta a 1978, en una Memoria de Título de la Universidad de Chile,

---

<sup>12</sup> Traducción propia.

los autores, León, Merino y Villaroel, habrían hecho una recopilación de recursos de señas, en ese tiempo denominados “gestos” (p.97).

La comunidad Sorda, y el inicio de los Deaf Studies tienen como antecedente base el reconocimiento de la lengua de señas como una característica prístina de la Cultura e Identidad Sorda. Según de la Paz (2012) (como se citó en Otárola y Álvarez, 2022) las lenguas de señas presentan diferencias respecto de las lenguas orales, tanto por su modalidad visoespacial como por su cualidad de ser un reflejo de la cosmovisión de sus usuarios, constituyéndose en patrimonio de las comunidades Sordas que les dan vida (p.96).

Las personas Sordas afirman que la comunicación lingüística es el marcador principal de su ser. No son discapacitados por el hecho de no poder hablar la lengua de las personas legas-esa mayoría también es discapacitada por no poder comunicarse cuando se encuentra entre personas que se comunican en señas (Ladd, 2011, p.106).

Las lenguas de señas, así como las demás lenguas orales y sus diferencias entre sí, varía según los territorios, por ejemplo, tenemos la LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) en Brasil, la DGS (Deutsche Gebärdensprache) en Alemania, la SSL (Svenskt teckenspråk) en Suecia, y la LSCh (Lengua de Señas Chilena) en Chile. Son lenguas distintas, desarrolladas de forma independiente en cada país, con diferencias en vocabulario y estructura gramatical. También existe la Lengua de Señas Internacional, que se utiliza en conferencias y encuentros mundiales de

Sordos, así como una lengua franca. La lengua de señas es creada y enriquecida por los signantes sordos pertenecientes a diversas comunidades (Otárola, 2020).

El desarrollo de la lengua se lleva a cabo principalmente al interior de espacios socioculturales, como escuelas de sordos, asociaciones, clubes deportivos y sociales. Dentro de estos, las escuelas se convierten en el principal contexto de interacción directa con adultos y pares que comparten el mismo código lingüístico, favoreciendo que la lengua y la cultura se enriquezcan y cobren vida (Knoors y Marschark, 2012, citado en Otárola, 2020, p.4).

La lengua de señas satisface todos los criterios lingüísticos formales necesarios para ser considerada una lengua completa, es un sistema de comunicación completamente competente (Baker, 1999). Según Sandllery Lillo-Martin (2006) (como se citó en Otárola y Álvarez, 2022) existe una equivalencia en el estatus de las lenguas, puesto que las lenguas de señas, así como las lenguas orales, tienen, incluso, un correlato a nivel neuro y psicolingüístico, mostrando que, sea lo que sea que hacemos los seres humanos cuando usamos el lenguaje, es lo mismo tanto para la modalidad oral-auditiva como para la visoespacial (p. 95). Otárola<sup>13</sup> sostiene que la LSCh cumple con todos los planos: pragmático (contexto del habla), semántico (variables lingüísticas), sintáctico (cómo se ordena gramática), morfológico (orientación o configuración manual), y fonológico (expresión, configuración manual, movimiento, orientación lugar, y punto de articulación).

---

<sup>13</sup> Otárola, F. "Política Lingüística de la LSCh; V Seminario: Educación para Sordos en Chile: ¿En qué estamos?"; UNAB Sede Bellavista, Santiago de Chile; 28 de junio.

La historia de la LSCCh, al igual que otras lenguas de señas del mundo, es una historia de resistencia. Hoy cobra una relevancia a nivel identitario en tanto es parte del patrimonio cultural de la comunidad Sorda chilena. Su reconocimiento legislativo en 2021 fue “una lucha de tres años directamente en el Congreso Nacional, liderada por personas Sordas de diferentes organizaciones nacionales y regionales, que con mucho orgullo han logrado concretar el sueño de que sea reconocida la Lengua de Señas Chilena en la Ley 21.303” (Pérez, Marín y Ortúzar, 2022, p.91). Se convierte entonces en una bandera de lucha y de expresión de la fuerte opresión ejercida por la corriente oral que quiso desterrarla” (Pérez, Marín y Ortúzar, 2022). Miller (2011) menciona que aunque las lenguas de señas son completas y complejas por derecho propio, se les ha considerado con frecuencia de segunda clase, e indica que un hito importante fue su validez en 1983, cuando por primera vez en la historia, un Estado, en este caso, el gobierno sueco, aceptó la lengua de señas sueca como lengua materna (p.345). Tras la Segunda Guerra Mundial, la Organización de las Naciones Unidas, sentó las bases en materias de derecho internacional para asegurar el cumplimiento y la defensa de los Derechos Humanos. “Las lenguas minoritarias y los derechos de la educación fueron subsumidos, en gran medida, dentro de la definición más amplia de los derechos humanos” (May, 2010, p.139). May (2010) puntualiza que el artículo 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) de 1966 establece que: “En los Estados donde haya minorías étnicas, religiosas o

lingüísticas, no se negará a las personas pertenecientes a esas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, profesar y practicar su propia religión y emplear su propio idioma” (May, 2010, p.140) El derecho internacional da un marco de reconocimiento de las identidades lingüísticas minoritarias, o más bien, minorizadas.

A pesar del reconocimiento legal de la LSCh, el panorama en Chile es crítico, como ya se adelantó en la sección de Antecedentes y Contexto de esta investigación. Se hace urgente un plan de acción que brinde prestigio y estatus a la LSCh, y un plan de reparación de los efectos de la privación lingüística. Skyer (2023) es enfático al referirse que el síndrome de privación lingüística no es una causa primera, sino un resultado de una elección previa, son las personas oyentes quienes despojan los entornos educativos de la adquisición del lenguaje de señas y prohíben la adquisición del lenguaje de señas (p.150). Potier y Givens (2023) sostienen que educadores, lingüistas e investigadores de la educación para sordos durante décadas llevan debatido sobre la identificación, uso, adquisición y desarrollo de la lengua de señas; pasando desde el oralismo, luego por la Comunicación Total, a la Comunicación Simultánea, hasta los modelos bilingües-biculturales (p.107). Los autores creen que el modelo biosocial de Vygotsky (Skyer, 2020) y su enfoque sociocultural positivo hacia la adquisición del lenguaje y el desarrollo humano transformarán la educación para sordos

(p.107). Modelos como la Comunicación Total o la Comunicación Simultánea han sido criticados por crear una suerte de “español señalizado” y no LSCh. La educación intercultural bilingüe puede ser una solución:

(la) Lengua de Señas debe alcanzar un status idéntico al del lenguaje oral, en el entendido que actualmente buscaremos una Educación Bilingüe Intercultural. En consecuencia, la propuesta es que tanto la Lengua Oral Escrita como la Lengua de Señas deben estar en constante equilibrio a lo largo de toda la Educación, con el fin de lograr un auténtico uso en la Interculturalidad. (Sepúlveda, 2015, p.175).

### **III. Sobre la Interculturalidad**

La interculturalidad como concepto se refiere a la relación simétrica y la interacción respetuosa entre las culturas, valorizando la pluralidad de formas y saberes, donde se dialoga y se comparte en condiciones de equidad. Se hace especialmente relevante en América Latina, como un dejo de la tradición del pensamiento crítico latinoamericano; que como consecuencia de los procesos de colonización y dominación epistémica, busca levantar el reconocimiento de la alteridad, en oposición a las históricas formas etnocéntricas del colonizador. “El enfoque de la hermenéutica intercultural se diferencia por el valor antropológico, epistémico y ontológico, orientado hacia el reconocimiento de los logos que emergen en las culturas, enfatizando en significados y prácticas vividas” (Saldaña Duque, 2024, p.23).

Como señala Wences (2021) Carlos Beorlegui (2010) en su trabajo sobre *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*, señala que los cimientos de la filosofía intercultural yacen del pensamiento crítico liberador que surge a mediados del siglo XX, Beorlegui identifica distintas áreas “la económica con la teoría de la dependencia; la pedagógica, con la pedagogía del oprimido; la religiosa, con la teología de la liberación; la artística y literaria, con el muralismo mexicano y el boom de la novela latinoamericana; y la filosófica con los trabajos precursores de Leopoldo Zea y Salazar Bondy (Beorlegui, 2010: 677, citado en Wences, 2021, p.157).

La interculturalidad, así como la decolonialidad, se teje en antagonismo a los supuestos del Norte Global y de la hegemonía que ha perseguido la nación junto con la modernidad. Para Mellado (2008) la nación aparece como un lugar para la discordia y, también, para la pluralidad. Toma de Baczko (1991) “los imaginarios sociales” para referirse a las representaciones que cada sociedad hace sobre sus propios rasgos identitarios y diferenciarse de otros, así también para legitimar sus poderes y elaborar modelos formadores para sus ciudadanos. Mellado (2008) se afirma también en el trabajo de Anderson (1993) sobre “comunidades imaginadas” para referirse a que la nación es por sobre todo una construcción social, con una específica historicidad, y siguiendo a Renan, también con un olvido en común: “la esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también que todos hayan olvidado muchas cosas”

(57), justamente, esos actos de violencia por los que lo diverso se unificó” (Mellado, 2008, p.38).

La búsqueda de hegemonía (en términos de Gramsci) desemboca en procesos, por ejemplo, de aculturación (Aguirre Beltrán, 1992) o de epistemicidio (Sousa Santos, 2010). La supremacía de un grupo social se manifiesta de dos modos: como dominio y como dirección intelectual y moral, unificando hegemonía, es decir dirección de los consensos y la dominación, o sea la utilización de los elementos de coerción del Estado” (Alvarez, 2017, p.160). Para Gonzalo Aguirre Beltrán (1992) el proceso de aculturación consiste en inducir elementos nuevos en una cultura que ya tiene sus prácticas y tradiciones propias que le identifican como parte de un grupo ya conformado y con una memoria histórica en común; en cuanto a la inducción de estos elementos extraños a la cultura en cuestión, se puede dar a través de la asimilación total de aquellos elementos o bien a través de la reinterpretación de estos y su acomodamiento. Por otro lado, Boaventura de Sousa Santos acoge el término de “epistemicidio” como el exterminio de una episteme, y considera que “la colonialidad epistémica es parte de la “trayectoria histórica de la modernidad occidental” (2010a: 82) y que se ha introducido, reproducido y difundido de manera sistemática en el conocimiento, a costa de arrinconar otros saberes” (Wences, 2021, p.155). “Aunque la “modernización” económica, escolar y comunicacional ha logrado una cierta homogeneización, coexisten capitales culturales diversos” (Canclini, 1990, p.25).

Tanto los procesos de aculturación como los de epistemicidio son manifestaciones de la pérdida de control cultural que Bonfil Batalla (1995) propone en su trabajo sobre la Teoría del Control Cultural, la cual aborda la capacidad social de decisión de un grupo sobre sus propios recursos culturales. Entiende los recursos culturales como aquellos elementos materiales, de organización, intelectuales, simbólicos y emotivos de cada pueblo, los componentes que permiten identificar las necesidades y problemas de cada pueblo para eventualmente poder resolverlas, la noción de control cultural remite necesariamente al campo político (p.468).

Bonfil Batalla esquematiza el uso del control cultural, distinguiendo cuatro sectores:

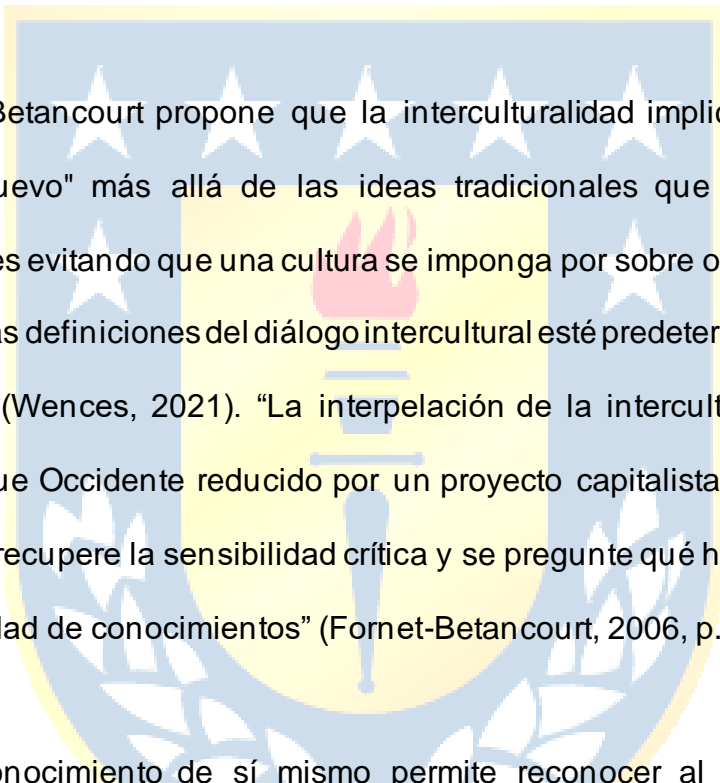
*Tabla 2. Esquema de Bonfil Batalla sobre el uso del Control Cultural.*

Recursos	Decisiones	
	Propias	Ajenas
Propias	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenas	Cultura apropiada	Cultura impuesta

(Bonfil Batalla, 1995, p.469)

Como apunta Wences (2021) un diálogo simétrico requiere de la erradicación de la perspectiva eurocéntrica y, de su mano, de la colonialidad epistémica

(p.154). Así mismo Saldaña Duque (2024) sostiene que América Latina reclama una interculturalidad que reconozca el diálogo, la alteridad, los saberes propios de los territorios y el respeto por las diferencias y las diversidades de los pueblos y los sujetos, que deje ver la matriz colonial y apueste por la restauración social, cultural y política de las comunidades (p.27).



Raúl Fonet-Betancourt propone que la interculturalidad implica "aprender a pensar de nuevo" más allá de las ideas tradicionales que los esquemas monoculturales evitando que una cultura se imponga por sobre otras, y evitando también que las definiciones del diálogo intercultural esté predeterminado por una única cultura (Wences, 2021). "La interpelación de la interculturalidad quiere contribuir a que Occidente reducido por un proyecto capitalista y eurocéntrico "recapacite ", recupere la sensibilidad crítica y se pregunte qué ha hecho con su propia pluralidad de conocimientos" (Fonet-Betancourt, 2006, p. 101).

El reconocimiento de sí mismo permite reconocer al otro desde su mismidad. Como indica Fonet-Betancourt (2016), se requiere romper el paradigma de la conflictividad y centrarse en la aceptación del otro como diferente, y esa diferencia no es más que la acogida de lo diverso a nivel social, cultural, político y epistémico, en cuanto comunica, une, modifica, teje redes de diálogo y recupera la memoria histórica y la tradición de las comunidades (Saldaña Duque, 2024, p.27).

Por otro lado, Catherine Walsh identifica tres orientaciones que puede tener la interculturalidad, (1) relacional, (2) funcional y (3) crítica (Wences, 2021) El relacional se centra en el mero intercambio entre las culturas, es decir, en las

relaciones que estas generan, suponiendo entonces que la interculturalidad siempre ha existido porque siempre ha habido relaciones entre culturas. “El problema con este enfoque es que, generalmente, oculta los contextos de poder, dominación y colonialidad que están presentes en la relación” (Wences, 2021, p.160). Por otro lado, el funcional reconoce la diversidad cultural y tiene como objetivo la inclusión de ese reconocimiento en materias jurídicas, políticas y sociales. “Esta perspectiva fomenta la comunicación y promueve la convivencia en la diferencia, pero la interculturalidad aquí es “funcional” al sistema; no trastoca las causas de la asimetría ni de la desigualdad social y cultural” (Wences, 2021, p. 160). Su foco no está en cambiar las estructuras sociales y políticas que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

Tanto la relacional como la funcional para Walsh no posibilitan un diálogo simétrico, ni una transformación real. La última, a la que adhiere Walsh, es la Interculturalidad Crítica. Aquí la interculturalidad no solo reconoce la diversidad, sino que trabaja activamente para transformar las estructuras de poder y desigualdad que vienen de la historia colonial. Es un proceso continuo que busca visibilizar las injusticias y luchar por un cambio social profundo:

La interculturalidad crítica es tanto un proyecto epistémico, político y ético, como un instrumento y una herramienta para la práctica decolonial, donde la educación -siendo fiel a la pedagogía crítica de su maestro Pablo Freire- es fundamental. En consecuencia, requiere, por un lado, de la transformación de las estructuras, instituciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, la racialización, la discriminación y la inferiorización; y, por el otro, del reconocimiento de otras condiciones de estar, sentipensar, conocer y aprender. Por ello, deben estar

implicadas todas las sociedades y no solamente algunas poblaciones (Wences, 2021, p.161).

Para el peruano, Fidel Tubino, el diálogo intercultural real necesita revisar las ideas que vienen del proyecto de la Modernidad. Comprende que la Modernidad ha instaurado una visión única, tensionando otras formas de comprender el mundo.

Hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las desigualdades y desequilibrios contextuales. Por recuperar la memoria postergada, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia epistémica, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones. Y de esta manera ir gestando espacios de encuentro y de reconocimiento mutuo (Tubino, 2022, p.6).

Tubino considera que la interculturalidad debe basarse en el reconocimiento de la complejidad de las relaciones culturales, fomentando el diálogo y la reflexión crítica como formas de ampliar los horizontes éticos, políticos, científicos, filosóficos y lingüísticos de todas las culturas “para que esto sea posible se debe renunciar al pensamiento único y mantener un permanente ejercicio de autorreflexión crítica sobre nuestras propias ideas, valores e imágenes del mundo que continuamente asumimos sin cuestionar” (Wences, 2021, p.163).

La interculturalidad pasa necesariamente por la intersubjetividad, la cual es constitutiva de la subjetividad. En otras palabras, los encuentros y desencuentros interculturales son encuentros o desencuentros de subjetividades encarnadas constituídas desde horizontes socioculturales diferenciados. La violencia simbólica genera heridas identitarias y daña la

convivencia. Y cuando es sistemática se convierte en una patología social que fragmenta y contamina el tejido social. (Tubino, 2022, p.3).

La interculturalidad se puede inscribir en diferentes esferas sociales, en Chile, por ejemplo, han habido intentos de mermar la subordinación de ciertos grupos, con la implementación de políticas públicas interculturales en educación y salud precisamente. Con un claro enfoque étnico. Un caso es la Educación Intercultural Bilingüe que data desde 1996 en Chile. Desde los años 90, existe en América Latina una nueva atención a la diversidad étnico-cultural, una atención que parte de reconocimientos jurídicos y de una necesidad cada vez mayor de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de confrontar la discriminación, el racismo y la exclusión, de formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural, la interculturalidad se inscribe en este esfuerzo (Walsh, 2010). Podríamos decir que la EIB en su primera etapa, hace uso de una interculturalidad funcional al sistema. Saldaña Duque (2024) hace una revisión de ciertos movimientos sociales y estudiantiles de América Latina, que entre la década de los noventa y los dos mil, se opusieron a modelos monoculturales de la educación, y evidenciaron sus epistemes y sus prácticas territoriales, circunscritas en las realidades de los pueblos y comunidades:

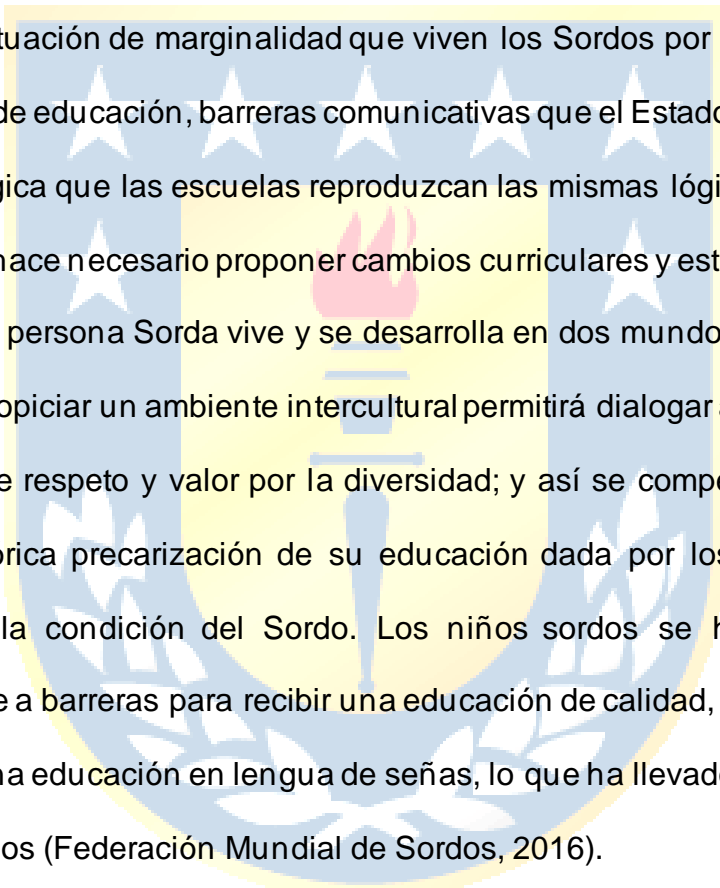
...Pedagogías desde las márgenes en América Latina, lo que supone el planteamiento, primero, de un giro antropológico y epistémico gracias a la

ruptura de la matriz capitalista, colonial y epistemológica. Este ejercicio cuestiona y lleva a tomar conciencia de los territorios, las prácticas, los actores y las sabidurías que subyacen en comunidades que han luchado, resistido e insistido en otras formas de educación. (Saldaña Duque, 2024, p. 34).

Mientras que en un sistema educativo monocultural se hegemoniza la diversidad, en una Educación Intercultural Bilingüe la diversidad es valorada y las visiones de mundo de los sujetos culturales se respetan, así también su lengua, sus saberes y prácticas tradicionales. Paulo Freire (1968) en *“Pedagogía del Oprimido”* plantea que el pueblo latinoamericano vive en condiciones de opresión por las fuerzas sociales superiores, los grupos opresores, que no permiten su liberación. “No hay práctica social más política que la práctica educativa,” decía Freire, pues “en efecto, la educación puede ocultar la realidad de la dominación y la alienación o puede, por el contrario, denunciarlas, anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria (2003: 74)” (Walsh, 2017). “La pedagogía tradicional, apropiada para las clases superiores, que llama Freire, «educación bancaria» para privilegiados, debe cambiarse por una pedagogía para los oprimidos, con una visión crítica del mundo en donde viven” (Ocampo López, 2008 p.63). Walsh (2017) dice que Freire elabora la “pedagogía del oprimido”, entendida como:

Una pedagogía que tiene que ser forjada con, no para, los oprimidos (como individuos o pueblos) en la lucha incesante a recuperar su humanidad. Esta pedagogía hace de la opresión y sus causas los objetos de reflexión de los oprimidos, y desde esa reflexión vendría su necesario compromiso en la lucha para su liberación. Es en esta lucha que la pedagogía está hecha y re-hecha. El problema central es ese: ¿cómo

pueden los oprimidos como seres no auténticos, divididos, participar en el desarrollo de la pedagogía de su liberación? Solo cuando descubren que ellos mismos son “anfitriones” del opresor, pueden contribuir a la partería de su pedagogía liberadora [...] La pedagogía del oprimido es un instrumento para su descubrimiento crítico que tanto ellos — los oprimidos— como sus opresores son manifestaciones de la deshumanización. (Freire, 1974: 33, traducción propia. Citado en Walsh, 2017, p.32).



Entiendo la situación de marginalidad que viven los Sordos por las barreras de accesibilidad de educación, barreras comunicativas que el Estado ha propiciado, es de toda lógica que las escuelas reproduzcan las mismas lógicas y modelos, por lo que se hace necesario proponer cambios curriculares y estructurales en la educación. La persona Sorda vive y se desarrolla en dos mundos: uno oyente y otro Sordo, propiciar un ambiente intercultural permitirá dialogar ambas culturas en un clima de respeto y valor por la diversidad; y así se compensa de alguna forma la histórica precarización de su educación dada por los esfuerzos en hegemonizar la condición del Sordo. Los niños sordos se han enfrentado históricamente a barreras para recibir una educación de calidad, y han sufrido el rechazo de una educación en lengua de señas, lo que ha llevado a la negación de sus derechos (Federación Mundial de Sordos, 2016).

La investigación de Sepúlveda (2020) *“Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes”* analiza elementos comunes y divergentes que inciden en la relación dialógica entre cultura Sorda y oyente, el

trabajo expone un análisis de los antecedentes teóricos que explican la realidad subalterna de la Cultura Sorda en Chile:

La educación intercultural es un tema que despierta reciente interés en las instituciones educativas, gatillada especialmente por fenómenos migratorios y demandas de grupos vulnerables asociados a género, pueblos originarios, comunidades étnico-religiosas, entre otros. En Chile esta experiencia se vincula con frecuencia a la multiculturalidad evidente en los grupos sociales, y se ha visto influenciada por políticas educativas para la educación intercultural en comunidades con estudiantes migrantes, minorías sexuales y pueblos originarios (mayoritariamente mapuche). Si bien en este punto es importante reconocer sus alcances, es menester señalar la visión restringida de este concepto en Chile, donde en general la atención intercultural a la diversidad no se aplica a personas con discapacidad ni al colectivo Sordo en particular. La tendencia es a asociar la educación de este colectivo a una perspectiva clínica de la discapacidad, que en la práctica se traduce en políticas de integración escolar, aún cuando se refiere a ella como “inclusión”. (Sepúlveda, 2020, p.18)

- **Pedagogía Sorda para la EIB**

La Pedagogía Sorda, como enfoque educativo, pone en el centro las necesidades, experiencias y cultura de las personas Sordas, se fundamenta en la experiencia visual, en la Lengua de Señas como primera lengua y en la Cultura Sorda como parte integral de la identidad de sus estudiantes. Sería imposible hablar de Pedagogía Sorda sin mencionar antes la Epistemología:

Las Epistemologías de Sordos cuestionan la aplicabilidad de las teorías generales de enseñanza en la educación de sordos (Moore, 2010; Paul y Moore, 2012) y los principios universales del desarrollo y el aprendizaje, emanados de estudios con personas oyentes, aplicados a la población sorda (Humphries, 2004). Para Young y Temple (2014) las personas

sordas poseen conocimientos sobre su aprendizaje que deben incorporarse en su educación (Herrera et al., 2014; Muñoz, 2017, en Herrera & De la Paz, 2019, p.75).

Para Skyer (2023) “son epistemologías sofisticadas que permiten a los agentes sordos dar forma y compartir información simbólica en interacciones educativas. Los modos visuales son comprensibles para los estudiantes sordos con visión de una manera en que los modos auditivos no lo son.” (p.154). La pedagogía Sorda, basada en la epistemología Sorda, se apoya en la idea de que es la experiencia Sorda lo que determinará la forma de comprender el mundo. La epistemología, como rama de la filosofía, se pregunta cómo sabemos lo que sabemos al analizar la naturaleza del conocimiento y sus límites. Hay una gran diferencia, de partida, sensorial, entre las epistemologías oyentes y las Sordas, y es por esa razón, que se hace necesario abordarlo en términos pedagógicos.

Solo nosotros, las personas sordas, sabemos qué es lo mejor para nosotros, cómo necesitamos ser educados, cómo necesitamos aprender, que es a través de la instrucción directa en nuestra lengua de señas, la lengua soberana de la comunidad sorda, que ayuda en la formación de la "identidad lingüística de la comunidad sorda (Reis & Lima, 2022, p.763)<sup>14</sup>.

La pedagogía Sorda entiende que “la sordera como experiencia sensorial se comprende mejor haciendo referencia al sentido de la vista” (Thoutenhoofd, 2000, p. 261). En lugar de enfocarse en la audición, se asocia a la visión, construyendo así una narrativa que resalta las fortalezas de las personas sordas,

---

<sup>14</sup> Traducción propia.

en vez de centrarse en un supuesto déficit. “Para las personas sordas con visión, la visualidad es recursiva. Es el alfa y el omega del ser y llegar a ser sordo” (Skyer, 2023, p.154). Para Ladd (2022) la pedagogía Sorda parecería estar operando dentro del currículo oculto, de forma *underground* (p.160). Y subyace de un profundo conocimiento de la cultura Sorda (p.22).

La educación tradicional no ha incorporado estas formas de comprensión en torno a la sordera, y ha pasado por alto las perspectivas y sugerencias del colectivo Sordo. Para Cuevas (2013) La asimilación de los sordos por medio de la educación oralista ha sido justificada como un logro civilizatorio (p.703) negando sus diferencias culturales, oprimiendo su identidad. “Según Kubaski et al. (2009, p. 21), durante mucho tiempo la institución escolar ignoró las especificidades de los alumnos sordos, trabajando con ellos de la misma manera que con oyentes, utilizando los mismos materiales, así como los mismos métodos” (Reis & Lima, 2022, p.772). Los Sordos vivieron períodos críticos y dolorosos, en donde el sistema escolar intentó, a toda costa, transformarlos en oyentes (Streiechen, et al, 2016). Haciendo uso de las fuerzas hegemónicas fonocentristas y audistas. Las epistemologías Sordas “debieran ser los medios para difundir los aprendizajes y la valoración de la comunidad sorda por la mayoría oyente, de manera de lograr una convivencia entre la sordera y la sordedad (Muñoz, 2019, 2020; Paul & Moores, 2012; Reagan et al., 2021, citado en Muñoz Vilugrón, et al. 2023, p.5).

El soviético, Lev Vygotsky sienta las bases teóricas que han influido en la comprensión moderna de una educación basada en la condición biosocial del Sordo, centrada en las fortalezas de la experiencia visogestual “Basándose en “una orientación decididamente positiva y emic hacia la sordera en el ámbito de la educación de las personas sordas. Hacerlo requiere el rechazo activo del deshabilitamiento, la patología y otras visiones deficitarias sobre la sordera” (Skyer, 2023, p.129)

Su surdo-pedagógica humanística se traduce literalmente como "pedagogía sorda" (Gindis, 1999). El enfoque posterior de Vygotsky en la poliglosia (Zaitseva et al., 1999) ilustra que la pedagogía sorda debe ser fundamentalmente inclusiva de las lenguas de señas junto con otras formas de lenguajes visuales y multimodales y discursos (Knox y Stephens, 1993, pp. 23–24), como gestos, dibujos, escritura y deletreo manual (Skyer, 2023, p.130).

Herrera y De la Paz (2019) sostienen que los últimos años se han realizado estudios que proponen prácticas de enseñanza del lenguaje específicas para estudiantes Sordos y su adquisición del lenguaje escrito como segunda lengua, y que estas prácticas se basan precisamente en los conocimientos y las epistemologías de Sordos y la EIB (p.74). En una EIB con pedagogía Sorda incluida es necesario también considerar otros aspectos, Lissi, Svartholm y González (2012) sugieren que para una práctica pedagógica efectiva debe propiciar la atención visual, que se cuente con la condiciones físicas adecuadas para la configuración del espacio en términos de luminosidad y disposición de los

puestos de los niños en el aula, la enseñanza de la L1 (LSCh) y L2 (español escrito) con profesores Sordos o profesionales competentes en LSCh, y por último, la colaboración en el aprendizaje.

Implementar programas de EIB para estudiantes sordos conlleva revisar las concepciones de discapacidad, de enseñanza y de enseñanza de segunda lengua, explorando cómo el conocimiento de la LSCH se relaciona con el aprendizaje del español. Por otra parte, y como señalan Piñar, Dussias y Morford (2011), comprender las diferencias entre bilingües sordos y bilingües oyentes, podría enriquecer los actuales modelos de bilingüismo y contribuir al conocimiento sobre cómo el bilingüismo afecta la cognición (Herrera & De la Paz, 2019, p.85).

La EIB para la comunidad Sorda se hace evidentemente necesaria considerando que la construcción de la identidad para las personas Sordas se da a través del encuentro y contacto entre Sordos (Streiechen et al. (2017). Balceda (2017) apunta que la presencia de referentes lingüísticos y culturales en la escuela beneficia el desarrollo de la identidad de las y los niños Sordos, así también beneficia el desarrollo del lenguaje y la proyección de los niños como adultos sordos (p.10). Además, estar inmersos en un contexto bilingüe, que favorezca la interacción con otros usuarios de la lengua, puede facilitar el aprendizaje y, como indica Otárola (2020), “ir en directo beneficio del desarrollo psicolingüístico de los estudiantes sordos” (p. 19).

## V. Diseño metodológico

En base a la problemática y a los objetivos planteados para esta investigación, el presente estudio se inclina por el uso de una metodología de investigación cualitativa, puesto que busca explorar en las percepciones de las y los entrevistados. La metodología cualitativa me permite abordar los matices subjetivos en torno al fenómeno de la experiencia Sorda.

La investigación cualitativa; es un tipo de pesquisa cuya finalidad es proporcionar una mayor comprensión, significados e interpretación subjetiva que el hombre da a sus creencias, motivaciones y actividades culturales, a través de diferentes diseños investigativos [...] Este tipo de investigación, no parte de supuestos verificables o hipótesis, ni de variables medibles cuantitativamente, se basa en aspectos subjetivos (cualidades), ya que las mismas se ven influenciadas por la cultura e ideas. Asimismo, no se pueden medir o asignarles un valor numérico. Además, es influenciada por la opinión del investigador, porque interactúa con los sujetos de la muestra, situación que no ocurre en la investigación cuantitativa. Por lo tanto, no hay realidad objetiva, ya que la misma se construye socialmente, entre los sujetos del estudio y el investigador, por ende, el conocimiento emerge de las personas que participan en la investigación (Corona Lisboa & Maldonado Julio, 2018).

Es una investigación con un diseño metodológico de tipo *no experimental*, puesto que se realiza sin la manipulación deliberada de variables y sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

En un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental

las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir en ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.(Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.152).

Es de tipo *transeccional*, ya que los datos se recolectaron en un tiempo único, entre septiembre de 2023 y noviembre de 2024. La investigación es de tipo *descriptivo*, ya que se busca describir las tendencias de un grupo. “Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.92). Puesto que mi interés es presentar el panorama detallado de la realidad estudiada, y las perspectivas de los entrevistados entorno a ello, abogando por un postulado propio respecto a ello.

Se trabajó con el enfoque metodológico de la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), puesto que buscaba desarrollar una explicación contundente acerca del fenómeno estudiado. Me pareció que lo óptimo para mi objetivo era incluir este enfoque puesto que es bastante inductivo, en tanto, la teoría emergente surge a partir de los datos, y no de una hipótesis predefinida (el lector podrá notar que no hay una hipótesis en este estudio, solo una pregunta de investigación) y también es bastante iterativa, es decir, un proceso cíclico entre que se recopilan los datos, se analizan y son los mismos resultados los que guían la siguiente etapa de recolección.

Se trata de una metodología de recogida y análisis de datos que, empleando un conjunto de métodos de aplicación sistemática, genera una teoría de modo inductivo sobre un área sustantiva que es objeto de estudio (Glaser, 1992). Como señala Charmaz (2014), la TF es un proceso inductivo y reflexivo que implica la exploración detallada de los datos y la construcción de teorías emergentes a medida que se realiza el análisis. En este proceso, los datos son el foco principal y se utilizan para desarrollar categorías y conceptos que luego se combinan para formar una teoría sólida y fundamentada (Maravilla, Mengascini, y Nardelli, 2024, p.5).

Barney Glaser y Anselm Strauss postularon por primera vez esta metodología en 1967. “Según Glaser (1992), la Teoría Fundamentada es una metodología general que utiliza el método de comparación constante, en la cual se lleva a cabo de manera simultánea la recolección de datos y la aplicación sistemática de un conjunto de métodos para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva” (Barrios, 2015). En palabras de Genaro Zalpa (2010):

La Teoría Fundamentada consiste en construir teoría partiendo de los datos, aceptando por tanto esta distinción entre teoría y datos desde un punto de vista pragmático o, como dice el sociólogo británico Andrew Tudor (1982, p. 112), desde el punto de vista de una epistemología de sentido común. Además, la Teoría Fundamentada se adhiere a la idea de la investigación científica como el arte del descubrimiento. Y creo que aquí está el núcleo de la Teoría Fundamentada: interrogar a los datos. Partir de los datos nos permite no encerrarnos en lo que ya conocemos de la teoría, sino de alguna manera abrimos a otras sugerencias que nos hagan los propios datos. Se trata de crear, se trata de producir teoría (p.100).

Cuestión que fue un desafío constante en el trabajo aquí expuesto, y que por el tema investigado no podía ser de otra manera.

## 1. Población y Muestra

La población de este estudio está conformada por 13 personas Sordas, 9 co-educadores Sordos, y 4 profesores diferenciales. Los criterios muestrales se basaron en la representatividad y relevancia dentro del contexto específico del estudio, garantizando que los hallazgos fueran pertinentes y significativos. Por lo que las y los entrevistados debían cumplir con: (1) ser Sorda/o, (2) participar activamente de la comunidad, y (3) ejercer o haber ejercido en algún momento la labor de Educador Sordo en aula.

Al comienzo, esta investigación se planteaba entrevistar únicamente a Educadores Sordos de la Región del Bío Bío, sin embargo, con el fin de saturar los datos y conocer experiencias fuera de la región, se terminó entrevistado a personas de las comunas de Arica, Antofagasta, Santiago, Concepción, Lota, Chiguayante, y Puerto Montt; lo cual me aportó una diversidad de relatos y experiencias que terminaron dándole un sentido más amplio al trabajo investigativo y sus resultados.

De las y los entrevistados, 11 trabajan en escuelas con PIE, y solo 2 están o estuvieron trabajando el último tiempo en escuelas de Sordos, lo cual me ayudó a comprender las distintas realidades de ellos como profesionales en la institución educativa; también me aportó información importante para identificar

las diferentes dinámicas que se dan y las diferentes metodologías que usan en ambos modelos educativos. De los Educadores, 2 trabajan en establecimientos que adhieren en sus Proyectos Educativos Institucionales a Modelos de Educación Intercultural Bilingüe, y 3 de ellos trabajan en establecimientos que hacen guiños a la interculturalidad.

Los participantes tienen edades comprendidas entre los 22 y 70 años. Este rango etario permite obtener una diversidad de experiencias y perspectivas, lo cual es esencial para un análisis profundo y contextualizado de los fenómenos estudiados. Y también abre un abanico de experiencias generacionales; no era lo mismo ser Sordo en Chile el año 1960 que en el año 2000.

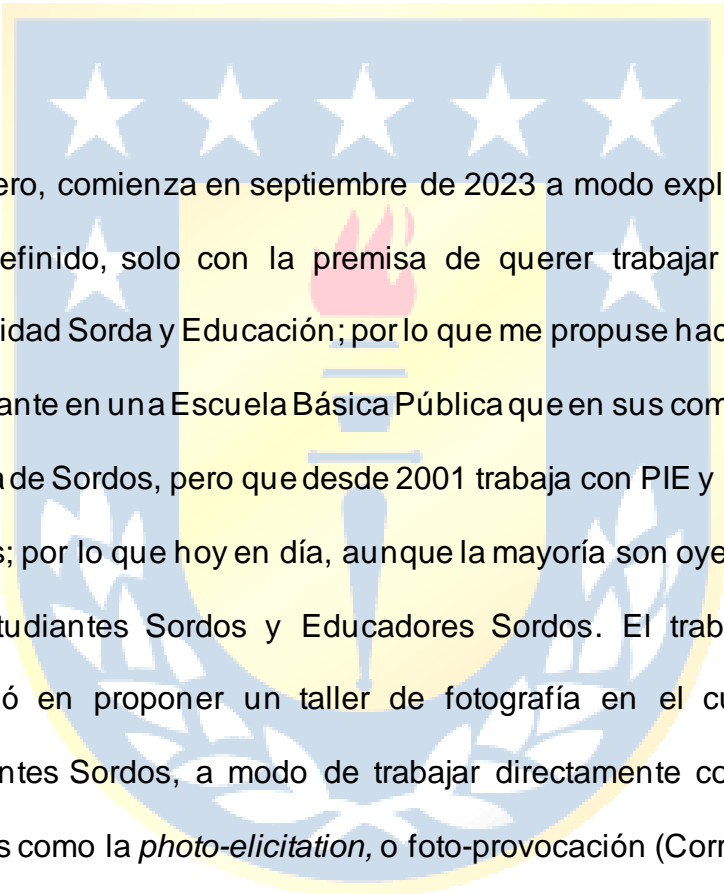
## 2. Instrumento de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se hizo uso de dos herramientas; entrevistas semiestructuras (Flick, 2015) y etnografías multisituadas (Marcus 2001).

Sobre las entrevistas, estas fueron individuales, se realizaron a profundidad y contaron con una duración relativa entre 40 minutos y 1 hora. De las 13 entrevistas, 7 fueron presenciales, grabadas en formato audiovisuales, en los lugares acordados con la o el entrevistado para asegurar su comodidad, y 6 fueron entrevistadas online, grabadas mediante la plataforma *Zoom*. Todas las entrevistas, sin excepción alguna, fueron hechas en Lengua de Señas Chilena,

con el fin de tener la información en la primera lengua de los entrevistados y no perder información. Las entrevistas a profundidad permitieron explorar en detalle las experiencias y perspectivas individuales de las y los Educadores Sordos.

En tanto la etnografía, el trabajo de campo se divide en dos momentos importantes:

- 
- a) El primero, comienza en septiembre de 2023 a modo exploratorio, sin un tema definido, solo con la premisa de querer trabajar los temas de Comunidad Sorda y Educación; por lo que me propuse hacer observación participante en una Escuela Básica Pública que en sus comienzos era una escuela de Sordos, pero que desde 2001 trabaja con PIE y recibe alumnos oyentes; por lo que hoy en día, aunque la mayoría son oyentes, sí cuenta con estudiantes Sordos y Educadores Sordos. El trabajo de campo consistió en proponer un taller de fotografía en el curso con más estudiantes Sordos, a modo de trabajar directamente con ellos y usar técnicas como la *photo-elicitation*, o foto-provocación (Corredor-Álvarez & Íñiguez-Rueda, 2016) aunque finalmente, no fue una técnica usada en la investigación final. Culminando en diciembre de 2023.
  - b) El segundo, inicia en marzo de 2024, con una idea más clara sobre el tema de investigación aunque no definido del todo; por lo que me planteo

comenzar a trabajar directamente con Educadores Sordos y con la comunidad Sorda en sí misma; dada la inexperiencia, hago consultas en un sitio institucional/municipal relacionado a estos temas, y es por la generosidad de una de ellas, que se me contacta y se me ofrece una práctica en una organización de personas Sordas y oyentes, con una mirada culturo-lingüística de la comunidad. Es en el Centro Cultural Nuestras Manos donde comienzo el trabajo investigativo, asistiendo y colaborando en la gestión de sus actividades, y es la instancia para poder comenzar a ir a la Asociación de Sordos. Paralelamente, retomo dos cursos de Lengua de Señas Chilena; A.2 y B1.1, en donde aprendo y puedo hacer observaciones claves. Se da por cerrado el trabajo de campo en noviembre de 2024.

Por lo que mi “campo” etnográfico constó finalmente de una Escuela, una Organización (y sus actividades), una Asociación de Sordos, y dos cursos de LSCh. Por esto afirmo que es una etnografía multisituada. Y haciendo uso de una descripción densa (Geertz, 2001) para un análisis más contundente. Geertz (2001) postula el enfoque interpretativo de la cultura y el uso de la descripción densa para poder alcanzar a comprenderla. El enfoque interpretativo busca comprender las culturas desde dentro, según las perspectivas de los actores culturales, lo que implica estudiar y analizar cómo ellos mismos interpretan y dan significado a sus propias acciones, dinámicas, ritos, símbolos, etc. Sobre la

descripción densa, en palabras de Geertz, es entender la cultura como un “texto” que necesita ser interpretado, por lo que mientras más describamos y demos contexto de lo que vemos en el trabajo etnográfico, más podremos desentrañar las capas de significado que existen en las prácticas culturales.

### 3. Metodología de Análisis de Datos

El proceso de análisis de datos comenzó con la interpretación del registro audiovisual de las entrevistas, pasando de la Lengua de Señas Chilena al español escrito; intentado interpretar de la forma más fidedigna y detalla posible, para no perder ninguna información en la transcripción.

Una vez lista la transcripción, se codificaron las respuestas de forma manual y se crearon ciertas categorías de análisis en los tópicos que más se repitieron en las entrevistas. En un primer momento tuve la intención de usar *softwares* como *Atlas.ti*, pero finalmente desistí, y puse todos mis esfuerzos en hacer un análisis manual por mi cuenta, usando las herramientas que provee la Teoría Fundamentada, identificando patrones, temas y categorías emergentes, proporcionando una base sólida para la interpretación de los resultados. Al interpretar mediante la Teoría Fundamentada, naturalmente hubo tres momentos durante el análisis de la formulación teórica; codificación, muestreo teórico y comparación constante (Glaser y Strauss, 1967).

Como apuntan Maravilla, Mengascini, y Nardelli (2024, p.5): (1) la codificación implica la identificación de patrones, conceptos y categorías en los datos recopilados, (2) el muestreo teórico alude a que los datos se seleccionan para su análisis en virtud de su relevancia para la teoría que se está desarrollando, y (3) la comparación constante es el método que sugiere realizar las tareas de recolección, codificación y análisis de los datos, en forma simultánea con la construcción de teoría, desarrollando, de este modo, conceptos que resultan cada vez más plausibles (Strauss y Corbin, 1990).

Siguiendo a Juliet Corbin (2010), la codificación es un “proceso analítico por medio del cual los datos son fracturados, conceptualizados e integrados en forma de teoría” (p.212), por lo que primero se realizó una codificación abierta, examinando todas las transcripciones o el documento del diario de campo, para luego hacer la codificación axial, manualmente, donde se analizaron y conceptualizaron las categorías, para finalizar en la codificación selectiva, integrando y refinando las categorías. “En investigación la meta es la construcción de teoría, los hallazgos deben ser presentados como un conjunto de conceptos interrelacionados y no como una lista de temas” (Corbin, 2010, p.213). Simultáneamente trabajé en el muestreo teórico, y claramente, en la comparación constante, que puede apreciarse en el capítulo VI de esta investigación, donde el lector podrá encontrar citas textuales de mis entrevistas, entrelazadas con

notas de campo y la teoría bibliográfica respectiva al tema, cuajando todo en un planteamiento propio respecto a la situación investigativa.

#### 4. Consideraciones Éticas

Las consideraciones éticas han sido fundamentales en este estudio, de partida, todo se realizó en los términos de los participantes y en su lengua. Considerando las perspectivas *emic* y *etic*, valorando los puntos de vista de los sujetos de estudio, y mi punto de vista como investigadora.

La obtención de información a través del doble enfoque Emic-Etic, supone un análisis profundo del contexto donde se desarrolla la investigación, ya que la interpretación Emic es una descripción en términos significativos, mientras que una interpretación Etic, lo es en términos observables y de inserción por parte del investigador (Corona Lisboa & Maldonado Julio, 2018).

Se protegieron las identidades de los participantes mediante un trato de confidencialidad de sus experiencias que es respaldado por el consentimiento informado (véase Anexo 3) estipulando que la información recopilada sería utilizada exclusivamente con fines investigativos. Para el capítulo VI, en la presentación y análisis de resultados, se cambiaron los nombres de los participantes, asignándoles códigos que solo la autora de esta investigación maneja.

Las grabaciones de vídeo se trabajaron cuidadosamente, asegurando que solo el equipo de investigación autorizado tuviese acceso a ellas.

Al finalizar la investigación, se compartirá con los participantes el resultado de la tesis, promoviendo la transparencia y el respeto hacia los sujetos del estudio.



## **VI. Presentación y análisis de los resultados de investigación**

### **i. Caracterización de los entrevistados y de los espacios**

#### ***etnografiados***

De las trece entrevistas, ocho fueron mujeres y cinco hombres; todas y todos ellos, han trabajado en alguna ocasión como Educadores Sordos, con la única diferencia que nueve de ellos son técnicos en educación diferencial, y cuatro son profesores diferenciales. De los trece entrevistados, el 92,3% proviene de familias oyentes, es decir, de los doce, sólo una de ellas proviene de familia de Sordos, similar a la estadística de que el 90-95% de los Sordos provienen de hogares oyentes, donde no reciben una transmisión cultural directa.

Por la diversidad de edades, encontramos educadores que vivieron su infancia antes de la crisis de las escuelas de Sordos, entre 1950-2000, y educadores que vivieron su infancia a mediados de los 2000, por lo que se constata una diferencia entre quienes estudiaron en escuelas de Sordos y quienes estudiaron en la escuela tradicional, con oyentes, o en escuelas con PIE. La diferencia entre ambos grupos nos dice mucho sobre los procesos de endoculturación, la adscripción a la cultura y su autoafirmación como Sordo.

Tabla 3. Caracterización de los entrevistados

Código Entrevistado	Tipo de Escuela y Liceo Dónde Estudió	Tipo de Escuela Dónde Ejerce/Ejerció	Primera noción y/o contacto con la comunidad Sorda	Edad en que comienza a participar activamente de la comunidad
PDS-1	Básica: Escuela de Sordos Media: Liceo con oyentes	PIE	De nacimiento (familia Sorda)	Desde siempre
CS-1	Básica: Escuela de Sordos Media: Liceo con oyentes	PIE	5 años	16-17 años
CS-2	Básica: Escuela de Sordos Media: Liceo con oyentes	Escuela de Sordos	11 años	21 años
PDS-2	Básica: Escuela de Sordos Media: Liceo con oyentes	PIE	10 años	26 años
CS-3	Básica: Escuela de Sordos Media: Liceo con oyentes	PIE	5 años	16 años
CS-4	Básica: (1) Escuela de Sordos y (2) PIE Media: Liceo con oyentes	PIE	5 años	18 años
CS-5	Básica: (1) Escuela de Sordos y (2) PIE Media: Escuela de Sordos	PIE	6 años	17 años

CS-6	Básica: Escuela de Sordos Media: Escuela de Sordos	PIE	5 años	12 años
CS-7	Básica: Escuela con Oyentes Media: Escuela de Sordos	PIE	12 años	22 años
PDS-3	Básica: PIE Media: PIE	PIE	5 años	5 años
CS-8	Básica: (1) Escuela de Sordos, y (2) Escuela con oyentes. Media: Liceo con oyentes	PIE	5 años	18 años
PDS-4	Básica: Escuela de Sordos Media: Liceo con oyentes	Escuela de Sordos	5 años	16 años
CS-9	Básica: Escuela de Sordos Media: Liceo con oyentes	Escuela de Sordos	5 años	16 años

Elaboración Propia.

Como se evidencia en la tabla, la gran mayoría, comienza a participar activamente en la comunidad durante la adolescencia y temprana juventud. Por lo demás, todos los entrevistados, sin excepción alguna, participan en más de un espacio organizativo en torno a la comunidad Sorda, ya sean asociaciones, clubes deportivos, agrupaciones feministas, centros culturales, agrupaciones de coeducadores, de instructores de lengua de señas, de artes escénicas, entre

otros espacios organizativos; y además, han ejercido cargos de representación y en las directivas en estos espacios. Todos los entrevistados han sido profesores de Lengua de Señas en algún momento de sus vidas, y son personas adscritas a su identidad Sorda.

Además de las entrevistas, también se hizo etnografía mediante observación participante en ciertos espacios de articulación de la comunidad, puntualmente en una Asociación, una organización cultural (y en las actividades gestionadas por ésta), dos cursos de LSCh (nivel A2 y B1.1), y una escuela que en sus inicios fue escuela básica de Sordos y a día de hoy se vincula más al PIE, pero que sigue teniendo bastantes alumnos Sordos y cuenta con perspectivas interculturales en su Plan Educativo Institucional. Todos estos espacios y las dinámicas que se dan dentro de ellos han enriquecido enormemente el análisis en esta investigación.

**ii. Cultura Sorda: Análisis y fundamentación antropológica que dan cuenta de su contundencia**

Partiré reafirmando la contundencia de la Cultura Sorda en términos antropológicos, y es que para cualquier antropóloga/o que se inserte en la comunidad Sorda, se hará más que evidente la premisa de que la comunidad Sorda posee una cultura y un patrimonio propio. De la Paz y Salamanca (2009) en su investigación, ampliamente citada en este trabajo, afirman que la

comunidad Sorda en Chile cumple con todos los elementos culturales que proponía Bonfil (1991) sobre las culturas. Para Bonfil (1991), siguiendo a de la Paz y Salamanca (2009), los elementos materiales de una cultura serían aquellos objetos en estado natural o transformados que son parte de la comunidad; los de organización, las relaciones sociales sistematizadas dentro de la comunidad; los de conocimiento, las experiencias asimiladas y organizadas; los simbólicos, los diversos códigos comunicativos usados por la comunidad; y, finalmente, los emotivos, las representaciones colectivas de creencias y valores que propician la participación y la aceptación de las acciones realizadas por los miembros de la comunidad (p.37).

Para los autores, de la Paz y Salamanca (2009), lo simbólico estaría manifestado en la Lengua de Señas y todo lo que ella genera, su uso en espacios sociales como autoafirmación cultural, las narraciones, chistes, el apodo, y la importancia del compartir información. Dentro de los elementos de organización, postulan que las Asociaciones de Sordos son el pilar más relevante, sobre todo para aquellos que provienen de familias oyentes (entre el 90 y 95%), en las organizaciones se facilita el aprendizaje de la lengua, se realizan actividades de todo tipo, destacando las actividades deportivas, que son transversales en casi todas las asociaciones; en los espacios organizativos se aseguran que haya una buena iluminación, espacios despejados y dinámicas que faciliten la comunicación y el respeto. En tanto lo emotivo, los autores aseguran que la comunidad Sorda tiene

una vida emocional muy afiatada entre pares, se toman mucho tiempo para saludarse, conversar y despedirse, con grandes muestras de afecto en la comunicación, aseguran también que para los Sordos, el tener familiares Sordos es motivo de alegría, tal como ya lo afirmaba Ladd en 2003 (2011), y como se pudo constatar en esta investigación, esto, puesto que no habrían barreras comunicativas, las que a menudo experimentan con sus familias oyentes, sintiendo desconexión y soledad; además, los autores sostienen que sus entrevistados Sordos reconocen una relación histórica de desconfianza y desigualdad con el mundo oyente. Sobre el elemento cultural del conocimiento, los autores explican que la transmisión cultural de los Sordos como grupo funciona diferente a la de otros grupos por la razón de que, la mayoría, viene de familias oyentes, y es por esto que muchas veces, de forma tardía, durante la adolescencia y juventud, son los adultos Sordos de la Asociaciones quienes enseñan LSCh, valores, y los guían en sus prácticas culturales. Los autores se refieren también a que los encuentros nacionales e internacionales fortalecen esos conocimientos. Finalmente, dentro de los elementos materiales, de la Paz y Salamanca sostienen que aunque el audífono alguna vez simbolizó la sordera desde la perspectiva oyente, hoy la comunidad se identifica principalmente a través de sus manos y la Lengua de Señas. Las tecnologías adaptadas, como timbres de luz y teléfonos móviles, han sido claves en su autonomía y comunicación visual. La iconografía y el uso de las manos en arte y en objetos cotidianos destacan el orgullo visual y lingüístico que define su identidad.

Esta investigación corrobora lo planteado por los autores y se propone describir, a partir de los testimonios de los entrevistados y el trabajo de campo, las perspectivas de las y los Sordos respecto a la cultura Sorda y sus expresiones identitarias.

- **DEAFinition: la Cultura Sorda en los propios términos de las y los Sordo.**

En todas las entrevistas, las y los Educadores Sordos identifican la experiencia visual y el uso de la lengua de señas como componentes propios de la cultura Sorda. Para ellas y ellos ser Sordo es una identidad, una categoría social, mas no una etiqueta.

Existen acciones deliberadas que refuerzan el sentido de pertenencia a la comunidad y la autoafirmación Sorda. Un ejemplo es el uso de la seña de identidad (véase Anexo 4) que refleja este sentimiento. A partir de la observación realizada en la clase de LSCh el 2 de octubre de 2024, identifiqué que esta seña presenta tres niveles, según su configuración con uno, dos o tres dedos. En todas las organizaciones y asociaciones Sordas que visité, así como entre los entrevistados, la configuración de tres dedos es común y se interpreta como un símbolo de orgullo Sordo y un alto nivel de identidad. El profesor Sordo en otra clase, explicó esta diferenciación de la siguiente manera: "Con un solo dedo

significa que nunca he hablado en LSCh, no tengo amigos Sordos y no conozco la comunidad. Con dos dedos, así [muestra la seña], significa que estoy aprendiendo de a poco, conociendo personas Sordas. Con tres dedos, es porque manejo la LSCh, conozco la ley, comparto con la comunidad y siento orgullo de ser Sordo" (Notas de campo, Curso B1.1, 21 de octubre de 2024).

Lo que demuestra que la identidad Sorda es una construcción colectiva, que solo puede consolidarse a través de la interacción y la participación en la comunidad. En esa misma línea, otro gesto deliberado, como una suerte de autoafirmación y "militancia" a la comunidad, es el uso de la S para escribir *Sordo*.

Por mi identidad, soy Sorda, con S con mayúscula. Es diferente, es sentirse sordo como un orgullo, algo bueno, propio. Con la s minúscula, claro, es sordo, pero es el sordo sin comunidad, sin agrupación, que no participa en la comunidad. Antes yo no sabía que había una diferencia entre la S y la s, después leí eso, dije ahhh, y ahora escribo la S enorme (Entrevista PDS-2)

Las respuestas de los entrevistados denotan que el gesto de escribir con la S mayúscula es una manera de demostrar el orgullo Sordo y al hacer esa diferenciación al marcar la S, se estaría reivindicando a la comunidad Sorda. "Hay que usar la S, para mostrar eso. Bueno, tú sabes, nosotros somos un grupo minoritario, por eso hay que mostrar nuestro orgullo sordo" (Entrevista CS-5). Está también la diferenciación en torno a sí se tiene comunidad o no, como en el Marco Teórico de esta investigación ya se adelantó. Y que en ciertas citas se

explicita aún más: “Yo ocupo la S mayúscula por respeto al sordo, a la persona sorda, y a la identidad propia, por eso la S mayúscula. Los sordos con s minúscula, no tienen comunidad, no saben de visualidad” (Entrevista CS-4), en otra entrevista se explicita: “Hay algunos Sordos empoderados, así como mi familia, que signan orgullosos de ser Sordos, y otros sordos que no, no saben o son más pollitos...es por la identidad...Yo estoy orgullosa de ser Sorda, no así como otros sordos que creen que los oyentes son superiores” (Entrevista PDS-1)

De las 13 entrevistas hechas, en 12 se hace alusión a una valoración positiva en torno a la S mayúscula, y solo en una de ellas, aunque no de forma negativa, vemos otra perspectiva:

Desde que entré a la comunidad sorda [...] aprendí muchas cosas, en la comunidad de los sordos está este punto de vista de que todos somos iguales, pero entonces Paddy Ladd dijo que existían dos tipos de sordos, con S y con s, y yo no estoy de acuerdo con eso, porque si nosotros nos nombramos con S mayúscula, hay como una desventaja, hay una etiqueta, no me gusta, entonces ahora yo escribo sordo con minúscula, así como todos los sordos (Entrevista PDS-4).

El sentimiento de pertenencia a la comunidad y la adscripción a ella es un tópico que se repite en todas las entrevistas. La diferencia entre Sordo y sordo, en el trabajo de campo también lo he podido identificar, y es que el Sordo, con mayúscula, tiene una mirada socioantropológica sobre la sordera, mientras que el sordo, con minúscula, estaría más centrado en miradas patologizantes y

prejuicios con la comunidad. Sobre este punto, una nota extraída del diario de campo grafica la situación:

Una mujer de unos 50 años está en la micro entregando unas tarjetas a modo de aporte voluntario (véase Anexos 5, 6 y 7) en las tarjetas dice “no tengo trabajo por mi discapacidad” y “soy sordomuda” lo cual inmediatamente llamó mi atención puesto que en la Asociación y otros espacios puede ser mal visto el usar la palabra “sordomudo”, es más, muchos pueden verse ofendidos si se usa. Me interesa conversar con ella y saber si participa en la comunidad, así que le acepto las tarjetas y le digo, “hola, gracias, ¿cómo estás?” le explico que soy oyente y que estoy aprendiendo LSCh; ella se sienta a mi lado en la micro y empezamos a conversar, me comenta que es sorda de nacimiento, que no tiene trabajo y que su hijo es oyente, yo le pregunto si participa en la Asociación o si comparte con más sordos, ella me dice que no, que no le gusta, que los sordos en esos espacios “solo se juntan a beber y fumar”, y me dice muy firmemente “mi comunidad es solo la iglesia” (Nota de campo. 20 de agosto, 2024).

Esto llama profundamente mi atención, puesto que para ella, pareciera que las comunidades fueran excluyentes, sin embargo, muchos Sordos de la Asociación comparten una fe religiosa, e incluso en algunas ocasiones se han realizado misas dentro de la misma Asociación. Ahora bien, sobre las tarjetas entregadas, pueden verse también otros mensajes como “soy cesante; una persona con familia y sin trabajo, marginada por el sistema, y es por eso que me gano la vida vendiendo estas tarjetas”, las tarjetas también cuentan con imágenes del alfabeto dactilológico o algunas señas básicas, a modo de difusión de la LSCh. El contenido de las tarjetas denota el sentir de ciertos sordos con respecto al sistema y las barreras de la sociedad. Me atrevería a decir que los sordos, con s minúscula, son consecuencia del mismo despojo del sistema, de la falta de

acceso y oportunidades; al igual que los Sordos, con S mayúscula, con la gran diferencia que al estar adscrito a la comunidad, las subjetividades cambian, la autopercepción y las proyecciones se elevan, y por sobre todo, se cuenta con una enorme red de apoyo y contactos, que mejora la calidad de vida.

Las y los Sordos que he entrevistado tienen un perfil particular, puesto que son altos conocedores de la comunidad, de la historia de los Sordos en el mundo, trabajan como modelos lingüísticos, y luchan por la plena accesibilidad. Para todas y todos ellos, la LSCCh es su idioma y la valoran como la característica prístina de su comunidad; la LSCCh tiene valoraciones emocionales y reivindicativas, y la identifican como un elemento propio que engloba gran parte de lo que significa la cultura Sorda, por lo demás, es una expresión y constatación de su ontología visual/visogestual.

Hay una larga trayectoria de la lengua de señas, y esa es mi cultura y es mi orgullo, con las señas yo me expreso, con los oyentes hay una distancia en eso, con los Sordos tenemos una historia, una tradición usando lengua de señas, también nosotros gesticulamos mucho más, con las expresiones, y eso es cultural. Nosotros, en nuestra comunidad, nos expresamos así, y estamos unidos en torno a eso (Entrevista CS-6).

Estamos acostumbrados, con la lengua de señas, a una cultura visual, es importante la memoria visual, hay que enseñar primero la L1, la lengua de señas, porque es propio de la comunidad aprender su cultura [...] es un derecho, una costumbre, una identidad. Hay diferentes costumbres, hay que conocer la lengua de señas, con respeto. Por ejemplo, hay diferentes grupos, como los mapuche y su idioma merece respeto, es lo mismo con las diferentes culturas, con la lengua de señas, hay que respetar las

variantes regionales, el respeto a las diferentes culturas como patrimonio, respeto cultural (Entrevista CS-8).

La LSCh es también un vehículo de información, como toda lengua, con ella se transmiten ideas, historias, sueños, a través de ella se dialoga, se toman acuerdos, y se educa. Las barreras comunicativas dadas por la hegemonía de las lenguas orales en el marco de colonización lingüística, han relegado el uso de la LSCh a espacios muy reducidos, por lo que para un Sordo, el poder compartir información en su lengua es muy valioso, y es por esta razón, que desde que un Sordo llega a espacios organizativos como la Asociación, no se va nunca más; y si se va, si llega a cambiarse de ciudad, entonces llega a otra Asociación de Sordos, u otro espacio como tal, en su nueva ciudad. El éxito de las agrupaciones de Sordos tiene que ver con eso, con el poder dialogar, compartir vivencias, opiniones e información, que de no estar reunidos y articulados, no sería posible. De la Paz y Salamanca (2009) son muy enfáticos en esto, postulando que:

La información recibida por ellos está restringida a lo entregado por sus pares Sordos, a diferencia de los oyentes que tienen otros medios para informarse como puede ser la recepción espontáneamente por las conversaciones en la casa, escuela o calle, o aquella recepción con intención como lo son la de la televisión, la radio o los periódicos [...] Por ello, el compartir la información es tan valorado e incluye no sólo compartir un acontecer nacional o internacional, sino también todo lo cotidiano (De la Paz & Salamanca, 2009, p.40).

Durante mis primeras observaciones en 2023, en una escuela básica de Concepción, me llamó profundamente la atención que durante todos los recreos,

las y los niños Sordos, de diferentes cursos, se reunieran. A pesar de las diferencias de edad, las y los chicos Sordos de octavo, preferían estar con compañeras/os de quinto, en vez de compartir con sus pares oyentes de octavo. Lo que ahora se me hace más que evidente, puesto que prefieren compartir con personas que son fluentes en su lengua, y que comparten su mundo simbólico. De esta situación, ya se había percatado Sepúlveda (2020) durante su observación en un liceo en Santiago, para la autora, la categoría de “cultura Sorda” fue observada durante los recreos, cuando las alumnas Sordas se reunían de manera privada a compartir sus impresiones del día, experiencias y formas de entender la cotidianidad, mediante el uso de LSCh (p.12).

Ellas agradecen el lugar que les provee el Liceo (una sala del centro de alumnas), que se transforma en un espacio de enriquecimiento de los elementos constitutivos de la cultura Sorda descritos por De la Paz y Salamanca (2009). Se trata de espacios de cohesión, donde se fortalece lo simbólico (LSCh), los conocimientos (experiencias cotidianas relacionadas a la comunicación y necesidad de intérprete) y los materiales (uso del espacio para comunicarse con sus pares oyentes), todo ello sustentado en una noción de Sordedad, como experiencia exclusiva que les ofrece su condición (Sepúlveda, 2020, p.13).

A partir de las entrevistas de esta investigación, se corrobora el cómo los Sordos buscan estar en colectividad Sorda por sobre todo:

Las personas oyentes no saben que los Sordos hablamos en LSCh, la cultura en gran parte es eso, conversamos mucho rato, pasamos largo tiempo hablando [...] antes, incluso cuando no existían los celulares, si teníamos un compromiso, por ejemplo “ya, ¿cuándo? el viernes a las cuatro” íbamos todos, muchas personas sordas nos reunimos a conversar,

y sin teléfono, nos organizábamos con el compromiso todos... "ya, sí, a las cuatro, a las cuatro" y llegábamos muchos y signábamos, hablábamos en LSCh, jugábamos ping pong, fútbol. Era muy bueno, éramos muchas personas [...] Cuando uno va a la casa de alguien a hablar, ya.. uno pide permiso, sí, entra a la casa, y conversa, conversa, conversa, es por mucho rato; así es la cultura de los Sordos, pasa porque con la familia, con el papá, con la mamá, uno se comunica poco..muy poco...y eso es molesto, entonces uno se va, y los Sordos te acogen, ellos son como tu familia, una familia Sorda, donde se conversa, eso es muy bueno y da felicidad (Entrevista CS-3)

Siempre nosotros cuando nos reunimos, conversamos muchísimo, nos despedimos y la hacemos larga, no terminamos nunca, los Sordos somos así, conversamos y se nos ocurre una cosa y otra (Entrevista PDS-2)

Algunos autores incluso señalan que el tiempo y espacio Sordo es diferente al de los oyentes, sobre el tiempo, Goss (2003) señala que:

En el estudio de la comunicación no verbal, el término *cronémica* se refiere a el uso del tiempo. La manera en que los comunicadores perciben el tiempo, afecta el cómo se comunican, y esta percepción del tiempo varía de una cultura a otra. En la comunidad Sorda, el tiempo se ralentiza un poco en comparación con la cultura oyente. Por razones que nadie en el grupo pudo explicar, la interacción entre personas sordas parece tomar más tiempo que la interacción entre oyentes. De hecho, los comunicadores sordos comparten lo que se denomina "el tiempo estándar Sordo" (Deaf standard time). Cuando los comunicadores sordos se reúnen, dedican tiempo voluntariamente a interactuar entre sí, y lo hacen de una manera pausada y sin prisas. De hecho, al final de nuestra reunión de grupo focal, los miembros del grupo permanecieron en la sala de grabación para seguir interactuando entre ellos (p.12).

Los testimonios de los entrevistados dejan ver los que vínculos afectivos que se dan en las agrupaciones de Sordos son muy fuertes, precisamente por lo que expresa el entrevistado de la primera cita sobre la poca comunicación con la

familia oyente; según una observación del 5 de julio de 2024, una de mis informantes claves, me comenta la situación de una chica Sorda de cinco años, que pide en las noches, antes de irse a dormir, que sus padres, oyentes, hagan una videollamada con una de las mujeres Sordas de la Asociación, ella dice que es como su “abuela Sorda”. Para las y los niños, el tener referentes Sordos es muy importante para su desarrollo socioemocional, en una ocasión, en noviembre de 2023, conversando con una CODA, que trabaja en una escuela con niñas y niños Sordos, me dice que llevó a su abuela Sorda de noventa y tantos años, a la escuela para que las y los niños Sordos la conocieran, los comentarios de los estudiantes la sorprendieron: “profe, ¿los Sordos puede vivir tanto?”, las y los chicos nunca habían conocido a un adulto mayor Sordo. El hecho de que la mayoría provenga de familias oyentes, junto con la poca y nula representación en los medios que ofrezcan referentes a los niños para poder identificarse, provocan crisis identitarias, que luego pueden apaciguarse al conocer a otros Sordos. Algunos autores proponen el llamado “*dinner table syndrome*”, en español, el síndrome de la mesa del comedor, para explicar lo que muchos Sordos experimentan al estar sentados en la mesa con la familia oyente, donde todos conversan de forma oral, y el Sordo está excluido y desconectado. “La experiencia en donde los individuos sordos son excluidos del flujo de la conversación a la hora de comer, se conoce como el síndrome de la mesa del comedor” (Meek, 2020,p.1676)<sup>15</sup> Para Meek (2020) el “síndrome de la mesa del

---

<sup>15</sup> Traducción propia.

comedor” es una metáfora para todas las conversaciones que no son completamente accesibles cuando las personas sordas se encuentran con grupos de oyentes, que por la falta de accesibilidad está relacionada con reglas dialógicas que difieren entre las conversaciones de personas sordas y oyentes (pp.1676-1677). El síndrome de la mesa del comedor es una experiencia canónica para muchos Sordos de familias oyentes.

La exposición tardía y/o ausente a una base accesible de lengua materna se describe cada vez más como "privación lingüística", lo cual puede generar riesgos de diversas consecuencias en el desarrollo (como un "síndrome de privación lingüística" en algunos casos extremos) a lo largo de la vida [7, 24–27]. Una de estas consecuencias en el desarrollo son las diferencias en la estructura cerebral en la adultez, según el momento y la calidad del acceso al lenguaje en la infancia [28–30]. Este contexto de riesgos de privación lingüística ayuda a comprender lo que la epistemología Sorda describe como el "síndrome de la mesa del comedor" [31], una expresión que engloba el fenómeno comúnmente experimentado en la comunidad sorda, en el que se observan conversaciones auditivas indirectas sin poder comprender lo que se dice, como sucede en las discusiones familiares en la mesa (Hall, Smith, Sutter, deWind, & Dye, 2018, p.2)<sup>16</sup>.

Para las y los entrevistados, la experiencia visual es un gran componente de la Cultura Sorda. Remiten mucho a la expresión “los Sordos somos visuales” o “nuestra cultura es visual”; en sus propias palabras:

Los oyentes se gritan, a los Sordos nos deben tocar o llamar la atención golpeando la mesa, el piso, o con la luz, porque somos visuales (Entrevista PDS-2).

---

<sup>16</sup> Traducción propia.

La cultura sorda es diferente a la de los oyentes. Los Sordos somos visuales, los oyentes orales, a veces yo estoy hablando con un oyente en lengua de señas, y yo lo estoy mirando, pero cuando le hablan él cambia la mirada, mira hacia donde viene la voz, yo no entiendo porqué deja de mirar. El oyente siempre está pendiente de la audición. O si nosotras estamos conversando en lengua de señas, estamos signando, y de repente el oyente pasa, se cruza entre nosotras dos [interrumpe nuestra conversación] no se le ocurre pasar por detrás mío o detrás tuyo, porque son culturas distintas (Entrevista PDS-1).

Los Sordos tienen varias costumbres, siempre te llaman buscando tu atención, no te dicen tu nombre, se aseguran que les veas, y luego hablarán en lengua de señas, si estás muy lejos, irán donde ti, hasta que los veas, no se dice el apodo, hasta que estén cerquita ahí recién se habla, es una costumbre. O la luz también, otra costumbre es que podemos sentir las vibraciones, por ejemplo cuando pasa un camión y la casa tiritita, o cuando choca algo se siente, cuando se enciende el motor, o si pasa un avión, y uno despierta con la alarma del celu que vibra. Otro dato es que cuando los sordos hablan, si uno está conversando, todos lo miran y prestan atención. Tenemos una cultura visual (Entrevista PDS-3).

- **Ser nombrado: el apodo en señas como rito**

El apodo, seña, o nombre en señas, es una constatación de la cultura visogestual de los Sordos y es una práctica propia de la comunidad. Con el apodo, se es reconocible e identificable dentro de la comunidad. Todo apodo debe ser, idealmente, entregado por personas Sordas. Cuando una persona oyente asiste a la comunidad por primera vez, y su participación será sostenida, se le “bautiza” con un apodo. Por lo general los apodos en señas en Chile suelen hacer referencia a una característica física o una actividad identificable de la persona, a veces también con alguna configuración manual de la inicial del nombre.

Para la gran mayoría de las y los Educadores Sordos entrevistados, sus apodos fueron entregados en la “escuela de Sordos”, ya sea por algún profesor o compañeros, a otros, fueron familiares sordos, y funcionarios de la escuela, oyentes, pero que tenían conocimiento de las dinámicas de la comunidad Sorda:

Ahí por 1987, cuando era un niño, era nuevo en el colegio [...] nos llamaron a los niños y nos dijeron “miren, las personas sordas cuando te ven te reconocen por un apodo” Habían adultos sordos, nosotros éramos chiquitos, y ahí me dieron mi apodo, también a los demás niños les otorgaron su apodo. Un adulto Sordo me dio mi apodo (Entrevista CS-3).

Cuando mis papás supieron que yo era sorda, tuvieron suerte que había una escuela de sordos en curicó, entonces me inscribieron ahí pero el problema era que no había profesor sordo, todos eran oyentes pero había una coeducadora sorda y ella nos puso el apodo a todos (Entrevista PDS-4).

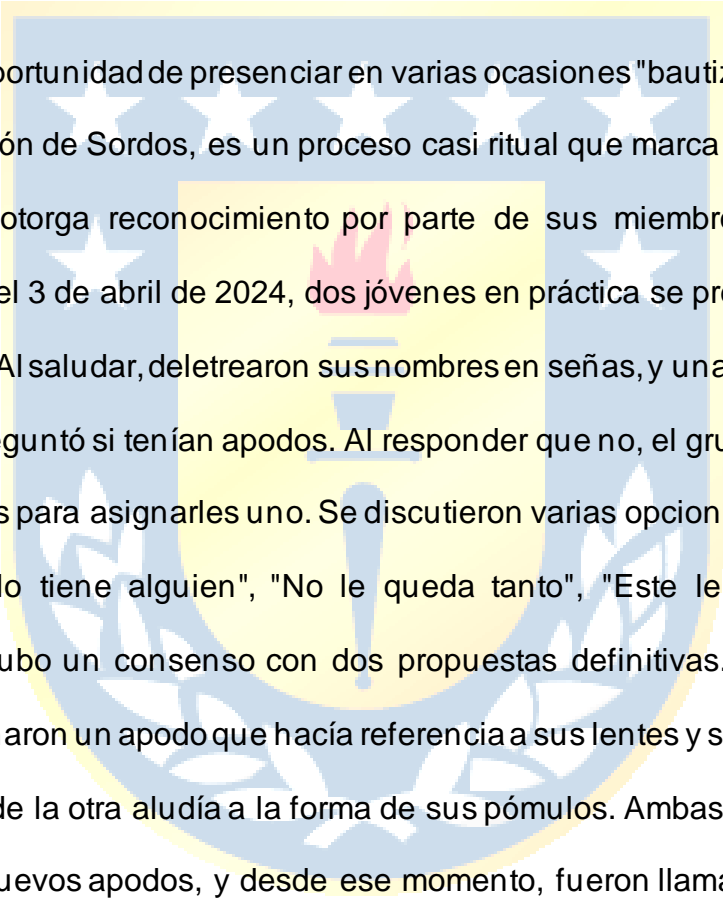
Una profesora Sorda me dio mi seña. Cuando era niño iba a un colegio de Sordos, pero yo de niño no sabía que tenía ese apodo, fue cuando crecí, y tenía 17 años que un amigo me llevó a los Testigos de Jehová, fui, entré, y ella, la profesora, me dice “hola + mi apodo en señas”, yo estaba confundido porque no sabía que era mi seña, ella me dice “es que tú cuando niño, ibas al colegio de sordos y te pusimos así”, yo no sabía nada, es que yo siempre crecí entre oyentes (Entrevista CS-5).

Para algunos, sus señas hacen referencia a sus pestañas, a algún lunar, cicatriz, margaritas, forma del cabello, cejas, etc. Para otros es una referencia a una actitud o actividad:

Cuando yo nací, no era Sorda, fue cuando tenía 9 años que dejé de escuchar porque me dio meningitis [...] yo como no sabía nada en señas, oralizaba todo, movía mucho la boca, y entonces los sordos me decían “tú

hablas, hablas y hablas” y por eso este es mi apodo. Fueron mis compañeros Sordos los que me lo entregaron (Entrevista PDS-2).

Fueron mis compañeros, amigos Sordos [...] yo iba a la escuela especial, en La Serena, vivía en La Serena, y los niños me veían siempre de chico, porfiado, centrado en lo mío y usaba unos audífonos grandes siempre, entonces me pusieron así. Yo tenía esa costumbre del audífono, por eso, siempre me han llamado así (Entrevista CS-8).



He tenido la oportunidad de presenciar en varias ocasiones "bautizos" de apodos en la Asociación de Sordos, es un proceso casi ritual que marca el ingreso a la comunidad y otorga reconocimiento por parte de sus miembros. Durante la observación del 3 de abril de 2024, dos jóvenes en práctica se presentaron ante la asociación. Al saludar, deletrearon sus nombres en señas, y una de las mujeres Sordas les preguntó si tenían apodos. Al responder que no, el grupo comenzó a proponer ideas para asignarles uno. Se discutieron varias opciones en conjunto: "No, ese ya lo tiene alguien", "No le queda tanto", "Este le viene mejor". Finalmente, hubo un consenso con dos propuestas definitivas. A una de las chicas le asignaron un apodo que hacía referencia a sus lentes y su aro, mientras que el apodo de la otra aludía a la forma de sus pómulos. Ambas aceptaron con gratitud sus nuevos apodos, y desde ese momento, fueron llamadas así por la comunidad.

Es muy importante que la comunidad o que una persona Sorda sea la que te entrega tu apodo, durante una observación participante realizada en un curso de Lengua de Señas Chilena, el 9 de abril de 2024, a la hora de presentarnos al

curso, se nos pregunta por nuestros apodos, una alumna, dice que no tiene, y el profesor Sordo le responde que él solo no puede crearle un apodo, que debe ir a la comunidad Sorda para que la bauticen. Los demás alumnos del curso cuentan cómo fue su experiencia; una alumna, comenta que su apodo se lo otorgó un estudiante Sordo y que decidió quedarse con ese apodo, otro alumno cuenta que a él se lo otorgó un profesor Sordo. Yo desconocía que el apodo debía ser idealmente entregado por personas Sordas, y en 2020 me había creado mi propio apodo, haciendo referencia a mi nariz, en el primer curso de LSCh que tomé. Ya me había presentado con ese apodo a la comunidad Sorda, sin embargo, el miércoles 22 de mayo, se me “rebautiza”:

Un socio de la Asociación, Sordo, me pregunta quién me nombró así y por qué ese es mi apodo. Mi apodo era mis dedos en forma de pinza, tocándome la nariz dos veces, le explico que fue un apodo creado por mí misma hace 4 años cuando hice mi primer curso de LSCh, y que lo hice pensando en mi nariz, que es grande. Es en ese momento, dos socias Sordas me dicen que debería cambiarlo, yo les pregunto qué tiene de malo mi apodo, el hombre me dice que no tengo la nariz tan grande y que debería tener un apodo más representativo, por otro lado, una de las mujeres me comenta, entre risas, que para algunas personas mayores, mi apodo podría guardar semejanzas con la seña antigua de “puta”, pero que por sobre todo, debería cambiarlo porque había sido un apodo puesto por mí misma. Yo acepto con gratitud, me parece curioso ver cuál apodo se me creará y me hace sentir más cercana, lo único que me complica es tener que informarle a los demás, que me conocen con el apodo anterior, este cambio repentino. Una de las ideas de apodo hace referencia a mi muñeca izquierda por los coles que llevo siempre en mi brazo, otra hace referencia a mi sonrisa, y la otra es como una “c” invertida (que es la configuración manual de la seña del color rojo) en mi mejilla derecha, y es por mis mejillas coloradas, con las que siempre llego a la asociación después de caminar nueve cuadas. Me hacen elegir cuál me gusta más, y elijo la última, aplauden, y una de las mujeres Sordas me dice que “sellemos el contrato” a modo de chiste, todos nos reímos, yo actúo como

firmando su contrato, se generan risas y comienzan a llamarme por ese apodo (Nota de campo. 22 de mayo, 2024).

El apodo en señas es tan importante para la comunidad Sorda, que muchas veces los Sordos lo recuerdan más que el nombre escrito; es lo primero que se hacen cuándo conocen a alguien nuevo, se le pregunta cómo está y cuál es su apodo. En los encuentros de niños Sordos, es muy común que los Educadores Sordos generen actividades como dinámicas y juegos con los apodos, para fomentar la memoria visual del apodo.

El apodo es tan característico de la comunidad Sorda que es común observar a los pequeños preguntando al otro que no conoce cuál es su apodo. Al conocer a alguien, si éste es Sordo, lo primero que se le pregunta es su apodo. Si es oyente y no tiene apodo, rápidamente se le bautiza con uno. Es muy común que los Sordos conozcan al otro sólo por su apodo y que los nombres o apellidos verdaderos no sean conocidos (de la Paz y Salamanca, 2009, p.39).

- **La Organización y Resistencia Sorda**

La organización Sorda es un elemento sumamente importante, en los espacios organizativos de Sordos se propician el encuentro, la replicación y transmisión cultural:

La Asociación juega un rol muy importante en la vida de las personas Sordas, no sólo en el ámbito social sino también para su desarrollo personal. Es aquí donde la gran mayoría aprende la Lengua de Señas, logra su identidad como Sordo, conoce su cultura, establece relaciones más profundas y duraderas, recibe apoyo y ayuda en sus necesidades, es orientado frente a las diferentes acontecimientos de la vida diaria, practica

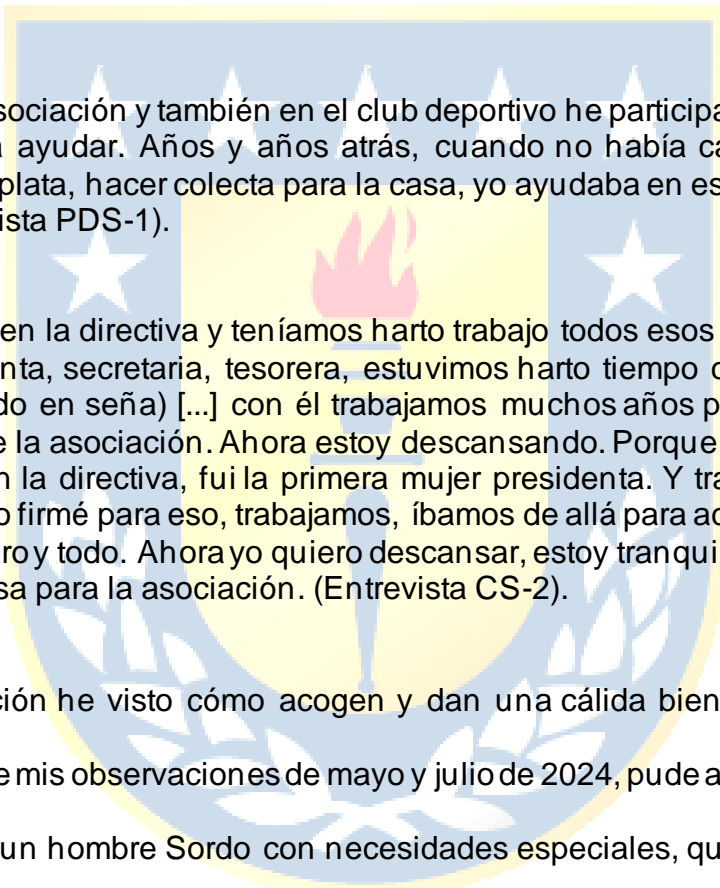
deportes, comparte con sus pares y se desarrolla como individuo miembro de un colectivo que lo apoya y acepta (de la Paz y Salamanca, 2009, p.41)

En las asociaciones de Sordos se organizan encuentros e instancias de todo tipo; en mi experiencia propia del trabajo de campo he visto cómo se propician encuentros deportivos, festivos, conmemorativos, encuentros de ocio, de prestación de servicios, y de formación.

Uno de los aspectos más relevantes, y un denominador común en las agrupaciones de Sordos, es el tema del deporte, en mi trabajo de campo pude notar como el Club Deportivo de Sordos está articulado fuertemente con la Asociación, de hecho, en estricto rigor, el primer piso de la casa es de la Asociación y el segundo piso es el del club deportivo; es un espacio con larga data donde se planifican campeonatos y torneos a nivel regional y nacional.

En la Asociación, he podido observar dinámicas de cooperación; como ya se había adelantado brevemente, se hacen prestaciones de servicios, ya sea de forma autogestionada y/o solicitando apoyo de la municipalidad, universidades y otras instituciones, he podido observar servicios atención en salud en la Asociación, como exámenes de sangre, servicios fonoaudiológicos, preparación física gimnasio y atención dental. Las gestiones de ello pueden tener que ver con la falta de accesibilidad en los centros de salud, donde todo está preparado en función al oyente, y no cuentan con facilitadores de comunicación, por lo que se

preparan instancias como éstas, donde las barreras comunicativas están superadas y se desarrollan en el espacio propio. Otras dinámicas de cooperación he podido observar en ciertas ocasiones han sido completadas, rifas a beneficio, etc. Es más, la misma casa de la Asociación fue creada mediante la autogestión y la colaboración:



En la asociación y también en el club deportivo he participado, yo siempre venía a ayudar. Años y años atrás, cuando no había casa, había que buscar plata, hacer colecta para la casa, yo ayudaba en eso, en la colecta (Entrevista PDS-1).

Estuve en la directiva y teníamos harto trabajo todos esos años, entre ser presidenta, secretaria, tesorera, estuvimos harto tiempo con M (muestra su apodo en seña) [...] con él trabajamos muchos años para construir la casa de la asociación. Ahora estoy descansando. Porque estuve muchos años en la directiva, fui la primera mujer presidenta. Y trabajamos en la casa, yo firmé para eso, trabajamos, íbamos de allá para acá, con colectas de dinero y todo. Ahora yo quiero descansar, estoy tranquila con que haya una casa para la asociación. (Entrevista CS-2).

En la Asociación he visto cómo acogen y dan una cálida bienvenida a quién llegue, durante mis observaciones de mayo y julio de 2024, pude apreciar un caso específico de un hombre Sordo con necesidades especiales, que venía recién, por primera vez, a integrarse a la comunidad Sorda; su caso fue muy comentado entre los demás Sordos puesto que les llamaba la atención que el hombre no pudiera comunicarse, lo que desembocó en una desbordante solidaridad. Se le bautizó con un apodo, fue invitado ampliamente a seguir participando, ciertos socios Sordos les enseñaban los juegos de mesa que suelen jugar, se estableció

un canal de comunicación directo con las cuidadoras del hombre, e incluso en una ocasión, se le hizo entrega de algunas prendas de ropa que se tenían guardada desde una actividad a beneficio de los damnificados de incendios. Se le enseñó ciertas señas, y las cuidadoras comentaban lo feliz que estaba el hombre en la Asociación, en comparación a cómo se encontraba en su hogar.

Los Sordos en la Asociación suelen festejar algunas celebraciones, como por ejemplo, el aniversario de su fundación, fiestas patrias, la semana internacional de las personas Sordas, halloween, navidad, entre otras fechas. Y también ocupan la Asociación para actividades de formación y divulgación de información, ciertas charlas o conversatorios dentro de la Asociación sobre temas ciudadanos, de DDHH, etc.

Oliva (2004) describe que para las personas Sordas, la comunidad es como un oasis:

Numerosas personas que han vivido en soledad deciden, en la adultez, que tienen mucho que ganar al relacionarse con otras personas sordas, personas con problemas de audición, y con oyentes que usan lengua de señas. Ellos se dan cuenta que sus vidas son fuertemente enriquecidas al participar en clubes, grupos deportivos, cenas mensuales, y actividades de ocio donde la comunicación y el entendimiento son relativamente sencillos porque todos usan un lenguaje visual [...] Ellos han encontrado su “oasis”, por así decirlo. En un discurso dirigido a la reunión de 1877 del Empire State Association of the deaf, Henry Munity, líder de la comunidad Sorda de Nueva York del siglo XIX dio la siguiente razón para explicar las frecuentes reuniones de las personas sordas: “[Ellos son] para nosotros,

lo que son los oasis del gran desierto para aquellos viajeros sedientos de agua" (Oliva, 2004, p.100)<sup>17</sup>

Las relaciones y vínculos emocionales que forman los Sordos son muy fuertes. Sobre los vínculos más afectivos y románticos, diversos autores han afirmado que los Sordos son el grupo más endogámico de todas las diversidades culturales, como ya expuse en el Marco Teórico. Sin embargo, mis entrevistados tuvieron diversas opiniones al respecto, para todos, más allá de oyentes y Sordos, lo que posibilitaba que una relación romántica fuera exitosa, remitía simplemente a la comunicación:

Es por la comunicación que los Sordos suelen pololear o emparejarse entre ellos, pasa acá en la asociación, en Santiago igual, que pololean, se casan, igual con algunos oyentes pero más entre Sordos en general (Entrevista PDS-1).

Con un Sordo es mejor, hablando con amigos igual me doy cuenta que entre los Sordos y los oyentes suelen haber problemas de comunicación, falta de comunicación, del tiempo, de trabajo, de la casa, de no proyectarse, tomarse las cosas como juego, entonces después de un tiempo se dejan (Entrevista CS-7).

Es verdad los Sordos generalmente se casan más con Sordos, pero igual con oyentes que sepan lengua de señas, que puedan comunicarse, siempre es importante la comunicación. Es importante que se hable en lengua de señas (Entrevista CS-6).

Algunos Sordos se casan más entre ellos por la comunicación, también pasa con los oyentes pero con los oyentes que les interesa aprender

---

<sup>17</sup> Traducción propia.

lengua de señas, así como con intérpretes [...] Por lo que he visto, en mi experiencia los Sordos pololean más con otros Sordos (Entrevista CS-4).

Algunos entrevistados más jóvenes también remiten a la importancia en la comunicación, sin embargo, expresan que ahora es más común las relaciones entre oyentes y Sordos:

Conozco opiniones de algunas personas Sordas que fueron a la charla de Paddy cuando vino a Chile, y me dijeron lo mismo que tú, que él pensaba que la mayoría de personas Sordas pololeaban con otras personas Sordas. Yo pensaba...yo le preguntaría a él, a Paddy, ¿de dónde sacó esa información? ¿de otros países? ¿o cómo? Tengo esa confusión con la información, creo que hay un problema, porque acá en Chile yo como persona Sorda he pololeado solo 2 veces con Sordos, nada más, los demás han sido todos oyentes [...] ¿puede pololear la persona sorda con un oyente? obvio [...] pero la verdad no sé si el tema es así en Chile, porque conozco muchos oyentes que pololean con sordos, y pocos Sordos con Sordos (Entrevista PDS-4)

Eso es algo más antiguo, antes se casaban y pololeaban más sordos con sordos, pero ahora mi percepción es que eso está cambiando, hay otra moda [...] los jóvenes piensan que pueden pololear con un oyente [...] yo prefiero sordos, porque hay más accesibilidad de comunicación, con los oyentes es más difícil. Pero está empezando a cambiar (Entrevista PDS-3).

Se da más que se casen o pololeen entre sordos y oyentes, hay personas oyentes que aprenden LSCh rápido, hay comunicación, porque les interesa, otras personas sordas no quieren hablar en LSCh y oralizan, hay de todo, depende [...] yo creo que si a alguien no le interesara aprender LSCh, yo no estaría con esa persona. Pero la verdad es que hay más Sordos pololeando con oyentes, lo veo en mis amigos, que tienen parejas oyentes (Entrevista CS-5).

Sobre la valoración y felicidad de tener familia Sorda, todos dijeron que el tener hijos Sordos es una alegría, puesto que ahí podría darse una transmisión cultural directa de Sordo a Sordo.

Cuando un Sordo se entera que su hijo también será sordo se alegra, porque sabe que su hijo tendrá un buen desarrollo, porque ese niño tendrá acceso a la lengua de señas, verá, copiará las señas, y se desarrollará, tendrá su cultura, su identidad profunda... En Chile hay 3 generaciones o 4, donde los papás eran Sordos, tuvieron hijos Sordos, esos hijos tuvieron otros hijos Sordos y así. Aquí en Chile, en otros países hay 6,7,8 que se sepan, en otros hasta de 16 o más generaciones (Entrevista CS-6).

Los sordos se alegran cuando saben que su hijo será sordo, no es una pena, es distinto porque para los oyentes sienten angustia. Los sordos se alegran, se ponen felices (Entrevista PDS-1).

Estamos acostumbrados que los Sordos juntos somos un mundo, con ideas similares, y juntos formamos familias (Entrevista CS-8).

Da felicidad, pero por ejemplo, a mi me daría lo mismo, si tuviera un hijo oyente no importa, le enseñaría lengua de señas igual, lo amaría por igual, pero a las personas les da mucha felicidad [tener un hijo Sordo] por la comunicación (Entrevista CS-4).

De los entrevistados, quienes tienen hijos oyentes, expresan su gratitud sobre el hecho de poder enseñarles LSCh y que sus hijos oyentes comprendan lo que significa la comunidad, a estos chicos se les llama CODA (children of Deaf adults), y son parte de la comunidad Sorda.

Mi hijo [muestra su apodo en señas] se sorprende cuando lo traigo a la Asociación, ve mucha gente Sorda, los oyentes en general no suelen ver

a los Sordos, yo aconsejo a mi hijo, le digo que él es oyente y que en el mundo hay muchas personas oyentes y que los Sordos somos menos, y él dice ¿por qué? es que él lo ve al revés, piensa que los oyentes son pocos y los Sordos muchos [...] yo le aconsejo, le habló en LSCh, que busque formas de comunicarse, él ahora entiende eso, aprende señas, de chiquitito, de guagua que le enseñó [...] tiene seis años ahora [...] empezó desde que tenía 1 año y medio a aprender, yo le enseñaba pensando que en el futuro pudiéramos comunicarnos, y así también en el futuro él podría ser intérprete o lo que él quiera, pero podría ayudar a facilitar la comunicación. Bueno, ahí sí él quiere y sino, está bien igual (Entrevista CS-1).

Otra de las entrevistadas, a quién asigné el código de CS-7, tiene dos hijos, uno Sordo y otra oyente, sin embargo, por su historia de vida, al ser madre durante la adolescencia, su madre oyente, quién tenía una pésima mirada de la comunidad Sorda y la LSCh, tuvo incidencia en la crianza de su primer hijo Sordo, un espacio que no tuvo con la segunda hija de CS-7, y los resultados en ello son bastante esclarecedores:

Mi hijo mayor tiene 25 años, él es Sordo, pero usa muy poco la lengua de señas, él oraliza más, mi hija tiene 20 años, es oyente, pero a ella le encanta la lengua de señas, nos comunicamos así. Cuando viene hablamos solo en LSCh, no de forma oral (Entrevista CS-7).

A mi mamá no le gustaba que yo hablara en LSCh, me pegaba en las manos y yo me quedaba callada, me molestaba pero no le reclamaba. Mi hijo hombre mayor no sabía de eso. Después de eso [...] quedé embarazada de mi segunda hija. Yo a ella le enseñé LSCh desde los dos años, como le enseñé, ella iba captando, copiando algunas señas rápido. Mi mamá, muy molesta, me decía “oye, deja de hablarle en lengua de señas” yo me enojé y le respondí “tú no puedes darme órdenes ni tratarme así”, y me fui de la casa el año 2004 y estuve feliz, desde ahí pudimos hablar en LSCh (Entrevista CS-7).

La familia oyente con información sesgada sobre la comunidad Sorda puede terminar causando un daño enorme a la persona Sorda.

Por ejemplo, ha sido distinto para [PDS-1] porque tiene mamá, papá, familia sorda, para los Sordos, el tener familia sorda es felicidad. Yo soy Sorda y mi hijo es oyente, a veces es complicada la comunicación, me gustaría poder conversar más en señas con él, yo le enseño señas, sí pero el signa poquito, ese es un problema, también a veces los niños con mamá Sorda como les da vergüenza que los amigos vean, como que lo ocultan, mi hijo no es así, él dice “sí, mi mamá es Sorda” y le enseña a los compañeros algunas señas (Entrevista PDS-2).

Para los Sordos, que haya más Sordos en el mundo no es algo alarmante, como sí lo es para los oyentes que comprenden la sordera desde el modelo explicativo médico/patológico. Sobre esto, Ladd (2011) dice:

Una postura central en los discursos Sordos modernos es que los miembros de la comunidad no desean “llegar a ser oyentes”, y que dar a luz y criar niños Sordos es un propósito positivo, incluso deseable. A quienes han hecho proyecciones etnocéntricas liberales, la idea les parece escandalosa, y gritan “¿Cómo se atreven a desear más niños Sordos en el mundo?” [...] Sufrir la opresión no lleva a las personas Negras a desear ser blancas (salvo notables excepciones ocasionales), a las personas Judías a querer ser Gentiles, ni a las mujeres aspirar a ser hombres. En cada caso, lo que se desea sencillamente es la eliminación de la opresión. Y lo mismo ocurre con las personas Sordas (p.39).

- **Sobre intentos de desarticulación y normalización**

La organización Sorda es resistencia, el oralismo y las prácticas de colonización lingüística no han podido frenar la articulación de los Sordos, incluso cuando se les prohibía el uso de la lengua de señas, los Sordos nunca dejaron de juntarse y comunicarse. Aunque parezca increíble, a día de hoy aún persisten ciertos

intentos de desarticulación de la comunidad. Y aunque es un problema a nivel social, hay prácticas de ciertos grupos e instituciones que tienen incidencia directa en propiciar discursos patologizantes sobre la sordera. En este apartado me referiré a dos instituciones y a un grupo en específico, que a partir del trabajo en terreno y las entrevistas fueron identificados como desarticuladores del movimiento y la comunidad Sorda.

El primero, es el sistema médico; no es una sorpresa que sea el más identificable, y es que la labor de la medicina biomédica juega un rol en las definiciones de lo normal y de lo patológico, y busca también corregir aquello que catalogan como “anormal” o “enfermo”. Dadas las lógicas del sistema médico, en los servicios de salud suelen dar recomendaciones erradas, con visiones patologizantes de la sordera, demostrando una nula comprensión de la persona y la comunidad Sorda. Esto es muy importante puesto que la primera referencia que tienen los padres oyentes con hijos Sordos, es al hacer el examen del tamiz auditivo neonatal, que suele realizarse antes de que el bebé cumpla un mes de vida, idealmente en los primeros días después del nacimiento. En muchas ocasiones la forma en que los médicos comunican la sordera o hipoacusia a los padres oyentes, es desde la lástima con discursos patologizantes y proponiendo una corrección o normalización de la condición del Sordo mediante audífonos, implantes u operaciones.

Los médicos no informan, no saben, recomiendan el implante pero no saben, no buscan, dicen que el implante es bueno para los Sordos pero sin lengua de señas... “No tienes implante, entonces habla LSCh, tienes implante, no hables LSCh” y no tiene porqué ser así. No creen en el desarrollo [que proporciona la LSCh] quieren mostrar como que el implantado puede hablar bien ¿dónde están esos? ¿pueden haber implantados que hablen bien? ¿que sean presidentes? que los muestren... ¿dónde están?... un Sordo puede ser presidente y hablar lengua de señas (Entrevista CS-3).

Yo nací Sorda profunda, mi mamá me llevó a Santiago a operarme pero no con implante coclear, mira, por ejemplo, tu tienes el “caracol”, las personas oyentes tienen el “caracol”, yo no lo tengo, y el médico le explicó eso a mi mamá eso, y mi mamá “ay sí, por favor, haga algo” así que desde ahí, una vez al año me operaban el oído, escarbando y formando lo que los oyentes tienen, así fue hasta los 30 años. 30 años de operación, además, iba a el hospital donde el fonoaudiólogo los días martes y jueves, y paralelamente, los sábados, y domingos en la casa, mi mamá, me hacía trabajar con la voz, leer, y así, yo “mamá, no quiero” y ella “no, lo haces” así que leía en voz alta lo que decía en una hoja (Entrevista CS-7).

Los médicos siempre dicen que el implante y el implante, ¿por qué? falta que ellos aprendan, los doctores tienen esa ambición del implante [...] El doctor no sabe, insiste en el implante. No ayuda, no sabe, solo pone implante (Entrevista CS-2).

El médico le preguntó a mi mamá “¿dónde estudia tu hija?” ella le respondió que en la escuela especial, “¡no!, sácala de ahí, metela a la escuela de oyentes, es mejor”. Mi mamá entonces me sacó, yo estuve en la escuela de oyentes hasta primero medio [...] Yo le expliqué a mi hija, que mi mamá no es la única culpable, ella dice “sí, ella fue”, y yo le digo no, fue el médico también, él propuso lo de la operación y lo de la educación oral (Entrevista CS-7).

Así mismo, el sistema educativo es la segunda institución identificada como un agente desarticulador y “normalizador”. La Educación es un tema en sí mismo por la hegemonización que puede suponer en ciertos contextos; el

disciplinamiento de las corporalidades, lo que es correcto o incorrecto a la hora de jugar, relacionarse, conversar, la forma misma en que se conversa, etc. Dentro de un modelo educativo monocultural, donde las diversidades no están contempladas, muchas niñas y niños quedan fuera o sufren los efectos de la “normalización” bajo los estándares deseables para la institución educativa, y cómo proyectan a esos niños según sus aspiraciones.

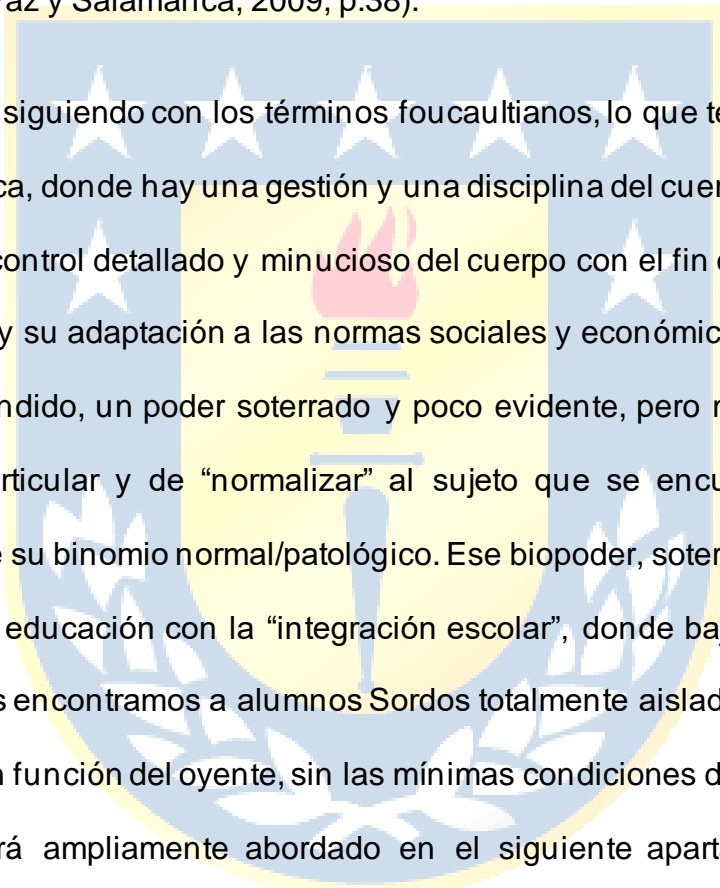
En un primer momento, tras la institucionalización del oralismo en la educación para Sordos en Chile y el mundo, podemos observar un “poder disciplinario”, en términos foucaultianos, un poder evidente de estructuración de la vida cotidiana, los comportamientos y las normas dentro de instituciones, un poder más explícito al corregir.

Yo no entendía nada, las monjas golpeaban las manos cuando uno signaba, no estaba permitida la lengua de señas, era toda la enseñanza oral, leer labios y hablar, mirando la cara. Ejemplo la monja te hacía hablar, decir las vocales y así uno iba sintiendo las vibraciones de su voz [...] los compañeros éramos todos Sordos y eso era lo bueno, nosotros en silencio signábamos, hablábamos en lengua de señas (Entrevista CS-2).

El testimonio de los golpes en las manos al signar, e incluso las manos amarradas es algo que muchos Sordos antiguos comentan de su pasado en la escuela oralista, “un hombre mayor Sordo me comenta que él puede verbalizar palabras en español, puesto que cuando era niño, iba en el colegio de monjas, y le enseñaron a hablar, cuenta que le pegaban en las manos si hablaba en Lengua de Señas” (Nota de campo. 24 de julio, 2024). Cuestión que, en muchos casos,

desembocó en un sentimiento de inferioridad y de vergüenza a la hora de signar en público.

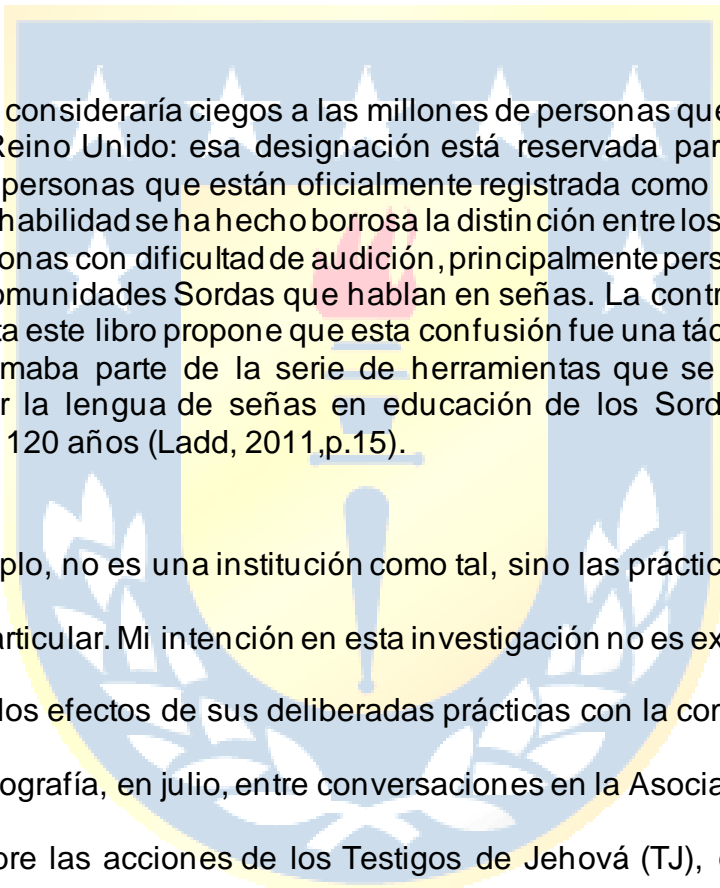
Hasta hace pocos años, el uso de las señas era muy mal visto por la comunidad oyente, quienes solían observarlos críticamente cuando ellos conversaban en lugares públicos lo cual producía, en algunos de ellos, sentimientos de gran vergüenza. Hoy, en cambio, sienten que su lengua es más aceptada y reconocida como un elemento importante de su cultura (de la Paz y Salamanca, 2009, p.38).



A día de hoy, siguiendo con los términos foucaultianos, lo que tenemos es una anatomopolítica, donde hay una gestión y una disciplina del cuerpo individual, a través de un control detallado y minucioso del cuerpo con el fin de optimizar su productividad y su adaptación a las normas sociales y económicas, es decir, un biopoder extendido, un poder soterrado y poco evidente, pero muy eficaz a la hora de desarticular y de “normalizar” al sujeto que se encuentra del lado “incorrecto” de su binomio normal/patológico. Ese biopoder, soterrado, eficaz, se manifiesta en educación con la “integración escolar”, donde bajo una premisa “inclusiva” nos encontramos a alumnos Sordos totalmente aislados en escuelas preparadas en función del oyente, sin las mínimas condiciones de accesibilidad, tema que será ampliamente abordado en el siguiente apartado *“Crisis de aculturación/asimilación del PIE y la importancia del Educador Sordo frente a ello”*.

Los dispositivos del biopoder siempre están actuando, mientras más internalizado en las conjeturas propias, mejor. Un ejemplo muy sencillo pero

esclarecedor es lo que Ladd (2011) plantea, tomándose de una comparación entre personas Sordas y ciegas, hecha por Alker (2000), quien afirma que nadie plantearía que las personas que usan anteojos y las personas ciegas ocupan el mismo espacio conceptual, aunque ambas son descritas por el sistema médico como “discapacidades de tipo sensorial”.



Uno no consideraría ciegos a las millones de personas que usan anteojos en el Reino Unido: esa designación está reservada para las cerca de 10.000 personas que están oficialmente registrada como tales. Pero con mucha habilidad se ha hecho borrosa la distinción entre los nueve millones de personas con dificultad de audición, principalmente personas ancianas, y las comunidades Sordas que hablan en señas. La contra-narrativa que presenta este libro propone que esta confusión fue una táctica deliberada, que formaba parte de la serie de herramientas que se utilizaron para suprimir la lengua de señas en educación de los Sordos durante los últimos 120 años (Ladd, 2011, p.15).

El último ejemplo, no es una institución como tal, sino las prácticas de un grupo religioso en particular. Mi intención en esta investigación no es exponer al grupo, sino describir los efectos de sus deliberadas prácticas con la comunidad Sorda. Durante la etnografía, en julio, entre conversaciones en la Asociación de Sordos me enteré sobre las acciones de los Testigos de Jehová (TJ), quienes en sus discursos recurrían a la falacia de que “en la Asociación de Sordos se bebe y se fuma” y se forman como intérpretes con el propósito de evangelizar, con la excusa de querer realizar la labor de facilitador de la comunicación. “En la Asociación me comentan que, particularmente, los TJ tienen como grupo objetivo de evangelización a los Sordos, y que es una cuestión a nivel mundial, un

Educador Sordo me da su testimonios con cuatro hechos significativos, que son corroborados por una intérprete que es testigo directa de lo expuesto; (1) Cuenta que en ciertas universidades o institutos donde se necesitan intérprete, los TJ postulan, me comenta que en vez de facilitarle el acceso a la comunicación, en la universidad, el intérprete TJ se metía en sus asuntos personales, le decía que no fumara, que no se juntara con los demás, que estuviera con él únicamente durante los recreos, y solo le hablaba de la Biblia, hasta que el Educador se hartó de la situación y lo encaró, pidiéndole que dejara de ser su intérprete puesto que la situación escaló a niveles indeseados; (2) Explica que paralelamente, unos TJ visitaban muchas casas de Sordos, cuando llegaron a la de él, fueron muy insistentes y como él ya había tenido una situación desagradable con ellos, fue un día al templo para hablar con el encargado de la orden, le pidió que por favor ya no fueran más a su casa, por lo que, el señor sacó un libro enorme, donde él mismo vio como tacharon su nombre del libro, y pudo ver nombres de otros Sordos, con sus direcciones y referencias, comenta que “estaba ahí, nombre...dirección....casa azul...vive con....”. Eso lo dejó en shock, lo comentó en grupos de Sordos. Y para eso del 2010, tras el terremoto, necesitaban de esos datos, por lo que él y la intérprete fueron donde los TJ a pedir ese libro del que tenían conocimiento años atrás, y fue de ayuda, aunque la situación no dejaba de ser cuestionable; (3) Menciona que también en una escuela donde trabajaba, los niños Sordos le comentaron que llegaron TJ a sus casas, a ofrecerse a pasar las tardes con ellos, supuestamente a brindar apoyo escolar en materias del

colegio. Sin embargo, los niños le comentan al Educador Sordo que los TJ les decían que la familia no los entendía a ellos como Sordos, que celebrar la navidad y los cumpleaños está mal, que en la comunidad de Sordos eran solo borrachos que estaban lejos de Dios. El Educador Sordo los encara, ya había sido con él en la universidad, y ahora con sus propios estudiantes, les dice que dejen de ir donde los niños si es que no otorgarán apoyo educativo; (4) En otra ocasión, los TJ aparecen a las afueras de una escuela básica de niños Sordos, esperando la salida de los niños, son interceptados por los Educadores Sordos y una intérprete CODA, quien finalmente los echa, diciéndoles que los niños son menores de edad y advirtiéndoles de llamar a la policía” (31 de julio, 2024) Los discursos de ciertos grupos religiosos con prácticas sectarias y con grupo objetivo de Sordos ha desarticulado a algunos sordos de su comunidad. Yo misma pude apreciar un día, en una biblioteca concurrida de mi comuna, a dos personas signando, por lo que me acerqué para preguntar si eran Sordas y así hacer unas preguntas, sin embargo, solo una de ellas lo era, la otra, era TJ, y me entregó un papel con un código de clases de la biblia (véase Anexo 8). Estaban reunidas ahí con ese propósito, y efectivamente, la mujer sorda no tenía una conexión con la comunidad hace años. A propósito de esto mismo, durante una observación del 30 de noviembre de 2024, le pregunto a ciertas personas de la comunidad si les parece que yo, en esta investigación, exponga la situación y el nombre de TJ, me dicen que creen que está bien, que ha sido un tema importante para ellos. Una mujer Sorda, me hace un comentario muy interesante “está mal lo que hacen,

claro, pero tienen un punto a favor, ellos han sabido llegar a los Sordos, de formas que nosotros como comunidad no” refiriéndose a cómo TJ llega a zonas rurales, zonas donde muchas veces no hay comunidad. A lo que le sumaría, zonas olvidadas por el Estado.

- **Organización digital y Redes Sociales**

La organización no solo se limita a lo territorial, los últimos años las Redes Sociales han sido un espacio fortuito para la organización y la representación tanto a nivel nacional como internacional. Ya en 2009 de la Paz y Salamanca postulaban que todos sus entrevistados declararon que, al ser visuales, las innovaciones tecnológicas como el Chat, Messenger o mensajes de texto a través del celular y las ayudas técnicas como los timbre de luz, el reloj despertador con vibrador, entre otros, les facilitan la autonomía e independencia (p.40). Cuestión que con los años y los avances tecnológicos ha ido incrementando mucho más, las videollamadas, las transmisiones en vivo, y plataformas netamente visuales como instagram, Tik Tok o youtube, se han transformado en espacios donde las y los Sordos pueden expresarse, interactuar, hacer redes, y generar su propio contenido.

Por lo general los medios “*mainstream*”, como los canales de televisión, no cuentan con personas Sordas generando contenido, ni tampoco crean propuestas audiovisuales accesibles en lengua de señas, mientras que los

servicios de streaming y las redes sociales ofrecen un abanico inmenso de contenidos, donde las y los Sordos pueden tanto crear como consumir contenido.

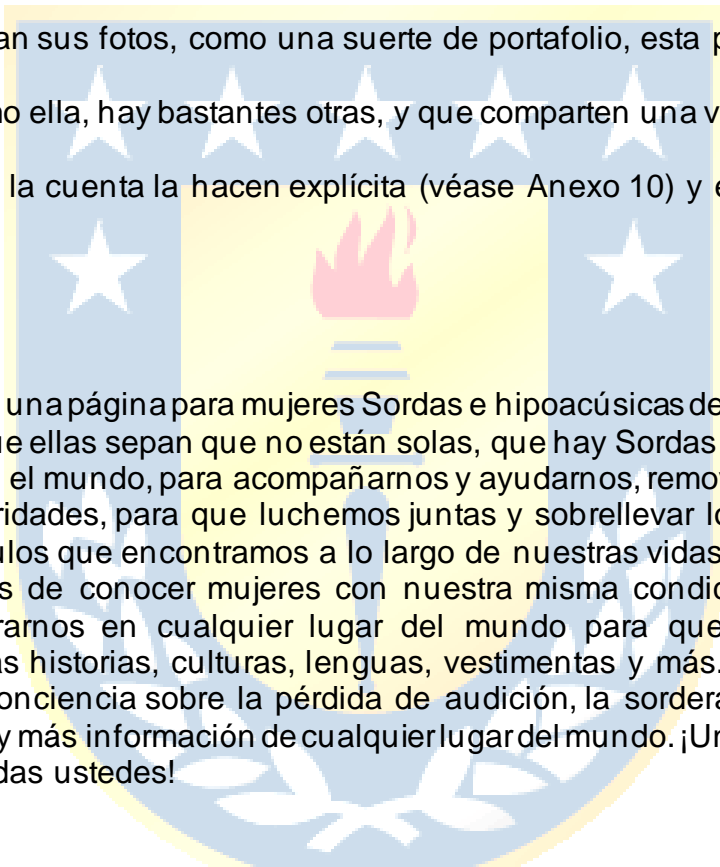
Genuinamente, durante el trabajo de campo, uno comparte con las personas y genera vínculos con ellos que desea no perder, por lo que para mí fue muy natural comenzar a seguir a las personas Sordas con las que entablé relaciones, desde mi individualidad como persona, no con fines investigativos. Y así mismo, comencé a seguir algunas de las agrupaciones de Concepción y Chile; para mi sorpresa, y por cómo funcionan los algoritmos de las RRSS, un montón de cuentas y canales de contenido del “Mundo Sordo” comenzaron a estar a mi alcance en “sugerencias de seguir” y otros directamente enviándome solicitudes de seguimiento a mi cuenta personal, fue así como desde una exploración digital, pude acceder a contenidos de Sordos pakistaníes, británicos, palestinos, nicaragüenses, australianos, y de diversos rincones del mundo. Me percaté de la existencias de cuentas de, por ejemplo, divulgación científica en ASL (lengua de señas americana), de memes en LIBRAS (lengua de señas brasileña), de noticias en LSA (lengua de señas argentina), de contenidos lingüísticos sobre cómo “traducir” la LSM (lengua de señas mexicana) a otras lenguas de señas, muestras artísticas y teatrales de Vernáculo Visual o de interpretaciones de canciones en LSCh, y así, un sinfín de cuentas tanto de organizaciones Sordas, como de divulgadores de contenido, a la que las y los Sordos pueden acceder, entretenerse y aprender (véase Anexo 9).

Cabe mencionar la existencia de una de las cuentas con más seguidores, la cuenta de Instagram *Deafnation*, que me llamó la atención de inmediato por su nombre y su presentación: “*Lenguaje, Cultura and Pride*”. Luego me enteré de que contaban con una página web con el mismo nombre, y que DeafNation es una organización fundada en 2003 por Joel y Jed Barish, donde se organizan encuentros, exposiciones, se produce contenido para RRSS, se difunden emprendimientos y negocios de personas Sordas, y por sobre todo, se busca conectar y divulgar información sobre la comunidad Sorda a nivel global. Joel Barish, uno de los fundadores, dirige una serie de viajes en video llamada “*No Barriers with Joel Barish*”, donde explora la vida de personas Sordas en diferentes partes del mundo.

Una dinámica que llamó mi atención es la constante autoafirmación del ser Sordo. Muchas personas Sordas, tanto en sus nombres de usuarios de RRSS como en sus descripciones de biografías, hacen alusión a su condición de Sordo; señalando los espacios organizativos de los que hacen parte o explícitamente con nombres de usuario como “*@pricila.LSM*” o “*Andrea Sorda*”. También hay cuentas dedicadas exclusivamente a la socialización y la autoafirmación, un ejemplo de ello es el caso de cuentas de instagram como “*Deaf Powerful Women*”, quienes, probablemente por las sugerencias del algoritmo, llegaron a escribirme un mensaje a mi cuenta personal diciendo, en inglés: “*Hola, ¿cómo*

*estás? ¿Te gustaría participar para la publicación? Si quieres participar, solo tienes que enviar tu historia sobre de dónde vienes, tu edad y cómo perdiste tu audición, además de enviar las fotos que quieras que suba (máximo 10 fotos)”.*

La dinámica de la página se basa en ofrecer un espacio de reconocimiento donde chicas jóvenes Sordas o hipoacúsicas, de diversas partes del mundo, cuenten su historia y suban sus fotos, como una suerte de portafolio, esta página no es la única, así como ella, hay bastantes otras, y que comparten una visión similar. La motivación de la cuenta la hacen explícita (véase Anexo 10) y es, traducido al español:



Esta es una página para mujeres Sordas e hipoacúsicas de todo el mundo, para que ellas sepan que no están solas, que hay Sordas e hipoacúsicas en todo el mundo, para acompañarnos y ayudarnos, removiendo dudas e inseguridades, para que luchemos juntas y sobrellevar los problemas y obstáculos que encontramos a lo largo de nuestras vidas, y también ser capaces de conocer mujeres con nuestra misma condición y nosotras encontrarnos en cualquier lugar del mundo para que compartamos nuestras historias, culturas, lenguas, vestimentas y más. También para crear conciencia sobre la pérdida de audición, la sordera, la lengua de señas, y más información de cualquier lugar del mundo. ¡Un abrazo y amor para todas ustedes!

Con 558 publicaciones, la cuenta abre espacios para el intercambio de experiencias con una gran pluralidad de mujeres Sordas e hipoacúsicas de todo el mundo, han participado chicas de Chile, Zambia, Rusia, Camerún, Suiza, Sierra Leona, Reino Unido, Zimbabwe, Holanda, Uruguay, Japón, Brasil, Hungría, Mongolia, Malasia, Egipto, Cabo Verde, Kazajistán, Estados Unidos,

Lituania, Rumania, Croacia, Guatemala, España, India, Italia, Venezuela, entre otros países.

Las dinámicas en RRSS también evidencian ciertas perspectivas en torno a la sordera. Las últimas semanas he estado haciendo un seguimiento a dos vídeos virales de la plataforma de Instagram, uno viral de Chile, y uno de EEUU, y he hecho un breve seguimiento y análisis de los comentarios. El primero, de Chile, tiene 4,4 millones de reproducciones, corresponde a una publicación de la cuenta de “meganoticias”, un noticiero de la televisión pública chilena, con el titular: “¡lo dio todo!: intérprete en LSCh se lució en concierto de Justin Quiles”, trata el trabajo de una intérprete durante un número musical de la Teletón 2024. Por lo general, cada vez que hay algún festival o evento mediático que cuenta con intérpretes, subyacen múltiples reacciones al respecto en las RRSS, la mayoría con una visión muy positiva. En esta ocasión se celebra a la intérprete por su gesticulación y su forma de “disfrutar” la canción, los comentarios con más reacciones, y los que más se repiten son “el verdadero lenguaje inclusivo” (un comentario muy común del que se hace uso, no únicamente para valorar la LSCh, sino para desprestigiar “el lenguaje inclusivo” o “no sexista”), “no entiendo cómo esto no se enseña en los colegios”, “ojalá pusieran a los intérpretes un poco más grandes en la pantalla”, o “los intérpretes deberían estar siempre en la TV”. El otro vídeo es viral de EEUU, cuenta con 2,7 millones de reproducciones y es de una chica oyente, que hace una analogía sobre lo poco que disfrutamos la vida

al no agradecer cosas sencillas como ver u oír, en el vídeo, ella muestra una serie de vídeos de conciertos y encuentros sociales donde les quita el sonido por completo, diciendo, en inglés: “imagina la vida siendo sordo...¿por qué damos todo por hecho? escuchares un regalo”, los comentarios me sorprendieron, pues la audiencia debe ser mayoritariamente oyente, los comentarios que más se repiten son de oyentes diciendo: “qué paz” o “¿por qué se siente tan pácifico?”, y también, el comentario con más “me gusta” es el de un oyente diciendo: “Se siente doloroso. Para aquellos que piensan que esto es pacífico, por favor, solo por un momento, imaginen a la persona que más aman, pero no pueden escuchar lo que dice. Se convertiría en un mundo aparte. Tu canción favorita deja de existir. ¿Tus palabras favoritas? Nunca las has escuchado. La definición de paz no es un silencio permanente, sino encontrar el ruido con el que eres feliz...”, otros cuentan sus experiencias con padres Sordos en los comentarios: “Mi padre es sordo y mudo... A veces, toda la familia se reúne y todos ríen, mientras él no sabe el porqué o no entiende, lo miro y veo tristeza en sus ojos... eso me hace llorar”, y también la opinión de una chica Sorda:

Como persona sorda, creo que es hermoso ser sordo y estoy agradecida con Dios por haberme hecho quien soy. Puede que no escuche la música, pero puedo sentir las vibraciones; puede que no escuche lo que alguien me dice, pero sus manos me hablan (lengua de señas); puede que me sienta aislada en un mundo ruidoso, pero estoy agradecida por la paz y por ser parte de la comunidad sorda, que está en el mismo mundo que yo. Nunca sientas miedo o te sientas mal por ser sordo, no te estás perdiendo de nada; formas parte de todo en maneras diferentes. (Tengo un implante coclear y puedo escuchar todo y hablo inglés con fluidez como todos los demás, así que lo que quiero decir es que puedes también obtener un implante coclear y aprender los sonidos para formar parte del ‘mundo

oyente'. Puede ser difícil, pero vale la pena. Así que estoy agradecido de formar parte de los mundos sordo y oyente, y me siento muy afortunada)

Como se puede apreciar, una pluralidad de relatos y opiniones se dan en estas plataformas, lo cual es muy esclarecedor de ciertas tendencias y discursos sobre la sordera, y aunque no fue mi herramienta de recolección de datos, las circunstancias me llevaron a poder observar el plano digital, sorprenderme y descubrir una potencialidad etnográfica en ello también.

### **iii. Crisis de aculturación/asimilación del PIE y la importancia del Educador Sordo frente a ello.**

- **PIE y asimilación cultural**

Para las y los entrevistados, es evidente la existencia de una crisis en educación para Sordos. En todas las entrevistas se identifica al Programas de Integración Escolar como el responsable del cierre de las escuelas de Sordos, y en todas las entrevistas, se demuestra una valoración positiva hacia las escuelas de Sordos, por el hecho de ser un primer espacio de encuentro entre pares Sordos. La integración erra al desconocer las características de la persona Sorda. El panorama de hoy en educación de Sordos es el de colonización lingüística, al propiciar la privación lingüística, y también es una forma de normalización del Sordo, de intentar a toda costa convertirlo en oyente.

En las entrevistas se expresa una valoración positiva sobre el estar en contacto, el estar juntos, no es la escuela de Sordos a persé, es lo que genera: el estar juntos. Es la endoculturación, y si es temprana es mucho mejor. Algunos entrevistados describieron que, de niños, fue un alivio para ellos el saber que había más personas Sordas, que compartían su universo simbólico, lo que en diversas entrevistas se conceptualizó como “el mundo de los Sordos”. Se repiten las mismas frases: “Las escuelas de sordos son mejor porque pueden comunicarse, sienten su identidad, aprenden mejor, en la integración el sordo está solo y no entiende nada” (Entrevista PDS-2), “Es mejor si todos son sordos porque así pueden hablar en LSCh, copian las señas entre ellos, se desarrollan, en la integración no reciben información” (Entrevista CS-9), o “Me gusta más el modelo de la escuela de sordos, no la integración porque hay un problema base con la malla curricular que es muy diferente” (Entrevista CS-5). En la escuela de Sordos se habla en la primera lengua, la lengua de señas, y es el lugar donde se eleva la autopercepción y el desarrollo de la identidad:

Años atrás, era todo de sordos, a mi me gusta eso, aprendes de cultura sorda, aprendes de tu identidad sorda, te sientes orgulloso. Yo era diferente antes de saber sobre ello, yo pensaba “quiero irme a la casa, no tengo amigos”, era introvertida, me apuntaban como sorda, despectivamente. Pero después aprendí, tuve compañeros sordos, aprendí de visualidad, señas, me volví más extrovertida. Supe sobre mi identidad Sorda, que puedo comunicarme, que puedo aprender, todo eso cambió (Entrevista PDS-2).

Yo hice la práctica en diferentes escuelas de sordos y entonces me di cuenta que es importante que los niños sordos siempre primero estén con

otros niños sordos. Por el motivo que ahí empiezan a entender su mundo, que es distinto, empiezan a entender lo que significa el respeto a su primera lengua y la adscripción a su identidad sorda, un oyente no les va a enseñar eso (Entrevista PDS-4).

Ojalá haya un gran cambio y vuelvan las escuelas especiales, que unan de nuevo a los sordos de distintos lugares, incluso así como internados [...] Los sordos reunidos se elevan, si están separados el desarrollo cognitivo baja, cuando están separados, no hablan en lengua de señas, pero reunidos hay intercambio de ideas, hay comunicación, es importante. Si están separados, hay menos desarrollo cognitivo, es responsabilidad del Ministerio de Educación, del Estado (Entrevista CS-1).

Aunque muchos de los entrevistados que estudiaron en Escuelas de Sordos lo recuerdan con nostalgia y señalan que era un sistema mejor al de ahora, el sistema no está exento de críticas, en las antiguas escuelas de Sordos, donde no habían adultos Sordos educando, y se enseñaba desde metodologías oralistas, también se vivieron situaciones de violencia y en los testimonios de los más Sordos mayores, incluso de prohibición de la lengua de señas, lo que sucede es que entre compañeros Sordos tuvieron buenas experiencias, y fue el encuentro entre pares lo positivo, lo que valoran por sobre todo.

Los profesores, por ejemplo, decían “ya todos los sordos lean” y como que nos veían así en menos, como discapacitados o intelectualmente más bajo, enseñaban poco [...] El profe se enojaba que yo no escribía lo que decía, dejaba la página en blanco, pero era porque repetía y repetía la misma materia. Me retaba, “porfiada”, me decía, me tiraba la oreja, y hasta me amarraron las manos. El profe me dijo una vez “Tú no sabes, porque tu mamá y tu papá son sordos y no pueden ayudarte, por eso aprendes poco (Entrevista PDS-1).

Que todos fuéramos Sordos en el colegio era bueno, pero los profesores eran todos oyentes y te enseñaban solo lengua de señas básico, bajo, algunos no sabían señas, oralizaban harto [...] Faltaban profesores que te enseñaran, te dijeran “a futuro tú puedes aprender, trabajar” y así uno se sintiera motivado y pensara “ya, yo voy a estudiar”. Pero no, era como “ah, es sordo” y enseñaban poco y mal. Pero lo bueno fue que por ejemplo antes, yo sin saber nada de los sordos entré y conocí un mundo, me gustaba ver que habían más sordos, el mundo de los sordos, fue como un alivio (Entrevista PDS-2).

Como se adelantó brevemente, los problemas más identificables del PIE al que hacen mención los Educadores Sordos/as, son (1) Dispersión de los estudiantes Sordos, (2) Barreras comunicativas, (3) Falta de preparación del establecimiento en infraestructura y personal, (4) Falta de adaptaciones curriculares. Las cuales desarrollaré punto a punto.

#### 1. Dispersión de los estudiantes Sordos

Esta es la principal, y es la causa directa de la siguiente: “barreras comunicativas”. Las y los Educadores lo puntualizan como el problema más grave, puesto que las y los niños no llegan a conocerse ni poder interactuar en su lengua, no saben que hay más Sordos, y no cuentan con referentes ni modelos culturales, lo que trae consecuencias en su desarrollo socioemocional, cognitivo e identitario.

De forma unánime, todas y todos hacen referencia a esta situación: “Los Sordos deben estudiar, aprender, en escuelas con otros Sordos, primero, desde chicos hasta octavo, pero ojalá en la media también estén entre Sordos, también en la

universidad, en todo” (Entrevista CS-5), “En los grupos de Sordos, donde todos son Sordos, se pregunta, se opina, hay ideas, cómo es esto, se pregunta, se puede preguntar. En la integración, se pregunta poco, aún con intérprete es difícil” (Entrevista CS-3), “Antes era bueno, todo visual, conversábamos en lengua de señas, teníamos un entorno señante, era mejor antes que ahora. En la integración hay niños solos ¿cómo van a comunicarse?” (Entrevista CS-6).

Una Educadora que estudió la básica en PIE dice: “Con la integración a veces hay solo un niño por colegio, como yo, yo era la única sorda. es preocupante eso... el desarrollo de la identidad se retrasa” (Entrevista CS-4). Otra Educadora ejemplifica con el caso de una de sus alumnas: “Yo tengo solo una niña [...] siempre ha estado sola porque no hay más Sordos. Ella tiene una confusión sobre lo que es ser oyente y ser sorda, no quiere comunicarse en lengua de señas, intenta oralizar, es como que quisiera ser igual a los oyentes. No hay una identidad Sorda, no lo siente así” (Entrevista PDS-2).

En las actividades que he asistido, he tenido la oportunidad de conversar con adolescentes secundarios, quienes estudiaron en la básica juntos, en escuelas de Sordos, y ahora asisten a Liceos de oyentes, por la nula oferta educacional de enseñanza media para Sordos en Concepción. Todos ellos, sin excepción alguna, me han comentado sobre la falta que les hace el estar con más pares Sordos. Uno de ellos me comenta que “en su liceo son 3 niños sordos en distintos

cursos (de un universo de unos 2.000 estudiantes) él me comenta que siente solo, porque sus amigos, con los que estuvieron 10 años juntos en la básica, ahora están casi todos separados, solo algunos quedaron juntos, y entonces a penas se pueden ver ahora” (Nota de campo. 7 de septiembre, 2024). E incluso, una de las preocupaciones y esfuerzos de ciertos apoderados con hijos Sordos de la comuna de Concepción, es luchar por la continuidad de la escuela básica de Sordos a educación secundaria.

## 2. Barreras comunicativas

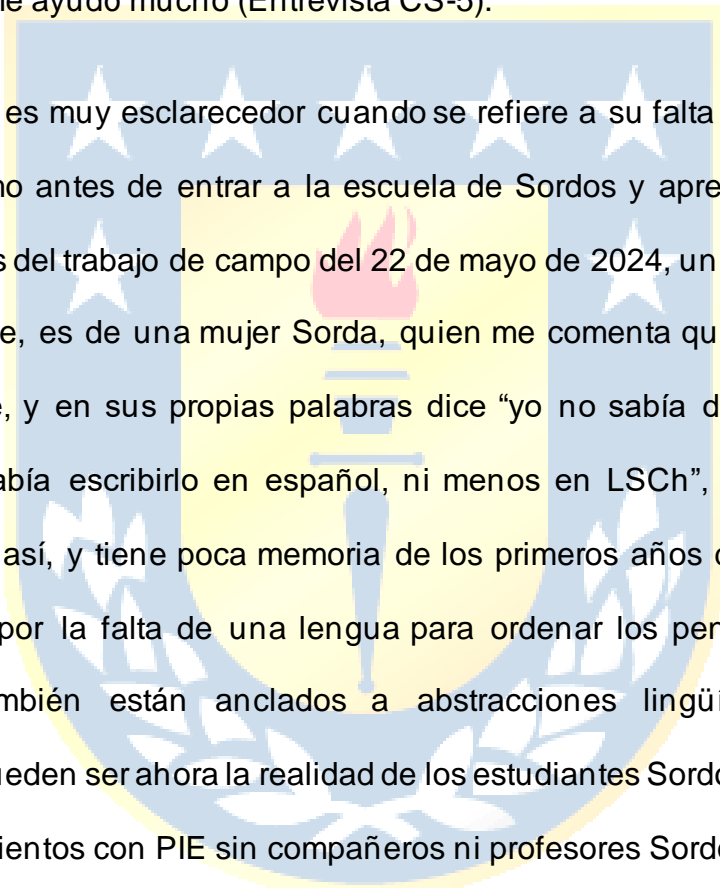
Es básicamente la falta de accesibilidad de la lengua, y que ha desembocado en Privación Lingüística, un problema urgente a resolver. “El problema de la integración es que ¿los profesores saben lengua de señas? no, en la escuela de sordos hay más LSCh (Entrevista CS-5). Una Educadora Sorda hace referencia a lo sucede en el PIE:

Hablan muy poca lengua de señas, tienen compañeros oyentes, que hablan entre ellos todo el rato oralmente, y nomás saben decirle al compañero Sordo “hola, ¿cómo estás?” en LSCh, y nada más, no hay tema de conversación. Ahora es difícil, ojalá los Sordos puedan conocer más Sordos, hablar entre ellos, así como los oyentes conversan y están en grupos, porque el Sordo está solo ahí. Yo pienso que la integración funciona al revés, genera más discriminación. No hay accesibilidad (Entrevista PDS-1).

Un Educador Sordo que estudió gran parte de la básica en la educación tradicional dice:

A mi me enseñaron como “normal”, pero ¿fue bueno para mi? no, porque me costaba entender, interpretar, a veces me obligaban a hablar; yo leo

labios, entonces el profesor hablaba pero se daba vuelta a la pizarra, y yo no podía verlo, no podía entender, no había intérprete, nada, antes no había, no compartía con los compañeros. Después me cambié a la escuela de Sordos, totalmente diferente, me gustó mucho, no habían barreras, buena comunicación, el profesor estaba pendiente, tenía profesoras Sordas [...] Allí me enseñaron palabras nuevas, podía leer algunas, antes yo no sabía leer, sólo algunas palabras sueltas, yo no sabía mi edad, no sabía cuánto medía, no sabía cuándo era mi cumpleaños, nada. En la escuela de Sordos entendí cuál era mi edad y cuánto media, y eso me ayudó mucho (Entrevista CS-5).



Su testimonio es muy esclarecedor cuando se refiere a su falta de comprensión sobre sí mismo antes de entrar a la escuela de Sordos y aprender LSCh, en observaciones del trabajo de campo del 22 de mayo de 2024, un testimonio muy similar aparece, es de una mujer Sorda, quien me comenta que nació en una familia oyente, y en sus propias palabras dice “yo no sabía decir ni siquiera “mesa”, no sabía escribirlo en español, ni menos en LSCh”, dice que pasó muchos años así, y tiene poca memoria de los primeros años de su vida, eso puede darse por la falta de una lengua para ordenar los pensamientos, los recuerdos también están anclados a abstracciones lingüísticas. Ambos testimonios pueden ser ahora la realidad de los estudiantes Sordos que estudian en establecimientos con PIE sin compañeros ni profesores Sordos.

### 3. Falta de preparación del establecimiento y del personal

Los establecimientos que tengan niñas y niños Sordos deben tener en consideración ciertas adecuaciones tanto a nivel de infraestructura como a nivel de personal.

La infraestructura debe tomar en cuenta la corporalidad Sorda y la visualidad. Los Sordos conversan, perciben y se desenvuelven en el espacio de manera diferente a los oyentes. En el establecimiento todo debe estar adecuado para que la conexión con el medio sea por medio de la vista, eso quiere decir:

- a) La luz: que la iluminación sea adecuada y que se cuente con el timbre de luz, que es como un semáforo que reemplaza la campana, en donde la luz verde y roja anuncian el recreo o el regreso a clases.
- b) Disposición de las salas: que las salas estén ordenadas de tal forma que las y los niños tengan un campo visual abierto, donde sean capaces de ver lo que está pasando y no pierdan la información; los niños oyentes pueden estar sentados en filas como la tradicional disposición de los pupitres, puesto que la información les llega por la audición, aunque no vean al profesores o compañeros, la información les llega; en ese sentido, la disposición ideal sería en círculo u otra manera que les permita observar.
- c) Distinciones visuales: esto hace referencia a que haya una distinción o demarcación tanto de espacios como de otras cosas, por ejemplo, el delantal de los funcionarios, que esté demarcado por colores, para que sea sencillo para los niños diferenciar mediante lo visual.
- d) Espacios desocupados: espacios libres para que puedan mirarse y conversar. En algunas entrevistas se mencionó al “rincón Sordo”, espacios en las paredes donde hay información de todo tipo, muy común en las

escuelas de Sordos, pero que en la escuela tradicional no disponen los espacios para ello.

- e) **Proyectors y recursos visuales:** que se haga uso de herramientas visuales, ya sea proyectando vídeos, material en la sala como fotografías, las señas, los apodos de los niños en el diario mural, etc.
- f) **Espacios para grupos separados:** que se cuente con salas, por ejemplo, salas de tipo multiuso, o aula de recursos, como se le llama en ciertos establecimientos; que sirva por sobre todo con los estudiantes más pequeños para desarrollar la LSCh.

A nivel de personal, es de crucial importancia que todos los funcionarios, profesores y compañeros manejen LSCh, que haya uso de la Lengua de Señas y el Español en igualdad de condiciones. Que hayan adultos Sordos en el establecimiento, profesores Sordos y Educadores Sordos que sirvan de modelos culturolingüísticos, que cuenten con intérpretes, que la institución educativa tenga, por lo menos, dos estudiantes Sordos, idealmente que sean muchos más; y que se ponga especial énfasis en los primeros años, en el párvulo y la educación básica, donde se enseñe todo en LSCh, que haya pedagogía Sorda transversalmente. Y que en todas las actividades, ferias, actos, etc, haya accesibilidad en la comunicación, ya sea que se haga en LSCh o con un intérprete.

[En el PIE] no hay luz para el recreo [...] segundo, no hay intérprete, tercero, tampoco hay profesor de Lengua de Señas, cuarto, no hay información sobre los Sordos, y algunos profes no saben lengua de señas, así que dicen “ya, yo te ayudo” y le dan las respuestas al niño sordo, y terminan sacando 7,0 de nota. Y yo digo ¿7,0? pero a ver, dime ¿qué dice aquí? y me responden “no lo sé, el profesor lo escribió, o la mamá lo escribió”. Entonces es complejo (Entrevista PDS-1)

Con un personal que entienda las características de la persona Sorda, tenga colegas Sordos, esté en un ambiente bilingüe, y ofrezca una educación de calidad tanto para niñas y niños Sordos como oyentes, la educación de las infancias y juventudes Sordas podría verse menos precarizada.

#### 4. Falta de adaptaciones curriculares

Tal vez el tema curricular es el más complejo, porque depende de las directrices del MINEDUC, más allá del Plan Educativo Institucional (PEI) de cada institución educativa.

Tenemos en la actualidad un sistema educativo monocultural, diseñado para estudiantes oyentes, por lo que las evaluaciones y las metodologías no consideran a la persona Sorda.

Debe cambiar el currículum para que los profesores entiendan primero lo que significa ser visual, primero uno es visual, después se debe aprender a escribir, así se hace más rápido, y reconocen las palabras con fotos, así las reconocen rápido, desde chiquititos, con lo visual y luego sabrán, y aprenderán el español y leerá. cuando sea más grande (Entrevista CS-6).

Es decir, se debe primero enseñar la primera lengua, lo que muchos Educadores Sordos en las entrevistas se refieren como la L1 (LSCh) y la L2 (español escrito):

El bilingüismo está bien, porque todos con sus diferencias pueden desarrollarse... Sí.. primero lengua de señas L1, y luego español, L2... Acá con los colegios con integración es fome, no hay, el ministerio de educación no se encarga, dicen espera espera, no saben que hay un problema, problema con la gramática, dicen que esperemos nomas, eso me molesta (Entrevista CS-3).

No se tiene en consideración que la LSCh es una lengua con el estatus de cualquier otra lengua, y que es un idioma independiente, no es un “español” señalizado.

No es lo mismo que el español, la lengua de señas tiene una gramática propia. Por ejemplo “me duele mucho la cabeza” nosotros decimos duele [la seña parte de la cabeza, haciendo énfasis en la seña de dolor] es distinto (Entrevista CS-6).

Las pruebas de los niños Sordos deben cambiar como están escritas, deben ser distintas por la gramática. Antes, yo cuando hacía una prueba, escribía, el profesor lo leía, y por la forma en que estaba escrito me ponía todo malo, y yo tenía que explicarle, que para los Sordos la LSCh era diferente, que las palabras eran así como Tarzán, una, luego, otra, por ejemplo, “mi casa es de color rojo” así es en español, pero en LSCh es “mi casa roja color”, más corto, ¿me entiendes?, el profesor me decía “no es que te falta” y yo le volvía a explicar sobre la gramática, y me decía que no, lo corregía como malo, que no podía corregir diferente (Entrevista PDS-2).

El sistema al desconocer ello y no tener un currículo intercultural que reconozca y valore las diferencias culturales y lingüísticas, corrige la LSCh, su gramática y

particularidades, según los estándares oyentes; estamos hablando entonces, de una suerte de colonización lingüística fonocéntrica, donde se espera que el Sordo actúe igual que un oyente, para poder tener una buena nota o pasar de curso. La LSCh en particular, y las lenguas de señas del mundo en general, no poseen un sistema de escritura como tal; en ese sentido, su tradición y transmisión sucede bastante similar a lo que sucede con las lenguas de transmisión oral, que tampoco poseen un sistema de escritura como segunda representación de la lengua. Cabe señalar aquí una cuestión sobre el prestigio que tiene la escritura; hay ciertos sesgos etnocéntricos que señalan a la escritura como parte o evidencia de sociedades “civilizadas”; lo que ha llevado a muchos pueblos con lenguas de tradición oral el replantarse la escritura, muchas veces mediante los alfabetos de la lengua dominante, como el caso del mapudungun (Clavería, 2017) o del aymara que usan el alfabeto latino, pero buscando también el diferenciarse de la lengua dominante. El antropólogo Adamson Hoebel (1980) expresa:

La escritura no es una parte de la lengua en ningún sentido vital. El inglés y el castellano podrían escribirse perfectamente en caracteres chinos. Pero usan el alfabeto latino. Los sistemas de escritura son inventos que se remontan a tiempos relativamente recientes (a las edades del Bronce y del Hierro). Las lenguas habrían existido desde mucho antes. Tampoco debemos pensar que si una de ellas carece de escritura es desaliñada o está viciada. Por el contrario, la lengua no escrita es la que conserva la tradición oral con fidelidad (p.36).

Aunque, como plantea Aikman (2004) la alfabetización en la lengua materna es también una forma de fortalecer el lenguaje oral y de proveer una forma de

registrarlo, para evitar que sea perjudicado (p. 424). Hago hincapié en esto, comprendiendo que existe una sutil similitud entre las lenguas orales, y las lenguas de señas, en contextos donde la escritura de la lengua dominante cala en los simbólicos de las lenguas subalternas. Mi intención no es desmerecer la escritura, es más, la escritura es un tema en sí mismo, los estudios sobre literacidad son fascinantes; tampoco es mi intención el postular que la escolaridad de personas Sordas no debería fortalecer la enseñanza de la lectoescritura, claro que es necesario y urgente; lo que propongo es que estos aspectos estén considerados en un currículo Intercultural, y que se entienda de una vez por todas, que en el caso de los estudiantes Sordos chilenos, su lengua es la LSCh, ese es su idioma natural, no el español; y por lo tanto, los pedagogos y el mismo currículo escolar debe poner atención en ello, considerar que el español, y en este caso, el español escrito, es la segunda lengua que adquirirán sus estudiantes.

Lo que está sucediendo con los Sordos a raíz del PIE y un sistema educativo monocultural, también ha sucedido en el territorio pewenche del Alto Bío Bío, donde según la investigación de Loncón, Gaínza, Hirmas y Mellado (2023) *“Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Bío Bío”*, el PIE ha sido un factor de pérdida de la lengua pewenche o chedungun, puesto que sus metodologías monoculturales y occidentales “corrigen” la fonética del chedungun según los estándares de la lengua dominante, es decir, el español,

lo que ha llevado que muchos estudiantes pewenche dejen de reproducir los sonidos de su lengua, mermando la vitalidad de la lengua en el sector de Trapa Trapa-Butalelbún. Se podría decir entonces, que la educación en general, y el PIE en particular, precisan urgentemente de una reestructuración, donde se incorporen elementos interculturales para evitar lingüicidios.

Para finalizar este punto, los testimonios que comparten los Educadores Sordos tienen mucho que ver con lo que plantea el trabajo de Gina Oliva (2004) "Alone in the mainstream" y el de Mark Drolsbaugh (2013) "Madness in mainstream", donde se muestran las experiencias de estudiar en el sistema educativo tradicional, pensado para oyentes, desde sus propias perspectivas como individuos Sordos. Para Drolsbaugh (2013):

Los legisladores olvidan que hay una gran diferencia entre "encajar" y "pertenecer". Lo he dicho muchas veces, y vale la pena repetirlo: *Encajar* requiere esfuerzo. Es cansador y se puede argumentar que no es algo genuino porque significa tratar de ganar la aprobación de los demás. *Pertenecer* es un fenómeno mucho más gratificante, donde puedes descansar, ser tú mismo, y saber que eres aceptado. Es por lejos mucho más auténtico y sucede a menudo en presencia de tus verdaderos pares (p.135)<sup>18</sup>

Cabe cuestionarnos el sentido mismo de la integración y el cómo se están implementando los paradigmas de la inclusión. La World Federation of the Deaf, en su cuenta de instagram @wfdeaf (2024) sube un vídeo el día 20 de noviembre

---

<sup>18</sup> Traducción propia.

de 2024, en el que su presidente, Joseph Murray, aborda el tema de educación “inclusiva”:

[...] Hay una percepción errada que dice que la educación inclusiva significa enviar al niño sordo a una escuela local de oyentes y asignarle un intérprete. Eso no es educación inclusiva; la educación inclusiva es una filosofía donde el niño se siente parte de la comunidad. ¿Cómo podrían los niños Sordos pertenecer a una comunidad? con una lengua. Al tener una lengua, los niños Sordos pueden comunicarse en su lengua de señas nacional con sus pares Sordos [...] Para la WFD, la educación inclusiva es la educación multilingüe en lengua de señas con otros niños Sordos (Wfdeaf, 2024)

Lo que nos evidenciaría que la problemática de integración no se limita sólo a Chile, sino que es un acontecer mundial y una preocupación de la Federación Mundial de Sordos (WFD, por sus siglas en inglés).

- **La figura del Educador Sordo frente a la crisis de aculturación**

Las y los Educadores Sordos están siendo un salvavidas en este momento de crisis en la educación para Sordos. Las y los entrevistados entienden su propio rol como un “modelo”, como una “referencia” a la que los niños pueden acceder y proyectarse a futuro. Si bien los Educadores Sordos en escuelas con PIE apoyan a las y los niños en ciertas materias donde necesitan un apoyo extra, lo que hacen por sobre todo, es enseñar la LSCh, los valores, y las dinámicas de la Comunidad Sorda. Ellas y ellos, al ser personas adscritas a su cultura, con una identidad Sorda, con un orgullo Sordo, que participan en la comunidad activamente, son las figuras ideales para que el niño Sordo comprenda su mundo.

“Como coeducador se muestra un modelo a los niños para que copien, se les impulsa la visualidad, lengua de señas, la comunicación, ideas” (Entrevista CS-3), “Mi rol como coeducadora sorda es encaminar” (Entrevista CS-6), “Como soy la única profesora sorda, los niños pueden aprender una base en lengua de señas, tener un modelo, un modelo lingüístico. Eso es importante” (Entrevista PDS-4).

La gran mayoría de los educadores entrevistados provenientes de familias oyentes, no contó con Educadores Sordos en su infancia, aunque muchos asistieron a la escuela de Sordos en la básica, los funcionarios eran todos oyentes, hay excepciones en algunos casos claramente. Con lo que la mayoría eventualmente sí contó, fue con adultos Sordos al integrarse a la comunidad, en quienes pudieron proyectarse; de todos los entrevistados, sólo una Educadora tuvo una educación básica y media completa con Modelos Lingüísticos Sordos, ella comenta:

El liceo igual lo hice con Sordos, en Santiago, en el Jorge Otte, con L1 LSCh y L2 español escrito. Todos éramos Sordos, los profesores igual eran Sordos, los coeducadores también, y los que eran oyentes sabían LSCh [...] Yo tuve modelos lingüísticos viendo a los Sordos, como un ejemplo a futuro de que yo también podía (Entrevista CS-6).

La mayoría de los Educadores Sordos han sido o son profesores de LSCh en cursos, capacitaciones, universidades y escuelas. Algunos incluso manejan la Lengua de Señas Internacional. Los Educadores Sordos se organizan entre ellos,

asisten a congresos y seminarios a nivel nacional e internacional, conocen y manejan las investigaciones académicas del tema. Algo que me sorprendió significativamente, fue que muchos de mis entrevistados, conocen en persona y han compartido ideas con Paddy Ladd, académico Sordo británico, ampliamente citado en esta investigación. Las y los Educadores Sordos son portadores de un conocimiento profundo de la Sordedad, defensores de las epistemologías Sordas. Hacen uso de pedagogías Sordas, con herramientas, metodologías y materiales visuales. Por esa misma razón, se repite tanto la palabra de “educador nativo” o “sordo nativo” para referirse a un Educador Sordo, ellas y ellos son conocedores de la comunidad, militantes de su cultura.

El profesor Sordo sabe, tiene experiencia en cultura sorda, en visualidad, en señas, en la tradición, en cómo se expresa la identidad, y todas estas cosas el oyente no las sabe. Deben decirles “ven aquí, lee” que se motiven, lean, se empoderen (Entrevista PDS-1).

Idealmente el coeducador Sordo debería enseñar sobre la comunidad, sobre la asociación, yo cuando trabajo como educadora sorda siento que es mi responsabilidad acercar a los niños a la comunidad, que sepan sobre eso, sobre la tradición de la comunidad, los chistes, quienes son la directiva, cuando los niños aprenden eso se sienten mejor, dicen “oh, yo también puedo” pero un niño solo en la casa sin señas, o sea, debe participar en la comunidad y esa es nuestra responsabilidad (Entrevista PDS-1).

Muchas veces se crean vínculos emocionales muy potentes entre las y los Educadores y las y los niños, y un sentido de responsabilidad y compromiso muy alto:

El coeducador es un modelo, los alumnos son como un segundo hijo para uno, porque en algunas familias no hay lengua de señas, eso es un problema, no hay desarrollo, es difícil. Igual, a veces, uno enojado, llama al papá, a la mamá, le aconseja que debe ir al taller de lengua de señas de apoderado para que en el futuro apoyen ellos a sus hijos. Les explico, necesitan eso, es importante que sean un apoyo, si yo me enfermo, ¿quién va a ser su apoyo? (Entrevista CS-8).

La verdad, yo nunca antes he trabajado en escuelas de Sordos, nunca, yo siempre he estado en integración, yo mismo crecí en planes de integración, estoy acostumbrado a que sean todos oyentes. Hay algunas barreras en el trabajo, el trabajo mío es ser un modelo para los más chicos, a muchos niños les falta ver, y participar en la cultura Sorda, porque están solos, viven en pueblos, donde están solos. Yo les enseño LSCh y ellos, sordos, me dicen: “yo quiero usar audifono” y les cuento que yo nunca he usado audifono, y me responde “pero a mí me gustaría para desfilas, escuchar los tambores”, les dig “pero tu puedes sentir también los tambores con las vibraciones”. La comunicación es difícil, porque sí, yo soy el modelo, pero el niño está solo, no conoce de comunidad, no hay Sordos en su casa, vive lejos, viene a Puerto Montt de vez en cuando, en Puerto Montt hay comunidad, pero en su pueblo está solo, también hay problemas económicos para pagar locomoción, es difícil, es difícil que tenga así un modelo (Entrevista PDS-3).

Podemos notar como las preocupaciones de los Educadores y su rol en la institución educativa, tiene que ver con acercar a los niños a la comunidad, con intentar mitigar la asimilación cultural. En las entrevistas, la adscripción temprana a la cultura fue un tópico muy interesante y recurrente, casi todos los entrevistados comentan que comenzaron a participar activamente en la comunidad durante su adolescencia o juventud, puesto que la gran mayoría, salvo 3 de ellos (quienes tuvieron familia Sorda o educación bilingüe con profesores Sordos prolongadamente), solo estuvieron con pares Sordos en la básica, pero en la media estuvieron solos en liceos de oyentes, y en años donde

ni siquiera existía una ley que estipulara a la LSCh como un derecho, sin embargo, contaban con amigos Sordos desde la básica.

Cuando tenía 16 años, en séptimo u octavo empecé a ir, yo quería ver cómo eran los sordos que iban a la asociación, entonces primero le pregunté a K ¿para qué es la asociación? ella respondió “ahh” (gesto de obviedad) y me explicó las razones, ¿puedo entrar? le dije, me explicó que todos los miércoles y sábados se reunían, yo pensé “mmm voy a ir” -”pero primero tienes que pedirle permiso a tu mamá”-me dijo ella, y no, yo calladito fui nomás, y bien, cuando ya estaba listo, como a las 16:30 de la tarde nos fuimos juntos a la asociación, y vi que conocía a algunos de antes, algunos que habían ido antes al colegio, y habían otros adultos mayores que no había visto nunca, bien, empecé a ir más y más, conversaba mucho en lengua de señas ahí (Entrevista CS-3).

Yo tenía 19 años, y vi a un amigo, P, que iba a la asociación. Él me dijo que los Sordos iban a la asociación, yo no sabía porque siempre había estado sola [...] dos años después fui a la asociación, y ahí empecé a conversar más en lengua de señas. En el 79 fui a la asociación y ya llevo 45 años. Fue después de la fundación (1974), cinco años después, que entré y conocí a todos, y me eligieron presidenta. Estuve 32 años en la directiva, hartó trabajo todos esos años, entre ser presidenta, secretaria, tesorera, estuvimos hartó tiempo con M [...] con él trabajamos muchos años para construir la casa de la asociación. Ahora estoy descansando porque estuve muchos años en la directiva, fui la primera mujer presidenta. Y trabajamos en la casa, yo firmé para eso, trabajamos, íbamos de allá para acá, con colectas de dinero y todo. Ahora yo quiero descansar, estoy tranquila con que haya una casa para la asociación (Entrevista CS-2).

En la escuela especial conocí a mis compañeros, cuando crecimos y teníamos como 18 años, vimos en la Plaza que había gente en un grupo hablando en lengua de señas, nos acercamos- “hola, hola, ¿ustedes son sordos?”- “sí, sí”-“yo soy sordo también”, y nos pusimos a conversar, -“¿y ustedes dónde o cómo se agrupan?”-“¿tú quieres?” -y yo claro que quería,- “ya espera”, y escribieron en un papel que el sábado a las 4 de la tarde nos veíamos, ya, muchas gracias. Y el sábado fui, todos estaban hablando en lengua de señas, sí, así conocí la comunidad (Entrevista CS-8).

Yo, por ejemplo, a los doce años vi gente hablando en Isch, le dije a mi mamá “mira, mira” y mi mamá “no, no” no le gustaba la lengua de señas, quería que yo hablara [...] Mi hermano mayor, “¿me acompañas donde mis amigos sordos?” “¡la mamá se va a enojar! ¡te va a retar!” “no me importa, por favor” bueno, vamos, lo acompañe, y todo me saludaban, “¿tú eres sorda?” “sii, yo soy sorda, pero hablo bien, mi mamá me enseña”, “noo, pero si eres sorda, ven para acá” y me enseñaron muchísimo, estaba feliz (Entrevista CS-7).

Todos los Educadores Sordos entrevistados, los 13, se organizan y articulan en diversos espacios organizativos, donde gestionan actividades, seminarios, encuentros, o proyectos, y donde también muchos han ejercido cargos de representación en las respectivas directivas.

Por lo demás, los esfuerzos de muchos Educadores Sordos están en mitigar la problemática de aculturación, por lo que en sus espacios organizativos, sus esfuerzos están puestos en ello, postulando a proyectos para poder realizar encuentros regionales de niños Sordos, poniendo su esfuerzo y voluntad en propiciar la socialización y el encuentro entre pares Sordos desde temprana edad. A ellos, se le suman las demás personas de la comunidad Sorda, CODAS, familias, intérpretes, etc. Cumpliendo una labor, que es responsabilidad del Estado.

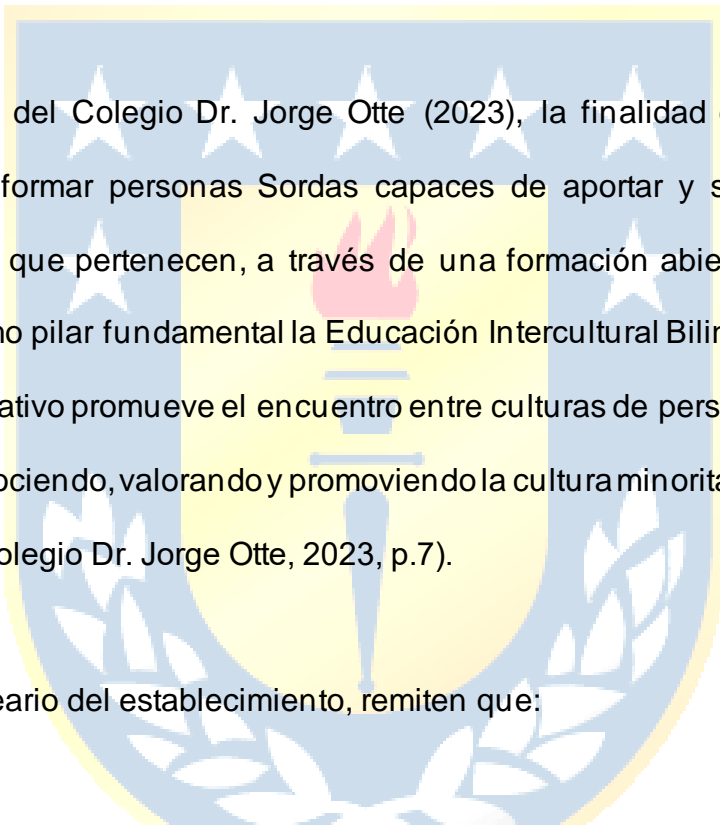
El rol que están cumpliendo los Educadores Sordos es bastante similar al del Educador Tradicional en programas EIB, como ya había mencionado en la sección de “*Antecedentes y Contexto*”. Esto es muy esclarecedor, puesto que se

homologan las historias de colonización sufridas por los Sordos y las de ciertos pueblos indígenas, y las formas de contrarrestar la situación de colonialidad y subalternidad mediante los oficios que emergen. Ladd (2022) en el volumen 2 de su libro “The unrecognized Curriculum” examina los comportamientos emergentes en algunas culturas minoritarias y colonizadas, desde la afroamericana y nativoamericana, hasta la Maori de Nueva Zelanda. Donde se puede ver una praxis educativa similar a la praxis de los Educadores Sordos.

#### **iv. EIB para Cultura Sorda: perspectivas de los educadores y análisis desde la observación**

Con la constatación de la crisis de aculturación en la educación para Sordos, bajo mi punto de vista subyacen dos alternativas posibles, o reabren las escuelas de Sordos, o se despliega un cambio curricular en educación y en el PIE con perspectivas interculturales y bilingües. Han sido las mismas escuelas de Sordos del país, las pocas que quedan, quienes han dado cuenta de la urgencia de Modelos Educativos Interculturales Bilingües (MEIB) en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como ya se adelantó brevemente en la sección de “*Antecedentes y Contexto*” de esta investigación. Los PEI de las escuelas de Sordos, Jorge Otte, Santiago Apóstol y Anne Sullivan, muestran los valores y principios de la comunidad educativa; definen los sellos de las instituciones escolares, expresan la visión/misión del establecimiento y sus proyecciones del

perfil del estudiante que desean formar. Haré una revisión de los PEI del Colegio Dr. Jorge Otte (2023) y la Escuela Santiago Apóstol (2024), y una revisión del Reglamento Interno de la Escuela Anne Sullivan (2024). En todas ellas se esclarece el Modelo Educativo que ofrecen y las dimensiones de interculturalidad que abordan.



Según el PEI del Colegio Dr. Jorge Otte (2023), la finalidad de su proyecto educativo es formar personas Sordas capaces de aportar y ser parte de la sociedad a la que pertenecen, a través de una formación abierta y pluralista, utilizando como pilar fundamental la Educación Intercultural Bilingüe (p.6) “Este enfoque educativo promueve el encuentro entre culturas de personas oyentes y sordas, reconociendo, valorando y promoviendo la cultura minoritaria y, por ende, su lengua” (Colegio Dr. Jorge Otte, 2023, p.7).

A partir del Ideario del establecimiento, remiten que:

Las personas sordas integran una comunidad que pertenece a una cultura diferente, centrada en lo visual, con costumbres, creencias y valores propios, y con una lengua propia: la Lengua de Señas. Esto ha sido avalado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, y ratificada por nuestro país en el año 2008 (Colegio Dr. Jorge Otte, 2023, p.11).

Entre los sellos educativos, se encuentra el de Identidad Sorda:

Concebimos a la persona sorda como un ser visual perteneciente a una comunidad que tiene su propia cultura y que tiene derecho a ser educada en su propia lengua. Ser sordo no es sinónimo de un problema o una enfermedad, se trata de una condición que nos hace diferente, que define nuestra personalidad y, en nuestro caso, constituye un factor de orgullo. Por tratarse en su mayoría de hijos/as de padres/madres oyentes, la escuela juega un rol fundamental en el desarrollo de su cultura e identidad; de ahí que, la participación de adultos sordos en la educación se hace prioritaria para el desarrollo de ambos aspectos. Este rasgo identitario lo abordamos desde una vocación de diálogo y no de aislamiento, de vinculación activa con un medio y cultura predominantemente oyente (Colegio Dr. Jorge Otte, 2023, p.12).

Tanto en los sellos educativos, como en los principios y enfoques educativos, se encuentra la Educación Intercultural Bilingüe (véase Anexo 11)

Entendemos por interculturalidad la presencia de dos a más culturas que conviven en el espacio educativo, en un diálogo permanente y en igualdad de estatus, con el objetivo de que toda la comunidad educativa desarrolle sentimientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística, propia de la época en que vivimos. Es un proceso de comunicación, aprendizaje y relacionamiento, basado en el respeto mutuo entre las personas. Asimismo, entendemos por bilingüismo al uso alternante de dos lenguas por parte de un mismo individuo. Para las personas sordas, el bilingüismo refiere al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas, sintáctica y gramaticalmente diferentes. En la educación de la persona sorda, este enfoque plantea el respeto por su lengua natural, la lengua de señas, en tanto, su segunda lengua es la utilizada por la comunidad mayoritaria, en este caso la lengua castellana, especialmente en su forma escrita. A través de la educación bilingüe, se pretende que los/as estudiantes alcancen los mejores niveles de competencia lingüística que les permita participar plenamente desde su diversidad en la sociedad (Colegio Dr. Jorge Otte, 2023, p.12).

Adscribimos al enfoque de Educación Intercultural Bilingüe centrado en el respeto y valoración de la cultura sorda y de otras culturas presentes en nuestro espacio educativo, promoviendo junto a sus familias la educación de nuestros/as estudiantes en todas sus dimensiones. De esta forma pretendemos, desde una perspectiva amplia y profunda de la persona, dar

respuesta a su situación educacional, social y política que permita proyectar en nuestros y nuestras estudiantes su formación, asumiendo los desafíos que deberán enfrentar en la sociedad actual (Colegio Dr. Jorge Otte, 2023, p.14).

Lo que guarda muchas similitudes con el PEI de la Escuela Santiago Apóstol, en donde explicitan que uno de los sellos es el Bilingüe Intercultural:

El sello valora la importancia del acoplamiento de rasgos y prácticas culturales similares, propias de los bagajes socioculturales de cada una de las culturas (Audrey Karina, 2022) con el fin de adquirir habilidades para vivir y convivir en medio de la diversidad. Asimismo, como bilingüe, reconoce la Cultura Sorda, desde una mirada antropológica, comprendiendo y valorando sus características, creencias, costumbres, valores y lengua, como elementos fundamentales para la adquisición de saberes (Escuela Santiago Apóstol, 2024, p.7).

Uno de sus principios orientadores es que:

En Chile, el Estado de Chile reconoce la existencia de la Comunidad de Personas Sordas y la legitimidad de la LSCh (Ley N° 20.422/2010), por tanto, se reconoce la importancia del paradigma socio-antropológico. En este sentido es necesario comprender que cuando la sordera se define como una condición médica, refiere a “oídos rotos” en necesidad de una cura, es decir, la persona es vista como anormal, mientras que la Sordedad la refiere a diferentes experiencias de la persona sorda en su trayectoria de vida en un contexto oyente. Para Ladd (2003) es la experiencia individual y colectiva donde la persona sorda adquiere su identidad y desarrolla su lengua de señas a través de la herencia que entregan los y las adultos sordos (Escuela Santiago Apóstol, 2024, pp.8-9).

Para la Escuela Santiago Apóstol, el estudiante Sordo goza de todas sus potencialidades para desarrollarse social, cultural, cognitiva, corporal y

afectivamente. Su particularidad se ubica fundamentalmente en el plano lingüístico y cultural (p.9). Y es por ello, que la educación bilingüe intercultural es un modelo idóneo (véase Anexo 12).

El modelo educativo intercultural bilingüe (MEBI), prioriza el desarrollo de la LENGUA DE SEÑAS chilena como la primera lengua de una niña y niño sordo y el aprendizaje del español como segunda lengua a través de la lectura, escritura y de la lengua oral teniendo como base el potencial, características y necesidades de los educandos. La Lengua de Señas es natural por ser la única lengua que la persona sorda puede adquirir en forma espontánea en interacción igualitaria con otros sordos, sin la intervención artificial de terceros y es el medio a través del cual se imparte la educación. El M.E.B.I. Sostiene que es la Lengua de Señas la que permite a la Persona Sorda configurar su pensamiento, conocer el mundo circundante en forma espontánea y acceder al aprendizaje de una segunda Lengua, la lengua española en su forma escrita y, de acuerdo a las posibilidades de cada estudiante, la lengua oral. Desde esta podrá construir la significación del mundo, la adquisición de una segunda lengua (español) y aprendizajes significativos, que les permitirá en definitiva incorporarse al mundo y a la cultura oyente (Escuela Santiago Apóstol, 2024, p.10)

Por otro lado, la Escuela Anne Sullivan, que cuenta con la particularidad de ser la primera escuela de Sordos de Chile y de Sudamérica. En su Reglamento Interno de Convivencia Escolar (2024), hay guiños a la interculturalidad en la “misión del establecimiento” que dice:

Fomentar los principios del modelo educativo bilingüe intercultural (MEBI) y estimular el logro de los objetivos de aprendizajes, a través de la lengua de señas chilena y respeto a la cultura sorda; considerando las diferencias individuales de cada uno de los estudiantes, para potenciar y ampliar sus habilidades cognitivas, comunicativas y sociales en un sólido contexto valórico, que le permita relacionarse con los diversos entornos sociales y culturales (p.5)

Todas estas instituciones educativas se han reformulado para propiciar entornos de diálogo y respeto, donde la Cultura Sorda tenga un prestigio al igual que la cultura oyente.

La EIB, concebida como una propuesta dialógica, de encuentro y de complementariedad entre las diferentes culturas, pretende que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos hacia la diversidad étnica, cultural y lingüística propia de la época en que vivimos. Es así como entonces, los Sordos, cuyas características como grupo social los asemeja a las otras minorías étnicas, requieren acceder a una EIB (de la Paz y Salamanca, 2009, p.47).

Aunque a algunos la “condición” de cultura de la comunidad Sorda no les resulta evidente, para las personas de la comunidad, y para quienes estamos haciendo investigación al respecto, es un hecho. Si la incorporación de la noción de cultura ya es compleja de comprender para algunos reaccionarios, la de interculturalidad les puede resultar aún más compleja. Las minorías culturales deben estar constantemente reafirmando su condición de cultura, el académico Sordo, Ladd (2011), ya decía que las culturas mayoritarias nunca han debido explicar su condición de cultura, sosteniendo que nadie sugeriría que se argumente lo que significa la cultura francesa o norteamericana, y sin embargo a las culturas minoritarias constantemente se les pide que “hagan evidente” su cultura.

Desde 2021, la ley chilena reconoce a la LSCh como lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas Sordas, estableciendo que la LSCh es un

elemento esencial de la cultura e identidad de las personas sordas, y obligando al Estado a promover, respetar y hacer respetar los derechos lingüísticos y culturales de las personas Sordas, asegurando la accesibilidad en todos los servicios, y garantizando que los estudiantes Sordos accedan a los contenidos educativos en LSCh. No obstante, el tener un piso legal no asegura que esas condiciones se cumplan, es más, con los resultados de esta investigación, podemos constatar que la accesibilidad en comunicación sigue estancada por las barreras sociales, y en educación son muy pocos los niños que están accediendo a los contenidos en su lengua. “Como lo señala Seymour-Smith (1987), la lengua materna debe ser el medio de transmisión del conocimiento valioso, y no debe estar restringido por un sistema de educación impuesto” (Aikman, 2004, p.424).

A partir de un informe elaborado por el Centro Cultural Nuestras Manos y la Oficina de la Discapacidad de Concepción, solo en la región del Bío Bío durante el año 2023, de aproximadamente 148 establecimientos, solo 8 cuenta con Educadores Sordos, y de 211 estudiantes Sordos, estimo que solo unos 26 podrían haber tenido enseñanza en su propia lengua, sin embargo, todos en establecimientos PIE, no hay escuelas de Sordos.

Al incluir a la Cultura Sorda dentro de las fronteras de la interculturalidad, estamos disputando el sentido más clásico de la interculturalidad, referido a pueblos indígenas y colectivos migrantes.

En Chile, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, la manera más habitual de entender el concepto de interculturalidad ha sido, por lo recién mencionado, en referencia a la relación entre pueblos indígenas y no indígenas, o entre los indígenas y el Estado. Sin embargo, a partir de la década de 1990 se inició en Chile un fenómeno migratorio sin precedentes que ha hecho aumentar significativamente la multiculturalidad en el país, y con esto se ha ampliado el ámbito para el cual es pertinente usar el concepto de interculturalidad (Mesa por una Educación Intercultural [MEI], 2017, p.41).

Hay que tomar con cuidado la terminología, puesto que a algunos les podría parecer atrevido homologar la situación de colonialidad que han experimentado los pueblos indígenas, por los imperialismos occidentales, con la situación de los Sordos, por el imperialismo oralista. Sin embargo, el colonialismo lingüístico que han vivido las y los Sordos a lo largo de la historia fue propiciado por la consagración del oralismo y sus ideólogos fueron precisamente hombres occidentales blancos. Por lo demás, antes de la consagración del oralismo, existía una valoración, un prestigio y estatus de los Sordos y/o las lenguas de señas en sociedades no occidentales, como se adelantó en el *Marco Teórico* de esta investigación.

Es fundamental comprender a la comunidad Sorda como un grupo social que posee una lengua propia, una epistemología única y una cultura visual distintiva. Como minoría cultural y lingüística, se desarrolla dentro de la sociedad mayoritaria, predominantemente oyente. Reconocer los procesos de colonización y hegemonización que históricamente han afectado a esta

comunidad subraya la necesidad de establecer un diálogo intercultural que promueva el respeto y la equidad. Según Sepulveda (2020) “la educación intercultural no se dirige sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es transversal a todos los integrantes de los grupos sociales, los cuales deben educarse para la convivencia y reconocimiento del otro” (p.5).

El diálogo intercultural se hace más que necesario comprendiendo que las y los Sordos viven sus vidas en una “bi-culturalidad” entre el mundo oyente y el mundo Sordo.

Las culturas minoritarias y colonizadas, sin embargo, deben aprender al menos las dos culturas-la cultura mayoritaria y la propia. Pero porque en su cultura propia son a menudo denigrados, los niños y adultos de culturas minoritarias pasan sus vidas luchando por encontrar formas de crear sus identidades y conducir sus vidas dentro de las culturas mayoritarias en situaciones que son profundamente desiguales en términos de poder, prestigio e influencia- en otras palabras, carente de lo que se denomina como “capital cultural” (Ladd, 2022, p.27)<sup>19</sup>

Durante una observación, el 14 de agosto de 2024, en una reunión con la Dirección de Educación Especial, me doy cuenta que definitivamente la educación de los Sordos no debe ser pensada desde la Educación Especial, sino más bien desde la Educación Intercultural Bilingüe; básicamente porque las y los niños Sordos tienen otro idioma, y los esfuerzos de la Educación Especial están en integrar e incluir a niñas y niños con NEE a la educación tradicional, lo cual

---

<sup>19</sup> Traducción propia.

está bien, pero no sirve para los Sordos sin adecuaciones curriculares. En la reunión puedo distinguir discursos alejados de perspectivas socioculturales o socioantropológicas respecto a la sordera, y además, se remite al clásico “es responsabilidad de la familia ver en qué establecimiento matriculan a sus hijos” denotando el carácter neoliberal de la educación chilena; que por lo demás, con los avances en materias de integración e inclusión, los apoderados no pueden acceder a la información sobre si hay o no más niños Sordos en un establecimiento, puesto que todas las NEE del sistema están bloqueadas para evitar sesgos en la hora de las matrículas, no se pueden dar a conocer; por lo tanto, la afirmación sobre que es responsabilidad de los padres no se sostiene con bases argumentativas sólidas.

Entendiendo que el modelo de Integración/Inclusión no está dando a basto a las necesidades y características de las y los niños Sordos, lo que se propone es un modelo intercultural. Para la Mesa para una Educación Intercultural (MEI, 2017):

La interculturalidad se entiende como un enfoque pedagógico que reconoce y releva la diferencia cultural, promoviendo interacciones equitativas entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diversas, potenciando un enriquecimiento mutuo al interior de los establecimientos educacionales. Su finalidad es instalar en la comunidad educativa competencias que permitan construir interacciones horizontales con personas pertenecientes a grupos humanos diversos, como también estimular actitudes positivas hacia la diversidad cultural, junto con desarrollar habilidades comunicativas y cognitivas que faciliten la comprensión y valoración del contacto entre las culturas. Así se contribuye a fomentar una educación de calidad para todas y todos, sustentada en el respeto, diálogo, participación y Derechos Humanos, que

permita profundizar en una sociedad más democrática, justa e igualitaria (p.10).

Identifico entonces, una urgencia de interculturalidad, tal como lo están llevando las Escuelas de Sordos anteriormente mencionadas, donde se reconozca curricularmente a la Cultura Sorda y los Derechos Lingüísticos y Educativos de las infancias y juventudes Sordas, con una valoración de la LSCh, en entornos bilingües, donde hay real accesibilidad de la comunicación, y donde el estatus y prestigio de ambas lenguas estén a la par; cosa que para los Educadores Sordos es una cuestión más que evidente:

La lengua de señas y el habla están en el mismo nivel. No es que el Sordo esté por debajo del oyente. Hay que trabajar en el respeto, respeto para los dos lados, son iguales. Ojalá los profes sepan lengua de señas, y que en las universidades pongan una carrera para eso, de profesor diferencial u otras que tenga que ver con la lengua de señas, porque yo digo y ¿cómo van a enseñar a los niños Sordos si no saben hablar lengua de señas? (Entrevista CS-1).

Esa EIB debe considerar tanto la lengua como la cultura, dentro de la cultura, además de enseñar el respeto y los valores de la comunidad Sorda, se debe tener en cuenta las epistemologías Sordas, y con ello, la Pedagogía Sorda, la propia forma de los Sordos para enseñar el mundo y su lengua, una pedagogía netamente visual.

Según las observaciones del 19 de julio de 2024, en una clase dictada por una profesora diferencial Sorda, quien tiene conocimientos de la Pedagogía Sorda,

me comenta que la pedagogía Sorda debe muy visual, haciendo uso constante y diario de la lengua, yendo a los lugares, identificándose. Me cuenta que hace unos días hizo una salida pedagógica con las y los niños Sordos del colegio, los llevó a una tienda de deportes, para fomentar el uso de la lengua en contextos cotidianos donde suelen estar privados de su lengua. Me dice que la actividad la hizo pensando en que ellos vivieran experiencias más autónomas, como tomar la micro, pagar el pasaje, pedir indicaciones, preguntar en la tienda por el precio, talla, y también para dejar de lado las actividades escritas y con guías, que están diseñadas para el aprendizaje de niñas y niños oyentes.

Las perspectivas de las y los Educadores Sordos entrevistados sobre la Educación Intercultural Bilingüe son, en general, bastante positivas:

Intercultural, sí... el modelo creo que es importante, el tema cobra importancia ahora por la comunidad sorda. Hace poco, el año pasado, o hace dos años, hemos intentado trabajar en acomodar un modelo intercultural bilingüe, antes en los colegios no había de eso, ahora está cambiando (Entrevista PDS-4).

Es bueno porque hay Sordos que lo administran, hay lengua de señas, fotos, vídeos, profesores Sordos, por eso es muy bueno, y hay visualidad, aprenden, se desarrollan [...] Hay un currículum, un cambio en su educación donde deben enseñar en LSCh. [...] Todos saben LSCh, el director, todos [...] Los compañeros son fluentes en LSCh, y se desarrollan mucho, en el PIE es muy poco, porque hay pocos compañeros Sordos (Entrevista CS-8).

Tienen la L1, LSCh y la L2, el español escrito. Hay profesores Sordos y los profes oyentes saben todos LSCh. Primero es todo visual, se aprende LSCh, y después que ya se sabe, se entiende el español. Entonces el niño

Sordo aprende las dos idiomas bien. Es un buen modelo educativo (Entrevista PDS-1).

El modelo de ellos sería bueno acá en Concepción, acá los coeducadores debemos luchar y reunirnos todos, separados no funciona, [...] me gustaría copiar acá en Concepción ese modelo, es plata sí, harto dinero. El Estado no se preocupa de la persona Sorda, para el MINEDUC, el curriculum está enfocado en oyentes, uno sí puede entender pero hay que cambiarlo, hacerlo más visual, con videos, así, debe cambiar, así como los ciegos aprenden en sistema braille...Nosotros somos lo que pensamos en cambiarlo, el MINEDUC no (Entrevista CS-4).

Hay un modelo cultural y lingüístico para los Sordos... Ojalá hubiera más colegios así, es que el Jorge Otte es un ejemplo muy bueno, por la cultura, por todo. Los niños se desarrollan mejor, después van a la universidad, aprenden (Entrevista PDS-2).

La tendencia en las respuestas sobre incorporar el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe es predominantemente positiva. Sheila Aikman (2004) expresa que “las organizaciones indígenas y los grupos minoritarios demandan una educación bilingüe como un medio para revitalizar su lengua y reafirmar su identidad (ver May y Aikman 2003)” (p.412). Las y los Educadores reconocen en la EIB un modelo con una atención especial a la lengua, en donde las y los niños pueden aprender los contenidos del plan nacional en su propio idioma, y también reconocen en la EIB una atención en materias culturales, donde las formas, prácticas y necesidades culturales están suplidas de mejor manera. Además, las proyecciones de educación superior son más factibles; muchos de los educadores usan el término de “desarrollo” en expresiones como “las y los niños Sordos se desarrollan mejor en este modelo” porque entienden que si éstos

reciben una educación de calidad, con Adultos Sordos como referentes, con compañeros que compartan su mundo simbólico, y aprendiendo en su propia lengua los contenidos, hay un desarrollo identitario, socioemocional e intelectual, y también hay muchas más probabilidades de entrar a la educación superior, puesto que tienen una base sólida, y las herramientas para ello.



## VII. Conclusiones

Dentro principales hallazgos de esta investigación, se destaca la relevancia y legitimidad del concepto de Cultura Sorda desde la fundamentación antropológica, y se evidencia la urgencia de un currículo intercultural y bilingüe para la educación de la infancia y juventud Sorda.

Esta urgencia de interculturalidad se debe a la crisis de asimilación cultural generada por el Programa de Integración Escolar (PIE), que, lejos de satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes Sordos, ha intensificado las barreras en el acceso a la educación y la comunicación. Se estipula entonces que el PIE y los paradigmas de integración no están supliendo las necesidades educativas de las y los estudiantes Sordos en un sistema monocultural pensado para oyentes, y desde esa premisa es que se propone un cambio curricular, donde el Modelo de Educación Intercultural Bilingüe, cobre importancia transversalmente, valorando la Cultura Sorda, la Pedagogía Sorda y otorgándole un estatus a la LSCh como idioma y patrimonio de la comunidad Sorda.

Además, se destaca la importancia del rol que desempeñan los Educadores Sordos como modelos culturolingüísticos en el desarrollo académico, identitario y socioemocional de los estudiantes Sordos. Se identifica en los Educadores Sordos una fuerza transformadora, con la potencialidad de cambiar la vida de las

y los niños Sordos, y de mermar los procesos de aculturación que están viviendo en soledad dentro de las escuelas tradicionales con PIE.

Esta investigación enfatiza el deber del Estado en el cumplimiento y promoción de los derechos lingüísticos. Una educación de calidad para las y los niños Sordos sólo puede ser garantizada si se respetan los derechos lingüísticos de la cultura Sorda. Las y los niños necesitan aprender y acceder a los contenidos mediante la LSCh. Se evidencia la relación entre los derechos lingüísticos y el acceso equitativo a la educación.

A través de la información recopilada mediante las entrevistas, la etnografía, y el análisis teórico, se respondió a la pregunta de investigación: “¿Cuáles son las percepciones de las y los Educadores Sordos sobre la implementación del Modelo de Educación Intercultural Bilingüe y qué reflexiones tienen sobre la importancia de la Cultura Sorda, la LSCh y su rol en dicho modelo educativo?” Concluyendo que, las y los Educadores Sordos tienen una visión bastante positiva sobre lo que es la EIB, puesto que identifican que panorama actual en Educación para Sordos no está funcionando, ven en la EIB una propuesta que puede frenar los efectos negativos que ha traído la integración. La EIB que está en marcha desde los Proyectos Educativos Institucionales de ciertas Escuelas de Sordos son un modelo que parece ser del agrado de todos los entrevistados, puesto que se reconoce la Cultura e Identidad Sorda, se imparten los contenidos

del plan nacional en la LSCh, hay un ambiente estimulante para las y los niños, y hay un diálogo de respeto y colaboración entre ambas culturas que conviven en el espacio educativo.

Sobre las implicancias del estudio y futuras líneas de investigación, creo firmemente que este trabajo tiene la potencialidad de abrir los estudios antropológicos e interculturales a la comunidad Sorda. Abre un campo disciplinar inmenso, donde la antropología puede colaborar en la superación de las problemáticas que aquejan a la Comunidad Sorda, por el desconocimiento que se tiene sobre su cultura y lengua. La seña de “antropología” y de “antropóloga/o” no es conocida en la comunidad Sorda. Salvo ciertos académicos Sordos de Santiago contados con los dedos de la mano. En las asociaciones de Sordos nadie conocía mi oficio, lo que evidencia lo alejados que estamos como disciplina de la comunidad Sorda.

A partir de este interés disciplinar subyacen nuevas líneas investigativas. Por ejemplo, desde la antropología lingüística, se podrían analizar las ideologías lingüísticas en torno a la Lengua de Señas Chilena (LSCh) y los esfuerzos de planificación lingüística necesarios para otorgarle mayor prestigio y estatus. Este enfoque no solo contribuiría al reconocimiento social de la lengua, sino también a su fortalecimiento como símbolo cultural y herramienta educativa. Desde la antropología aplicada, emergen innumerables posibilidades a través de etnografías colaborativas, abarcando tanto a la infancia y juventud Sorda como a

los CODAs, intérpretes y otros miembros fundamentales de la comunidad. Estas investigaciones podrían profundizar en las dinámicas socioculturales, educativas y familiares, ofreciendo una mirada holística y práctica para el desarrollo de políticas inclusivas. Además, un tema que no esperaba encontrarme y que considero tiene una potencialidad inmensa a ser trabajado, son las dinámicas en RRSS, como ya lo mencionaba en uno de los puntos del capítulo VI, puesto que hasta ahora, no existe una etnografía digital detallada y elaborada desde la antropología respecto a la organización Sorda nacional e internacional, el espacio digital es una extensión importante de nuestra cotidianidad, y abordar estos temas puede entregar información muy valiosa merecedora de análisis. Por último, creo que otra línea investigativa relevante sería trabajar el tema de comunidad Sorda bajo un enfoque de género. Durante las observaciones realizadas, se identificó una marcada feminización durante las actividades gestionadas por el Centro Cultural Nuestras Manos, así como en el curso B1.1 de LSCh, donde todas las participantes eran mujeres, y también es muy sabido, que son las cuidadoras, abuelas y madres oyentes, las que generalmente se hacen cargo de sus hijas e hijos Sordos y aprenden LSCh, se insertan a participar de las actividades y de la comunidad; con esto no quiero decir que no hayan padres, es más, he conocido a bastantes padres muy comprometidos, sin embargo, en estadísticas hay una feminización del cuidado en estos casos también. Esto abre la posibilidad de investigar las dinámicas de género dentro de

la comunidad Sorda, considerando cómo estas influyen en la participación, representación y acceso a espacios culturales y educativos.

Cabe mencionar en este apartado algunas de las limitaciones identificadas en el desarrollo de mi investigación, y creo que la principal ha sido la falta de etnografía en escuelas de Sordos. De haber sido así, el análisis se hubiese visto enormemente enriquecido al poder comparar las experiencias entre escuelas con PIE y escuelas de Sordos con MEIB, y así mismo poder cotejar lo planteado en las investigaciones sobre la EIB en escuelas de Sordos.

Finalmente, quisiera volver a recalcar la necesidad de generar más trabajos investigativos, tanto cualitativos como cuantitativos respecto a la situación de la comunidad Sorda en Chile, desde la antropología y también desde otras Ciencias Sociales con enfoques interdisciplinarios y críticos. No puede ser que no contemos con estadísticas claras ni con un plan de mejoramiento desde el MINEDUC y el Estado de Chile. La comunidad y cultura Sorda se mantiene firme y cohesionada, únicamente por la autogestión, la determinación, el propósito y la tenacidad de sus integrantes.

## VIII. Bibliografía

Aguirre Beltrán, G. (1992). *El proceso de aculturación*. Fondo de cultura económica México.

Aikman, S. (2004). ¿Es la educación bilingüe un medio para mantener la lengua? Un estudio en la Amazonía peruana. En V. Zavala, M. Niño-Murcia, & P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp.411-436). Universidad del Pacífico.

Alvarez, N. (2016). El concepto de hegemonía en Gramsci: Una propuesta para el análisis y la acción política. *Revista de Estudios Sociales Contemporáneos*, (15), 150-160. IMESC-IDEHESI/Conicet, Universidad Nacional de Cuyo.

Álvarez-Villareal, L. M. (2010). *Michel Foucault, Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Dikaion, 18. Recuperado a partir de <https://dikaion.unisabana.edu.co/index.php/dikaion/article/view/1556>

Aravena, A. (2006). *Identidades étnicas, identidades sociales: La etnicidad de cara al siglo XXI*. Propositiones. Chile: Identidad e identidades, N°35. Ediciones SUR, Santiago. ISBN 956-208-075-7.

Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. Fondo de cultura económica México.

Barrios, B. E. (2015). Tres momentos críticos de la teoría fundamentada clásica. *SAPIENS*, 16(1). Recuperado de [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1317-58152015000100003#:~:text=La%20metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Teor%C3%ADa,o%20datos%20recolectados%20por%20otros](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152015000100003#:~:text=La%20metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Teor%C3%ADa,o%20datos%20recolectados%20por%20otros).

Blanco, R., & Duk, C. (2019). El Legado de la Conferencia de Salamanca en el Pensamiento, Políticas y Prácticas de la Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 25-43. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200025>

Bonfil, G. (1995). *Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización*. INAH-INI

Baker, C. (1999). Sign language and the Deaf community. En J. A. Fishman (Ed.), *Handbook of language and ethnic identity* (pp. 122–139). Oxford University Press.

Balceda, F. (2017). *Deafquiz: Un juego educativo que integra niños sordos y oyentes en el proceso de aprendizaje de la Lengua de Señas Argentina (Tesis de grado)*. Recuperado 2 de Octubre de 2024, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/71301>

Brookes, H. (2004). A repertoire of South African quotable gestures. *Journal of Linguistic Anthropology*, 14(2), 186–224. <http://www.jstor.org/stable/43102646>

Caiceo, J. (2010). Esbozo de la educación especial en Chile: 1850 - 1980. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 31-49.

Canclini, N. G. (1990). *La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*. Universidad Nacional del Nordeste.

Claros-Kartchner, R. (2009). La inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(1), 63-75.

Clavería, A. (2017). Alfabetos para escribir y para luchar. Consideraciones sociopolíticas en torno a la falta de estandarización de la escritura en mapudungun. *Revista CUHSO*, 27(2), 215-228. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v27n2-art1187>

Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: El dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33(3), 693-713.

Colegio Dr. Jorge Otte. (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile. Recuperado el 19 de noviembre de 2024 de <https://institutodelasordera.cl/colejojorgeotte/proyecto-educativo/>

Corbin, J. (2010). Esquema de la Teoría Fundamentada A Manera de Diccionario. En S. Bénard Calva (Ed.) *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. (pp.211-228). Aguascalientes, Ags. Méx, Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/udec/40720?page=213>.

Corona Lisboa, J. L., & Maldonado Julio, J. F. (2018). *Investigación cualitativa: enfoque EMIC-ETIC*. Recuperado 27 de noviembre de 2024, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03002018000400022](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002018000400022)

Corredor-Álvarez, F., & Íñiguez-Rueda, L. (2016). La foto-provocación como método. Su aplicación en un estudio de la autonomía en personas con diagnóstico de Trastorno Mental Severo. *Empiria Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 0(35). <https://doi.org/10.5944/empiria.35.2016.17173>

Davis, J. E. (2010). *Hand talk: Sign Language Among American Indian Nations*. Cambridge University Press.

De Avila, V. (2014). *Sordos: Historia, medicalización y presente*. Universidad de la República. Uruguay.

De la Paz, M., & Salamanca, M. (2009). Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.

Díaz, M. E. (2013). Del disciplinamiento de los cuerpos al gerenciamiento de la vida. Mutaciones biopolíticas en el presente en torno a la construcción de la anormalidad. *De Prácticas y Discursos*, 2(2), 1-16.

Díaz-Polanco, H. (1981). Etnia, clase y cuestión nacional. *Cuadernos Políticos*, (30), 1-20. México, D.F.: Editorial Era.

Drolsbaugh, M. (2013) *Madness in the mainstream*. Handwave Publications.

Eckert, R.C. (2010). Toward a theory of Deaf ethnoscapes: Deafnicity ≈ D/deaf (hómaemon • homóglosson • homóthreskon). *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 317–333. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq022>

Escuela Santiago Apóstol. (2024). *Proyecto Educativo Institucional*. Santiago de Chile. Recuperado el 19 de noviembre de 2024 de <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/25277/ProyectoEducativo25277.pdf>

Escuela Anne Sullivan. (2024). *Reglamento de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile. Recuperado el 19 de noviembre de 2024 de <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9728/ReglamentodeConvivencia9728.pdf>

Esteban, M. L., & Ramallo, F. (2019). Derechos lingüísticos y comunidad sorda: Claves para entender la minorización. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES: Aspectos lingüísticos y de adquisición de las lenguas de signos*, 1, 20-52. En E. Morales López & M. J. Jarque Moyano (Eds.).

Federación Mundial de Sordos. (2016). DOCUMENTO DE POSICIÓN SOBRE LOS DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS NIÑOS SORDOS. 7 September 2016: WFD Position Paper on the Language Rights of Deaf Children <https://wfdeaf.org/news/resources/wfd-position-paper-on-the-language-rights-of-deaf-children-7-september-2016/>

Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Concordia, Aachen. Band 43.

Frías, R. (2013). Foucault y los orígenes griegos de la biopolítica. *Revista de filosofía*, 69, 119-132.

Friedner, M., & Kusters, A. (2020). Deaf Anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 49, 31–47. <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-010220-034545>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Recuperado de [https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR\\_.pdf](https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.Disen%CC%83oInvestigacionCualitativa.PR_.pdf)

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. New Brunswick: Aldine

Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1). Gedisa.

González, M., & Díaz, K. (2022). Convertirse en educador/a Sordo/a: recorridos, aprendizajes y desafíos. En V. Herrera (Ed.), *Educación y Lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo* (pp.153-178). Ril editores.

Goss, B. (2003). Hearing from the deaf culture. *Intercultural communication studies*, 12(2), 1-17.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª. Ed.). McGraw-Hill.

Harris, W. (2022). Educación Bilingüe para Sordos: experiencias desde una escuela en EE.UU. En V. Herrera (Ed.), *Educación y Lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo* (pp.179-190). Ril editores.

Hall, W. C., Smith, S. R., Sutter, E. J., DeWindt, L. A., & Dye, T. D. V. (2018). Considering parental hearing status as a social determinant of deaf population health: Insights from experiences of the "dinner table syndrome." *PLOS ONE*, 13(9), e0202169. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0202169>.

Herrera, V. (2022). *Educación y Lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo*. Ril editores.

Herrera, V., Lissi, M., & Villavicencio, C. (2022). Educación, Lengua de Señas Chilena y Español como segunda lengua. En V. Herrera (Ed.), *Educación y Lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo* (pp.123-151). Ril editores.

Herrera, V. (2010). "Estudio de la población Sorda en Chile: evolución histórica y perspectiva lingüísticas, educativas y sociales". *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(1), 211-226.

Herrera-Díaz, P., & Lattapiat Navarro, P. (2024). La Figura del Intérprete en Lengua de Señas Chilena: Estado Actual y Desafíos en el Contexto Escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30. doi:10.1590/1980-54702024v30e0051

Herrera, V. & De la Paz Calderón, V. (2019). Prácticas Pedagógicas y Transformaciones Sociales. Interculturalidad y Bilingüismo en la Educación de Sordos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 73-88. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100073>

Kottak, C. P. (2006). *Antropología cultural*. The McGraw-Hill

Kroskrity, P. (2009). *Language Renewal as Sites of Language Ideological Struggle. The Need for "Ideological Clarification"*. University of California at Los Angeles.

Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la Cultura Sorda: en búsqueda de la Sordedad*. Biblioteca del Congreso de la Catalogación en la Publicación de Datos.

Ladd, P. (2022). *Seeing through New Eyes, Deaf Culture and Deaf Pedagogies: The Unrecognized Curriculum*. DawnSing Press.

Larrazabal, S., Palacios, R., & Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 75-93. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100075>

Lemm, V. (2010). Prefacio. En V. Lemm (Ed.), *Michel Foucault: Neoliberalismo y Biopolítica* (pp.11-17). Universidad Diego Portales.

Levinson, J. (2014). The people of the eye: Deaf ethnicity and ancestry. En H. Lane, R. C. Pillard, & U. Hedberg (Eds.), *Perspectives on Deafness* (Vol. 116). [https://doi.org/10.1111/aman.12085\\_30](https://doi.org/10.1111/aman.12085_30)

Lissi, M. A., Svartholm, K. & González, M. (2012). El enfoque bilingüe en la educación de sordos: Sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Revista Estudios Pedagógicos*, 38(2), 299-320. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200019>

Loncon, E. (2010). Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile. *Revista Isees*, 7, 79-94.

Loncon, E. Gaínza, A. Hirmas, N. & Mellado, D. (2023). *Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío*. LOM ediciones.

May, S. (2010). Derechos lingüísticos como derechos humanos. *Revista de Antropología Social*, 19( ),131-159.[fecha de Consulta 5 de Diciembre de 2024]. ISSN: 1131-558X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83817227006>

Maravilla, J., Mengascini, A. y Nardelli, M. (2024). “Para nosotros el río es todo”: Aplicación de la Teoría Fundamentada para el relevamiento de saberes ambientales sobre el río Luján. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 14(1), e138. <https://doi.org/10.24215/18537863e138>

Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo.El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22),111-127.[fecha de Consulta 27 de Noviembre de 2024]. ISSN: 0188-7017. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702209>

Mellado, L. (2008). Aproximaciones a la idea de Nación: Convergencias ambivalencia de una comunidad imaginada. *ALPHA*, 26, 29-45.

Meek, D. R. (2020). Dinner Table Syndrome: A Phenomenological Study of Deaf Individuals' Experiences with Inaccessible Communication. *The Qualitative Report*, 25(6), 1676-1694. Retrieved from <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol25/iss6/16>

Mesa por una Educación Intercultural (MEI). (2017). *Guía para la incorporación de la metodología de educación en derechos humanos*. Santiago, Chile: Instituto Nacional de

Derechos Humanos. <https://www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2017/11/Gui%CC%81a-FINAL-de-la-MEI.pdf>

Muñoz, K. & Sastre, C. & Lozano, C. & Bravo, A. (2024). Programa para aulas con estudiantes sordos: Construcción de profesionales chilenos y colombianos. *Revista Portuguesa de Educação*. 37. 24005. 10.21814/rpe.26256.

Muñoz Vilugrón, K. A., Catin Quicel, G. K., Villanueva Vallejos, V. B., & Cárdenas Chávez, C. M. (2020). Coeducador y modelo lingüístico: presencia de la comunidad sorda en el contexto educativo chileno y colombiano. *Perspectiva Educacional*, 59(2). doi:10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1058

Muñoz Vilugrón, K. A., Rodríguez Ponce, S. L., y Bachmann Vera, D. A. (2023). Las Epistemologías sordas pensadas desde las experiencias con la otredad. *Areté*, 23(2), 1–7. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.23201>

Miller, B. (2011). *Antropología cultural* (5.ª ed., traducción autorizada). Pearson Educación.

Ministerio de Educación (2022). Orientaciones técnicas para establecimientos con estudiantes sordos. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/orientaciones-tecnicas-para-establecimientos-con-estudiantes-sordos/>

Ministerio de Educación. (2024). *Mineduc invita a participar del primer concurso nacional de literatura sorda*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/mineduc-invita-a-participar-del-primer-concurso-nacional-de-literatura-sorda/>

Ministerio de Educación. (2010). *Decreto Exento N° 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial (DTO-170)*. Recuperado de [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170\\_21-ABR-2010.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf)

Ministerio de Educación. (s.f.). *PEIB: Plan de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <https://peib.mineduc.cl/1898-2/>

OcampoLópez, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10),57-72.[fecha de Consulta 5 de Diciembre de 2024]. ISSN: 0122-7238. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>

Oliva, G. (2004). *Alone in the Mainstream*. Gallaudet University.

Otárola, F. (2020). Inmersión en la lengua de señas chilena. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (50), 01–23. doi:10.7764/onomazein.50.03

Otárola, F., & Álvarez, M. (2022). Lingüística y Lengua de Señas Chilena. En V. Herrera (Ed.), *Educación y Lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo* (pp.95-122). Ril editores.

Oviedo, A. (2008). *Los sordos en la Corte otomana (Siglos XVI al XX)*. Recuperado 3 de octubre de 2024, de <https://cultura-sorda.org/sordos-en-la-corte-otomana/>

Oviedo, A. (2007). *La vida y la obra del Abad Charles Michel de l'Épée (1712 -1789)*. Recuperado 3 de octubre de 2024, de <https://cultura-sorda.org/abad-de-lepee/>

Oviedo, A. (2015). *Chile, Atlas Sordo*. Cultura Sorda. Recuperado 1 de junio de 2024, de <https://cultura-sorda.org/chile-atlas-sordo/>.

Padden, C. & Humphries, T. (1988). *Deaf in America*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Padden, C. (1980). The Deaf community and the culture of Deaf people. In C. Baker & R. Battison (Eds.), *Sign Language and the Deaf Community* (pp. 89–103). Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.

Peluso, L., & Balieiro Lodi, A. C. (2023). Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo. *Linguagem e Ensino*, 26(1).

Pérez, A., Marín, I., & Ortúzar, P. (2022). Comunidad Sorda y Lengua de Señas Chilena. En V. Herrera (Ed.), *Educación y Lengua de Señas Chilena. Desde la experiencia Sorda a la interculturalidad y el bilingüismo* (pp.65-94). Ril editores.

Potier, K. R., & Givens, H. (2023). Synthesizing Vygotsky's sociocultural theory and deaf pedagogy framework toward deaf education reform: Perspectives from teachers of the deaf. *American Annals of the Deaf*, 168(1), 102–127.

Reis, F., & Lima, M. D. (2022). Educação bilíngue de surdos na LDB: Uma nova conquista do movimento surdo. *ETD Educação Temática Digital*, 24(4), 761-780.

Rodríguez-Hernández, Y., & Soler-Castillo, S. (2023). Rol del docente sordo: esquemas de imagen y metáforas sobre educación. *Estudios Pedagógicos*, 49(3), 247-269. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052023000400247>

Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E., & Infante, S. (2021). ¿Es siempre exitosa la inclusión educativa? Resultados comparativos del sistema regular y especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100055>

Martín, D. R. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda ya su sentimiento identitario. *Perifèria. Revista d'investigació i formació en Antropologia*, 18(1), 23-50.

Rothe, T. (2005). Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 9, 71-84

Saldaña Duque, R. (2024). La interculturalidad como posibilidad para las pedagogías en América Latina. *Revista Guillermo de Ockham*, 22(1), pp. 23-39. <https://doi.org/10.21500/22563202.6653>

Streiechen, E. M., Lemke, C. K., de Oliveira, J. P., & de Carvalho Cruz, G. (2017). Pedagogia surda e bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Acta Scientiarum. Education*, 39(1), 91-101. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i1.26066>

Sepúlveda, C. A. B. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 792.

Sepúlveda, C. A. B. (2015). Memoria sorda e invisibilidad: problemas teóricos y prácticos en la educación intercultural del sordo. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 169-182.

Sepúlveda, C. A. B. (2013). Interculturalidad y ciencias de la Educación en lengua de señas chilena. *Boletín Científico Sapiens Research*, 3(2), 2-7.

Sparrow, R. (2005). Defending Deaf culture: The case of cochlear implants. *The Journal of Political Philosophy*, 13(2), 135–152

Servicio Nacional de la Discapacidad. (s. f.). [https://www.senadis.gob.cl/sala\\_prensa/d/noticias/2990/censo-2012-en-discapacidad-revela-que-las-personas-con-discapacidad-son-el-principal-grupo-vulnerable-en-Chile-SaladePrensa-Senadis](https://www.senadis.gob.cl/sala_prensa/d/noticias/2990/censo-2012-en-discapacidad-revela-que-las-personas-con-discapacidad-son-el-principal-grupo-vulnerable-en-Chile-SaladePrensa-Senadis)

Skyer, M. E. (2023). The deaf biosocial condition: Metaparadigmatic lessons from and beyond Vygotsky's deaf pedagogy research. *American Annals of the Deaf*, 168(1), 128–161.

Thoutenhoofd, E. D. (2000). Philosophy's real-world consequences for deaf people: Thoughts on iconicity, sign language and being deaf. *Human Studies*, 23(3), 261–279.

Tubino, F. (2022). Las condiciones del diálogo intercultural según Raúl Fonet-Betancourt. *Estudios Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(99), e7091105. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7091105>

United Nations. (s. f.). Día Internacional de las Lenguas de Señas | Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/observances/sign-languages-day>

Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. [Sin editorial]. Recuperado de <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Walsh, C. (2017). *Entretejando lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir*. AlterNativas

Wences, I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152–165. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v9i1.448>

Woolard, K., & Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23, 55–82.

World Federation of the Deaf. (s.f.). *Deaf Flag*. Recuperado el 14 de octubre de 2024 de <https://wfdeaf.org/deaf-flag/>

World Federation of the Deaf. (2024, noviembre 20). [Video sobre accesibilidad educativa para estudiantes sordos]. *Instagram*. <https://www.instagram.com/p/DCIKYTwiCmM/>

Zalpa, G. (2010). Teoría y Teoría Fundamentada. En S. Bénard Calva (Ed.) *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. (pp.95-104). Aguascalientes, Ags. Méx, Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/udec/40720?page=101>.



## IX. Anexos

### Anexo 1. Figura Resultados Estudio Rosas et al (2021)

Figura 4

*Promedios obtenidos por los niños con discapacidad auditiva en habilidades cognitivas, precursores de la lectura, matemática inicial y problemas emocionales*

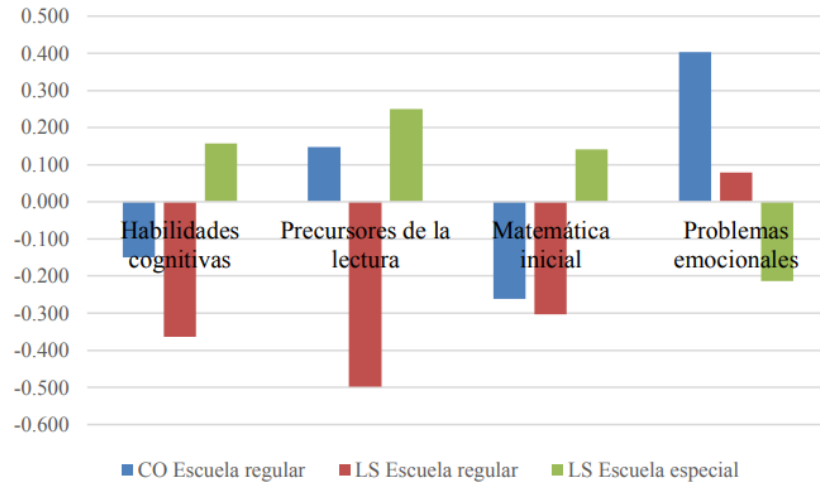


Fig. 4. Elaborada por Rosas et al (2021) en el estudio “¿Es siempre exitosa la educación inclusiva?”.

### Anexo 2. Bandera Comunidad Sorda



Bandera de la Comunidad Sorda. Elaborada por Arnaud Balard.

### Anexo 3. Consentimiento Informado



#### Consentimiento Informado

*Investigación "Hacia una Educación Intercultural para la Cultura Sorda: Fundamentos Antropológicos y Perspectivas de Educadores Sordos de Chile"*

Yo, \_\_\_\_\_, doy mi consentimiento para participar en la entrevista realizada por Ignacia Antonia Alvial Figueroa, el día \_\_\_\_ de Septiembre, 2024. He sido informado(a) de que el objetivo de este estudio es con fines investigativos para efectos de su tesis de defensa de título para optar al grado de Antropóloga con mención sociocultural en la Universidad de Concepción.

Reconozco que la información que proporcione en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será utilizada para ningún otro propósito fuera de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre la investigación en cualquier momento, y que podré tener acceso al documento final. Entiendo que esta entrevista será grabada, nuevamente, solo con fines investigativos y que mi identidad no será revelada.

\_\_\_\_\_  
Firma del entrevistado/a

\_\_\_\_\_  
Firma de la investigadora

Consentimiento usado en esta investigación para otorgar resguardo y garantía durante la participación de las y los participantes. Elaboración Propia.

### Anexo 4. Señal de identidad



Seña de "Identidad" en LSCh. Fuente: Diccionario Bilingüe Lengua de Señas Chilena-Español. Tomo II. (I-Z). MINEDUC (2009).

### Anexo 5. Tarjeta



Tarjeta entregada por mujer Sorda en el transporte público.

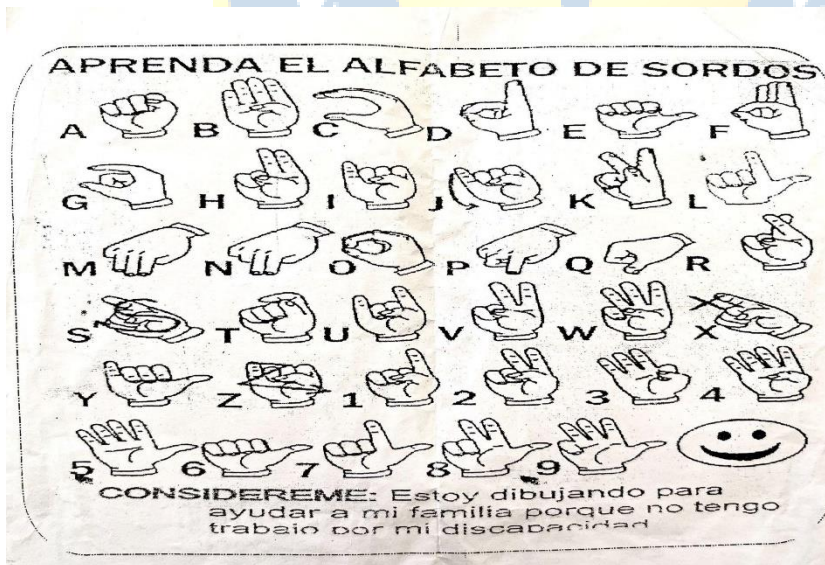
### Anexo 6. Contenido Tarjetas





Llama la atención la frase “marginada por el sistema” y la difusión que se hace en estas tarjetas de ciertas señas y/o el alfabeto dactilológico.

**Anexo 7. Contenidos Tarjetas**





## LOS DIEZ MANDAMIENTOS DE UN VAGO

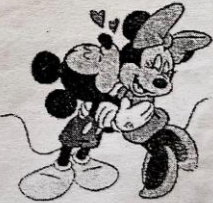
- 1.- SE NACE CANSADO Y SE VIVE PARA DESCANSAR
- 2.- AMA A TU CAMA COMO A TI MISMO
- 3.- SI VES A ALGUIEN DESCANSAR, AYUDALO
- 4.- DESCANSA DE DÍA PARA QUE PUEDAS DORMIR DE NOCHE
- 5.- EL TRABAJO ES SAGRADO, NO LO TOQUES
- 6.- AQUELLO QUE PUEDAS HACER MAÑANA , NO LO HAGAS HOY
- 7.- TRABAJA LO MENOS QUE PUEDAS, LO QUE TENGAS QUE HACER, QUE LO HAGA OTRO
- 8.- CALMA, NUNCA NADIE SE MURIÓ POR DESCANSAR
- 9.- CUANDO SIENTAS EL DESEO DE TRABAJAR, SIENTATE Y ESPERA A QUE PASE
- 10.- SI EL TRABAJO ES SALUD, QUE TRABAJEN LOS ENFERMOS.

## HOLA SOY SORDA SOY CESANTE

*Una persona con Familia y sin trabajo, Marginado por el sistema  
Y es por eso que me gano la vida  
vendiendo estas tarjetas*

**AYUDA A MIS HIJOS  
DIOS TE BENDIGA**

Muchas Gracias




BUENA SUERTE

SU VOLUNTAD

**Anexo 8. Tarjeta de Testigos de Jehová.**

# CLASES DE LA BIBLIA GRATIS

en lenguaje de señas



VAYA A JW.ORG/CSG

**Disfrute de la vida**

Los testigos de Jehová dan clases gratis de la Biblia en lenguaje de señas. Para saber más, vaya a [www.jw.org/csg](http://www.jw.org/csg).

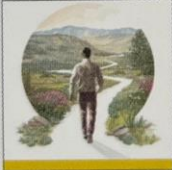

---



---



---

jwcdsI5-SCH

## Anexo 9. Memes

deafmemes.exe  
Kentucky Bourbon Trail

...

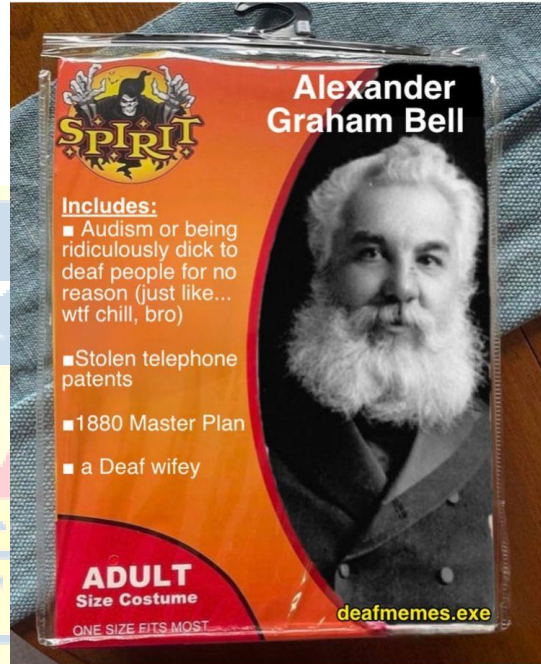


1.888 39 64

deafmemes.exe It's gonna be lit. 🔥

deafmemes.exe  
Boston University

...



1.449 16 23

deafmemes.exe Wtf chill, bro.

🔖



memeparalacomunidadsorda

Quando estoy explicando por qué no quiero que me operen para colocarme el implante coclear en la clase.

Los oyentes:



45



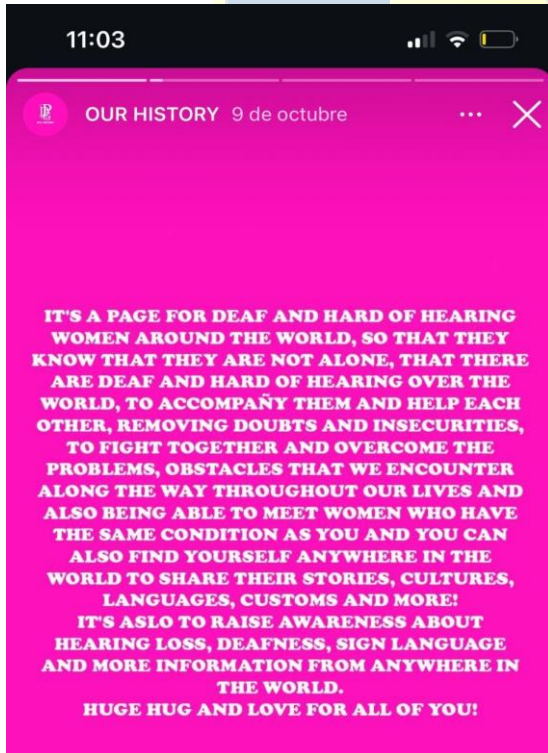
memes\_libras



81 2



### Anexo 10. Motivación de la cuenta “Deaf Powerful Girls”



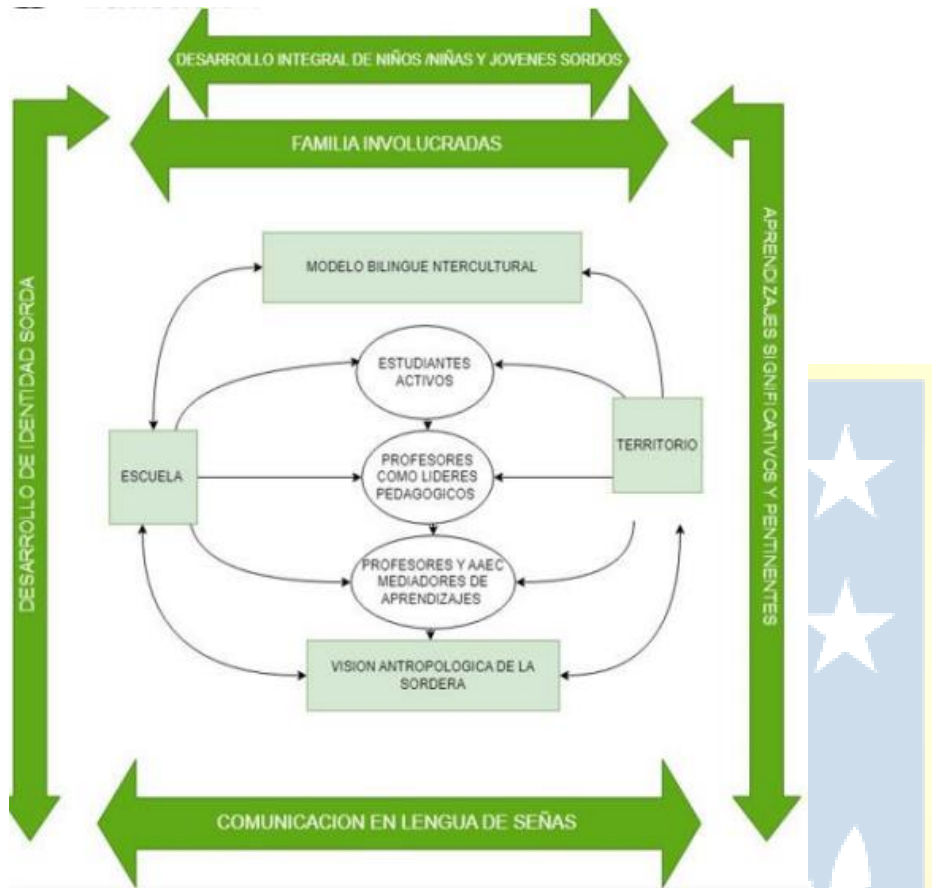
### Anexo 11. Diagrama EIB Colegio Jorge Otte



Fuente: Instituto de la Sordera.

### Anexo 12. Diagrama EIB Escuela Santiago Apóstol





Fuente: PEI Escuela Santiago Apóstol.