

# UNA REVISIÓN A LA EXPERIENCIA EDUCACIONAL SORDA EN CHILE DESDE LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE<sup>1</sup>

Gustavo Huaiquino Briceño<sup>2</sup>  
Sergio Rebolledo González<sup>3</sup>

## RESUMEN

El foco de este estudio se concentra en explicar desde la lingüística el bilingüismo inherente de los/as niños sordos/as en Chile y el derecho a ser educados en su lengua materna, entendiendo el rol que juega el lenguaje para la configuración y asentamiento de la cultura sorda en su experiencia educacional.

El propósito de esta investigación es realizar a través de una lectura crítica de la literatura una investigación de los enfoques educacionales con el fin de enriquecer el dialogo entre investigadores/as dentro del área de la lingüística y la educación. De esta manera, se busca poder ampliar la difusión respecto a la LS en Chile y su rol dentro del aula.

**Palabras claves:** Lengua de señas, educación inclusiva, bilingüismo, cultura sorda.

## A REVIEW OF DEAF EDUCATION EXPERIENCE IN CHILE FROM THE LANGUAGE SCIENCES

## ABSTRACT

The aim of this study focuses not only on the inherent bilingualism of deaf children from the linguistic perspective but also the right of being educated in their mother tongue, especially understanding the role that language plays in both, the configuration and the settlement of Deaf culture in terms of deaf children's educational experience.

The purpose of this investigation is enhance educational approaches by means of a critical literature revision in order to broaden the discussion among researchers within the field of linguistics and education. By doing so, we try to broaden the scientific dissemination towards sign language in Chile and its role inside the classroom.

**Keywords:** Sign language, inclusive education, bilingualism, deaf culture

Recibido: 12 de septiembre de 2018

Aceptado: 26 de marzo de 2019

---

<sup>1</sup> Artículo originado en el marco del III Congresso Internacional De Educação Inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira De Educação Inclusiva e Direitos Humanos. Brasil, agosto 2018.

<sup>2</sup> Estudiante de cuarto año del programa de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad de Chile. gustavo.huaiquino@ug.uchile.cl

<sup>3</sup> Estudiante de cuarto año del programa de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad de Chile. sergio.rebolledo@ug.uchile.cl

## INTRODUCCIÓN

Los constantes cambios que como sociedad hemos ido presenciando nos han invitado a cuestionar y desafiar teorías, epistemologías y saberes que muchas veces no se someten a una actualización necesaria para establecer una panorámica donde todos y todas sean parte de ella. La lengua de señas y su importancia han sido un emblema de luchas de las comunidades sordas tanto en Chile como en el mundo. En una sociedad mayoritariamente oyente, el ser sordo representa una dificultad para el desarrollo íntegro tanto en lo político como en lo educacional. Desde la lingüística, diferentes estudios han emanado bajo el espíritu de contribuir al desarrollo de líneas de investigación en educación inclusiva y un currículum que respete las diferencias culturales en el aprendizaje de niños/as sordos/as. Modelos bilingües, como en el caso de Suecia, han demostrado resultados positivos en la educación de niños/as sordos/as (González, Lissi, Svartholm, 2012). Sin embargo, el modelo de Chile ha demostrado ser un producto de ensayo y error, donde las principales falencias afectan de manera directa a niños/as sordos en su desarrollo escolar, tal como lo demuestran estudios como el de González et. al. (2012), donde se da cuenta que la mayoría de la población de niños/as sordos/as no llega competente al momento de ingresar al sistema escolar ni en español ni en LS. Esta realidad educacional refleja los resultados de un modelo educativo que no se ha encargado de suplir las necesidades comunicativas esenciales para el desarrollo pleno de una niñez donde la comunicación no represente una barrera sino un puente. El propósito del presente estudio busca actualizar las miradas y líneas de investigación que han ido desarrollándose en torno a la educación para niños/as sordos, poniendo un especial énfasis en el rol de las ciencias del lenguaje para una mejor comprensión del lenguaje como una forma de conocer y dialogar con el mundo y la sociedad. En este sentido, tanto las políticas públicas como el rol de la ciudadanía deberían estar enfocados en una constante búsqueda de espacios donde la inclusión sea entendida no solo como una cuota de ingreso, sino como un compromiso firme para el desarrollo de todas y todos en la sociedad.

La estructura de este estudio está dividida en cuatro ejes centrales con el propósito de revisar de manera crítica la literatura que aborda el estudio de la lengua de señas tanto como un fenómeno lingüístico y como un elemento clave para la educación inclusiva. En este recorrido desarrollaremos: 1) el lenguaje, la lingüística y la lengua de señas desde una perspectiva disciplinar; 2) educación inclusiva; 3) la cultura sorda y su importancia en la

educación para sordos/as y, por último, 4) discusión, donde se buscará tensionar los diferentes enfoques en el modelo educativo con el fin de aportar al entendimiento de un sistema inclusivo del aprendizaje.

## **1. LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE Y SU ROL EN EL ESTUDIO DE LA LENGUA DE SEÑAS**

Desde tiempos inmemorables, el lenguaje, en cuanto facultad humana, ha sido el principal factor que ha permitido el establecimiento de civilizaciones, pueblos y culturas. Su importancia nos ha llevado a estudiar el fenómeno del lenguaje desde diferentes disciplinas del conocimiento, donde cada una ha aportado y dotado de contenido la discusión en torno a cómo la capacidad humana de comunicar puede convertirse en una habilitación para la comprensión del mundo y, al mismo tiempo, una limitante cuando se es privada de esta misma. Diferentes discusiones y enigmas han sido decodificados bajo el estudio meticuloso de investigadores que han buscado durante años un consenso respecto de lo que el lenguaje delimita. La lengua de señas, sin embargo, no ha estado exenta de cuestionamiento no solo desde la lingüística, sino también desde el mundo de las políticas públicas, donde la lengua de señas representa también un derecho a la información, a la visibilización y a la representación política de las comunidades sordas que han logrado establecerse dentro del escenario hegemónico de una cultura oyente.

### **1.1. EL LENGUAJE COMO FORMA DE CONOCIMIENTO**

Una de las tareas más difíciles para los lingüistas ha sido aterrizar el fenómeno del lenguaje a una definición completa, donde las diferentes visiones tanto científicas como culturales sean representadas a través de un consenso interdisciplinar. Sin embargo, el lenguaje ha sido entendido en su manera más reducida como un medio de comunicación. Al asumir que el lenguaje se refiere solo a un medio de comunicación, indirectamente estamos invisibilizando las complejidades y particularidades del lenguaje a cualquier otro sistema que comunique *algo*. Es por esto que buscamos a través del estudio de la lengua de señas entender el lenguaje no solo como un medio de comunicación sino como una forma de conocimiento. Dentro de las muchas visiones en torno al lenguaje, es la noción que introdujo la lingüística antropológica una de las más acordes para entender la importancia de la lengua de señas y su rol en el desarrollo político-social de la comunidad

sorda. Es decir, el surgimiento del lenguaje, y junto con ello la lengua, nos permiten como seres humanos el asentimiento cultural de tradiciones, ritos y costumbres que nos hacen sentir parte de una comunidad. Detrás de la idea del lenguaje como una forma de entender el mundo, lo que se busca plasmar es la capacidad del lenguaje de representar nuestros pensamientos, tanto individuales como colectivos, a través de nuestra capacidad de conocer y dialogar con la sociedad. A partir de la hipótesis de Sapir-Whorf y la relatividad lingüística, la manera en la que conceptualizamos el lenguaje incidirá en las representaciones culturales de la realidad en la que estamos inmersos:

The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group. No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached (Sapir 1958 [1929]: 69).

A pesar de las diferencias que introdujeron nuevos modelos en la lingüística, tales como Chomsky y el generativismo, y entendiendo que este enfoque ha sido problematizado a lo largo del tiempo, la carga cultural que el lenguaje carga en sí mismo nos permite aproximarnos a una problemática que nos conduce al ejercicio y enseñanza de la lengua de señas en Chile. Si es el lenguaje nuestro vehículo para conceptualizar el mundo y sus complejidades, ¿qué consecuencias traería la reducción del lenguaje como facultad en los/as niños/as sordo/as a una realización forzosa de una lengua oral? En nuestra búsqueda de sentido, orden y establecimiento de categorías usamos el lenguaje. Somos lo que decimos. Construimos a través de la palabra. Sin embargo, no son todos/as los que gozan la libertad de construir su realidad desde su primera lengua. Es decir, el lenguaje y su realización tanto individual como colectiva durante mucho tiempo se vio reducida en la comunidad sorda a un entendimiento de la lengua oral en el plano escrito, para así ser parte de una sociedad donde la oralidad es la norma, y cualquier diferencia era concebida como una variante, desviación o dialecto de lo estándar.

## **1.2. EL ROL DE LA LINGÜÍSTICA EN EL ESTUDIO DE LA LENGUA DE SEÑAS**

Uno de los roles más importantes de la lengua de señas considerado desde la perspectiva de la lingüística, es cómo ha ido mutando la visión que se tiene sobre ella en la actualidad. El debate de la lengua de señas y su reconocimiento como lengua natural ha sido una verdadera bandera de lucha por la visibilización de la comunidad Sorda y su

derecho a aprender en LS. En un principio, muchos mitos respecto a la lengua de señas se fueron arraigando en el imaginario colectivo, proviniendo desde los lingüistas mismos. Las lenguas de señas alrededor del mundo han sido cuestionadas e invalidadas, desconociendo su estatuto lingüístico, ya que no son mímica ni están restringidas a gestos icónicos simplemente (Tovar, 2001). A medida que se han ido desarrollando nuevas líneas de investigación respecto a la LS y su rol en el desarrollo cognitivo y social de los/as personas sordas, encontramos sustentos científicos como los que nos presenta Reyes (2007):

(...) se puede comprobar que las lenguas de señas tienen recursos suficientes para poder generar un conjunto ilimitado de expresiones, presentan un vocabulario amplio, y hacen uso de reglas de combinación sistemáticas que les permiten asignar papeles temáticos (quién hizo qué a quién), es decir, presentan un conjunto finito de unidades y un conjunto finito de reglas de combinación que nos permite construir ilimitadas expresiones estructuradas (Reyes, 2007: 5).

Acorde a los estudios y nuevas miradas que han ido dotando de sustento científico la validación de las lenguas de señas, se ha podido socializar de manera distinta el rol que juega su desarrollo en el crecimiento y construcción de las comunidades sordas. Una de las mayores responsabilidades que los académicos y estudiosos del lenguaje tienen respecto al estatuto lingüístico de la lengua de señas es el reconocimiento de la LS como lengua natural que constituye uno de los primeros pasos para contribuir a las políticas educacionales, a su inclusión en el currículo y, de esta forma, saldar la lengua pendiente que nuestro país tiene con las lenguas minorizadas, tales como la LSCh, el mapudungún o el aimara, entre otras lenguas.

### **1.3. LA LENGUA DE SEÑAS COMO DERECHO, OBJETO CULTURAL Y FORMA DE PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD**

Desde la lingüística aplicada, la adquisición de segundas lenguas es un tema que no solo involucra a la esfera de los estudiosos del lenguaje, sino que también a las políticas públicas y su compromiso con la educación y un modelo que permita el desarrollo de todos y todas aquellos que no necesariamente identifican al español como primera lengua o lengua materna. Acorde a Tollefson (1991), para alcanzar un proyecto de sociedad sin injusticia social, el primer medio para conseguirlo es la enseñanza en la lengua materna.

Es decir, el respeto por las diferentes culturas debe ser una propuesta curricular para terminar con la minorización de estas mismas. Respecto de este último término, al referirnos a una lengua como materna, estamos indirectamente estableciendo un vínculo entre una lengua y el seno desde donde se adquiere: es decir, en la mayoría de los casos, la lengua materna se adquiere del contacto con nuestro círculo más cercano en nuestra primera infancia (la familia). Si trasladamos esta situación a los/as niños/s sordos, ¿es la adquisición de la LS un proceso que sigue esta misma ruta de desarrollo? Estudios demuestran que el 90% de los bebés sordos provienen de padres oyentes, sintiéndose los padres superados por esta situación. Por otro lado, los padres sordos apelan al compartir con los bebés su cultura y lengua (Mitchiner, 2014). En cuanto a lenguaje y su desarrollo en niños/as sordos/as, los desempeños pueden ser menor de lo esperado cuando se les es restringido, pudiendo afectar así los desempeños académicos (como se cita en Mitchiner, 2014: 51). Dejando a un lado el bilingüismo inherente de niños/as sordos que será desarrollado más adelante, es importante dejar en claro que la LS y su exposición desde la primera infancia representa un beneficio fundamental para la comunicación y la fluidez de esta misma. En este sentido, Grosjean (2000) menciona:

Comunicar con sus padres y familiares tan pronto como sea posible: Un niño oyente normalmente adquiere la lengua en los primeros años de vida si está expuesto a ella y puede percibirla. El uso de la lengua es un medio importante para establecer y solidificar los vínculos sociales y personales entre el niño y sus padres. Lo que es una realidad para el niño oyente debe serlo también para el niño sordo. El niño sordo debe ser capaz de comunicar con sus padres a través de una lengua natural, tan pronto y tan integralmente como sea posible. A través del lenguaje tiene lugar gran parte del establecimiento de vínculos afectivos entre el niño y sus padres (Grosjean, 2000: 1).

Si el lenguaje es nuestro nexo para entender y dotar de significancia nuestras experiencias en el mundo, el poder hacer uso de nuestra facultad humana a través de la lengua en la cual nos identificamos no es solo un derecho, sino una necesidad que actualmente no se está respetando desde las políticas públicas y, por ende, dificulta el encuentro intercultural dentro del aula entre niños/as sordos/as y oyentes.

## **2. EDUCACIÓN PARA SORDOS: UN ACERCAMIENTO A UN MODELO INCLUSIVO**

En materias de educación para niños/as sordos/as se han planteado diferentes líneas de investigación. Valeria Herrera es una de las principales investigadoras que ha contribuido a establecer una panorámica sobre la población sorda y propuestas de un

modelo educacional que asegure un desarrollo integral y óptimo para todos y todas. En este sentido, las cifras arrojan que la población con discapacidad<sup>4</sup> auditiva representa el 1,8% de la población chilena (Herrera, 2017). Muchas de las personas que actualmente se reconocen parte de la cultura sorda en nuestro país son adultos mayores, los cuales fueron parte de las diferentes propuestas metodológicas en educación inclusiva que hoy se buscan remediar. Pareciese ser que la inclusión es el término acuñado para la aplicación de un sistema que valide todos los tipos de habilidades dentro del aula. Por otro lado, ¿en qué se diferencia la 'inclusión' de la 'integración'? ¿Por qué una y no la otra?

Investigaciones como las de Doherty nos ayudan a entender por qué la integración pareciese ser un término intercambiable junto con inclusión, pero una diferencia fundamental separa a un enfoque del otro. Mientras la integración busca la inserción de todos y todas dentro de un espacio común educacional, en una forma de terminar con segregaciones de cualquier tipo y, de esta forma, poder integrar a un modelo de sociedad hegemónico a las personas que se escapan de la norma, la inclusión busca la transformación de un modelo educacional con el fin de resguardar y fomentar la potencialidad diferente de cada uno/a de sus estudiantes (como se cita en Doherty, 2012: 793). De esta forma, podemos entender al contexto educacional -las escuelas en conjunto a su comunidad educativa- como el primer espacio de transformación de la sociedad.

Dentro de las aulas, las identidades y potencialidades se verán expuestas a diferentes procesos (tales como exploración o desarrollo de estas mismas), y la principal tarea de las/os mediadores del conocimiento y formación sería el resguardar y respetar las diferentes expresiones identitarias y culturales que formen parte del universo dentro del aula. Siguiendo esta misma línea, todos y todas las identidades culturales (la sorda, por ejemplo) deberían tener cabida dentro de un modelo inclusivo.

## **2.1. LENGUA DE SEÑAS CHILENA EN LA SALA DE CLASES**

Si bien el término lengua de señas y lenguaje de señas han sido homologados durante mucho tiempo de manera errada, parece necesario ofrecer una definición de lo que una lengua de señas (o signos) comprende. García Orza (2002) nos ofrece una definición que sintetiza de manera accesible para todas y todos lo que la LS representa:

---

<sup>4</sup> El término 'discapacidad' no deja de ser controversial dentro de la literatura sorda. Sin embargo, es esta nomenclatura la utilizada al momento de revisar los informes y estadísticas nacionales respecto a la población sorda.

La lengua de signos (LS) -y utilizaremos el término en singular de forma genérica, a pesar de que las lenguas de signos varían de una comunidad a otra- constituye la lengua natural de las personas sordas, población para la que, por otra parte, el dominio de la lengua oral constituye una tarea de excepcional complejidad (...) la LS posee toda una estructura formal de considerable riqueza. La LS es independiente de la lengua oral y constituye la lengua natural de las personas sordas, de manera que en un entorno signante esta LS es aprendida por los sujetos siguiendo un patrón similar de adquisiciones y dominio al que experimentan los oyentes que son expuestos a la lengua oral. Esto implica que su adquisición y dominio parece estar también sujeto a períodos críticos, a la naturaleza del input que ofrecen los padres, y a factores educativos y sociales (como se cita en García, 2002: 90-91).

Una vez entendido que la lengua de señas es una lengua natural para la comunidad sorda, pudiese parecer extraño y cuestionable el hecho de que, sabiendo la naturaleza de esta lengua, durante muchos años se haya fomentado la tradición oralista que excluye en el modelo educacional el desarrollo de la LS como primera lengua en niños/as sordos/as. Si bien, en términos de educación se ha ido avanzando de manera progresiva, aún quedan vestigios de un modelo excluyente para el desarrollo íntegro de la identidad sorda, donde la lengua como componente cultural-identitario es fundamental para el asentamiento de las costumbres y tradiciones propias de cualquier comunidad.

Uno de los avances más importantes relacionados a la LS y su rol dentro del aula guarda relación con el reconocimiento de la LS “como medio de comunicación natural de la comunidad sorda” bajo el alero de la Ley 20.422 (Artículo 26) (2010) (González et. al. 2012). Si bien este avance no ha sido suficiente para aunar criterios en pos de un modelo inclusivo en educación para niños/as sordos, representa un paso fundamental para construir un camino hacia el reconocimiento del bilingüismo y biculturalidad propia de los/as miembros de la comunidad sorda.

En materias de educación para niños/as sordos/as, la variedad de enfoques y una falta de sistematicidad en la implementación de estos mismos produce diferentes resultados dependiendo del lineamiento que adhieran las escuelas, encontrándose entre los modelos el oralismo, comunicación total, auditivo oral y bicultural-bilingüe (como se cita en González et. al. 2012: 305). Respecto de este último, investigaciones como las de Carlos Skliar (1998)



nos orientan a configurar un bilingüismo clave para la implementación de un sistema de educación inclusiva para la comunidad sorda, donde el fenómeno lingüístico no debiese ser homologado al bilingüismo oyente:

En mi opinión, la utilización del término bilingüe en la educación de los sordos no debería ser aplicada, solamente, como las capacidades de los sujetos por adquirir/aprender dos o más lenguas, ni debería obligar a una forzada y forzosa comparación con las habilidades que demuestran algunos oyentes en tales situaciones (como se cita en Skliar, 1998: 9).

Por el contrario, el fenómeno bilingüe en las comunidades sordas guarda relación con un hecho político vinculado a las políticas lingüísticas y el reconocimiento de la LS como lengua primera:

La aplicación del término bilingüismo en el área de la educación de los sordos debería aludir a su acepción pedagógica, es decir, a la idea de educación bilingüe, es decir, al derecho de los sujetos que poseen una lengua minoritaria a ser educados en esa lengua (...). En otras palabras: la educación bilingüe es un reflejo coherente -tal vez el primero en la historia de la educación de los sordos- de una situación y una condición socio-lingüística de los propios sordos (Skliar, 1998: 9).

En síntesis, ahondar en un modelo inclusivo de educación para niños/as sordos/as involucra una revisión crítica del bilingüismo desde todas sus aristas: lingüística, cognitiva, social y política.

## **2.2. CONSTRUYENDO IDENTIDAD CULTURAL DESDE LA LENGUA DE SEÑAS EN EL AULA**

Como se ha ido desarrollando a lo largo de este estudio, el bilingüismo sordo es un fenómeno lingüístico que va más allá del dominio de dos lenguas, como se ha entendido desde el punto de vista más tradicional y reducido. Indudablemente, la enseñanza de una lengua porta consigo el compromiso de la cultura desde donde emana la misma. En este sentido, resulta necesario entender las particularidades del bilingüismo sordo, como por ejemplo el término *preferred language*, término entendido como 'lengua preferida':

Deaf children usually grow up bilingual but their situation is different from hearing bilingual children. Hearing children commonly learn their first language from their parent(s), and in many cultures, this is above all their

mother. That is why the first language is often also called the mother tongue or the native language. In most cases, the first language is the language a person knows best or is most comfortable using. Bilingual children can either grow up with two languages they are exposed to equally, or they can learn one language later than the other. Because many deaf children do not learn sign language from their (hearing) parents (...) the term preferred language is more applicable to their situation. Usually, this is a sign language. The second language for the deaf child is the spoken language of the community in which the deaf child is born (Baker et. al. 2016: 326).

Como ha sido mencionado anteriormente, uno de los elementos que condicionan el bilingüismo sordo es el contacto lingüístico entre la L1 (primera lengua) y L2 (lengua meta), donde la L1 de muchos/as niños/as sordos/as no siempre es la LS: por lo mismo, intentar homologar términos como los de 'lengua nativa' o 'lengua materna'. En este caso, sería intentar trasladar la realidad de una lengua oral al aprendizaje -muchas veces tensionado- de la LS en una primera infancia. Grosjean (2010) teoriza acerca de este nuevo bilingüismo sordo a través de la noción de 'lengua minorizada':

The bilingualism present in the deaf community is a form of minority language bilingualism in which the members of the community acquire and use both the minority language (sign language) and the majority language in its written form and sometimes in its spoken or even signed form (Grosjean, 2010: 134).

Si bien el bilingüismo es una parte de la historia, involucra en sí mismo, a través de la enseñanza de una lengua, la enseñanza de una cultura diferente, como es el caso de la cultura sorda. Nuestra manera de construir identidad, tanto individual como colectivamente -siendo en esta última fundamental el contexto educativo-, se ve condicionada por la manera en la que usamos el lenguaje como una herramienta de construcción de tejido social: solidaridad, igualdad y fraternidad son valores donde el lenguaje juega un rol importante, facilitando el poder reconocerse en el otro a través de él. Grosjean (2010) señala ciertos matices existentes entre el biculturalismo sordo y oyente:

We should point out two differences between the biculturalism of deaf people and that of the hearing. First, many deaf people still acculturate into the deaf culture what will become their dominant culture relatively late (in adolescence, even adulthood). Their first years are mainly spent in the hearing world (recall that 90% of deaf people have hearing parents). In the case of the hearing, acculturation usually takes place early into the bicultural's dominant culture and then into the second culture. A second difference relates to dominance. Most deaf biculturals are usually dominant in one culture, the deaf culture, whereas hearing biculturals vary as to their

dominance (Culture A, or Culture B, or a balance between the two cultures) (Grosjean, 2010: 138).

El sentimiento de pertenencia hacia una cultura -como la sorda- no está exento de complejidades y tensiones. Como Grosjean (2010) explica, encontrarse en la cultura sorda puede ser un real desafío al recibir los constantes estímulos desde la cultura hegemónica (la oyente). De esta forma logramos generar conexiones entre el lenguaje, la identidad, la educación como espacio de construcción identitaria y los proyectos de sociedades hegemónicas, donde el ser diferente puede representar una restricción en términos de derechos y acceso a la información, entre otros ejes.

Una vez que extendemos el significado del bilingüismo y biculturalismo para sordos más allá de la mera adquisición de una segunda lengua, y lo posicionamos como el derecho a aprender en la 'lengua preferida' (LS) y el reconocimiento de un encuentro entre dos culturas diferentes, contribuimos a un entendimiento más global del fenómeno bilingüe-bicultural dentro del aula. Sin embargo, entre los factores que se considerarán dentro de un sistema de educación bilingüe-bicultural para sordos/as se encuentran los siguientes: en qué categoría dentro del umbral de la sordera se encuentran las/os estudiantes, si existen estudiantes con implantes cocleares, con qué propósito se busca la educación bilingüe-bicultural (producción escrita en L2, bilingüismo bimodal, bilingüismo-bicultural, interculturalidad, etc.), entre muchos otros. Junto con esto, se busca esclarecer que dentro de una misma comunidad sorda son varios factores los que juegan un rol determinante para el proceso de sentirse parte de la cultura sorda, y buscar una homogeneización de esta misma sería invisibilizar las diferentes necesidades educativas que van surgiendo dentro del aprendizaje en el aula. Como consecuencia, la estandarización dentro de los sistemas de inclusión representa un desafío para el desarrollo exitoso dentro de una comunidad educativa. En esta misma línea, cualquier oferta educacional (escuelas para sordos/as, programa PIE, DUA, entre otros) que se declare como inclusiva y busque la explotación máxima de las habilidades de todos/as sus estudiantes, debe contar con profesionales al día de las últimas tendencias en educación inclusiva. La progresión de las corrientes formativas nos obliga a cuestionarnos y desafiar las epistemologías, construyendo y nutriendo las investigaciones de manera colaborativa con el fin de socializar de manera clara y completa a las comunidades que se vean beneficiadas por las mismas.

## **CONCLUSIONES: DESAFÍOS PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD DE Y PARA TODOS/AS**

Como se ha intentado retratar a través de una lectura crítica de la literatura correspondiente a la LS, los intentos por definirla han sido varios y han ido actualizándose en la medida en que el tiempo avanza, dando origen a diferentes investigaciones que han puesto su foco en el rol de LS tanto desde el punto de vista lingüístico, antropológico y político. Las discusiones académicas respecto al fenómeno de la LS representan un avance fundamental para el reconocimiento de esta como una lengua natural de las comunidades sordas y, de esta manera, dignificar y valorizar el esfuerzo que se ha hecho desde las disciplinas del conocimiento para el uso de la LS en los diferentes espacios en la sociedad.

Sin embargo, pareciese que estos avances que surgen desde la academia no resultan tener cabida dentro de las políticas públicas que emergen desde un Estado en deuda con las lenguas minorizadas del país. En este sentido, cuando nos referimos a una lengua minorizada, lo que está siendo minorizada en términos prácticos es la comunidad que hace uso de esta misma. Construir identidad desde la marginación y la minorización representan un acto político, donde las comunidades minorizadas -en esta caso, la sorda- establecen su organización desde fuera de la normativa y de un proyecto de sociedad hegemónico, donde el espacio para el uso de la LS queda más bien reducido a lo anecdótico o a un sistema de cuotas de inclusividad, exponiendo la falta de sistematicidad y seriedad en los proyectos que emanan sin la perspectiva propia de las comunidades involucradas. El sesgo con que muchos/as investigadores debemos combatir al momento de explorar comunidades minorizadas representa un real desafío para salir de la zona de privilegios y trabajar codo a codo junto a ellos/as, para así no perder el foco de las necesidades que demandan ser resueltas desde las cúpulas del conocimiento. No obstante, el trabajo de académicos/as y profesionales debe considerar la socialización de los avances y descubrimientos dentro de las disciplinas y, de esta forma, romper ciertas barreras existentes entre lo que es la academia y la sociedad. Un trabajo constante y sistemático por parte de los/as investigadores/as puede traer consigo resultados positivos, generando puentes de comunicación e incentivando a los/as mismos/as miembros de las comunidades a ser un agentes activos dentro de la investigación.

¿Cómo avanzar hacia una sociedad realmente inclusiva? Las investigaciones futuras debiesen enriquecer la discusión de una sociedad que demanda la apropiación de los espacios públicos para todos/as los/as ciudadanos/as. En este punto, nos gustaría recalcar que cada ciudadano/a que no forme parte del modelo hegemónico de ciudadano/a (es decir, minorías étnicas, disidencia sexual, comunidades sordas, entre otras) se ven enfrentados a una situación donde sus derechos se ven limitados o restringidos. La ciudadanía como concepto se vuelve problemático cuando se pertenece a una comunidad marginada: ser parte de un proyecto de sociedad, pero no gozar de los mismos derechos que los/as demás ciudadanos/as repercute de manera directa en la manera en que los/as mismos miembros de las comunidades se perciben a sí mismos.

Para finalizar, la reflexión sobre el/a sordo/a como sujeto político representa una nueva línea de investigación en estudios sobre la cultura sorda, donde autores como Hernán Cuevas (2013) en su artículo “El gobierno de sordos: El dispositivo educacional” exploran desde la teoría política el surgimiento de una clase de ciudadano/a. Sin embargo, es fundamental que dentro de los estudios e investigaciones se considere el trabajo colaborativo y a la par con las comunidades sordas, ya que, a través de la socialización de los hallazgos y reflexiones alcanzados por los trabajos de investigación, podemos avanzar hacia una sociedad que desmitifique y derribe los prejuicios existentes sobre los diferentes proyectos de sociedad que se articulan de manera alternativa al proyecto de sociedad imperante, como es el caso de las comunidades sordas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baker, A., van den Bogaerde, B., Pfau, R., & Schermer, T.** (Eds.). 2016. *The linguistics of sign languages: An introduction*. John Benjamins Publishing Company
- Cuevas, H.** 2013. “El gobierno de los sordos: el dispositivo educacional”. En *Revista de ciencia política (Santiago)*, 33(3), pp. 693-713
- Doherty, M. T.** 2012. “Inclusion and deaf education: The perceptions and experiences of young deaf people in Northern Ireland and Sweden”. En *International Journal of Inclusive Education*, 16(8), pp. 791-807
- Grosjean, F.** 2000. *El derecho del niño sordo a crecer bilingüe*. Sección de Educación de Difusord (Asociación de Difusión de la Comunidad Sorda). Barcelona, (extraído de Internet)

- Grosjean, F.** 2010. "Bilingualism, biculturalism, and deafness". En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), pp. 133-145
- Herrera Fernández, V.** 2017. *Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales*. Santiago. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Lissi, M., Svartholm, K., & González, M.** 2012. "El Enfoque Bilingüe en la Educación de Sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita". En *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), pp. 299-320. doi: 10.4067/s0718-07052012000200019
- Mitchiner, J. C.** 2014. "Deaf parents of cochlear-implanted children: Beliefs on bimodal bilingualism". En *Journal of deaf studies and deaf education*, 20(1), pp. 51-66
- Orza, J. G.** 2002. "Neuropsicología Cognitiva de la Lengua de Signos: una piedra de toque para el estudio del lenguaje, la visión, las emociones faciales y el movimiento". En *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 55(1), pp. 89-104
- Reyes Tejedor, M.** 2007. "Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas de señas". En *Philologia Hispalensis*, 2007, 21, pp. 1-19
- Sapir, E.** 1929. "The Status of Linguistics as a Science". En E. Sapir (1958): *Culture, Language and Personality* (ed. D. G. Mandelbaum). Berkeley, CA: University of California Press
- Skliar, C.** 1998. "Bilingüismo y biculturalismo: un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos". En *Revista Brasileira de Educação*, 8, pp. 44-57.
- Tollefson, J. W.** 1991. "Planning language, planning inequality". En *New York*, 12
- Tovar, L. A.** 2001. *La importancia del estudio de las lenguas de señas*. Cali. Universidad del Valle