

La narrativa de los sordos como base para la construcción de una pedagogía vivencial

KARINA MUÑOZ VILUGRÓN*
 JESÚS LARA CORONADO**
 JIMENA CARRASCO MADARIAGA***
 Universidad Austral de Chile - Chile

Recibido el 20-06-23; primera evaluación el 19-01-24;
 segunda evaluación el 19-02-24; aceptado el 01-07-24

RESUMEN

La educación cultural y lingüística de los sordos ha sido poco incorporada en la realidad educativa chilena; hace solo una década que los adultos sordos se han incorporado a las aulas con didácticas centradas en la cultura oyente. El objetivo de esta investigación es indagar en las narrativas de los sordos para levantar una propuesta pedagógica sustentada en las epistemologías sordas. El instrumento aplicado fue una entrevista semiestructurada a 15 personas sordas en lengua de señas chilena. Posteriormente, la información recogida fue gestionada con el *software*

* Profesora de Educación Diferencial. Doctora en Ciencias de la Educación. Académica e investigadora del Instituto de Especialidades Pedagógicas. Responsable de proyectos de investigación nacionales internos de la Universidad Austral y externos con Fondos de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Servicio Nacional de la Discapacidad (SENADIS) y actualmente desarrollando un FONDECYT DE INICIACIÓN de la ANID y Proyectos Internacionales como responsable y co-responsable. Autora de capítulos de libros, libros y artículos científicos. Área de investigación: Educación para Sordos, Educación Inclusiva y Formación Inicial Docente. Correo electrónico: karina.munoz@uach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3938-2758>

** Profesor general básico. Doctor en Pedagogía. Académico e investigador del Instituto de Especialidades Pedagógicas. Ha desarrollado proyectos internos de la Universidad Austral de Chile. Actualmente es director de la primera revista científica fundada en la Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, *Stultifera*. Autor de libros, capítulos de libros y artículos científicos. Áreas de investigación: Historia de la educación y alfabetización de adultos. Correo electrónico: jesus.lara@uach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0365-4598>

*** Terapeuta ocupacional. Doctorado en Psicología Social. Académico de la Facultad de Medicina de la Universidad Austral de Chile. Investigadora responsable del proyecto FONDECYT e investigadora asociada del proyecto FONDECYT COVID N°0343 Investigadora adjunta Núcleo Milenio para Mejorar la Salud Mental de Adolescentes y Jóvenes, IMHAY. Autora de capítulos de libros y artículos científicos. Área de investigación se han centrado en intervenciones con personas con problemas de salud mental y enfermedades psiquiátricas en Chile, además de las políticas y reformas en salud, sistemas de salud mental y psiquiatría, y estudios de gubernamentalidad. Correo electrónico: jimena.carrasco@uach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7073-1592>



Atlas ti, considerando la codificación abierta y axial. Los resultados muestran que una propuesta pedagógica centrada en los sordos debiera considerar los siguientes aspectos: identidad sorda, lengua de señas chilena y un contexto educativo seguro. Por último, las conclusiones revelan que estas propuestas pedagógicas deberían considerar una pedagogía con una mirada vivencial sorda.

Palabras clave: identidad sorda, adulto sordo, lengua de señas chilena, cultura sorda

Deaf Narratives as a Basis for the Construction of an Experiential Pedagogy

ABSTRACT

The cultural-linguistic education of the deaf has been minimally incorporated into the Chilean educational system. It has only been in the past decade that deaf adults have been included in classrooms with didactic approaches centered on hearing culture. This research aims to investigate deaf narratives to develop a pedagogical proposal grounded in deaf epistemologies. A semi-structured interview was conducted with 15 deaf individuals using Chilean Sign Language. The data collected was analyzed using Atlas.ti software, employing open and axial coding. The findings indicate that a pedagogical approach for the deaf should encompass the following elements: deaf identity, Chilean Sign Language, and a safe educational environment. The conclusions suggest that these pedagogical proposals should integrate a pedagogy with a deaf experiential perspective.

Keywords: deaf identity, deaf adult, Chilean Sign Language, deaf culture

A Narrativa do Surdo como Base para a Construção de uma Pedagogia da Experiência

RESUMO

A educação cultural-linguística dos surdos tem sido pouco incorporada à realidade educacional chilena; faz apenas uma década que os adultos surdos foram incluídos em salas de aula com uma didática voltada para a cultura auditiva. O objetivo desta pesquisa é investigar as narrativas dos surdos para desenvolver uma proposta pedagógica apoiada nas epistemologias surdas. O instrumento aplicado foi uma entrevista semiestruturada com 15 pessoas surdas em língua de sinais chilena. Posteriormente, as informações coletadas foram analisadas com o software Atlas.ti, considerando codificação aberta e axial. Os resultados indicam que uma proposta pedagógica voltada para os surdos deve considerar os seguintes aspectos: identidade surda, língua de sinais chilena e um contexto educacional seguro. Por fim, as conclusões revelam que essas propostas pedagógicas devem integrar uma pedagogia com perspectiva experiencial surda.

Palavras-chave: identidade surda, adulto surdo, língua de sinais chilena, cultura surda

1. INTRODUCCIÓN

La educación para estudiantes sordos¹ ha sido desarrollada por expertos y profesionales oyentes, si bien esta ha sido planteada desde buenas intenciones, no lo ha sido desde una epistemología sorda, y, en definitiva, han sido planificadas para los sordos sin los sordos.

A pesar de que todo se realiza en función de sus necesidades y derechos, se siguen mostrando conductas audistas² encubiertas que los limitan en su verdadera participación, debido a que aún se cree, piensa y siente que los sordos forman parte de un grupo discapacitado. Sin embargo, esta comunidad cultural lingüística nos ha demostrado que existe mucho que aprender acerca de las formas o estrategias con las que han logrado navegar en una sociedad mayoritariamente oyente.

Por consiguiente, las comunidades sordas se encuentran en desventaja en relación con la sociedad oyente, ya que los avances en los contextos educativos no han evolucionado a su favor, por lo que resulta necesario ir en defensa de sus derechos e impulsar iniciativas que los ayuden a alcanzar una educación inclusiva de calidad.

En lo que respecta a los avances en la apreciación de la lengua de señas chilena, esta fue considerada, por mucho tiempo, solo como un medio de comunicación, es decir, una lengua facilitadora más que patrimonial (Ley 20.422, 2010). Debido a la modificación de la ley respecto de la lengua de señas chilena, esta pasa a tener un reconocimiento como una lengua natural, originaria y patrimonio cultural de las personas sordas chilenas (Ley 21.303, 2021). A pesar de esta distinción, aún queda mucho por hacer, sobre todo, en la valoración de su conocimiento y saberes referidos al tipo o modalidad de educación inclusiva que requieren.

De esta manera, se ha querido indagar en las historias de vida de coeducadores sordos, para lo cual se ha formulado la siguiente pregunta, ¿Qué categorías debe contener una propuesta pedagógica de sordos para sordos de manera que refleje acciones educativas desde una mirada vivencial?

¹ En este artículo se utilizará simplemente “sordo”, ya que la diferencia entre “Sordo” y “sordo” ha generado excesivas exclusiones y simplificaciones de las identidades y prácticas lingüísticas de las personas sordas (Kusters, et al., 2017a)

² Audismo es una construcción social que refiere a un sistema estratificado de opresión de la mayoría oyente a la comunidad sorda con prácticas discriminatorias abiertas, encubiertas y aversivas (Humphries, 1977).

2. MARCO TEÓRICO

Es durante los años ochenta en Chile que se inicia la incorporación gradual de los primeros estudiantes sordos a la enseñanza regular ubicándolos de acuerdo con la normativa en los programas de integración escolar (PIE). Este proceso fue acompañado de un sucesivo cierre de las escuelas especiales para sordos, lo cual puso, y aún pone en jaque, a la comunidad educativa que desconoce cómo se enseña a un estudiante sordo.

La mirada sorda desde un enfoque cultural socioantropológico, basado en su experiencia de vida, ha sido poco atendida, considerando que la sordera no impone limitaciones sobre el potencial de los estudiantes sordos para adquirir el lenguaje, ya sea oral o señado, o en el potencial para aprender matemáticas, ciencias o estudios sociales (Holcomb, 2010; Muñoz, 2019), sino más bien es el contexto educativo el cual pone barreras.

Las experiencias de vida de las personas sordas debiesen ser la base metodológica para la investigación cualitativa que pretende mirar el fenómeno de la educación para sordos, ya que esto incorporaría una actitud reflexiva acerca de la dinámica de las relaciones lingüísticas y culturales que se deben dar en una sala de clases con una mirada inclusiva.

La visión de la comunidad sorda desde sus epistemologías, principalmente, en contextos norteamericanos y europeos, refiere al hecho de que el conocimiento se construye tanto social como individualmente, con implicaciones extremadamente significativas para la educación y, especialmente para los grupos históricamente marginados (Cue et al., 2019; Hauser et al., 2010; Holcomb, 2010; Kusters et al., 2017a; Moores & Paul, 2012).

Entonces, desde la mirada de las epistemologías sordas, su conocimiento está orientado visualmente desde su experiencia, lo que nos lleva a reflexionar que la episteme sorda no es desarrollada por la sordera sino por la sordedad, la cual se entiende como la forma en que las personas sordas en comunidad aprenden estrategias que refieren a estar atentos, activos y participativos en una sociedad mayoritariamente oyente (Ladd, 2003).

El modelo sordo, denominado en Chile como coeducador (Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales- Chilevalora, 2018), ha permitido que se integren adultos sordos al proceso de enseñanza. Este actor educativo se destaca como un recurso positivo, pues la presencia de un modelo sordo en la institución cumple un papel de vital importancia si se quiere instrumentar una pedagogía que sea culturalmente sensible (Peluso, 2010).

Dicho de otra manera, el adulto o coeducador sordo ha vivido experiencias visuales significativas, que si se atienden desde una mirada dialógica, por ejemplo, cuando se usa la imagen y el texto como estrategia pedagógica, estos debieran ser utilizados con un propósito dialéctico y no binario (Mitchell, 2009). En este sentido, proponemos que esta consideración, didáctica dialógica, entre imagen y texto, para la toma de decisiones de enseñanza/aprendizaje, debe estar presente constantemente en las actividades pedagógicas sordas.

Es aquí donde radica la importancia de la enseñanza para las personas sordas por medio de modelos atingentes a su cultura y experiencia, las cuales brinden la oportunidad de generar espacios comprensivos y comunicativos. Al prevalecer estereotipos audistas se elimina toda posibilidad educativa de contar con referentes que les permiten acceder a los significados y se retrasa la oportunidad de potenciar formas de comunicación en edades tempranas.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo con diseño narrativo, esta orientación busca generar una narración de hechos que se entiende como “un esfuerzo del sujeto por conectar su pasado, su presente y su futuro de tal manera que se genere una historia lineal y coherente consigo misma y con el contexto” (Arias Cardona & Alvarado Salgado, 2015, p. 172).

De esta forma se buscó que los participantes pudiesen plasmar las vivencias por medio del relato, ideas y emociones en una narración que diese cuenta de una parte de sus procesos de vida educativos que, al mismo tiempo, les permita resignificar estas experiencias vividas, al llenar de sentido su propia historia mediante el renombrar y recrear los acontecimientos. Estas narraciones no responden necesariamente a un orden cronológico, sino que se basan en un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la complejidad y la configuración propia de quien narra los hechos vividos.

Como técnica para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas, que según lo planteado por Bautista (2011) “es una técnica de investigación que permite obtener datos mediante un diálogo entre el investigador y el entrevistado. Puede verse como una conversación que tiene una intencionalidad y una planeación determinada” (p.170). El proceso de recogida y análisis de datos fue apoyado por un ayudante de investigación sordo, para considerar, dentro de la estrategia de recogida de información, a la lengua de señas chilena como lengua principal, con el propósito de privilegiar las estrategias visuales por sobre las auditivas.

Los participantes fueron reclutados por medio de la estrategia de “bola de nieve” con el apoyo del ayudante de investigación sordo. Los criterios de inclusión fueron los siguientes, ser mayor de edad, ser sordo, participación en el contexto educativo y estar dispuesto a ser parte de esta investigación. Como criterios de exclusión se consideró el que los participantes no presentaran otra condición además de la sordera.

Finalmente, fueron entrevistadas 15 personas sordas residentes en las regiones del norte y sur de Chile. Para cumplir con los términos de confidencialidad, cada persona sorda firmó un consentimiento informado y fue designada con un número (PS1, PS2, PS3, etc.).

Tabla 1. *Características de género y residencia de los participantes*

| Seudónimo | Género | Lugar de residencia |
|-----------|--------|---------------------|
| PS1 | F | Valdivia |
| PS2 | F | Quellón |
| PS3 | F | Castro |
| PS4 | F | Arica |
| PS5 | F | Antofagasta |
| PS6 | M | Antofagasta |
| PS7 | F | Illapel |
| PS8 | F | Santiago |
| PS9 | F | Punta Arenas |
| PS10 | F | Puerto Montt |
| PS11 | F | Temuco |
| PS12 | M | Arauco |
| PS13 | F | Freire |
| PS14 | F | Coyhaique |
| PS15 | F | Arica |

Para la construcción de la entrevista semiestructurada se consideró un guion con criterios internos y externos asociados a la persona sorda. Además, se consideraron las siguientes dimensiones, el ser sordo, la cultura e identidad, la vida escolar, el aprendizaje y las estrategias visuales.

Las entrevistas fueron realizadas durante los meses de enero y febrero de 2022 con el apoyo del ayudante de investigación sordo. Las sesiones de grabación tuvieron una duración promedio de dos horas. Para la transcripción de las entrevistas al español escrito se consideró la incorporación de intérpretes de lengua de señas chilena.

Para lograr contar con un texto ajustado a lo planteado por los participantes, considerando las diferencias sociolingüísticas del territorio chileno, las transcripciones fueron revisadas y validadas por la investigadora principal junto con el ayudante de investigación sordo.

4. RESULTADOS

La estrategia de análisis de los resultados obtenidos fue realizada en la primera etapa con el apoyo del gestor de información Atlas Ti. Cada entrevista fue incorporada en una unidad hermenéutica permitiendo una revisión exhaustiva y minuciosa realizando una codificación abierta.

En la segunda etapa se realizó una codificación axial levantando categorías generales: identidad sorda, lengua de señas chilena y contexto educativo, con sus respectivas dimensiones, las que se describen a través de citas que identifican elementos asociadas a sus experiencias de vida y sus espacios educativos.

Tabla 2. Categorías generales y respectivas subcategorías

| Categoría general | Subcategoría |
|-------------------------|---|
| Identidad sorda | Darse cuenta de ser sordo Seña personal Comunidad sorda Sordedad |
| Lengua de señas chilena | Comunidad lingüística |
| Contexto educativo | Tipos de establecimientos Apoyos visuales - interpretación Estrategias visuales para el aprendizaje |

4.1. Categorías

4.1.1. Categoría *identidad sorda*

Esta categoría refiere al proceso de desarrollo que vive la persona sorda, al reconocimiento de las diferencias con otros y la valoración de sí mismo. Esta categoría contempla cuatro subcategorías; darse cuenta de ser sordo, seña personal, comunidad sorda y sordedad.

4.1.1.1. Subcategoría *darse cuenta de ser sordo*

Esta se entiende y define como aquella mirada intrapersonal que permite darse cuenta de que se pertenece a otro grupo de personas, lo cual involucra un cuestionamiento y replanteamiento de todo lo vivenciado hasta el momento que se descubre que es una persona sorda, por ejemplo, las dificultades para aprender a hablar, los problemas de comunicación en la familia y la escuela, el cuestionamiento respecto del aprendizaje, de la enseñanza y reflexionar que quizás el problema no era él, sino la forma en cómo se abordó su sordera desde lo educativo y familiar,

(...) no sabía de la existencia de otra cultura, pero después cuando cursaba cuarto medio, empecé a entender las diferencias entre ambos grupos, entre oyentes y sordos. La agrupación de sordos era donde yo sentía que debía pertenecer. Pienso que debería haber sido mucho antes. (PS8)

4.1.1.2. Subcategoría *seña personal*

Se define como aquella que va ligada a cuestiones culturales y visuales propias de la cultura sorda. Por ejemplo, la creación o la designación de la seña de una persona surge desde la interacción y observación entre los integrantes de la comunidad sorda respecto de los atributos y las características de un individuo, por consiguiente, la seña personal es más representativa que el nombre de la persona. Estos atributos o características pueden ser físicos o acciones observadas que son significativas y a veces repetitivas, a modo de ejemplo,

(...) mi seña parte desde los siete años, ingresé tarde a un colegio para personas sordas, ellos/as me observaron y determinaron mi seña. Mi madre siempre me peinaba con un cintillo y yo andaba con la frente destapada, mi madre me iba a dejar al colegio, llegábamos atrasadas y me peinaba rápido. Entonces las personas sordas me identificaron con esta seña (H en la frente con movimiento hacia el lado derecho y cierra el pulgar al término de llegar al costado derecho de la frente. (PS1)

4.1.1.3. Subcategoría comunidad sorda

Esta se entiende como una manifestación cultural humana con memoria, tradición, que posee dinámicas sociales, códigos y estos pueden ser transversales a distintas generaciones de la comunidad sorda, por ejemplo: “(...) en esa agrupación [comunidad sorda], estuve con adultos mayores sordos/as, ahí explicaban a los jóvenes, qué es ser sordo/a. Entonces en ese instante yo me acepté como persona sorda, el sentido de pertenecer a ese grupo”. (PS15)

También, puede ocurrir que al vivir alejado de esta comunidad se corra el riesgo de no comprenderla, no saber situarse con el otro y estar en constante negación, por lo tanto, se pierda la capacidad de comprender esta forma de comunicación, aunque sea sordo, por ejemplo, el siguiente testimonio:

fue la primera vez que visualicé personas sordas señando, tenían mucha expresión, ¡fue algo fuerte!, a mí me dio susto, quedé impactada. Ese día se realizaba una asamblea, había una presidenta, tenía una expresión facial, ¡muy fuerte!, me dio susto. También se me acercaban muchas personas señando, y yo no entendía. Tenía miedo (...). Después con el paso del tiempo, comprendí que la lengua de señas es normal y es natural su expresividad. (PS8)

4.1.1.4. Subcategoría sordedad

Esta categoría corresponde a un rasgo de importancia y que posee relación con este autorreconocimiento; es lo que permite desarrollar en algunos casos su marca identitaria, la cual en algunas situaciones utiliza elementos visuales para que se identifiquen, sirva de ejemplo, el siguiente relato:

(...) si levanto la mano y ven mi tatuaje me contacto con alguna persona. Y la palabra *deafhood*, en español significa “sordedad”, significa que yo acepto mi sordera desde mi interior, todo, las vivencias, las trabas, problemas y situaciones. (PS15)

En síntesis, de acuerdo con lo planteado anteriormente con respecto a la categoría de Identidad y sus subcategorías, la praxis educativa debería comenzar por el reconocimiento del otro, esto con el propósito de que este sujeto comprenda en qué lugar está ubicado con respecto a los demás integrantes de la sociedad.

4.1.2. Categoría lengua de señas chilena

Esta categoría se entiende como una lengua visual, natural, dinámica, la cual permite entender que hay un antes y después de la adquisición de la lengua de

señas, permite acceder y entender la manera de cómo se configura el mundo desde su episteme.

4.1.2.1. Subcategoría comunidad lingüística

Es aquella que permite entender las dinámicas propias de una lengua, abre el camino para el entendimiento intergeneracional, lo cual de forma espontánea es un acto educativo informal. Las temporalidades que se observan en el siguiente relato muestran las diferencias naturales entre personas sordas de distintas generaciones,

Sí, antes mi papá utilizaba más los clasificadores, una comunicación que utilizan más los adultos mayores, señas antiguas. Después conocí nuevas señas, relacionadas con el español (señas más literales), las señas nuevas las aprendí, pero luego me comunicaba con mi papá y no nos entendíamos, él tenía confusión con las señas. (...). En mi caso, pienso que es bueno conocer nuevas señas y también usar las señas antiguas. Es importante la historia, el pasado y el futuro. (...). Los jóvenes crean muy rápido nuevas señas. (PS10)

Por otro lado, el sordo, descubre que tanto el que seña como el que habla y escucha tienen aptitudes para la expresión. Esto en el caso de los sordos se manifiesta no solo desde un punto de vista visual, sino también gestual, kinestésico y táctil, pues en sus movimientos corporales radica la esencia de la comunicación. Todo esto sirve como un mediador entre lo que se piensa y expresa por medio del cuerpo y el mensaje enviado, pongamos por caso:

(...) si eres oyente, la voz te da la expresión, pero la persona sorda con la expresión facial, moviendo las cejas hacia abajo, muestras el enojo. (...). Otro ejemplo: el llanto, el sonido del llanto se identifica para el oyente, pero la expresión facial también da el entendimiento de llanto. (PS15)

Además, la experiencia de otro participante manifiesta que si esta auto-exploración es tardía no solo se corre el riesgo de perder una serie de estímulos que son fundamentales para el desarrollo de la cognición sorda, sino también entender que en sus expresiones faciales y corporales está la esencia de su comunicación, como muestra el siguiente testimonio: “Sí, vi a todas las personas comunicándose en lengua de señas y ahí entendí que en mis manos estaba la comunicación. Luego tuve mi autodescubrimiento como persona sorda”. (PS15)

En otro caso, cuando se nace sordo en familias oyentes que no aceptan la sordera como una cuestión cultural o socioantropológica, además de que esto puede ir acompañado de un diagnóstico tardío de la sordera, lo cual implica

una postergación, tanto del sujeto sordo como de la familia, de los elementos lingüísticos comunicativos de la cultura sorda, como se plantea en la siguiente experiencia:

(...) además las familias de las personas sordas que son oyentes no aprenden lengua de señas, he visto a algunos en mi trabajo y les digo “Debes practicar lengua de señas en la casa” y me dicen “Bueno, bueno”, pero no practican, eso realmente es preocupante y da una pena enorme. (PS6)

La no valoración de los elementos lingüísticos del sordo que constituyen su puerta de entrada a la comunicación, por parte de la familia, genera exigencias que no están sustentadas en la forma en cómo el sordo organiza, sino en la idealización que de este se dibuja como una persona diferente, que debe lograr desarrollar aquello que no posee o que lo hace con extrema dificultad, pues se lo sitúa desde competencias que no posee,

Mi madre me pedía practicar oralmente, me mandaba hacerlo. Yo la verdad me aguantaba, sufrí mucho, me dolía la garganta. Pasó el tiempo hasta los quince, dieciséis (se interrumpieron mis estudios) y a los dieciocho, dejé de hablar y comencé a comunicarme con la lengua de señas. Hace tres años atrás me dijo mi madre que respetaba la lengua de señas, que era mi derecho. Le dije; ‘¡Chh!, ahora, ¡muy tarde!’ y nos reímos. (PS5)

Con lo anterior ni siquiera nos referimos a un manejo profundo de la lingüística sorda, pues muchas veces basta con tener la intención de comunicarse para que esto se realice en un nivel básico. Este pequeño cambio, que es a nivel cultural y educativo, relativo a la concientización hacia la cultura sorda permite generar un vínculo comunicativo: “A veces mi madre utiliza señas básicas, señas, tales como acompañar, agua, cuidado, que te vaya bien, que te vaya bien en el trabajo, que me vaya bien cuando salgo a bailar con amigos, son palabras fáciles”. (PS14)

Todo lo anterior, si se desarrolla y estimula desde temprana edad, surtirá los mismos efectos que puede tener en una persona que escucha. Por otro lado, si desde pequeño vive experiencias cercanas a la lectura, las matemáticas, el arte, el deporte, entre otros podrá reconocerse como un otro diferente que puede comunicarse. En síntesis, se observa en esta categoría distintos elementos tales como: las características lingüísticas similares a la lengua oral, subvaloración de parte de la familia hacia la lengua de señas, lo cual tiene implicancias en el estímulo del lenguaje y en otros aprendizajes relacionados con estas competencias.

4.1.3. Categoría contexto educativo

Esta categoría implica todo aquello que se relaciona con los espacios pedagógicos en los cuales los participantes desarrollaron sus procesos educativos. Esta categoría contiene tres subcategorías: tipos de establecimientos, apoyos visuales- interpretación y estrategias visuales para el aprendizaje.

4.1.3.1. Subcategoría tipos de establecimientos

Esta categoría posee relación con las experiencias en diferentes espacios educativos: escuelas especiales de sordos, asistencia a escuela de sordos y oyentes en horarios alternos, como se relata en el siguiente ejemplo:

Lo que ocurrió fue que estaba al mismo tiempo en dos colegios, en la jornada de la mañana estaba en el colegio de oralismo para personas sordas y en la jornada de la tarde en un colegio de integración para oyentes. Esta forma paralela, fue por mucho tiempo, hasta los diez años. Después de esa edad, se suspendió mi asistencia al colegio especial y continué solamente en el colegio con proyecto de integración. Entonces yo nunca tuve la oportunidad de ver a personas adultas sordas/os, no sabía la existencia de la lengua de señas, ¡absolutamente nada! (PS8)

Este último ejemplo muestra la transición que vivieron muchos sordos entre el paso de una escuela para sordos a una escuela de oyentes con proyecto de integración, transición que los aleja de su cultura y tiene repercusiones negativas en la adquisición de habilidades comunicativas, como se señaló en la categoría anterior. Esto nos indica que, aunque las categorías de análisis se muestran separadas poseen una estrecha relación que nos señala la relevancia que tendría en la vida de las personas sordas si esta decisión fuera tomada considerando los elementos acá señalados.

Por lo tanto, la falta de articulación de ambos mundos educativos genera discrepancias que van en detrimento del estudiante sordo que debe responder a dos realidades distintas que no dialogan, al contrario, se ignoran, no se consideran entre sí, por ejemplo:

Te acuerdas que [sic] te había comentado que en la jornada de mañana estaba en colegio de sordos y en la tarde de oyente, entonces yo avanzaba en ambos colegios. Hubo un instante en el que los profesores del colegio de sordos y oyentes tuvieron diferencias, el de oyentes podía avanzar y el colegio de sordos les decía que debía estar acá. Al final al colegio de oyentes no seguí yendo, continué en el colegio para niños sordos, pero tuve una pérdida de aprendizaje. (PS4)

Esta división entre personas sordas y oyentes no genera zonas de contacto, por el contrario, produce desencuentros y no se ha sabido orientar o implementar este proceso. Si bien en las leyes y decretos se intenta brindar igualdad, lo que ocurre en la práctica es que el sordo es tratado desde una óptica asistencialista, como una persona con un déficit y que solo logrará ser considerado como una persona óptima si adquiere aquello que pertenece a la cultura que lo segrega. Por otro lado, si este diálogo entrega enseñanzas para oyentes y para sordos, a través de la lengua de señas se logran puntos de contacto, esto beneficiará al estudiante que está recibiendo diferentes estímulos que deben tener la capacidad de adecuarse a sus necesidades, como en el siguiente testimonio:

En una reunión le dije a los profesores que la enseñanza para sordos y para oyentes es muy diferente, son distintos ritmos de aprendizaje, porque cuando nace una persona sorda su primera lengua (L1) es la lengua de señas y la segunda (L2) el español escrito, eso lo entendieron, además L1 y L2 se pueden enseñar simultáneamente. (PS7)

4.1.3.2. Subcategoría apoyos visuales e interpretación

Esta subcategoría se define como aquella que ocupa elementos visuales para favorecer la comunicación en el ámbito educativo. Esta característica apunta a cómo la imagen le da vida, acción y significado a una palabra o idea. Por ello, el intérprete de lengua de señas chilena no debe ser ajeno a la comunidad sorda, ya que es importante señalar que la interpretación no debe ser un puro ejercicio mecánico, sino que debe lograr rescatar todo el sentido y significado que tiene el mensaje entregado, sino esto puede generar confusiones comunicativas entre el intérprete y el sujeto sordo, como lo plantea el siguiente caso,

Comprendía la información visual, las señas, pero después me iba mal en las pruebas, quedaba muy desconectada al realizarlas, porque el español es diferente a las señas, me iba muy mal y sufrí mucho. Pensaba que el intérprete era malo, (...) había cuatro personas sordas, entre cuatro o cinco, entonces este grupo se reunió, conversamos para buscar alguna estrategia, mencionaban que el intérprete era malo. Luego el intérprete se reunió con nosotros y fue aprendiendo de nuestra cultura. Entonces comprendió que debía estar con nosotros en sala de integración, después de las horas de clases en las asignaturas, así aprendió más vocabulario, por ende, mejoró su lengua de señas, también nos apoyaba en la escritura. (PS12)

4.1.3.3. Subcategoría estrategias visuales para el aprendizaje

Se entiende como toda aquella que parte de una mirada comprensiva y que involucra contemplar las habilidades visuales de la persona sorda como, por ejemplo, el uso de elementos concretos, dibujos e imágenes como plantea la siguiente muestra,

Un ejemplo; había una pecera, y este profesor me explicó todo, entonces yo iba entendiendo, y además incorporaba dibujos. Otro ejemplo: algún nombre que no sabía no comprendía todas las palabras, y el profesor utilizaba un apoyo visual (fotografías) y así lograba entender. (PS3)

Un elemento relevante que se observa en el ejemplo anterior es la simultaneidad, la cual siempre debe relacionar la palabra con una imagen, esto permitirá a la persona sorda interconectar el significado y significante, o como ellos mismo lo definen: aprendizaje simultáneo,

Es que mi aprendizaje fue al mismo tiempo, simultáneo. Había una profesora que me mostraba un dibujo de un sol, después realizaba la seña de sol, entonces yo captaba eso y lo aprendía, por eso tuve un aprendizaje simultáneo. Me gusta más que el aprendizaje sea así, al mismo tiempo. Si van en desfase uno del otro, se pierde tiempo. (PS9)

Si ponemos el testimonio anterior en el contexto de la sordedad, puede observarse que los participantes destacan que la imagen o dibujo puede aportar como estrategia de aprendizaje y es necesario relevarla, pues permite mostrar los contornos y las formas de las palabras escritas, algunas de ellas convertidas en hechos, acciones o historias como, por ejemplo, lo que le señaló un coeducador sordo a una mamá oyente para ser realizado como ejercicio pedagógico con su hijo sordo:

(...) le explicó a mi mamá que en la casa debían colocar imágenes con las palabras, los nombres de las cosas, yo miraba mi casa y veía cómo estaban estos carteles, así iba asociando la palabra con el objeto, pasaban dos semanas donde yo iba repitiendo y memorizando y luego se sacaban todos los carteles. Luego intentaba recordar los nombres, por ejemplo, “ventana” y también iba practicando con la lengua de señas, así mismo con la mesa, con el baño... eso me ayudó mucho (...). (PS11)

Conviene subrayar, que, aunque el oyente maneje la lengua de señas chilena, esto no le asegura tener una comunicación fluida o con entendimiento, pues si esto lo hace desde la mecánica y sin poner en un contexto social el mensaje, por ejemplo, como se señaló anteriormente con dibujos o

imágenes, la palabra/seña será vacía, muerta y carente de significado, como puede observarse en el siguiente fragmento:

Me acuerdo que [sic] me incorporé a un curso de lengua de señas, con el profesor Jaime (...) Antes él me enseñó (tuve dos aprendizajes distintos), palabra por palabra, esa enseñanza no era tan buena, pero en las actividades sociales aprendí de inmediato. Además, como la lengua es visual, lograba conectar cada conocimiento y así adquirí (hacerla propia) la lengua. (PS8)

Con todo lo anterior nos referimos a que el aprendizaje de la persona sorda debiera estar estructurado desde la lengua de señas chilena a la escritura, pues hemos podido constatar que la escritura y la lectura son elementos vitales para ellos, por este motivo, ellos solicitan que este proceso se desarrolle de forma simultánea, adecuada a ellos, pero acompañados de modelos pedagógicos y lingüísticos de la cultura sorda,

En esa edad, yo aceleré mi memoria, no dejé ese tema a un lado, porque me preocupó, cómo iba a trabajar, estaba preocupado por mi aprendizaje y desarrollo. Pensé que me había equivocado antes, y desde ahí en adelante fui responsable, cada palabra que no conocía, la preguntaba, me explicaban y la comprendía. (PS13)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los autores consultados respecto del tema en discusión dan cuenta de que existe poca consideración de las experiencias de las personas sordas para formular desde ellas propuestas pedagógicas, por ello no definimos a este grupo como discapacitados, pues esta mirada aún se plantea desde lo médico y de términos que pueden resultar discriminatorios que no rescatan las capacidades que los sordos poseen, sobre todo, en la realidad chilena.

Lo anterior significa que es necesario que este tipo de trabajo, es decir, el proponer desde la epistemología de sordos, debe seguir desarrollándose para poder obtener un entendimiento más específico y cabal de las diferentes aristas que se deben tomar en cuenta para estructurar planes educativos desde la cognición sorda. Esto, aunque pareciera repetitivo no lo es, pues las narrativas sordas nos permiten adentrarnos en la manera en cómo ellos vivenciaron y fueron adquiriendo estrategias de aprendizaje, experiencias educativas que son tremendamente valiosas a la hora de decidir las formas en que se diseñen, implementen y evalúen.

Las narrativas sordas expresadas por los participantes en esta investigación nos plantean desafíos para la educación de sordos, una de las cuales consiste

en contar con un contexto educativo que se transforme en un espacio seguro para sordos. Esta discusión se plantea desde el entendimiento de que “seguro” significa contar con elementos básicos pero fundamentales tales como el tener la oportunidad de comunicarse fluidamente, el que sus necesidades sean visibles y atendidas, el contar con la oportunidad de aprender respetando sus diferencias lingüístico-cognitivas y que, desde ellas, se integren estrategias de la enseñanza de la escritura del español.

Las tres categorías que se desprenden de los resultados aportarían a este tipo de espacio educativo señalado. La primera, identidad sorda, contempla que la historia de vida de estos sujetos, particularmente, la familia, adquiere un valor principal, sobre todo, como acompañante de sus procesos educativos, pues ella es el nexo o vínculo no solo con la comunidad educativa, sino también con la cultura sorda como soporte para lograr una identidad fortalecida (Becerra Sepúlveda, 2020). Con lo anterior nos referimos a que es en su hogar el primer espacio en donde deben ser incluidos y validados como persona sorda.

En el caso de la escuela, que es el segundo lugar donde debiesen ser validados, el coeducador sordo será el primer contacto con la comunidad sorda, el trabajo que se pueda desarrollar entre este y la familia, permitirá, más tarde, relacionarse con los integrantes de una comunidad mayor, con quienes pudiese sentirse acompañados y comprendidos en su proceso de sordedad (Muñoz Vilugrón et al., 2023).

El encuentro con la comunidad sorda fortalece su identidad, por ende, esta constituye su segunda familia en este proceso, al entregar memoria, tradición, dinámicas sociales, códigos traducidos en un enriquecimiento cultural y lingüístico, pues amplía su universo vocabular (Freire, 1999), en este caso, en la lengua de señas chilena.

Si esta autoexploración de la persona sorda es tardía se corre el riesgo de perder una serie de estímulos que son fundamentales para el desarrollo de la cognición sorda, pudiendo mostrar, de acuerdo con Romano (2013), “problemas de abstracción, dificultades cognitivas, ausencia de competencia lógica real, etc.” (p. 75).

Un elemento representativo que debiese ser relevado en este proceso de inclusión del estudiante sordo y el contexto educativo, es la seña personal o apodo, el cual muchas veces es conocido como una característica más de la lengua de señas, sin embargo, los participantes lo valoran como elemento principal para el desarrollo y la incorporación a su comunidad. En este sentido, también es un acto en sí de reconocimiento, de conocimiento, de integración y también un acto pedagógico, pues involucra aprender del otro para asignarle una seña, y esta seña por naturaleza incorpora una historia de vida, es

decir, una narrativa gestual explicativa, una característica física con la que será reconocido/a por toda su vida (Muñoz, 2020)

Por ello, el acompañamiento de la comunidad sorda es fundamental en este proceso descrito, ya que puede tener implicancias positivas en sus aprendizajes, así como puede generar motivación, reestructuración de ideas, mejorar en el entendimiento que requieren las tareas, usando apoyo por medio de la mímica, lengua de señas chilena, imágenes u otros diagramas.

La segunda categoría, lengua de señas chilena es considerada por los participantes como fundamental para el acceso a nuevos aprendizajes y que, por lo tanto, debe ser enseñada para transformarse en la base que sustente nuevos aprendizajes como la lectura y escritura (Cruz-Aldrete, 2021; Lara & Schmidt, 2018). En esta categoría también se destaca el apoyo visual para el acceso de la información a través del intérprete de lengua de señas, quien debería estar conectado con la comunidad sorda de manera de cuenta con el bagaje lingüístico cultural adecuado, para plantear un trabajo educativo desde una mirada sociohistórica y cultural del aprendizaje y no como un mero traspaso de información literal.

La tercera y última categoría es contexto educativo, en la cual los participantes sordos que fueron estudiantes en los programas de integración en establecimientos de educación regular son conscientes de que su sordera generó incomunicación y rechazo de la cultura oyente, pero no debido a no escuchar, sino porque el oyente no manejaba la lengua de señas, asimismo, porque las estrategias usadas no se adecuaban a sus formas de aprendizaje. De esta manera, para los estudiantes sordos y sordas resulta una obligación aprender y aprehender el español escrito como una segunda lengua que les permitirá estar en contacto con la cultura letrada y con los oyentes (Lara & Schmidt, 2018). Por lo tanto, es necesario que en los espacios educativos integrados o llamados inclusivos, la lengua de señas chilena debe estar acompañada de estrategias visuales para estudiantes sordos (Muñoz & Sánchez, 2017; Muñoz, 2019)

Por consiguiente, aunque se habla constantemente de que una de las mayores capacidades que tienen las personas sordas es el desarrollo de la visibilidad, esto no se valora ni se usa como estrategia pedagógica, las cuales debieran contemplar aspectos visuales, gestuales y también táctiles (Ladd, 2022; Skliar, 2017), tema que nos plantea interesantes desafíos, pues aún no se propone de qué forma debe estructurarse una pedagogía vivencial sorda basada en elementos visuales o qué características debería tener, sobre todo, cuando se trata de espacios en educación regular.

Puesto que una de las respuestas por parte del Estado chileno para generar una mejora en los temas inclusivos, relacionados con los sujetos sordos, fue el

cierre de las escuelas para sordos. Esto en términos culturales y de aprendizaje no significó una mejora en las oportunidades de aprendizaje, pues alejó a los sujetos sordos de su cultura y de su lingüística. Al mismo tiempo, generó que en las escuelas con programas de integración se construyera una mirada limitante de sus capacidades que difiere en el uso, por ejemplo, de la imagen-palabra como recurso dialéctico, que generalmente en el mundo audista tiene una mirada binaria. Esto no posee un sustento que reconozca a la diferencia como punto inicial de la estrategia de enseñanza, es decir, reconocer las diferentes capacidades para acceder a la información y luego poder narrarla desde esas cualidades particulares, sino que es planteada para el estudiantado oyente haciendo adaptaciones para el estudiante sordo. De esta manera, por ejemplo, todo está presentado desde una historia de oyentes ya que en el currículum no existen contenidos que den cuenta de la historia de los sordos en la historia de Chile o de la comunidad a la cual pertenece el sujeto sordo. Esta historia de la comunidad sorda no solo es necesaria, sino que también está en estrecha relación con las categorías analizadas en este artículo, tales como identidad y comunidad sorda.

Lo anterior brindaría, desde una construcción sociohistórica, estrategias que integren la diferencia y las similitudes en sus didácticas de enseñanza, en particular, de cómo pueden acceder de mejor manera a la información, por ejemplo, en unos se expresan las emociones con signos faciales (sordos) y, en otros, por medio de la voz (oyentes), aunque esto no significa que un oyente no pueda hacer uso de un recurso facial para expresar sus sensibilidades, que de hecho es utilizado, lo cual nos ofrece una zona de contacto y de comunicación.

Esto nos lleva a entender que este tipo de estímulos, que deben ser tempranos, en particular, la narrativa oral o la lengua de señas chilena, poseen efectos similares en ambas realidades, ya que desarrollan herramientas comunicativas y comprensivas con mayor cantidad de elementos lingüísticos, lo que mejora la capacidad y brinda mayores herramientas comunicativas. Si esto se realiza desde el entendimiento de ambos mundos, es posible generar una propuesta basada en el entendimiento del otro incorporando sus formas de comprender y no dejando a uno de ellos fuera del acto comunicativo y educativo.

Entonces, debería existir una articulación entre sordos y oyentes, pues si se sigue trabajando sobre la idea de que la educación de los sordos debe darse en contextos de oyentes, sería de real importancia que se considere un profundo entendimiento de la cultura sorda y que este entendimiento sea incorporado a sus estrategias, pues no basta con saber lengua de señas chilena, sino que debe haber una compenetración cultural para, desde ahí, proponer didácticas sordas que integren un desarrollo también del oyente, ya que si se está educando con

ellos no deberían quedar fuera de la estrategia, el mismo razonamiento debiera operar desde el sordo para el oyente.

En síntesis, por un lado, persiste la idea de asociar a las personas sordas con personas discapacitadas, que según las políticas de Estado ha implementado la obtención de apoyos asociados a subvencionar sus necesidades. Por otro lado, estos apoyos no logran subvencionar las experiencias vividas como personas sordas en el sistema educativo, la cual deja muchas veces fuera toda su esencia para aprender y acceder a nuevos aprendizajes; es en este ámbito en donde deben generarse cambios.

Los lineamientos a seguir en una educación con propósitos culturales y lingüísticos para las nuevas y venideras generaciones de personas sordas debería comenzar desde el momento en que la familia se da cuenta de que su hijo es sordo, de manera tal que se cuente con una pedagogía vivencial basada en fundamentos, ideas, teorías y prácticas que surjan desde la realidad y cognición sorda, abriendo nuevos espacios de investigación para la creación de estrategias visuales con fundamento en la episteme sorda y la inversión en el desarrollo de la historia de las comunidades sordas chilenas como valor cultural y aporte hacia la educación para sordos.

Con todo, es de esperar que el poder político que tiene relación con los temas de y para sordos, se tome un tiempo y defina desde ellos y para ellos, los planteamientos a seguir, bajo la consigna de no volver a repetir modalidades educativas que no han aportado al crecimiento educativo de las comunidades sordas, y que, muy por el contrario, los ha postergado y discriminado en los contextos escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias-Cardona, A. M. & Alvarado-Salgado, S.V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- Bautista, P. (2011). *Proceso de la Investigación Cualitativa. Epistemología, Metodología y Aplicaciones / Qualitative Research Process, Epistemology, Methodology and Applications*. El Manual Moderno.
- Becerra Sepúlveda, C. (2020), Inclusión e interculturalidad para la cultura sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE, Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11(e792), 1-23, https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.792
- Comisión Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales-Chilevalora. (2018). *Perfil Competencia Co-Educador(a) Sordo(a) de*

Lengua de señas Chilena y Cultura Sorda https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesEdit.html?paramRequest=1614&bssearch=&bsector=8&bsubsector=285&barea=286&bcentro=-1&bperfil=-1&resultados_length=10#

- Cruz-Aldrete, M. (2021). El programa Aprende en casa ¿una estrategia que excluye a los usuarios de lenguas minoritarias? *Educación*, 30(59), 46-64. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.003>
- Cue, K., Pudans-Smith, K., Wolsey, J.-L., Wright, S. J. & Clark, M. D. (2019). The odyssey of deaf epistemology: A search for meaning making, *American Annals of the Deaf*, 164(3), 395-422. <https://doi.org/10.1353/aad.2019.0017>
- Freire, P. (1999). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Hauser, P., O’hearn A., Mckee, M., Steider, A., & Thew, D. (2010). Deaf Epistemology: Deafhood and Deafness. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 486-492. <https://www.jstor.org/stable/26235009>
- Holcomb, T. K (2010). Deaf Epistemology: The Deaf Way of Knowing. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 471- 478. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0116>
- Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf-hearing) and language learning*. [Tesis de doctorado]. Union Institute and University.
- Kusters, A., De Meulder, M., & O’Brien, D. (2017). Innovations in deaf studies: Critically mapping the field. In A. Kusters, M. De Meulder & D. O’Brien (Eds.), *Innovations in deaf studies: The role of deaf scholars* (pp. 1-91). Oxford University Press.
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf Culture. In Search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- Ladd, P. (2022). *The Unrecognized Curriculum: Seeing Through New Eyes: Deaf Cultures and Deaf Pedagogies*. Dawn Sign Press.
- Lara, J., & Schmidt, R. (2018). Método vivencial de lectoescritura para adultos, *Revista Internacional de Aprendizaje*, 5(1), 81-95. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v05i01/81-95>
- Ley 20.422, Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Diario oficial República de Chile*, 10 de febrero de 2010. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>
- Ley 21.303. Modifica la ley n.º 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. *Diario oficial de la República de Chile*, 21 de enero de 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963>
- Mitchell, W. J. T (2009). *Teoría de la imagen*. Akal.

- Moore, D. F., & Paul, P. V. (2012). Retrospectus and Prospectus. In D. F. Moore & P. V. Paul (Eds.), *Deaf Epistemologies: Multiple Perspectives on the Acquisition of Knowledge* (pp. 255-258). Gallaudet University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2rh281r.17>
- Muñoz, K. (2019). *Valoración de la sordera como base para la generación de conocimiento pedagógico* [Tesis de doctorado inédita]. Universidad de la Frontera.
- Muñoz, K. (2020). Comunidad sorda. Desarrollo desde una nueva construcción social. *Polyphōnia. Revista de Educación Inclusiva*, 4(2), 218-234.
- Muñoz, K., & Sánchez, A. (2017). Hacia la comprensión del fenómeno de la Sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. *Atenea*, 516, 247-258. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622017000200247>
- Muñoz Vilugrón, K. A., Rodríguez Ponce, S. L., & Bachmann Vera, D. A. (2023). Las epistemologías sordas pensadas desde las experiencias con la otredad. *Areté*, 23(2), 1-7. <https://arete.iberro.edu.co/article/view/art.23201>
- Peluso, L. (2010). *Sordos y Oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Psicolibros/ UdelaR.
- Romano, V. (27 al 30 de noviembre de 2013). *Identidad narrativa en la población sorda*. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR”, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-054/104>
- Skljar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Roles de autor: Muñoz-Vilugrón, K.: Conceptualización, Metodología, Investigación- Escritura. Lara-Coronado, J.: Escritura - Borrador original - Revisión y edición. Carrasco-Madariaga, J.: Curación de datos, Visualización, Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Muñoz-Vilugrón, K., Lara-Coronado, J., & Carrasco-Madariaga, J. (2024). La narrativa de los sordos como base para la construcción de una pedagogía vivencial. *Educación*, XXXIII(65), 30-50. <https://doi.org/10.18800/educacion.202402.A002>

Primera publicación: 14 de agosto de 2024.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.