

USO Y DIFUSIÓN DE LA LENGUA DE SEÑAS: PROBLEMATIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS Y SU IMPLEMENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE^{1 2}

USE AND DISSEMINATION OF SIGN LANGUAGE: PROBLEMS OF LANGUAGE POLICIES AND THEIR IMPLEMENTATION IN THE EDUCATIONAL SYSTEM IN CHILE

Maritza Farlora

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile

maritza.farlora@upla.cl

<https://orcid.org/0000-0001-5973-0364>

Daniel Araneda

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile

daniel.araneda.a@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-2249-4564>

Resumen:

De manera progresiva se ha venido visibilizando en el mundo, y también en nuestro país, la necesidad de generar políticas lingüísticas que tiendan a una convivencia en igualdad entre los diversos grupos sociales. La comunidad compuesta por las personas Sordas, quienes se entienden como tales en razón del manejo de una lengua visogestual, requiere ser visibilizada no solo en las políticas públicas sino en sus prácticas de convivencia. Es decir, significa observarlos como una comunidad lingüística y cultural que aprehende el mundo desde una particularidad visual, a partir de su lengua. Este artículo aborda el estudio de las políticas lingüísticas para la inclusión de la comunidad sorda en la educación formal en nuestro país. El análisis se realiza a partir de las investigaciones desarrolladas sobre el tema y evidencia los nudos críticos en la implementación de las políticas lingüísticas tendientes a una verdadera inclusividad para esta comunidad.

Palabras clave: Lengua de señas, comunidad sorda, políticas lingüísticas, bilingüismo, educación.

Abstract:

The need to generate linguistic policies which lead to an equal coexistence among diverse communities has been progressively becoming visible in the world. A community that requires a revision of its inclusion not only in policies but also in coexistence practices is the deaf community, which is understood as such based on their command of a sign language. Understanding the deaf as a linguistic and cultural community means observing them not as individuals who lack an ability, but as a group that grasps the world from a

¹ Este trabajo adopta una perspectiva antropológica y cultural respecto a la comunidad Sorda, por ello, se utiliza una grafía mayúscula (S) como distinción de este grupo, como una minoría lingüística particular. Del mismo modo que se ha reflejado en las investigaciones actuales, en consonancia con los criterios identitarios de los Sordos y Sordas.

² Proyecto de investigación DGI HUM 04-2021. Universidad de Playa Ancha: “Escuchando otra voz: la comunidad sorda, su lengua y su acceso a la educación en Valparaíso”.

visual particularity, from their own language. This article explores the analysis of the linguistic policies for the inclusion of the deaf community in the formal educational system of our country. The analysis is done based on the previous research in this area and evidence critical issues in the implementation of linguistic policies that lead to an actual inclusivity for this community.

Key words: Sign language, deaf community, language policies, bilingualism, education.

Recibido: 2 de marzo de 2023

Aceptado: 23 de mayo de 2023

1. Introducción

El respeto por la diversidad cultural es una práctica que es preciso aprender y educar para sostener una existencia armónica entre las diversas comunidades que coexisten en nuestro país. Si bien esta perspectiva ha sido recogida en relación con las lenguas-cultura indígenas, en razón del reconocimiento de estas como parte de la diversidad biolingüística (Nettle y Romaine); aún es muy reciente en nuestro país el reconocimiento de otras minorías, como la conformada por las personas Sordas, quienes requieren integrarse de manera satisfactoria a los espacios que comparten con la comunidad oyente, como es la escuela. Esta integración se hace especialmente necesaria porque la mayoría de las personas sordas nacen en familias oyentes, lo que significa que desde su nacimiento experimentan la necesidad de ser reconocidas en la especificidad que supone la necesidad de generar una lengua que les permita comunicarse. Desarrollar conciencia como sociedad sobre prácticas de convivencia que conozcan y respeten las diferencias demanda que los oyentes contemos con conocimiento sobre el sistema lingüístico de señas, y, a partir de este, con el reconocimiento y comprensión de la forma en que los Sordos procesan y habitan el mundo.

En efecto, aún hoy el valor de la lengua visogestual, como una lengua o sistema de comunicación, aparece invisibilizado ante una imagen hegemónica vigente en el imaginario social (oyente) respecto a los Sordos, que los sitúa desde la perspectiva de la carencia y de la discapacidad (Sanhueza y Morales). Lo anterior se agudiza al comprender que las decisiones políticas respecto de los Sordos han priorizado el acceso social hacia la lengua-cultura oyente sin considerar de manera específica lo referido a la enseñanza de la lengua de señas, sistema de comunicación natural de esta comunidad. Solo últimamente se ha

generado una política lingüística tendiente a la mantención y difusión del sistema de comunicación visogestual, entendido como un aspecto clave de la cultura Sorda.

En este orden de ideas, resulta necesario analizar las decisiones tomadas en relación con la inclusión de los Sordos en la educación formal, y la implementación de políticas lingüísticas, atendiendo al hecho de que el desconocimiento sobre la realidad de esta comunidad ha llevado a no considerarla como una minoría lingüística amenazada y marginada (Skliar et al.; Muzsnai). Es preciso destacar que los imaginarios y representaciones sobre la sordedad que circulan en el espacio escolar son particularmente valiosos, pues la escuela, como espacio simbólico de reproducción del conocimiento se entiende como un lugar estratégico para la planificación lingüística en relación con las minorías, puesto que desde este espacio un grupo lingüístico minoritario puede ser resignificado y reconsiderado, y así generar seguridad de que los participantes de esta comunidad serán realmente considerados en los sistemas educativos.

Este artículo revisa la participación e inclusión de los Sordos en el sistema escolar de nuestro país, a partir de un análisis de las políticas lingüísticas vigentes en Chile, y en la perspectiva que aportan las investigaciones que los consideran como una comunidad cultural minoritaria bilingüe. A partir del examen de la situación de los señantes en el aula, se reflexiona sobre algunas dimensiones necesarias para la ejecución de una política lingüística que permita la mantención y transmisión del sistema de comunicación visogestual, entendiendo el papel protagónico de la educación primaria y secundaria para este objetivo.

2. Marco Referencial

2.1 Política Lingüística y el espacio escolar

Por planificación lingüística (PL) se entiende un campo de investigación o disciplina que considera aspectos formales, de uso y enseñanza de las lenguas en comunidades en que coexisten varios sistemas lingüísticos de comunicación. Su desarrollo ha ido adquiriendo notoriedad desde mediados del siglo XX como respuesta a los conflictos surgidos en países multilingües (Amorós). Este concepto -ligado estrechamente al de

políticas lingüísticas- se halla inserto en los procesos de cambio social, y hace alusión a las decisiones tomadas por los estados para intervenir en las lenguas de un determinado territorio (Hornberger). En específico,

language planning is both an academic discipline and a practical activity resulting in the development and implementation of specific language policies. It is thus at the same time an effort to guide individual and communal behavior with respect to language use (typically undertaken by governmental bodies and agencies), and the engagement in the study of such efforts (typically undertaken by academics). (Reagan 31)

Al ser la lengua un elemento crucial para la asociación de las personas, la política lingüística (PL) puede convertirse en una forma de manipulación social, pues las lenguas no solo están constituidas como sistemas comunicativos y culturales, sino que, en razón de las decisiones tomadas respecto de su uso, se transforman en instrumentos políticos simbólicos (Shohamy). La PL no es una actividad de toma de decisiones en relación con lo lingüístico, sino que se asienta en lo político, económico y social (Ricento) y, en consecuencia, responde a la visión ideológica del Estado, que detenta el poder para pasar de la planificación lingüística a la práctica, que se plasma en la elaboración de una política (Calvet).

En este sentido, la PL se despliega socialmente a través de una valoración de la lengua, que se lleva a cabo bajo dinámicas de validación de estructuras en las que los sectores más cercanos al poder respecto de otros generan la distinción de minorías lingüísticas -esta perspectiva resulta especialmente importante de considerar en lo referente a la comunidad de personas sordas-. Ahora bien, es trascendental la relación entre la institución escolar y el despliegue de las prácticas sobre uso de la lengua que emergen de la PL, pues la escuela juega un papel estratégico clave en su implementación y difusión. En la relación lengua/política se halla presente una lógica de poder en la que se privilegian unas variantes o lenguas respecto de otras, en razón de decisiones que, en el caso de la lengua de señas, se toman dentro de una dinámica de desconocimiento y sobresimplificación del sistema y la cultura que subyacen a este. De esta forma, tales decisiones, provenientes del

Estado, contribuyen a la mantención de una lengua oficial que relega y coarta el desarrollo de otros sistemas lingüísticos ajenos a las esferas de poder (Calvet; Di Tullio).

Como se mencionó antes, la escuela cumple un papel importante en la puesta en marcha de las PL, y es que en relación a los estudiantes Sordos, esta institución debe asegurar la formación en los dos sistemas lingüísticos a los que están sujetos los señantes; lo que es esencial, toda vez que la mayoría de los Sordos (cerca del 90-95%) nacen en hogares de personas oyente cuyos integrantes suelen desconocer la lengua de señas y las implicancias culturales y lingüísticas de esta comunidad (Ladd).

2.2 Modelos para la enseñanza de sordos

El espacio escolar ha condicionado el desarrollo de la cultura Sorda en razón de la adopción de un modelo médico o rehabilitador, vigente hasta nuestros días. Desde esta mirada, el sujeto Sordo es considerado una persona en situación de discapacidad que requiere -y puede- ser curada al propiciar el desarrollo del habla, manifestado en el aula bajo la tendencia oralista (Pérez). Coincidimos con Agurto (14) en que, tras esta óptica, el Sordo es comprendido como “un enfermo, un ser incompleto, disminuido del oído”, lo que implica restar valor a sus características culturales particulares.

La tendencia oralista supone que la educación de los Sordos es efectiva en la medida en que sean capaces de adquirir la lengua del territorio en que habitan, bajo su modalidad oral. Es la expresión educativa del modelo médico; y excluye la lengua de señas (en adelante LS) de la sala de clases como requisito para el desarrollo integral de la persona Sorda. Se plantea desde un anhelo *oyentizador* para provocar la integración desde la perspectiva de una normalización social (Lane; Gómez); en esta misma lógica se está produciendo una discusión respecto de los implantes cocleares, que han sido cuestionados respecto de su efectividad al dejar a su usuario en medio de dos culturas: la Sorda y la oyente (Christiansen y Leigh). La discriminación respecto de la capacidad de escucha se denomina audismo, y como explica Bauman, alude a las personas que juzgan la capacidad cognitiva de los señantes en base a su grado de audición y su habilidad para desenvolverse en la lengua mayoritaria.

En contraposición con la visión anterior, se instaura un modelo socio-antropológico, a partir de los años sesenta, que percibe al Sordo

no como un individuo portador de una patología que debe ser rehabilitado para convertirlo en oyente o por lo menos en hablante para que su diferencia se note lo menos posible, sino como miembro de una cultura distinta con su propia lengua que en este caso no es hablada sino señada. (Massone et al. 22).

Esta perspectiva entiende y pone en relevancia el empleo de un sistema lingüístico específico; lo que conlleva un reconocimiento al contexto y la cultura sorda, y sobre ello conceptualiza a los sordos como una minoría lingüística. La nueva mirada se ha desarrollado como tal gracias a la confluencia de diversas disciplinas -antropología, sociología, lingüística y pedagogía- que aportaron para visualizar a los Sordos desde la diferencia, desde el reconocimiento de unas formas de relacionarse y estar en el mundo que no se definen desde el principio estrecho de sus capacidades intelectuales (Nomeland y Nomeland; Merengo).

2.3 Cultura Sorda y lengua de señas

Ahora bien ¿desde qué lugar se ancla la identidad Sorda? Se entiende, de forma general, que el núcleo cultural de la comunidad Sorda es su lengua visogestual, siendo este sistema desarrollado de forma natural como respuesta a sus necesidades comunicativas (Ladd). Una cuestión central es la preponderancia de la visualidad en este sistema lingüístico; aunque las diferencias en las formas de vida u otros factores propios de la diversidad cultural invitan a no reducir a los Sordos a una única matriz identitaria (Leigh, *Deaf*), se ha establecido que la identidad Sorda está asociada a la valorización de la visión central y periférica que permite otro modo de aprehensión de la realidad (Muñoz).

La comprensión visual del entorno se debe a las características de la lengua ágrafa de la comunidad Sorda: visogestual, espacial, simultánea y sucesiva (Cruz), en contraposición a la de los oyentes, tanto en su modalidad escrita como oral. Respecto a estas diferencias, a pesar de los prejuicios y desconocimiento relacionados a la lengua de

señas, desde un punto de vista científico, este sistema visogestual es tan funcional como cualquier sistema lingüístico al poseer una estructuración equiparable a las lenguas orales (Vera). La distinción se encuentra en el modo de articulación de cada una, puesto que mientras las lenguas orales se basan en la unidad mínima del fonema, las de señas se sustentan en el querema, expresado mediante distintos parámetros formativos (posición de la mano, orientación, lugar de articulación, etc.) (Bauman).

Por tanto, se entiende que la LS se trata de una lengua natural que, lingüísticamente, cumple el mismo fin comunicativo que el resto de las lenguas. De igual forma, como indican De Meulder y Murray, su aparición espontánea entre grupos de personas Sordas confirma la naturalidad con la que la comunidad señante puede adoptar este sistema de comunicación. En consecuencia, este sistema lingüístico es el único que puede asegurar al Sordo una interacción exitosa con el entorno (Herrera), por lo que resulta clave que las escuelas incorporen y den cabida y difusión a esta lengua como un requisito básico para el aprendizaje y socialización de los educandos Sordos.

Ahora bien, el reconocimiento de la LS y sus características, así como el de una cultura Sorda no posee otro propósito más que revalidar la existencia de estas personas como positiva, en oposición a modelos que ven en su falta de audición a sujetos incompletos (Leigh, *A Lens*). El primer requisito para respetar e incluir la identidad Sorda es valorizar la visualidad como un sentido relevante y muy desarrollado, pues un desenvolvimiento satisfactorio de las personas Sordas requiere de espacios adaptados en torno a esta capacidad (Bahan). Es importante destacar que lo único que no podrían hacer los Sordos es escuchar, el resto de sus capacidades poseen el mismo potencial de desarrollo al que aspiran las personas oyentes al contar con los medios adecuados. En concreto, el obstáculo más grande para el progreso de estas personas es la incomprensión de la población oyente sobre las pautas de comportamiento de los señantes.

Al respecto, la LS será el elemento más básico para el logro de todos los objetivos que exige la sociedad contemporánea, de ahí que sea urgente su reconocimiento no como un sistema accesorio, sino como uno completo e irremplazable desde uno de los espacios más importantes para la ciudadanía: la escuela.

2.4. Legislación en Chile para la inclusión educativa de la comunidad Sorda

Los Sordos viven en el territorio sin un criterio de unificación geográfica como podría suceder con otras minorías lingüísticas; según el II Estudio Nacional de Discapacidad un 8,2% de las personas adultas en situación de discapacidad vive con “sordera o dificultad para oír usando audífonos” (Servicio Nacional de Discapacidad 153), cifras que descienden a un 2,2% en el caso de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad. Bajo estos índices numéricos, se hace pertinente una PL que incorpore a los Sordos y su disposición biológica, que les dificulta el manejo de la lengua mayoritaria en su modalidad oral y les impide convivir y cohabitar con la comunidad oyente.

Un avance importante fue el compromiso adquirido en la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Organización de las Naciones Unidas). El acuerdo en lo central “contempla a las personas Sordas como el único colectivo con discapacidades con un estatus de categoría dual, siendo entendidas tanto como personas con discapacidad como minorías lingüísticas culturales” (Amezcuca y Amezcuca 44). A pesar de este respaldo legal, diversos autores concuerdan en que la ratificación de la Convención se ha llevado a cabo de desigual manera en los países de América Latina, específicamente en relación con el espacio y reconocimiento que en cada uno de ellos se le entrega a la lengua de señas, ya que, aun cuando llevan el nombre genérico de programas bilingües, en la puesta en marcha en el espacio escolar el énfasis suele estar en el progreso de la lengua mayoritaria y no en la de señas, lo que termina afectando el desarrollo social, cognitivo y académico de los estudiantes sordos (Claros; Leigh y Andrews), quienes no reciben la instrucción ni la aceptación para un eficiente desempeño en el sistema de comunicación visogestual.

En Chile, el marco entre clínico y social ofrecido por la Convención se reflejó posteriormente en la promulgación de la Ley 20.422 en 2010 sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, que en su artículo 26 reconocía la LSCh como el “medio” que utilizan los Sordos para comunicarse. Una década después este artículo es modificado bajo la Ley 21.303 en la que se reconoce la lengua visogestual como natural y parte del patrimonio intangible de esta comunidad. Además, esta ley establece, en materia de derechos lingüísticos, que la instrucción de la LS se debe

realizar preferentemente por personas Sordas calificadas y que la educación de los Sordos se debe llevar a cabo mediante LS como primera lengua y el español escrito como segunda lengua.

Esto último cobra relevancia al considerar que los educandos Sordos pueden matricularse en escuelas regulares y en establecimientos con educación especial, es decir, hoy hay dos formas vigentes para su ingreso al espacio escolar. El espacio educativo regular es la alternativa más viable para las familias de los estudiantes Sordos, a pesar del programa de inclusión chileno actual (Ramos). En concreto, en Chile existen diez escuelas exclusivas para Sordos, además de cuatro especiales que también atienden a esta población. Los 14 establecimientos poseen una matrícula total de 365 educandos Sordos que representan el 17% del total de estudiantes señantes en la actualidad; el 83% restante (1842 educandos) se encuentran repartidos en escuelas regulares con Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) a lo largo del país (MINEDUC). Es preciso considerar en este último caso que el número corresponde solo a los estudiantes declarados por el PIE, es decir, aquellos que reciben subvención, pudiendo haber estudiantes no declarados con esta condición, sobre todo cursando en modalidad de educación privada. Frente a este escenario, coincidimos con Becerra (*Inclusión*) en que se visibiliza una tensión entre el modelo médico y el modelo social, que se traslada actualmente a la educación regular donde reside la mayoría de los estudiantes Sordos.

3. Discusión

Una vez analizada la bibliografía, se desarrolla una panorámica global respecto de la complejidad de la inclusión de los Sordos en el sistema educativo regular. Posteriormente, se plantean tres aspectos que se constituyen como nudos críticos, que buscan la articulación entre las prácticas escolares y la cultura Sorda, con énfasis en la coherencia entre los valores y la forma de socialización sostenidas por esta comunidad.

3.1 El educando Sordo en el aula de educación regular chilena

Una primera problemática refiere el desconocimiento del valor de la Lengua de Señas (LS) y la relación de los educandos Sordos como integrantes de una comunidad

lingüística con la comunidad oyente presente en el espacio escolar. Investigaciones nacionales han comprobado que la interacción entre la comunidad oyente y la Sorda se caracteriza por la subordinación, es decir, se asocia a la frustración de la incomunicación y la desconfianza que esto provoca, a lo que se suma un sentido de inferioridad del sordo respecto de la superioridad con que se signa al oyente (De la Paz y Salamanca; Muñoz et al.). Esta situación se replica en el aula pues en la mayoría de las escuelas con programa de integración existe solo un estudiante Sordo. En concreto, Domínguez reporta que los problemas en la educación destinada a los Sordos se deben a

la falta de profesores que conozcan y dominen la lengua de signos y la utilicen de forma efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos; en las dificultades para interactuar con los alumnos oyentes y con los profesores al no compartir un código comunicativo; así como en las dificultades para seguir el ritmo de aprendizaje de sus compañeros oyentes de aula. (46-47)

Frente a este escenario, la bibliografía especializada concuerda en afirmar que estas dificultades podrían subsanarse con la presencia de un educador Sordo que a la vez que enseña, se convierta en un referente lingüístico (Sánchez y Benítez; González). No obstante, en nuestro país solo un 50% de las escuelas especiales cuenta con un instructor Sordo o un intérprete de lengua de señas chilena (ILSCh), porcentaje que desciende a un 20% en el caso de los establecimientos con PIE (MINEDUC), dejando al descubierto una notoria insuficiencia de profesionales sin resolver.

Sumado a lo anterior, en términos de política educativa ha existido un vacío respecto al papel que debe cumplir el educador Sordo dentro del sistema escolar. Su perfil se ha ido construyendo en las escuelas como un ejercicio de negociación en función de las necesidades de cada establecimiento (González), permitiendo de esta manera que la delimitación de las funciones del educador Sordo responda a criterios particularistas. Solo en 2018 se publica el perfil de "Co-Educador Sordo de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda" por parte de ChileValora, institución encargada de la certificación de competencias laborales en Chile. Con una delimitación profesional más precisa podría aumentar el número de educadores señantes, permitiendo el fortalecimiento de la identidad lingüística de los educandos Sordos así como la calidad de la educación recibida. No obstante, para

que esto ocurra también se debe potenciar y profesionalizar la formación del educador Sordo.

La insuficiencia de intérpretes capacitados y de regulaciones respecto a su labor en el espacio escolar, a pesar de las disposiciones legales actuales, es una realidad documentada en nuestro país (Becerra, *Inclusión*; Larrazábal et al.). Además, aun con aulas en que hay intérpretes en LSCH, se han reportado inconvenientes que dicen relación con una nula conexión entre estos profesionales y los docentes, al no existir tiempos destinados para planificar los aprendizajes. De igual manera, se produce una relación de dependencia de los estudiantes con su intérprete, quien ejerce funciones no prescritas que van más allá de su labor, asumiendo el rol de profesor/a aun cuando no posea una formación pedagógica. Esto está relacionado con el desconocimiento por parte de los docentes del código lingüístico de la LS, que lo lleva a desligarse de la formación de los educandos Sordos (Pérez et al.; Larrazábal et al.).

En este mismo sentido, a pesar de que la Ley 20.422 compromete la adecuación y el acceso a estos espacios frente las diferencias lingüísticas, la contratación de intérpretes en la formación profesional o técnica depende de la obtención de fondos del SENADIS, lo que no garantiza la presencia de este durante todo el periodo de estudio de la persona Sorda (González y Pérez). En educación superior se hace aún más difícil contar con intérpretes en aula, por las razones ya descritas, lo que trae como consecuencia la generación de un círculo vicioso, ya que la falta de políticas lingüísticas efectivas produce escasos profesionales Sordos que puedan incidir en la búsqueda de mejores condiciones para su comunidad.

Desde una mirada más global, De Meulder y Hualand concluyen que las políticas sobre los intérpretes de lengua de señas parecen un atajo a la inclusión, debido a que problematizan el acceso de los Sordos como una falta de intérpretes y no como una falta de comprensión lingüística de dos partes que no poseen el mismo código por falta de difusión cultural de la lengua del sector minorizado. Así con este tipo de políticas se cae en el riesgo de emparejar los derechos de los Sordos con la disponibilidad de intérpretes y no en la disponibilidad de servicios en la lengua de los señantes. En este sentido, llevando esta situación a las aulas chilenas, los estudiantes oyentes expresan que no existen instancias para aprender la LSCh debido a la ausencia de derechos con enfoque lingüístico que les

faciliten conocer este sistema visogestual a través de cursos o capacitaciones dentro de sus escuelas (Becerra, *Inclusión*). En las condiciones actuales se hace difícil la mantención y difusión de la LS no solo para los Sordos, sino también para los oyentes, quienes poseen pocas oportunidades de aprendizaje de la LS que le facilite comunicarse con los jóvenes Sordos dentro del PIE, aunque tengan la voluntad de hacerlo.

En síntesis, el escenario descrito hace complejo desarrollar prácticas interculturales bilingües efectivas que enriquezcan al grupo presente en aula puesto que no se hallan los requisitos para generar un diálogo entre las distintas culturas. Lo más complejo es que la desconexión entre oyentes y Sordos podría continuar replicándose en el futuro dada la escasa participación de estos últimos en las políticas públicas, lo que se debe -en gran medida- a que desconocen los temas que los afectan por su falta de acceso a una educación de calidad (Damm y Silva). Por ende, mejorar el acceso a la LS se convierte en una prioridad si se entiende que es clave para mejorar su educación y con ello la participación de esta comunidad en la creación de medidas que realmente se ajusten a sus necesidades culturales y lingüísticas.

4. Nudos críticos del educando Sordo en su trayectoria en la educación regular

I. Reconocimiento de los estudiantes Sordos como una comunidad cultural y lingüística

El mayor problema para la comunidad Sorda es que sigue siendo observada desde la perspectiva de la discapacidad; esta etiqueta no es negativa en sí misma, pero ha impedido incluir a los Sordos en políticas efectivas que consideren su realidad como una minoría lingüística. La visión de los señantes como personas con discapacidad paradójicamente es la percepción que más beneficios ha traído a la comunidad en materia de derechos lingüísticos, aunque bajo el marco de la tolerancia y no como minoría lingüística, según indican De Meulder y Murray en un análisis general sobre la situación de los señantes:

But ironically, it is SLPs' ascribed disability status that has allowed them to continue to use sign language, since recognition legislation in most cases does not offer such a guarantee. Although there is an increasing academic and policy recognition of deaf people's

cultural-linguistic minority status, the general public accepts deaf people are disabled and therefore does not question their use and need of sign language. The assumption of hearing majority language speakers is that deaf signers would shift to spoken majority language monolingualism if they could. (148)

Desde la experiencia estadounidense, Lane denomina esta situación como “dilema Sordo” puesto que los señantes deben escoger entre “retain some important rights as members of their society at the expense of being mischaracterized by that society and government or surrender some of those rights in the hope of gradually undermining that misconception” (297).

No obstante, esta consideración desde la esfera de la discapacidad hoy empieza a ser insuficiente en el espacio educativo, para contrarrestar esta visión fosilizada se hace necesario pensar la sordera como una forma diferente de relacionarse con el medio, en lugar de un elemento incapacitante u obstaculizador. De esta forma, el reconocimiento de la cultura Sorda en el aula se focalizaría en potenciar sus capacidades ligadas a la aprehensión visual del entorno (Muñoz). Un espacio educativo inclusivo debería posibilitar el intercambio comunicativo fluido entre los educandos Sordos y los oyentes, no solo entre los primeros con los intérpretes, como se comentó más arriba.

La consideración de la comunidad Sorda dentro del aula como una cultura con pautas de comportamiento particulares exige una transformación sustantiva del espacio escolar. No obstante, como apunta la literatura inglesa (Miller y Moores; Lane), también debe existir una valoración de la historia de la comunidad Sorda dentro del currículo escolar con el fin de sensibilizar sobre la marginación que han vivido los señantes. De esta forma, sería más sencillo comprender que el sistema lingüístico de los Sordos se trata de una lengua milenaria y que sus usuarios son parte de una minoría lingüística y cultural que requiere de políticas con un enfoque lingüístico. En general, dentro de una sala de clases intercultural, se deben entregar instancias de aprendizaje transversal sobre las culturas que hoy cohabitan en nuestro país, sobre todo en la escuela, espacio idóneo para exponer la diversidad que caracteriza al territorio nacional y global.

II. Formación intercultural para la comunidad educativa

Ahora bien, aunque actualmente se empiezan a vislumbrar modificaciones importantes en la legislación (sobre todo con la Ley 21.303), se debe procurar un cambio en la actitud de la comunidad educativa respecto a las diferencias lingüísticas. Al respecto, uno de los puntos más conflictivos en la planificación lingüística al interior de los espacios educativos es que los docentes no valoran las lenguas que se encuentran en el aula o bien no saben qué hacer para explotar el potencial intercultural de las situaciones multilingües (Creese y Blackledge). Por ello, se hace menester repensar la formación docente hacia un enfoque intercultural con el fin de que los estudiantes -y eventualmente la sociedad- valoricen la presencia de distintas culturas presentes en su salón, como la población extranjera, los pueblos originarios y/o la comunidad Sorda.

Sobre esto último, es importante considerar a la LS como una lengua natural que, como cualquier otra, vive en cada uno de sus usuarios integrantes de una sociedad globalizada. Si la lengua visogestual se limita al contexto escolar, se estaría relegando su funcionalidad comunicativa a la de herramienta pedagógica (Ladd). No se trata de un instrumento sino de una lengua y como tal no basta con autorizar su utilización tanto como ofrecer oportunidades de aprendizaje de la LS para todas las personas que rodean al estudiante Sordo.

Al respecto, como ya se mencionó antes, no se trata exclusivamente de un problema de disponibilidad de intérpretes de señas. En general, no es posible para ninguna persona - oyente o Sorda- desenvolverse plenamente cuando solo unas cuantas personas manejan el mismo sistema de comunicación. Por ello, además de una formación docente con un enfoque intercultural, se hace necesario permitir a la comunidad educativa contar con instancias de difusión lingüística para subsanar el escaso manejo social de este sistema.

En fin, la persistencia de estas barreras hace muy difícil considerar el sistema educativo nacional como un lugar inclusivo, en lugar de ello se están generando prácticas integradoras que invisibilizan la especificidad comunicativa de esta comunidad.

III. Regulación y sistematización de la formación de los educadores Sordos e Intérpretes de Lengua de Señas Chilena (ILSCh)

Las cifras más actuales presentadas por MINEDUC (2021) revelan una cantidad insuficiente de mediadores en LSCh en los establecimientos con estudiantes Sordos. La urgencia de estos profesionales hace necesario sistematizar el área de formación de los ILSCh y facilitar, de esta forma, la oferta laboral enfocada en los establecimientos educacionales. El perfil de competencias de este tipo de profesional debe ser desde la lógica de la mediación intercultural para vincular las diferentes culturas del aula y su labor debería apuntar -junto al docente en aula- a vincular a la comunidad oyente con la Sorda, evitando el aislamiento y/o subyugación de estos últimos al sistema lingüístico mayoritario. Para ello, se hace necesario que los intérpretes conozcan los antecedentes sobre la colonización lingüística de la que ha sido víctima la población Sorda, así como la cultura que los respalda.

Una cuestión importante de destacar es que para los educandos Sordos resulta insustituible tener un educador Sordo, toda vez que, además de servir de apoyo para el docente oyente y facilitar el aprendizaje de la LS, los estudios sobre este tema concuerdan en indicar que su función más relevante es la de servir de referente cultural para esta comunidad (Sánchez y Benítez; De la Paz et al.). Este último aspecto resulta crucial para la identidad de los menores que nacen en familias oyentes pues, como ya se mencionó, probablemente la escuela sea el primer espacio en el que puedan acceder a un referente de su misma comunidad.

Por último, la visibilización de los Sordos como educadores podría motivar a los jóvenes señantes a completar su educación para desenvolverse laboralmente. Actualmente existen pocos profesionales Sordos debido principalmente a obstáculos de carácter lingüístico (Morales et al.), por ello se entiende la urgencia de reforzar esta dimensión en la formación educativa de modo que sean los mismos Sordos quienes puedan decidir sobre su futuro.

5. Conclusiones

El tránsito de la comunidad Sorda por el sistema educativo actual evidencia una respuesta insatisfactoria, respecto al desarrollo de su lengua visogestual. Esta situación no es nueva para los señantes, quienes históricamente han sido juzgados por una mayoría oyente que se muestra superior frente a la incapacidad de los Sordos de escuchar y desarrollar la lengua oral (Ladd). En este sentido, la lengua ha sido un aspecto clave para la mantención hegemónica de discursos y prácticas excluyentes de la comunidad oyente respecto a los señantes, quienes en consecuencia cuentan con escasas oportunidades de desarrollo social, académico y laboral. Lidar con el audismo hoy en Chile requiere romper con diferentes mecanismos que podrían desactivarse desde la educación, con la implementación de un sistema intercultural efectivo que respete y respalde las pautas de comportamiento de todas las culturas que hoy pueden acceder al sistema escolar.

Para colaborar con revertir esta invisibilización lingüística y cultural se han comentado tres medidas que apuntan a colaborar con la mantención y difusión de la LS en la actualidad. El aporte refiere a la síntesis de las problemáticas analizadas en la bibliografía consultada y se entienda como una propuesta en coordinación con distintos actores e instituciones que permitan su ejecución.

A pesar de lo anterior, tener claridad sobre los problemas que hoy se interponen en la vida de los Sordos en las escuelas, sin duda, es un gran paso para una PL que respete su identidad Sorda, bajo una perspectiva socio-antropológica. En función de ello, los nudos críticos identificados reparan, primero que todo, en el reconocimiento de los estudiantes Sordos como una comunidad cultural y lingüística, expresado en una disposición espacial afín a su aprehensión visual, en prácticas de enseñanza coherentes con sus pautas de comportamiento y en la inclusión de contenido curricular acorde a su historia, marcada por el colonialismo lingüístico. En segundo lugar, en la necesidad de una formación intercultural bilingüe para docentes e instancias concretas de aprendizaje lingüístico dentro de los establecimientos para la comunidad educativa en general. Y por último, en la regulación y sistematización de la formación de los educadores Sordos e intérpretes de LS, en función de un aumento de estos profesionales en el sistema escolar.

En razón de lo planteado, se hace necesario hacer un seguimiento constante de cómo funciona en la práctica lo que se dictamina en papel, puesto que la lengua es un elemento dinámico que es muy difícil de predecir y, por ende, de controlar. Parte de los nudos críticos abordan elementos que escapan a la PL vigente destinada a los señantes, lo que los hace justamente los más relevantes para el éxito de la política en cuestión. Estos aspectos suelen pasar desapercibidos en la práctica y solo con el tiempo van repercutiendo de forma negativa o insatisfactoria en relación con los objetivos planteados para con las comunidades a las que se destinan.

Es importante considerar que estos ajustes tendrán un alcance real en la medida que se comprenda la realidad cultural de los Sordos (Becerra, *Interculturalidad*). Ello supone, ante todo, el respeto de la LS como un sistema irremplazable para el desenvolvimiento de la comunidad señante, no solo dentro del espacio educativo, sino que destinado a todos los espacios sociales que estas personas requieran. En este sentido, aunque dentro de la PL se entiende que la asimilación es un proceso ineludible entre las lenguas (Ricento), cuando se trata del sistema de los Sordos este proceso significa restringir el único sistema comunicativo que realmente se adapta a sus necesidades. Una persona oyente podría aprender cualquier idioma (bajo las condiciones adecuadas), no obstante, esto no ocurre con los señantes de igual manera.

En definitiva, es trascendental que el Estado asuma la responsabilidad de proteger los derechos lingüísticos de la comunidad Sorda, con el fin de otorgarles igualdad de condiciones respecto a la comunidad oyente. Es un reto complejo pues requiere cambiar la mentalidad de las personas que rodean a los Sordos, no obstante, justamente esa es la tarea de la PL: posibilitar los procesos de cambio social en razón de los sistemas lingüísticos de las personas. Se trata de hacer de lo imposible algo posible, en búsqueda de una convivencia equitativa de todas las lenguas que habitan un territorio.

REFERENCIAS

- Agurto, Alicia. "La construcción cultural del sujeto Sordo". *Ponto Urbe*, vol. 14, 2014, pp. 1-17. <https://doi.org/10.4000/pontourbe.1671>
- Amorós, Carla. "Diferentes perspectivas en torno a la planificación lingüística". *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, pp. 25-37.

- Amezcuca, Teresa y Patricia Amezcuca. "La lengua de signos como valor cultural y vehículo comunicativo y de aprendizaje de las comunidades sordas". *Comunicación y cultura en los nuevos contextos mediáticos*, edición de R. Mancina y F. Anaya. Sevilla, Ediciones Egrejus, 2018.
- Bahan, Benjamín. "Upon the Formation of a Visual Variety of the Human Race". *Open your eyes. Deaf studies talking*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2008, pp. 83-99.
- Bauman, H-Dirksen. (2004). "Audism: Exploring the metaphysics of oppression". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 9, núm. 2, 2004, pp. 239-246. <https://www.jstor.org/stable/42658711>
- Bauman, H-Dirksen y Joseph Murray. "Deaf Gain an introduction". *Deaf Gain: Raising the stakes for human Diversity*. Minnesota, University of Minnesota Press, pp. xv-xlii.
- Becerra, Carolina. "Interculturalidad y ciencias de la educación en lengua de señas chilena". *Boletín Científico Sapiens Research*, vol. 3, núm. 2, 2013, pp. 2-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4493332>
- . "Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes". *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 11, 2020, pp. 1-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.792
- Calvet, Louis. *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires, Edicial, 1997.
- Castro, Romana y Cleide Faye, comps. *Comunidades Sordas en América Latina: Lengua – Cultura – Educación – Identidad*. Florianópolis, Editora Bookess, 2017.
- Chile. Ley 20.422, Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. BCN, no 20.422, 2010. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20422>
- Chile. Ley 21.303, Modifica la Ley N° 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. BCN, no. 21.303, 2021. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1154963&idParte=10194827&idVersion=2021-01-22>
- Christiansen, John e Irene Leigh. *Cochlear Implants in Children: Ethics and Choices*. Washington D.C, Gallaudet University Press, 2002.
- Claros, Ruth. *La desmitificación de la educación de sordos: Hacia una pedagogía de éxito*. El Salvador, Ministerio de Educación, 2008.
- Creese, Angela y Adrian Blackledge. "Ideologies and interactions in multilingual education: What can an ecological approach tell us about bilingual pedagogy?". *Language policy for the multilingual classroom*. Bristol, Multilingual Matters, 2011, pp. 2-21.
- Cruz, Miroslava. *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana*. 2008. El Colegio de México, tesis para optar al grado de Doctor en Lingüística.
- Damm, Ximena y Bárbara Silva. "Políticas públicas chilenas e inclusión de personas Sordas". *Perspectiva educacional* vol. 56, núm. 1, 2017, pp. 183-201. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/467>
- De la Paz, Verónica, Maribel González y Fabiola Otárola. "Deaf educators: Linguistic models in an intercultural-bilingual educational context". *Change and promise*.

- Bilingual Deaf education and Deaf culture in Latin America*, edición de B. Gerner y L. Karnopp. Washington D.C, Gallaudet University Press, 2016.
- De la Paz, María y Marcelo Salamanca. “Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias de Educación*, vol. 8, núm. 15, 2009, pp. 31-49. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243116377002>
- De Meulder, Maartje e Hilde Haualand. “Sign language interpreting services. A quick fix for inclusion?”. *Translation & Interpreting Studies*, vol. 16, núm. 1, 2021, pp. 19-40. <http://dx.doi.org/10.1075/tis.18008.dem>
- De Meulder, Maartje y Joseph Murray. “Buttering ther bread on both sides? The recognition of sign languages and the aspirations of deaf communities”. *Language Problems & Language Planning*, vol. 44, núm. 3, 2017, pp. 136–158. <https://doi.org/10.1075/lplp.41.2.04dem>
- Di Tullio, Ángela. *Políticas lingüísticas e inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- Domínguez, Ana. “Educación para la inclusión de alumnos sordos”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 1, 2009, pp. 45-61. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art4.pdf>
- Esteban, María y Fernando Ramallo. “Derechos lingüísticos y comunidad sorda: claves para entender la minorización”. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, vol. 1, 2019, pp. 20-52. https://www.researchgate.net/publication/336239770_Derechos_linguisticos_y_comunidad_sorda_claves_para_entender_la_minorizacion
- Gómez, Ana. “¿Hasta dónde llega el poder de la normalización? El implante coclear como herramienta correctiva del sordo”. *Infancia y discapacidad: una mirada desde las ciencias sociales en clave de derecho*, compilación de S. Angulo, S. Díaz y M. Míguez. Montevideo, Universidad de la República, 2015, pp. 103-126.
- González, Maribel. “El proceso de construcción del rol de los educadores Sordos chilenos”. *Comunidades Sordas en América Latina: Lengua – Cultura – Educación – Identidad*, compilación de R. Castro y C. Faye. Florianópolis, Editora Bookess, 2017, pp. 119-231.
- González, Maribel y Andrea Pérez. “La lengua de señas chilena: un recorrido por su proceso de desarrollo desde una perspectiva multidimensional”. *Revista Espaço*, núm. 47, 2017, pp. 145-166. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2020/09/Lengua_sen%CC%83as_chilena.pdf
- Herrera, Valeria. “Estudio de la población sorda en Chile: evolución histórica y perspectivas lingüísticas, educativas y sociales”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, 2010, pp. 211-226. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art10.pdf>
- Hornberger, Nancy. “Frameworks and models in language policy and planning”. *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, edición de T. Ricento. Malden, Blackwell Publishing, 2006, pp. 24-41.
- König, Mathias. “La diversidad cultural y las políticas lingüísticas”. *Codhem*, vol. 51, 2001, pp. 86-92. https://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/diversidad_culturalKonig.pdf
- Ladd, Paddy. *Understanding deaf Culture. In Search of Deafhood*. Clevedon, Multilingual Matters, 2003.

- . "Colonialism and Resistance: Brief History of Deafhood". *Open your eyes. Deaf studies talking*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2008.
- Lane, Harlan. "Ethnicity, ethics, and Deaf-World". *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, vol. 10, núm. 3, 2005, pp. 291-310. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni030>
- Larrazábal, Sofía, Rosario Palacios y Victoria Espinoza. "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*, vol. 15, núm. 1, 2021, pp. 75-93. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075>
- Leigh, Irene. "Deaf Identities: A Maturing Framework". *Deaf Identities. Exploring New Frontiers*. Nueva York, Oxford University Press, 2020.
- . *A lens on Deaf Identities*. Nueva York, Oxford University Press, 2009.
- Leigh, Irene y Jean Andrews. *Deaf people and society. Psychological, Sociological, and Educational Perspectives*. Nueva York, Routledge, 2017.
- Liddicoat, Anthony. "Introduction: literacy and language planning". *Language Planning and Policy: Issues in Language Planning and Literacy*. Clevedon, Multilingual Matters, 2007, pp. 1-12.
- Marschark, Marc, Harry Lang y John Albertini. *Educating Deaf Students. From Research to Practice*. Oxford, Oxford University Press, 2002.
- Massone, María Ignacia, Marina Simón y Juan Carlos Druetta. *Arquitectura de la escuela de sordos*. Argentina, Libros en Red, 2003.
- Merengo, Ana. "La cultura Sorda en Venezuela desde la mirada socio-antropológica". *Dissertare Revista De Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 5, núm. 1, 2020, pp. 1-22. <https://revistas.uclave.org/index.php/dissertare/article/view/2468>
- Miller, Margery y Donald Moores. "Bilingual/bicultural education for deaf students". *Special Education in the 21st Century*. Washington D.C., Gallaudet University Press, 2000, pp. 221-256.
- Ministerio de Educación de Chile. *Orientaciones técnicas para establecimientos educacionales con estudiantes sordos*. Santiago, Ministerio de Educación de Chile, 2021.
- Mitchell, Ross. "Demographics for Deaf Education". *Research in deaf education: contexts, challenges, and considerations*, edición de S. Cawthon y C. Garberoglio. Nueva York, Oxford University Press, 2017, pp. 93-119.
- Morales, Ana. "La Ciudadanía desde la Diferencia: Reflexiones en torno a la Comunidad Sorda". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, 2009, pp. 125-141.
- Morales, Gina, Jorge Cortés-Monroy, Freddy Vásquez, Macarena Reyes y Wanda Espejo. "Derechos lingüísticos en Chile para la diversidad Sorda: Un camino a la Educación Superior". *Cuadernos de Inclusión en Educación Superior*, núm. 3, 2009, pp. 1-14.
- Muñoz, Karina. "Comunidad Sorda. Desarrollo desde una nueva construcción social". Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, 2020, pp. 218-234. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/208>
- Muñoz, Karina, Alejandra Sánchez, Cristal Gallardo y Maryori González. "Elementos culturales de dos comunidades Sordas del sur de Chile". *Aletheia*, vol. 12, núm. 2, 2020, pp. 139-158. <https://doi.org/10.11600/ale.v12i2.584>

- Muzsnai, István. "The Recognition of Sign Language: A Threat or the Way to a Solution?". *Language: A Right and a Resource Approaching Linguistic Human Rights*, edición de M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas y T. Varády. Budapest, Central European University Press, 1999.
- Nettle, Daniel y Suzanne Romaine. *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. Nueva York, Oxford University Press, 2000.
- Nomeland, Melvia y Ronald Nomeland. *The Deaf Community in America: History in the Making*. Carolina del Norte, McFarland & Company, Inc, 2011.
- Organización de las Naciones Unidas. *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York, ONU, 2006.
- Pérez, Oscar. "Las personas Sordas como minoría cultural y lingüística". *Ilemata*, vol. 6, núm. 15, 2014, pp. 267-287. <http://hdl.handle.net/10016/20221>
- Pérez, Vanessa, Karina Muñoz y Karina Chávez. "¿Intérprete o facilitador de lengua de señas? Una experiencia en el contexto educativo chileno". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 25, núm. 3, 2020, pp. 679-693. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a06>
- Ramos, Liliana. "Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿En punto de estancamiento?". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 7, núm. 2, 2014, pp. 37-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752908>
- Reagan, Timothy. *Language Policy and Planning for Sign Languages*. Washington, D.C, Gallaudet University Press, 2010.
- Ricento, Thomas. "Theoretical Perspectives in Language Policy: An Overview". *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, edición de T. Ricento. Malden, Blackwell Publishing, 2006, pp- 3-9.
- Sánchez, Inmaculada y José Benítez. "El asesor/a sordo/a: Un nuevo recurso pedagógico para la educación del niño sordo". *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1, 2011, pp. 363-372. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832331038>
- Sanhueza, Rodrigo y Gina Morales. "Minoría lingüística: presión comunicativa y cultural hacia la persona sorda". *Pelícano*, vol. 4, 2018, pp. 183-197. <https://doi.org/10.22529/p.2018.4.10>
- Servicio Nacional de Discapacidad. *II Estudio Nacional de Discapacidad*. 2015. Recuperado de <https://www.senadis.gob.cl/>
- Shohamy, Elana. *Language policy: Hidden agendas and new approaches* Londres, Routledge, 2006.
- Schulze, Marianne. "The Human Rights of Persons with Disabilities". *The SAGE Handbook of Human Rights*, edición de A. Mihr y M. Gibney. Londres, Sage, 2014, pp. 267-283.
- Skliar, Carlos, María Ignacia Massone y Silvana Veinberg. "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo". *Infancia y aprendizaje*, vol. 18, núm. 69-70, 1995, pp. 85-100. <https://doi.org/10.1174/021037095321263097>
- Vera, Francisco. "Las lenguas signadas como objeto de estudio lingüístico". *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, núm. 2, 2020, pp. 79-96. <https://www.revles.es/index.php/revles/article/view/40/30>