



Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Lingüística

Lengua de señas y cultura:
**Representaciones sociales en la comunidad Sorda
asociada a la Fundación de Sordos Chilenos sobre la
lengua de señas chilena, la cultura Sorda y la
comunicación**

Informe Final para optar al grado de Licenciada en Lengua y literatura
Hispánica con mención en Lingüística

Daniela Garfias Gómez

Profesor guía: Cristián Lagos Fernández

Santiago de Chile, 2017

*A Mónica y a Dámarys,
mis heroínas,
por absolutamente todo.*

“Draco dormiens nunquam titillandus”

J.K. Rowling

Agradecimientos

Mis más profundos agradecimientos a mi familia: a mi madre Mónica y a mi abuela Dámarys, por darme todas las herramientas que me permitieron llegar aquí, por el apoyo y el amor que me han brindado durante toda mi vida y por ser mis modelos a seguir. A Diego, por esas merecidas escapadas a tomar café y capear estudio, por las interrupciones tontas que me sacan carcajadas y por ser tan cabro chico como yo.

Gracias infinitas a la familia que yo elegí: a mis *crepas* maravillosas, Carla, Dani y Miranda, por soportarme, hacerme reír, retarme y aconsejarme durante estos cuatro años que ya se nos fueron (¡lo logramos!). A Jeannette, por su compañía y paciencia, por escucharme, distraerme y alegrarme. A Cristian, por conocerme hace ya 17 años y aun tener ganas de ser mi amigo, y a Benja, por estar siempre ahí, en las buenas y en las malas.

A la gente que hizo posible este estudio: a Valentina, mi amiga de la infancia y a su hermana Milena, que me abrió las puertas de su comunidad y de su cultura. A la Fundación de Sordos Chilenos, un millón de gracias por su buena disposición, cariño y amabilidad. A mi profesor Cristián Lagos, por su guía, su paciencia infinita y por mostrarme una forma distinta de ver nuestra disciplina.

Al Grupo de Estudio de Lengua de Señas Chilena, por acogerme, por todas las oportunidades que me han dado y por ayudarme, a pesar de todo, con esta pequeña investigación.

A Dámaris Yáñez, por cuidarme siempre.

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue caracterizar las representaciones sociales que la comunidad Sorda asociada a la Fundación de Sordos Chilenos posee acerca de la lengua de señas chilena, la cultura Sorda y la comunicación (entendida como métodos de “rehabilitación” y la adquisición y/o utilización de la lengua oral) desde la perspectiva de la Antropología Lingüística. Para esto se analizó de forma cualitativa un corpus conformado por 6 entrevistas semi-estructuradas realizadas a personas Sordas pertenecientes a la comunidad en cuestión. Los resultados nos muestran que la lengua de señas chilena es un elemento fundamental en la conformación identitaria y cultural, y en la integración a la comunidad Sorda. Por otro lado, el análisis llevado a cabo demuestra que la Sordera es una construcción social y política, contraponiéndose a la visión médica según la cual la falta de audición es una enfermedad que debe ser curada. Esto se hace claro gracias al hecho de que el uso de la lengua de señas chilena pasa a ser un requisito más importante para conformar parte de la cultura Sorda que la sordera física. Finalmente, analizamos las implicancias disciplinarias, políticas y sociales de dichas representaciones, apoyándonos en entrevistas realizadas a lingüistas, fonoaudiólogos y estudiantes de fonoaudiología, para concluir que la Lingüística ha jugado un rol no menor en la invisibilización de la LSCh y la cultura asociada a ella, cómo esto ha tenido repercusiones en otros ámbitos, y de qué forma se puede revertir esta situación desde nuestra disciplina.

Palabras clave: antropología lingüística – representaciones sociales – lengua de señas chilena – cultura Sorda.

Contenidos

Capítulo I: Presentación del estudio	7
1.1. Problema de investigación.....	8
1.2. Diseño de investigación.....	9
1.2.1. Preguntas de investigación	9
1.2.2. Objetivos.....	9
1.3. Metodología.....	10
1.3.1. Diseño y nivel.....	10
1.3.2. Participantes	10
1.3.3. Instrumentos y fuentes de información	12
1.3.4. Modelo de análisis	13
Capítulo II: Marco Teórico.....	15
2.1. Antropología Lingüística.....	16
2.2. Representaciones sociales	18
2.3. Ideología lingüística	21
2.4. Cultura	23
2.5. Cultura e identidad Sorda	24
2.5.1. Identidad cultural: “Deafhood”	25
2.5.2. Terminología	26
2.6. Historia de la educación de las personas Sordas	27
2.6.1. Educación de las personas Sordas en Chile.....	29
2.7. Lengua de señas.....	30
2.7.1. Características de la lengua de señas chilena	31
2.8. Métodos de intervención	32
2.8.1. Intervención clínica	33

2.8.2. Métodos de intervención educativa	33
2.9. Estado del Arte	36
Capítulo III: Presentación y análisis de los resultados	38
3.1. Representaciones sociales sobre la lengua de señas chilena	40
3.1.1. Rol de la LSCh en la comunidad/cultura Sorda	40
3.1.2. Lengua de señas chilena y sociedad oyente	46
3.2. Representaciones sociales sobre la lengua oral y su manifestación escrita	49
3.2.1. Representaciones sociales sobre la lengua oral	49
3.2.2. Representaciones sociales sobre la lectura y escritura del español	52
3.3. Representaciones sociales acerca de la intervención clínica y la “habilitación” para la lengua oral	55
3.4. Implicancias disciplinarias, políticas y sociales	59
3.4.1. Implicancias disciplinarias: la Lingüística	59
3.4.2. Implicancias políticas: la lucha por mantenerse informados	62
3.4.3. Implicancias sociales: la educación	64
Capítulo IV: Conclusiones y discusión	66
4.1. Discusión	69
Referencias bibliográficas	72

Índice de tablas

Tabla 1. Participantes FUNDESOR	11
Tabla 2. Participantes lingüistas y fonoaudiólogos	11
Tabla 3. Participantes estudiantes de fonoaudiología.....	12
Tabla 4. Categorías de análisis primer objetivo	13
Tabla 5. Categorías de análisis segundo objetivo.....	13
Tabla 6. Categorías de análisis tercer objetivo	14

CAPÍTULO I:
Presentación del estudio

1.1. Problema de investigación

Si bien desde la Antropología desde hace décadas se tiene claridad respecto de la existencia de una “cultura de los Sordos”, existe una carencia de estudios sobre la lengua de señas y la comunidad que la usa desde una perspectiva lingüística, tanto a nivel global como local. Esto se debe al modelo clínico imperante (Ladd, 2004) según el cual la sordera es vista como una discapacidad que debe mejorarse, y las personas Sordas son consideradas enfermas que se deben sanar - es decir, recuperar la audición. Este modelo, aunque anticuado (y errado), sigue vigente y ha causado que hasta el día de hoy la lengua de señas no sea considerada a nivel global, societal ni disciplinar (en Lingüística). A nivel mundial las investigaciones respecto a la lengua de señas se han incrementado a partir de finales de la década de los 70' del siglo pasado, marcando el trabajo de Stokoe (1960) el comienzo de una nueva era en la que se empieza a considerar dicha lengua como un sistema lingüístico digno de estudio, y no como mera pantomima. Sin embargo, como ya hemos mencionado, el campo ha sido poco trabajado en nuestro país debido a la visión clínica de la sordera y la visión del lenguaje y las lenguas en la tradición lingüística en general, que significa una consideración menor a la hora de investigar. En el caso específico de la Antropología Lingüística de Chile hay pocas investigaciones al respecto, por lo que consideramos que nuestro estudio puede significar un aporte al área mencionada, complementando los que ya existen, y representando una puerta de entrada para futuras investigaciones sobre el tema.

Las personas Sordas han luchado incansablemente para que su sordera sea considerada un rasgo de su identidad y no una insuficiencia (Ladd, 2003). Organizaciones como la que estudiaremos tienen como objetivo que las personas Sordas sean consideradas integrantes de una cultura propia, con su lengua propia, contraponiéndose a la visión clínica de la sordera. La relación entre lengua y cultura es lo que nos llama la atención y lo que pretendemos estudiar desde el punto de vista lingüístico. Así, siguiendo esta línea, creemos que este estudio puede ser un aporte en el ámbito social, ya que ayudaría a entender desde la misma comunidad Sorda qué sentido se le da a la lengua de señas y a las lenguas orales, cómo contribuye ello a la configuración de una cultura para la cual la Sordera es una particularidad y no una discapacidad, y además hacer notar las repercusiones que tiene en el tema de inclusión social y tolerancia a la diversidad e interculturalidad.

1.2. Diseño de investigación

1.2.1. Preguntas de investigación

General:

¿Cuáles son las representaciones sociales de la comunidad Sorda –asociada a la Fundación de Sordos Chilenos– sobre la lengua de señas chilena (LSCh), la cultura Sorda y la comunicación?

Específicas:

1. ¿Cuáles son las representaciones sociales de esta comunidad Sorda sobre la Lengua de Señas Chilena (LSCh)?
2. ¿Cuáles son las representaciones sociales que la comunidad posee sobre las lenguas orales y la escritura?
3. ¿Cuáles son las representaciones sociales que posee sobre los métodos de intervención para participar en la cultura oral (lectura de labios, implante coclear, etc.)?
4. ¿Cuáles son las implicancias disciplinarias (para la Lingüística), políticas y sociales de estas representaciones?

1.2.2. Objetivos

General:

Caracterizar las representaciones sociales que la comunidad Sorda asociada a la Fundación de Sordos Chilenos ha construido respecto a la lengua de señas chilena, la cultura Sorda y la comunicación.

Específicos:

1. Describir las representaciones sociales que esta comunidad posee sobre la Lengua de Señas Chilena.
2. Describir las representaciones sociales que dicha comunidad posee sobre la lengua oral y su manifestación escrita.

3. Describir las representaciones sociales que dicha comunidad posee sobre la intervención clínica.
4. Discutir las implicancias disciplinarias (para la Lingüística), políticas y sociales de estas representaciones.

1.3. Metodología

1.3.1. Diseño y nivel

De diseño transversal y nivel exploratorio, la presente investigación pretende describir las representaciones sociales de los sordos asociados a FUNDESOR acerca de la lengua de señas, las lenguas orales y la comunicación. Estas caracterizaciones se harán mediante un análisis cualitativo.

1.3.2. Participantes

Se entrevistó a 6 adultos Sordos, tres mujeres y tres hombres de entre 20 y 45 años que forman parte activa de la Fundación de Sordos Chilenos.

Esta fundación sin fines de lucro, cuya oficina se encuentra ubicada en Paseo Ahumada, fue fundada el año 2011, y en un inicio su objetivo fue promover el desarrollo de las personas Sordas que se encontraban en un estado de mayor vulnerabilidad social. Hoy en día, se han sumado los objetivos de la inclusión de los Sordos al mundo oyente y de la superación de las barreras tanto lingüísticas como culturales existentes entre ambos. Esta fundación desarrolla y divulga actividades en pro de la comunidad Sorda para mejorar su calidad de vida, prestando asistencia en diversas áreas, como la jurídica, educacional, salud, laboral, social, cultural y recreacional.

Además, para cumplir el cuarto objetivo específico, se entrevistó a dos fonoaudiólogos (profesores de la Universidad de Chile) y se llevó a cabo un focus group con 5 estudiantes de primer año de fonoaudiología de la misma universidad, con el fin de analizar las percepciones de la sordera y de la LSCh desde una perspectiva clínica. Por último, se entrevistó a dos académicos especialistas en lingüística, para analizar cómo se percibe a la LSCh desde la mirada académica en nuestra disciplina.

A continuación se presentan tablas resumen de las características socioestructurales de los entrevistados.

i. Personas Sordas

Código	Género	Ocupación	Rango etario
MS1	Femenino	Profesora	25-35
HS1	Masculino	Profesor	25-35
HS2	Masculino	Profesor	25-25
MS2	Femenino	Profesora	20-30
HS3	Masculino	Investigador	35-45
MH1	Femenino	Estudiante universitaria	20-30

Tabla 1. Participantes FUNDESOR

ii. Lingüistas, fonoaudiólogos y estudiantes

Código	Género	Ocupación	Rango etario
L1	Masculino	Lingüista, profesor universitario	35-45
L2	Masculino	Lingüista, profesor universitario	35-45
F1	Masculino	Fonoaudiólogo, profesor universitario	25-35
F2	Masculino	Fonoaudiólogo, profesor universitario	25-35

Tabla 2. Participantes lingüistas y fonoaudiólogos

iii. Estudiantes

Código	Género	Ocupación	Rango etario
M1	Femenino	Estudiante de primer año	18-15
M2	Femenino	Estudiante de primer año	18-25
H1	Masculino	Estudiante de primer año	18-25

H2	Masculino	Estudiante de primer año	18-25
----	-----------	--------------------------	-------

Tabla 3. Participantes estudiantes de fonoaudiología

1.3.3. Instrumentos y fuentes de información

a) Entrevistas semiestructuradas: se entrevistó a los participantes mencionados anteriormente.

Estas entrevistas se basaron en los siguientes ejes temáticos:

a.1. Personas Sordas asociados a la Fundación de Sordos Chilenos:

- Experiencia en el sistema escolar.
- Rol de la LSCh en la identidad Sorda.
- Cultura oral y oralismo.
- Opiniones sobre la escritura.
- Intervención clínica: audífonos, implante coclear.
- Discriminación, tanto en la comunidad Sorda como en la cultura oyente.
- Proyecciones a futuro sobre: aprendizaje y enseñanza LSCh, interacción entre cultura Sorda y cultura oyente.

a.2. Profesionales del ámbito clínico (fonoaudiólogos):

- Sordera como cultura / sordera como discapacidad
- Métodos intervención educacional y clínico
- Discriminación
- Rol de la LSCh

a.3. Focus group estudiantes de Fonoaudiología:

- LSCh y su importancia en la Fonoaudiología
- Rol de la LSCh
- Sordera como cultura / sordera como discapacidad
- ¿Quién debe adaptarse a quién?

a.4. Académicos especialistas en Lingüística

- Status de LSCh como lengua
- Rol de la LSCh
- Lenguas: qué define una lengua, cuáles serían los requisitos para ser una lengua

- Lenguas orales vs. LSCh

b) Fuentes secundarias, correspondientes a notas periodísticas y consultas a páginas webs de distintas universidades.

1.3.4. Modelo de análisis

Se utilizaron categorías creadas adhoc para el análisis de las representaciones sociales (Moscovici, 1976; Jodelet, 1986).

a. Categorías objetivo 1:

Objetivo 1. Representaciones de la LSCh	
Cultura Sorda	Rol que la LSCh cumple en la conformación de la cultura Sorda.
Integración	Rol que cumple la LSCh en la integración de la persona Sorda en la comunidad y la cultura Sorda.
Identidad	Rol que cumple la LSCh en la conformación de la identidad Sorda.
Objetivo 1. Lengua de señas y sociedad oyente	
Motivación percibida	Conjeturas acerca de por qué los oyentes aprenden LSCh.
Utilidad	Razones por las cuales es útil que los oyentes sepan LSCh.

Tabla 4. Categorías de análisis primer objetivo

b. Categorías objetivo 2:

Objetivo 2. Representaciones acerca de la lengua oral	
Personal	Apreciaciones personales acerca de la lengua oral y su relación con la LSCh.
Utilidad	Posibles usos que se le pueden dar a la lengua oral.
Objetivo 2. Representaciones acerca de español escrito	
Aprendizaje	Importancia del aprendizaje de la lectoescritura.
Instrumentalidad	Usos que se le dan la capacidad de leer y escribir en español.

Tabla 5. Categorías de análisis segundo objetivo

c. Categorías objetivo 3:

Objetivo 3. Representaciones acerca de la intervención clínica	
Identidad Sorda	Rol que cumple la intervención clínica en la (falta de) identidad Sorda.
Integración	Rol que cumple la intervención clínica en la (no) integración a la comunidad y cultura Sorda.
Motivación	Razones por las que se opta por la intervención clínica.

Tabla 6. Categorías de análisis tercer objetivo

CAPÍTULO II:
Marco Teórico

2.1. Antropología Lingüística

Siguiendo a Duranti (1997), entenderemos la Antropología Lingüística como un campo interdisciplinario que sienta sus bases en las disciplinas que componen su nombre, y considera al lenguaje como un fenómeno determinado por factores contextuales y culturales, superando así la visión tradicional de la lingüística que se dedicaba al estudio de la lengua como sistema. Este autor distingue tres paradigmas que surgen en el campo de la Antropología Lingüística (2003), que si bien están ligados históricamente, esto no quiere decir que uno desaparezca cuando surge uno nuevo: estos paradigmas pueden convivir en el tiempo e influenciarse entre ellos.

El primer paradigma surge de la concepción boasiana según la cual existiría una cuarta rama de la Antropología en el cual se incluyera el estudio del lenguaje como parte importante del estudio de la cultura. Boas (1911) razona que

... if ethnology is understood as the science dealing with the mental phenomena of the life of the people of the world, human language, one of the most important manifestations of mental life, would seem to belong naturally to the field of work of ethnology... (63).

Además, el autor argumenta que el hecho de que el lenguaje sea digno de estudio puede deberse a que las leyes que rigen el lenguaje son completamente desconocidas por los hablantes, manteniéndose en el subconsciente de estos, mientras que el resto de los fenómenos etnológicos son objeto de pensamientos más o menos conscientes (Boas, 1911:64).

Esta forma de entender el lenguaje fue más o menos perpetuada por uno de los discípulos de Boas, Sapir, quien se enfocó en las descripciones fonológicas, gramáticas y léxicas. Duranti resume las características de este primer paradigma afirmando que su objetivo era la documentación, descripción y clasificación de lenguas indígenas, que veían el lenguaje como estructuras gobernadas por reglas (léxico y gramática, por ejemplo), “which represent unconscious and arbitrary relations between language as an arbitrary symbolic system and reality” (2003: 232). Sus métodos de recolección más utilizados fueron la elicitación de listas de palabras, textos tradicionales de hablantes nativos (como mitos) y patrones gramaticales.

El segundo paradigma surge como reacción a la teoría chomskiana que se basaba en la competencia de los hablantes y dejaba de lado varios fenómenos que resultaban valiosos para la disciplina de la Lingüística. Así, a principios de 1960 nacen nuevas formas de abordar el estudio del lenguaje, entre ellas la sociolingüística y la llamada etnografía de la comunicación. Esta nueva disciplina pretendía analizar la comunicación de tal manera que la investigación de las lenguas llegara más allá de la mera descripción gramatical, considerando como parte primordial de los estudios los eventos sociales y culturales. En este contexto cobra importancia la figura de Hymes, cuya crítica a la teoría de Chomsky fue fundamental para el desarrollo de este segundo paradigma. Este autor se preocupó de determinar la forma en la que el lenguaje debía ser estudiado y, por lo tanto, de promover una nueva perspectiva. Hymes afirma que la Antropología y la Lingüística se encuentran relacionadas, ya que ambas disciplinas compartirían la tarea de coordinar el conocimiento acerca del lenguaje, pero se diferencian en el punto de vista desde el cual trabajan: la Antropología, desde la perspectiva del hombre, y la Lingüística, desde la perspectiva del lenguaje (1963).

Estando ya instalado el interés por el uso del lenguaje en un contexto determinado, los estudiosos del tercer paradigma de la Antropología Lingüística centran su atención en las relaciones existentes entre el lenguaje y el contexto social macro, sus constructos y procesos. Ahora los hablantes son considerados actores sociales inmersos en comunidades e instituciones complejas, y comparten elementos como expectativas, creencias y valores morales sobre el mundo (Duranti 1997: 3).

Para efectos de nuestra investigación, seguimos los planteamientos del tercer paradigma, según el cual el lenguaje es concebido como “an interactional achievement filled with indexical values (including ideological ones)” (Duranti, 2003: 333) y como instrumento para acceder a procesos sociales complejos; procesos que incluyen la representación del mundo, la legitimación de poder, la construcción social del individuo, etc. (Duranti 1997: 4). Por otro lado, las prácticas lingüísticas son una unidad de análisis que sirve como herramienta para examinar la reproducción y transformación de personas, instituciones y comunidades a lo largo del espacio y del tiempo. Sus métodos de recolección de datos

característicos de la Antropología, tales como la documentación audiovisual de encuentros humanos (entrevistas, historias de vida, observación participante, etc.).

Teniendo en cuenta todo lo anteriormente expuesto, podemos afirmar siguiendo a Duranti (1997) que la Antropología Lingüística es un campo interdisciplinario que abarca la Antropología y no es tan sólo una rama de esta, ya que nace de inquietudes de corte antropológico. Los enfoques teóricos de diferentes campos son integrados con el fin de tener una mejor perspectiva de las cuestiones socioculturales que afectan a las comunidades del habla y se expresan en diferentes ideologías lingüísticas, entendiendo al lenguaje como una expresión de la cultura y de la sociedad.

2.2. Representaciones sociales

Cuando hablamos de representaciones sociales (RS), nos referimos al concepto que plantean Serge Moscovici, quien la acuñó, y a la rearticulación del concepto que hizo Denise Jodelet, quien profundizó su estudio y permitió su expansión como teoría a distintas disciplinas de las ciencias sociales.

Este concepto surgió en el marco de la psicología social. Serge Moscovici (1961), en su tesis doctoral “La psychanalyse, son image et son public”, aborda cómo se desarrolla y manifiesta el pensamiento social. El principal aporte de este estudio fue mostrar la forma en que las personas construyen y son construidas por la realidad social, y al mismo tiempo, proponer una teoría que tenía como objeto de estudio el conocimiento del sentido común, desde una perspectiva doble: su producción en el plano social e intelectual, y cómo se construye socialmente la realidad (Banchs, 1988).

La idea de realidad como construcción social es una idea fundamental para la sociología. De este modo, podemos observar cómo las ideas de Durkheim acerca de la “representación colectiva” influyeron a Moscovici, ya que el primero se dedicó a diferenciar las representaciones individuales de las colectivas, siendo lo colectivo trascendente a los individuos, irreductible a lo individual, es una fuerza coactiva presente en mitos, religión, etc. (Mora, 2002). Estas representaciones colectivas se imponen a las personas, según Durkheim, puesto que aparecen ante ellas con la misma objetividad que las cosas naturales. Por lo tanto, la realidad de la vida cotidiana es un mundo compartido por los miembros de

la comunidad, o construcción intersubjetiva. Esto significa que las condiciones materiales de cada sujeto influyen en la forma que percibe la realidad social, lo que quiere decir que una vez entendidas dichas condiciones, como el contexto social en el que están insertos quienes elaboran las representaciones sociales, podemos identificar las ideologías, valores y normas de los grupos a los que pertenecen.

Araya (2002) añade la idea de que el carácter colectivo de las representaciones propuestas por Moscovici se puede apreciar también en la interacción que existe entre sujeto y objeto, pues no existiría un único sujeto, sino que intervienen una multiplicidad de sujetos (Alter) que, además de relacionarse entre ellos, también interactúan con el objeto social; es decir, se pasa de un esquema compuesto por dos elementos a un “esquema triádico”, donde los otros son mediadores del proceso de construcción de conocimiento. La autora afirma que el papel del Alter es significativo en la construcción de la realidad social, ya que las personas se relacionan entre sí, y en esta relación con los otros, surgen observaciones, comentarios, filosofías no oficiales que influyen en distintos ámbitos como la forma de educar a sus hijos, elaborar planes, etc. De este modo, debido a que se entiende a las personas como productoras de sentido, el análisis de las representaciones sociales debe concentrarse en las producciones simbólicas, los significados y en el lenguaje que las personas utilizan para construir su realidad (Araya, 2002).

Debemos tener en cuenta que la teoría de Moscovici surgió en la década de los 60', época en la que el desarrollo científico estaba fuertemente influenciado por el conductismo. Debido a esto, las entidades de tipo mental que son resultado de un proceso colectivo son rechazadas. Años después, Jodelet retoma el concepto de Moscovici, lo redefine y masifica. La autora entiende las RS como una forma de conocimiento distinta al conocimiento científico, como sistemas de interpretación que norman nuestra relación con el mundo y con nuestros pares, orientando y organizando las conductas y las comunicaciones sociales. Además, tienen incidencia en procesos como “la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos, y las transformaciones sociales” (Jodelet, 1989: 36-37).

Moscovici afirma que las representaciones sociales surgen en momentos de crisis y conflictos. Esto se debe a las necesidades de causalidad, justificación y diferenciación social, es decir: clasificar y comprender acontecimientos complejos, justificar acciones planeadas o cometidas contra otros grupos, y diferenciar un grupo de otro, cuando dicha distinción parece desaparecer (Araya, 2002: 38).

Las representaciones sociales se forman mediante un proceso que según Moscovici (1976) está conformado por dos pasos: (a) la objetivación y (b) el anclaje. Jodelet (1984) propone tres fases para el proceso de anclaje: la de (1) construcción selectiva; (2) esquematización estructurante; y (3) naturalización.

a. Objetivación: esta parte del proceso permite a una colectividad constituir un saber común sobre la base de los intercambios y de las opiniones compartidas.

1. **Fase de construcción selectiva:** es la depuración de la información que existe acerca del objeto de la representación, surgiendo alteraciones (distorsiones, inversiones, reducciones, ajuste, evaluaciones, adiciones) o sesgos cognitivos causados por los modos de un sistema de valores o cultura de aquellas personas que reciben un fenómeno nuevo (Valencia, 2007).
2. **Esquematización estructurante:** en esta fase, el conjunto social asocia y/o construye una imagen que encuentra un sentido, y es coherente con el objeto de la representación desde el punto de vista de los individuos que la elabora. Es una forma de simplificar el fenómeno representado, “rindiendo la complejidad conceptual accesible y comprensible a los sujetos” (Valencia, 2007: 61).
3. **Naturalización:** en esta fase, se transforma un concepto en una imagen, convirtiéndose en una realidad con existencia autónoma. Los individuos o conjunto social utilizan la imagen-representación como herramienta que permite que se dé la comunicación entre ellos (Valencia, 2007). La sustitución de los conceptos abstractos por imágenes significa la reconstrucción de dichos objetos, aplicándoseles figuras naturales para su mejor aprehensión, y son estas mismas imágenes creadas por los sujetos para explicarlas y vivir con ellas las que constituyen la realidad cotidiana (Araya, 2002).

b. Anclaje:

El proceso de anclaje muestra la forma en la que se da la construcción de una representación social con relación a las creencias y conocimientos que ya existían en el grupo social del cual dicha representación surgió. La información-objeto-imagen-representación echa raíces, lo que permite la articulación mental y afectiva de lo viejo y lo nuevo. Así, la representación ocupa un lugar en la red de significaciones de la sociedad en cuestión (Valencia, 2007).

Como ya adelantábamos, ambos procesos (objetivación y anclaje) tienen la función de guiar el comportamiento de los sujetos. Valencia (2007) nombra cuatro posibles funciones de las representaciones sociales: la comprensión, que posibilita pensar el mundo y sus relaciones; la valoración, que permite enjuiciar hechos; la comunicación, que permite la interacción de las personas a través de la creación y recreación de las RS; y finalmente, la actuación, función condicionada por las RS. Además, la autora hace notar que no solo hay un mismo código lingüístico en los intercambios verbales, sino que también se comparten las mismas representaciones sociales.

2.3. Ideología lingüística

Las ideologías lingüísticas pueden ser definidas, de forma muy general, como un conjunto de ideas sobre la lengua que tienen los hablantes al momento de racionalizar las estructuras y uso de estas últimas (Silverstein, 1979). Kroskrity (2010) afirma que las ideologías lingüísticas problematizan la conciencia que se tiene de la lengua y su uso, además de influir y simultáneamente ser influenciadas por la construcción de creencias y prácticas. Este concepto ha sido abordado desde diferentes perspectivas, que se basan en la forma en que se entiende la idea de “ideología” y las dimensiones del lenguaje que abarca dicha idea. Ante esta diversidad, Woorlard (2012) propone distinguir cuatro tendencias conceptuales, donde las dos primeras tendencias entienden la ideología como un proceso y las dos últimas como una posesión.

En primer lugar, distingue la tendencia que ve una ideología como fenómeno ideacional, fenómeno que alude a las nociones básicas que tienen de algún aspecto de la vida los integrantes de una sociedad. Cabe destacar que en teorías más recientes, afirma que esto no es un pensamiento que deba ser consciente. En segundo lugar, se identifica una corriente

que considera que la ideología es la expresión de la experiencia de una posición social en específico, entendiendo la ideología como dependiente, en alguna medida, de los aspectos materiales y prácticos de la vida de las personas. En tercer lugar, se encuentra la tendencia que entiende la ideología como conjunto de ideas y prácticas que se subordinan al objetivo de adquirir poder o conservarlo, siendo la herramienta de las clases dominantes únicamente, ya que las concepciones culturales de las clases dominadas no son consideradas ideologías. Finalmente, también se ha visto a la ideología como distorsión, donde se entiende la ideología como una forma de justificar un interés político, o “falsa conciencia” (Woorlard, 2012).

Si se entiende la ideología como un proceso, como es el caso de las dos primeras tendencias, hay que tener en cuenta que dependen del lugar que determinado individuo tenga en la sociedad, la capacidad que tenga para negociar dicho lugar, y los espacios a los que pueda acceder (Arnoux y Del Valle, 2010). Es por esto que el lenguaje o las instancias comunicativas se manifestarían como un actuar dependiente de una predisposición estructurada por ese lugar. De este modo, existen múltiples estudios que estudian las concepciones culturales de la lengua “en la modalidad de la metalingüística, las actitudes, el prestigio, el estándar, la estética, etc” (Woorlard, 2012: 21). Estos estudios pueden orientarse o al sistema lingüístico o hacia su función socio-cultural, dependiendo del tipo interés que se tenga hacia el objeto y de la disciplina desde la que se lo estudia. Así, han surgido estudios desde la Antropología Lingüística, la sociología del lenguaje, la glotopolítica, la sociolingüística, etc., siempre con una perspectiva contextual del lenguaje (Arnoux y Del Valle, 2010).

Como hemos dicho, las investigaciones acerca de las ideologías lingüísticas se enfocan en la relación que tiene la lengua con la cultura, y no solo en la lengua por sí sola. Esto significa el surgimiento de nuevos elementos que se deben tener en cuenta a la hora de efectuar un estudio, como el estigma, el prestigio, las actitudes y la epistemología (Woorlard, 2012).

En el caso de los estudios de las ideologías lingüísticas como tal, si se tiene como premisa que no se enfocan únicamente a la lengua, sino que a los vínculos de esta con la cultura, introducen diferentes aristas a estudiar, tales como el prestigio, el estigma, las

políticas lingüísticas, las actitudes y la epistemología (Woorlard, 2012: 19). Así, las ideologías lingüísticas identifican “regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas” (Arnoux y Del Valle, 2010: 6). Todo esto se puede deducir tanto de las prácticas discursivas como de los juicios que los mismos sujetos emiten acerca de las formas existentes en un espacio social particular. Además, se puede observar en textos prescriptivos, como gramáticas, manuales de estilo, etc. (ibíd.).

Actualmente, los estudios sobre ideologías lingüísticas se interesan en tres elementos: contexto, efecto naturalizador y la institucionalidad. Así, el primero refiere al factor socio-histórico y cultural que determina la producción de representaciones sociales, entendidas como la creación de un imaginario colectivo sobre una lengua. El efecto naturalizador corresponde a la naturalización de un orden social específico, que trae consigo ideas acerca de grupos y procesos sociales, políticos y culturales. Por último, la institucionalidad permite la identificación de intereses y espacios que favorecen la emergencia de dichas ideas (del Valle, 2016) (Ramírez, 2017).

2.4. Cultura

El concepto de cultura es de vital importancia en la Antropología Lingüística, puesto que, como revisamos anteriormente, esta disciplina se dedica a estudiar la relación que existe entre el lenguaje y su contexto cultural. Este es un concepto complicado, y ha sido muy estudiado y desarrollado de diferentes formas a lo largo del tiempo. Sin embargo, gran parte de las teorías acerca de la cultura coinciden en que el lenguaje juega un rol de vital importancia, ya que si se entiende la cultura como patrones de comportamiento aprendidos y prácticas interpretativas, el lenguaje provee el sistema de clasificación de la realidad más complejo (Duranti, 1997).

En la presente investigación recogeremos el contexto que Geertz (1973) propone para ‘cultura’. Según el autor, la cultura debe ser estudiada de tal modo que permita acceder al mundo conceptual de los individuos. Es en este contexto en el que surge la famosa cita que resume su propuesta:

Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. It is explication I am after, construing social expressions on their surface enigmatical (Geertz, 1973: 5).

Así, la cultura es entendida como un modelo de significación encarnado en símbolos transmitidos históricamente por medio de los cuales los hombres comunican, reproducen y desarrollan su conocimiento sobre la vida y sus actitudes hacia ella. Se entiende que la función simbólica que posee la cultura es universal y necesaria, mas se descarta el objetivo de identificar los principios universales que sustenten toda cognición, pues Geertz reconoce que todas las culturas son diferentes.

El autor afirma la necesidad de “distinguish analytically between the cultural and social aspects of human life, and to treat them as independently variable yet mutually interdependent factors” (Geertz, 1973: 144), puesto que los símbolos que constituyen una cultura no solo proveen una descripción del mundo, sino que también nos dan una guía para la acción, pues “proporcionaban modelos tanto de lo que afirman que era real como patrones para la conducta” (Kuper, 1999: 120), relacionándose de esta forma con la acción social.

2.5. Cultura e identidad Sorda

Varios investigadores, tales como Padden, Humphries y Lane, han sido pioneros en las investigaciones sobre cultura sorda y sobre el hecho de que las personas que utilizan la lengua de señas forman parte de un grupo minoritario, tanto lingüística como culturalmente, y que está basado en las experiencias compartidas (Napier y Leeson, 2016). Se acepta que la mayoría de los países tiene su propia lengua de señas nacional, y, por lo tanto, su propia comunidad y cultura Sorda; además, se reconoce que las personas Sordas pertenecen a una comunidad Sorda transnacional (Murray, 2007), ya que la naturaleza viso-gestual de la lengua de señas permite que los interlocutores se comuniquen sin importar su país de origen: su identidad Sorda va más allá del hecho de que vienen de diferentes lugares del mundo (Adam, 2012).

Una de las primeras definiciones de cultura Sorda es la que nos da Padden (1980) cuando afirma que la cultura de las personas Sordas es más cerrada que la misma comunidad Sorda, y que los miembros de esta cultura “behave as Deaf people do, use the language of Deaf people, and share beliefs of Deaf people towards themselves and other people who are not Deaf” (93). A partir de esto, podemos afirmar que gracias al reconocimiento del status lingüístico de la lengua de señas, las personas que utilizan dicha lengua son consideradas miembros de una minoría lingüística y cultural, y no como discapacitados (Napier y Leeson, 2016). Siguiendo esta línea, podemos deducir que la cultura Sorda sería equivalente a las culturas indígenas o migrantes, con sus respectivas lenguas, en el sentido de que lo que se produce es una situación de contacto/conflicto lingüístico al encontrarse en una posición minorizada frente a una lengua hegemónica, es decir, la lengua oral.

La dicotomía cultura Sorda/cultura oyente provoca el surgimiento de varios problemas, puesto que aún existe el debate respecto a cómo las personas Sordas se identifican a sí mismas. En este contexto, cobra importancia la noción de “identidad sorda”, ya que expresa la relación entre el uso de la lengua de señas y el mundo oyente, mundo que tiene una idea de la sordera muy distinta a la de los señantes.

2.5.1. Identidad cultural: “Deafhood”

Se reconoce que, como toda cultura, la cultura Sorda no es homogénea. Surge así la teoría de la Sordedad (en inglés *Deafhood*) propuesta por Paddy Ladd (2003), que es descrita como “un proceso – la lucha de cada niño Sordo, de cada familia Sorda y adulto Sordo para explicarse a sí mismo y para explicar a los demás su propia existencia en el mundo” (p. 3) y que “(...) estas personas construyen esa identidad en torno a varios tipos de prioridades y principios que se ordenan diferenciadamente, los que se ven afectados por diversos factores tales como nación, época y clase” (p. xv). Esta teoría está basada en un enfoque antropológico y socio-político acerca de qué se quiere decir cuando se habla de cultura Sorda, y se enfoca en el proceso que sufren las personas Sordas para lograr un sentimiento de pertenencia, lingüístico y cultural, a la comunidad Sorda.

Uno de los puntos importantes en la teoría de Ladd es aquel que habla acerca de la lucha de poder entre la gente Sorda y los oyentes. Históricamente, las personas Sordas fueron oprimidas por los oyentes hasta el “Resurgimiento Sordo”, que fue el momento en el que la gente Sorda comenzó a defender sus derechos. Esta tensión entre personas Sordas y oyentes descrita en el trabajo de Ladd se basa en la teoría del “audismo”, fenómeno que es descrito como

the attitude perpetuated by a person who believes that he or she is superior based on his or her ability to hear, and it can be applied to deaf or hearing people who behave in the (oppressive) manner of the hearing majority (Napier y Leeson, 2016:56).

2.5.2. Terminología

A partir de la tensión que provoca la dicotomía de Sordera como cultura y sordera como discapacidad, han surgido distintos términos que revisaremos a continuación.

En primer lugar, la distinción entre ‘Sordos’ con mayúscula y ‘sordos’ minúscula, que hace explícita esta dicotomía. El término acuñado por James Woodward (1972) es hoy muy popular en los Estudios Sordos y la comunidad Sorda en general. Diferencia a las personas ‘Sordas’, que son aquellos que usan la lengua de señas, se identifican a sí mismos como pertenecientes a la comunidad Sorda y se consideran culturalmente ‘Sordos’, de las personas ‘sordas’ que son aquellas personas no señantes y que se consideran a sí mismos como poseedores de una discapacidad auditiva, sintiéndose más cercanos a la mayoría oyente (Ladd, 2003). En la presente investigación, nosotros nos ceñiremos a esta distinción.

Actualmente existen varios autores que utilizan la doble convención de ‘S/sordo’ para evidenciar la fluidez y complejidad de la identidad, y reconocen que, si bien la lengua de señas y la identidad están en estrecha relación, no todas las personas desean que se les llame de un modo u otro. Por otro lado, existen autores que utilizan el término ‘sordo’ para referirse a las personas, y ‘Sordo’ para referirse a la cultura o a la comunidad, para evitar ambigüedades o asunciones respecto a la identidad de las personas (Napier y Leeson, 2016).

También han surgido convenciones para identificar a las personas no-sordas que forman parte, de una forma u otra, de la comunidad Sorda, que son señantes fluidos y que adhieren

a los valores culturales de la comunidad Sorda. Así, las personas ‘Oyentes’ son aquellas que forman parte de la gran mayoría y pueden no estar familiarizadas con la cultura Sorda, mientras que la gente ‘oyente’ es aquella que son familiares, amigos o compañeros de trabajo de personas Sordas y que son aceptadas dentro de la comunidad, pues son percibidos de forma distinta a la gente ‘Oyente’, que están asociados a la opresión histórica que se ejerció sobre las personas Sordas y sus lenguas de señas (Ladd, 2003).

2.6. Historia de la educación de las personas Sordas

Históricamente, las personas Sordas han sido definidas a partir del término clínico de “sordera” o “hipoacusia”, es decir, como gente enferma a la que faltan capacidades que sí posee la gente oyente. Al no ser capaces de aprender una lengua oral, las personas Sordas fueron estigmatizadas y vistas como incapaces de razonar, ya que no podían ser educados (Cruz, 2008). Como hacen notar Gascón y Storch de Gracia (2003) esta percepción de la sordera ha estado presente en gran parte de la historia occidental, determinando la posición que los sordos asumen en la sociedad.

Díaz y Rodríguez (2009) distinguen cuatro etapas en la historia de la educación de las personas sordas. La primera etapa, que va desde el siglo XVI hasta la segunda mitad del siglo XVIII, corresponde a la de la enseñanza individual a las personas sordas. En el siglo XVI, Pedro Ponce de León (España, 1520-1584) fue considerado el primer maestro de personas Sordas de la historia, ya que demostró que podían ser educadas de forma adecuada durante una época en la que las leyes decían que era un pecado instruirlos. Sin embargo, es Juan Pablo Bonet (1579) quien provocó un cambio significativo en la enseñanza de los sordos, ya que es a él a quien se debe la aparición del alfabeto dactilológico, sentando las bases para la enseñanza de la escritura (Díaz y Rodríguez, 2009). Estas dos figuras favorecen la creación de nuevas metodologías de enseñanza que más tarde propiciarán el establecimiento de comunidades Sordas y de la lengua de señas.

En la segunda etapa, se da inicio a la enseñanza colectiva y pública. Surge la primera escuela para sordos, fundada en 1775 por el abad Charles Michel De L’Epée en la ciudad de París. En ella se utiliza un nuevo método de enseñanza en el que convergían un sistema de señas de los alumnos con la gramática francesa por señas (Sacks, 2003), ya que se

concebía que la lengua de señas “posibilitara el desarrollo del lenguaje y el acceso al conocimiento y a la cultura” (Díaz y Rodríguez, 2009: s/p). El método aplicado en esta segunda etapa, que fue replicado en países como Italia, Rusia y Estados Unidos, significó la confluencia de un mayor número de personas sordas en un mismo espacio, lo que pudo haber significado la creación de las comunidades y por lo tanto, la conformación de las lenguas de señas.

De este modo, a inicios del siglo XIX comienza la “edad de oro” de la educación de sordos. Los métodos utilizados principalmente en Francia por Sicard (sucesor de Del’Épée) y en España por Hervás y Panduro significaron un cambio en la concepción que se tenía de los sordos, distanciándose mucho de la idea de que los sordos eran incapaces de razonar.

A pesar de todo esto, mientras se producía el apogeo educativo a favor de la utilización de la dactilología y otros signos manuales, en Alemania otra corriente comenzaba a manifestarse con Samuel Heinicke (1727 – 1790). Él implementó un sistema de enseñanza llamado ‘método oral’, que buscaba suplir la falta de audición con la lectura de labios y educar a los estudiantes sordos a partir de la articulación de fonemas que fueran capaces de producir lengua hablada (Díaz y Rodríguez, 2009). El método oralista se hizo popular poco a poco tanto en Europa como en América. A causa de este lento proceso de popularización, en 1880 se realiza el Congreso de Milán, donde (prohibiéndole a los profesores sordos votar), prohíbe el paradigma manualista y se impone el oralista (Sacks, 2003). Es este Congreso el que marca el comienzo de la tercera etapa expuesta por Díaz y Rodríguez (2009): la etapa oralista.

El Congreso de Milán destruyó todos los avances que se habían logrado a lo largo de un siglo de educación manualista. Es necesario tener en cuenta que la transmisión de la lengua de señas se da en gran parte mediante las comunidades educativas, ya que la mayor parte de las personas sordas nacen en familias oyentes, es decir, no comparten la misma lengua nativa (Ramsey y Pozos, 2010). Así, las personas sordas, quienes ya habían conformado comunidades gracias a la educación pública, se vieron privados de su lengua y de las posibilidades que ésta conlleva.

Si bien las lenguas de señas todavía no eran de interés ni para la lingüística, el desarrollo del método manualista sí había llamado la atención de algunos estudiosos, como el antropólogo E. B. Tylor. Sin embargo, “con la descalificación oficial y solemne de dicho lenguaje, los lingüistas pasaron a centrar la atención en otra parte, y lo ignoraron o lo interpretaron de un modo completamente erróneo” (Sacks, 2003: 123). Esta falta de interés se mantiene hasta 1960, cuando William Stokoe postula que las lenguas de señas son lenguas naturales, reconociendo a la comunidad sorda como comunidad lingüística (Cruz, 2008), lo que significó un cambio en la concepción de la sordera y la lengua de señas. Con la obra de Stokoe se inicia la cuarta etapa en la historia de la educación de los sordos: el reconocimiento de su lengua (Díaz y Rodríguez, 2007), además de captar la atención de los estudiosos a un nuevo campo de investigación.

2.6.1. Educación de las personas Sordas en Chile

Como hemos visto anteriormente, los centros educativos juegan un rol fundamental en la conformación de comunidades sordas y en el surgimiento y difusión de su lengua. La historia de la educación de las personas sordas de Chile inicia el 27 de octubre de 1852, día en que se fundó la primera escuela de Sordos de Chile y Latinoamérica (Caiceo, 2010; Herrera, 2010), donde se impartían clases de lectura, escritura, gramática castellana, religión, aritmética y encuadernación. Posteriormente, en el año 1854 se crea en Santiago una escuela de niñas Sordas, cuyas clases tenían un contenido bastante similar al anterior. En 1889 se establece el “Instituto de Sordo-Mudos”, escuela que adoptó el método oral, en concordancia con los acuerdos tomados en el Congreso de Milán: “Se adoptará exclusivamente el método de la palabra articulada y de la lectura labial. Se prohíbe el sistema mínimo y en lo posible se aplicará el ejercicio del órgano auditivo” (Caiceo, 2010: 35).

En el año 1932 se inaugura la “Escuela de Sordos La Purísima”, que fue uno de los establecimientos educacionales de personas Sordas más emblemáticos del siglo XX en el país. Fue dirigido por las monjas Franciscanas de la Inmaculada Concepción, quienes aplicaron el modelo oral estrictamente (Herrera, 2010). Posteriormente, el año 1958 surge el ‘Instituto de la Sordera’, creado por el doctor Jorge Otte. Impartía clases de carpintería, vestuario y cocina con el objetivo de ofrecer formación laboral a las personas sordas. Años

después, este instituto se fusionó con el “Centro de educación, experimentación e investigación Dr. Jorge Otte Gabler” (creado el 1974), del departamento de Educación Diferencial de la Universidad de Chile, se cierran los talleres de formación laboral y se ofrece educación formal. Hasta el día de hoy, la Escuela Especial n° 1139, Dr. Jorge Otte Gabler, es un modelo de la implementación del sistema educativo bilingüe intercultural (Herrera, 2010).

Es recién a finales del siglo XX cuando Chile comienza a cambiar su perspectiva respecto a la educación de las personas Sordas, debido a la influencia del Congreso de Hamburgo (Herrera, 2010).

2.7. Lengua de señas

Como hemos mencionado anteriormente, la lengua de señas y la cultura Sorda han sido oprimidos históricamente, ya que las personas Sordas han sido vistos como discapacitados, lo que significa que la forma en la que se comunican – la lengua de señas – ha sido mirada en menos y no haya sido considerada digna de estudio. Varios oyentes en posiciones de poder han afirmado que las lenguas de señas no son lenguas reales, que son sólo pantomima y gestos y que no pueden ser utilizadas para expresar pensamiento abstracto (Burns *et al.*, 2004). El mismo Bloomfield en su obra *Language* (1933) menciona que las “lenguas de gestos” son simples desarrollos de gestos comunes, y que los “gestos” más complicados estarían basados en las convenciones del lenguaje oral. Incluso, llega a afirmar que “language always ran ahead of gesture” (ibíd., p. 40), entendiendo la palabra “language” como “lengua oral”. Fue recién en el año 1960, con la publicación de Stokoe titulada *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of American Deaf* cuando las lenguas de señas empezaron a ser consideradas lenguas naturales. En su artículo, Stokoe establece y analiza por primera vez la estructura interna de las señas, demostrando que las lenguas de señas son susceptibles a la descripción lingüística. A partir de este momento, surgió una nueva concepción de las lenguas de señas, según la cual tienen su propia estructura y su propio léxico, diferenciándose de las lenguas orales sólo por su modalidad viso-gestual (Tovar, 2001).

En el caso de la lengua de señas chilena, en el artículo 26° de la ley 20.422 se declara que «se reconoce la lengua de señas como medio de comunicación natural de la comunidad sorda» (Ley de Chile). Sin embargo, esta ley se encuentra en el marco de la perspectiva clínica de la sordera, pues en el artículo 1° se afirma que su objetivo es «asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las **personas con discapacidad**» (ibíd., negritas nuestras). Esto significa que aunque se reconozca a la LSCh como “medio de comunicación”, aun no se considera a las personas Sordas como pertenecientes a una cultura distinta a la cultura oyente.

2.7.1. Características de la lengua de señas chilena

A continuación procederemos a describir de manera muy resumida las principales características de la LSCh. Como toda lengua de señas, utiliza el espacio y el movimiento para transmitir información. A nivel fonológico, está compuesta por cuatro parámetros formacionales (Crasborn y Van der Kooij, 2016): configuración manual, ubicación, movimiento y orientación. Estos parámetros hacen posible la diferenciación de las señas, de modo que no existe una seña que posea las mismas características en los cuatro parámetros.

Las lenguas de señas destacan debido a su modalidad de transmisión viso-espacial, lo que las dota de características específicas, como la capacidad de representar más de un significado al mismo tiempo. La LSCh posee una morfología compleja, ya que posee tanto morfemas libres como morfemas ligados. Uno de los elementos más importantes son los clasificadores, que son de naturaleza icónica y a través de los cuales es posible marcar categorías semánticas (Herrera, 2010). En la LSCh existen señas compuestas por un solo morfema (AYER), por más de un morfema (PERR-O-S), y además existen señas simples, constituidos por una sola seña (MAMÁ), y señas complejas, constituida por dos o más señas (por ejemplo CORREO, compuesto por la seña de CARTA y la seña de GUARDAR). Por otro lado, existirían verbos cuya flexión de persona gramatical se indica variando la dirección del movimiento (DECIR) y manteniendo la configuración manual.

En cuanto a la sintaxis, el orden suele ser Objeto-Sujeto-Verbo y la morfología sería no-flexiva. El espacio tiene valor gramatical y discursivo (Herrera, 2010), ya que la elección

de un lugar para un referente determinado es siempre arbitraria y tiene como fin identificar los referentes de forma eficaz, es decir, rápidamente y sin ambigüedad.

Por último, el alfabeto dactilológico está compuesto por 27 configuraciones manuales correspondientes a las letras del alfabeto latino, y no tiene morfología, sintaxis ni semántica propia. Los señantes utilizan el alfabeto dactilológico para expresar nombres propios, lugares, o bien para crear señas para conceptos que aun no tienen la suya propia (Herrera, 2010).

2.8. Métodos de intervención

Cuando hablamos de intervención nos referimos a aquellos métodos que tienen como objetivo integrar a la persona sorda a la sociedad oyente, desde una perspectiva clínica de la sordera y no cultural. Estos métodos han causado gran controversia dentro de la comunidad sorda. Por un lado, los defensores más radicales de la cultura Sorda están totalmente en contra de cualquier tipo de método que signifique oralizar la persona Sorda, sea cual sea su situación. Por ejemplo, en el caso de los implantes cocleares, se afirma que son una amenaza debido a que

(...) it seeks to ensure that deaf children grow up to use a spoken language rather than the signed languages of the Deaf. Success in this project adversely affects the interests of individual members of Deaf culture by reducing the size of the community with whom they can communicate in their first language. (Sparrow, 2005: 136)

Sin embargo, existen voces disidentes dentro de la misma comunidad, quienes argumentan contra la dicotomía sordo/oyente y en vez de esto proponen un continuo, o bien problematizan la defensa ciega a la cultura Sorda (Tucker, 1998). Existen estudios, como el de Wheeler *et al.* (2007) que evidencian una recepción positiva de los implantes por parte de gente sorda, quienes, cuando se les pregunta acerca de su identidad, responden que son “sordos y oyentes” (310).

A continuación, revisaremos brevemente los métodos de intervención clínica y educacional.

2.8.1. Intervención clínica

a) Audífonos

Un audífono es definido, según De Sebastián (1999) como "... un aparato aplicado al oído, que sirve para aumentar la intensidad del sonido de forma que se compense la deficiencia auditiva del hipoacúsico" (245). Está constituido por tres partes básicas: un micrófono, un amplificador y un parlante (De Sebastián, 1999). Existen diferentes tipos de audífonos, y su clasificación varía según su modo de presentación y lugar de colocación. Es la ayuda auditiva más utilizada por las personas sordas (Ballesteros *et al.*, 2014).

b) Implante coclear

Un implante coclear es un aparato electrónico que puede proporcionar algún grado de audición a una persona sorda. El implante consiste en una parte externa, que se ubica detrás de la oreja, y una parte interna que es implantada quirúrgicamente. Está formado por un micrófono que recoge el sonido del ambiente, un procesador de voz que selecciona y arregla los sonidos captados por el micrófono, un transmisor y receptor / estimulador que reciben señales del procesador del habla y las convierten en impulsos eléctricos, y un conjunto de electrodos que es un grupo de electrodos que recoge los impulsos del estimulador y los envía a diferentes regiones del nervio auditivo. El implante coclear funciona mediante la estimulación directa del nervio auditivo: las señales generadas por el aparato son enviadas por medio dicho nervio al cerebro, que reconoce estas señales como sonido ("Cochlear Implants", 2017).

2.8.2. Métodos de intervención educacional

A partir de las metodologías de educación que se hicieron populares durante el siglo XIX y XX, surgieron tres tipos de métodos: aquellos que se basan en la utilización del lenguaje oral para comunicarse, aquellos que prefieren el uso de la comunicación gestual, y finalmente aquellos métodos mixtos, que toman elementos del enfoque oral y del gestual.

a) Método oral

El método oralista busca que los niños Sordos adquieran y desarrollen el lenguaje oral de manera similar al niño que no poseen tal dificultad, utilizando audífono o implantes cocleares y apoyando el habla con la lectura labiofacial.

Existen distintos tipos de metodología oral, que van desde el método auditivo verbal, que consiste en desarrollar las habilidades auditivas de la persona Sorda para que pueda adquirir el lenguaje oral (Maggio, 2003), pasando por la lectura labiofacial, que consiste en enseñarle a la persona sorda a interpretar el movimiento de los labios y deducir lo que el interlocutor dice, además se le enseña a descifrar mediante el contexto lo que no se puede descifrar mediante la observación del movimiento de los labios, como por ejemplo los fonemas que se articulan de manera parecida (Ballesteros *et al.*, 2014), hasta el método del habla complementada, que consiste en un sistema de comunicación visual en el cual el movimiento de los labios se complementa con movimientos manuales para que la persona sorda pueda comprender el lenguaje oral (Torres, 1991), entre varios otros.

En pocas palabras, se busca la integración del niño Sordo a la sociedad oyente.

b) Método gestual

La metodología gestual consiste en fomentar el desarrollo de la comunicación mediante movimientos de la mano y gestos para permitir la interacción entre personas Sordas y/o con personas oyentes que manejen el sistema. Hablamos de la lengua de señas y la dactilología.

Como ya hemos descrito la lengua de señas con más profundidad, nos limitaremos a decir que se trata de una lengua no oral que recurre al movimiento de las manos, la expresión facial y corporal para comunicarse. Por otro lado, la dactilología es la técnica utilizada para deletrear palabras desconocidas o que no tienen una seña correspondiente: es la representación manual de las letras del alfabeto, y se complementa con la articulación del fonema (Vilches, 2005).

c) Métodos Mixtos

i. Bilingüismo y/o biculturalismo

El bilingüismo se refiere a la capacidad de un sujeto de utilizar la lengua de señas de su país como lengua primaria y la lengua oral correspondiente como lengua secundaria, en su modalidad escrita y/o hablada. Este modelo de educación promueve la integración temprana del niño Sordo y de su familia a la comunidad Sorda, y plantea la utilización de la lengua de señas de dicha comunidad a través de gestos para que el niño tenga acceso rápido y natural a esta, y utiliza a agentes de la comunidad oyentes para que también tenga acceso a la lengua oral y escrita de su país. Se le enseña la lengua de señas como primera lengua, y facilita la adquisición de la lengua oral (Artiga *et. al*, 2004).

Existen distintos tipos de bilingüismo, que se pueden distinguir mediante distintos criterios. Si se tiene en cuenta el nivel de sordera, surgen distintos niveles de bilingüismo y biculturalismo. El modelo bilingüe-modal o bimodal es aquel que consta de dos lenguas con canales diferentes: una lengua de signos y una o más lenguas orales. Por otro lado, el modelo bilingüe intramodal refiere a aquel modelo que consta de dos lenguas transmitidas a través del mismo canal, es decir, el visual (Robles, 2012).

Otros tipos de bilingüismo, esta vez según el criterio de la edad en la que se adquieren las lenguas, son: el bilingüismo sucesivo, en el cual los niños sordos aprenden primero la lengua de señas que posteriormente servirá de base lingüística para la adquisición de la lengua oral; y el bilingüismo simultáneo, donde se adquieren la lengua de señas y la lengua oral al mismo tiempo (misma edad, mismo curso, horarios distintos).

Finalmente, los tipos de bilingüismo según la identidad cultural que presente la persona sorda son el bilingüismo bicultural, que es aquel que se presenta cuando la persona Sorda interioriza y acepta tanto la cultura Sorda como la cultura oyente, conociendo, aceptando y apreciando valores, tradición y lengua de ambas culturas; y bilingüismo monocultural, que refiere a aquel que se da cuando la persona S/sorda se apropia de la cultura de solo uno de los grupos de su entorno, aunque utilice y conozca la lengua de señas y la lengua oral (Robles, 2012).

ii. Comunicación total

La comunicación total o comunicación simultánea toma elementos de los métodos orales y gestuales, poniendo el uso de la lengua de señas a la disposición de la lengua oral: las

palabras se signan en el orden que sigue su lengua oral correspondiente, se añaden nuevos signos para las palabras que la lengua de señas no tiene (como artículos y preposiciones), se utiliza la dactilología para palabras que no existen en lengua de señas, etc. (Artiga *et al.*, 2004). Además de esto, también se utilizan otros métodos como el uso del habla, de las señas, la escritura y la lectura labiofacial (Ballesteros *et al.*, 2014).

Artiga *et al.* (2004) afirman que este método pone especial énfasis en la individualidad del estudiante sordo, reconociendo habilidades cognoscitivas y respetando modos preferidos de comunicación.

2.9. Estado del Arte

En Chile y Latinoamérica en general, las investigaciones acerca de la lengua de señas chilena desde una perspectiva lingüística se han abocado a descripciones léxicas (Adamo, 1993), morfosintácticas (Pilleux, 1991; Acuña, 1997; Fojo, 2012), cognitivas (Becerra, 2008), del impacto pedagógico, como adquisición (Herrera, 2005; 2010), o a descripciones de características propias de las lenguas de señas (Massone, D'Ángelo, & Martínez, 2012).

Ya fuera de Latinoamérica se repiten estos temas: estudios de tipo sociolingüístico (Hill, 2012; Lucas y Valli, 1992; 2001), lingüística aplicada (Napier y Leeson, 2016) y psicolingüística (Baker y Woll, eds., 2008) por ejemplo. Es importante destacar a Stokoe (1960), lingüista que revitalizó y reavivó el interés en el estudio de la lengua de señas al probar su estatus lingüístico, luego de varias décadas de haber sido dejado de lado.

Existen pocos de estudios desde la perspectiva antropológica en Chile, tanto del tema de la lengua de señas como de la cultura Sorda. Sin embargo, el campo es muy rico internacionalmente, ya que desde el surgimiento de los 'Estudios Sordos' se ha generado una gran cantidad de teorías. Así, encontramos teorías como la de *deafhood* de Ladd (2003), ciudadanía sorda (Emery, 2006; 2009), etnicidad sorda (Eckert, 2010; Ladd y Lane, 2013; Lane, 2005; Lane *et al* 2011), geografías sordas (Gulliver, 2005; 2006; Harold, 2012; Matthews, 2011) y la existencia de autores que defienden a la cultura sorda como performance, literatura, folklore y herencia (Brueggemann, 2009; Sutton-Spence, 2011).

Dejando de lado la visión socio-antropológica de la cultura Sorda y adentrándonos en el punto de vista clínico, cabe mencionar que en Chile existen estudios que muestran las ventajas y efectos de implantes cocleares (Cardemil *et al.*, 2003), los métodos que se pueden utilizar para ‘rehabilitar’ a las personas con implantes (Quique, 2013), la caracterización de las entidades de intervención y educación para niños y adolescentes sordos (Ballesteros *et al.*, 2014). A nivel internacional, podemos mencionar estudios acerca de la integración de los jóvenes con implantes cocleares (Jiménez, 2014), sobre los métodos de enseñanza (Flores-Beltrán, 2007; Di Maggi, 2003), y sobre actitudes hacia los implantes y desarrollos científicos que pretenden ‘curar’ la sordera (Middleton *et al.*, 1998; Wheeler *et al.* 2007).

CAPÍTULO III:
Presentación y análisis de los resultados

En esta sección presentaremos los resultados del estudio con su respectiva descripción y análisis de las representaciones sociales que la comunidad en cuestión tiene acerca de la lengua de señas chilena, la cultura Sorda y la comunicación. En concordancia con nuestros objetivos, tendremos cuatro apartados: en el primero se examinarán las representaciones sociales que los actores de la comunidad asociada a FUNDESOR poseen sobre la LSCh. En el segundo, se describen las representaciones sociales que dichos actores sociales poseen sobre la lengua oral con la que tienen contacto (entiéndase, el español de Chile) y su correspondiente manifestación escrita. El tercer apartado está dedicado a la descripción de las representaciones sociales que los actores de esta comunidad poseen acerca de la intervención clínica, como lo son los audífonos y el implante coclear. Finalmente, se analizan las implicancias que estas representaciones tienen en el ámbito social, político y disciplinario (es decir, para la Lingüística).

3.1. Representaciones sociales sobre la lengua de señas chilena

En la presente sección, los datos recolectados se dividirán en dos grupos considerando las representaciones acerca del rol que tiene la LSCh en la comunidad/cultura Sorda y del rol que tiene la LSCh en la sociedad oyente.

3.1.1. Rol de la LSCh en la comunidad/cultura Sorda

En esta primera sección, consideramos tres categorías de análisis: cultura y comunidad Sorda, integración e identidad. Cabe mencionar que los entrevistados parecen utilizar los términos comunidad y cultura Sorda indistintamente, por lo que en el análisis se no se diferenciarán a menos que se especifique lo contrario. Además, debemos destacar que estas tres categorías que acabamos de mencionar se encuentran íntimamente ligadas, por lo que la división fue hecha de forma arbitraria para facilitar el análisis, mas reconocemos que los límites son difusos y discutibles.

En la primera categoría de análisis, que corresponde a **cultura y comunidad Sorda**, se evidencia la importancia que tiene la LSCh para la configuración de la cultura Sorda. La representación social más recurrente en los entrevistados apuntaba a la imposibilidad de separar la cultura Sorda de su lengua en tanto la LSCh era descrita como su cultura:

MS1: (...) *La lengua de señas es fundamental porque es nuestra lengua, es nuestra cultura, es nuestra lengua materna (...)*

La LSCh es vista, además, como la lengua natural de las personas sordas y como portadora de su cultura:

HS2: (...) *yo trabajo en una escuela con niños sordos y veo que ellos, la lengua de señas, no saben de su significado, de su cultura, de su lengua, no lo saben aún (...)*

Así, esta lengua es fuertemente asociada a los conceptos de cultura Sorda, lengua natural y lengua materna de las personas Sordas. De lo anterior deducimos que dentro de la cultura Sorda, al igual que en otras culturas minorizadas en contexto de resistencia política

y cultural, su lengua es concebida desde una perspectiva whorfiana¹ ya que la relación existente entre lenguaje y experiencia articula el patrimonio cultural del grupo en cuestión (Wittig, 2008). El origen de esta visión acerca de la lengua suele atribuirse a la filosofía romántica del lenguaje, con autores como Herder y Von Humboldt, o al romanticismo alemán del siglo VIII (Woolard y Schieffelin, 1994). Podemos hacer un paralelo con la situación del mapudungún en la cultura mapuche que describe Salas (1987): las distintas lenguas conllevarían distintas interpretaciones del mundo, de este modo la lengua mapuche es la única lengua apropiada para vivir la vida, la red de relaciones, en fin, la cultura mapuche, ya que es la única que puede expresarlas de forma correcta (las relaciones familiares se conciben de forma muy distinta al castellano, o la existencia de objetos que no tienen un nombre equivalente al español). Del mismo modo, la LSCh no es tan solo una herramienta comunicativa, sino que sería una forma de vivir y entender el mundo, pilar fundamental de la cultura Sorda y del concepto de Sordedad.

Teniendo lo anterior en cuenta, se infiere que una persona sorda que no maneje la LSCh podría ser mal vista dentro de esta cultura. Siguiendo esta línea, nos encontramos con la concepción de que la LSCh es un elemento que permite identificar y aceptar a una persona como miembro de esta cultura, sin importar el nivel de manejo, de hipoacusia, si utiliza audífonos, está implantado o incluso si es oyente. Esto muestra que la comunidad se construye con independencia de una definición desde lo biológico o lo patológico (la discapacidad), sino que es una construcción cultural y política:

HS1: (...) hay un grupo que maneja la lengua de señas a nivel nativo, otros más o menos, otros mezclado españolizado, hay diferencias ¿cierto? Pero todos conformamos parte de la comunidad sorda. Dentro de ella hay diferencias, claramente, pero tiene que ver con la elección de cada uno de comunicarse (...)

El fenómeno de la integración de señantes S/sordos que aprenden LSCh ya de adultos es comparable con el fenómeno de los *neohablantes* de otras lenguas minorizadas. Este

¹ Al hablar de perspectiva whorfiana, nos referimos al determinismo lingüístico, la visión más radical de la hipótesis Sapir-Whorf, que propone que la lengua nativa de una persona determina de forma total la visión del mundo que adquirirá a medida que aprende dicha lengua (Brown, 1976:128 en Kay y Kempton, 1984), lo que a su vez se relaciona con la ideología romántica/nacionalista de la lengua (Woolard y Schieffelin, 1994), como veremos más adelante.

concepto refiere a los individuos con poca o ninguna exposición a una lengua, ya sea en su hogar o en una comunidad, pero que adquieren dicha lengua mediante programas educativos de inmersión o bilingües, proyectos de revitalización o como aprendientes adultos (O'Rourke *et al.*, 2014). En un estudio llevado a cabo por O'Rourke y Walsh (2014) se evidenció que, entre otros descubrimientos, si bien los hablantes nativos reconocían que los neohablantes podían manejar bien el galés, está la creencia de que no son tan “reales” como un hablante nativo, por lo que carecerían de la pureza y autenticidad que se espera del hablante nativo de Gaeltacht. En la investigación nombrada se muestra que, en general, hay una idealización del hablante nativo de galés, lo significa un rechazo implícito de los neohablantes como pertenecientes a la cultura. Cornejo (2015) observó una situación similar para el caso de la mapudungún en tanto confrontación de nuevos hablantes con hablantes tradicionales: mientras que para los nuevos hablantes urbanos de mapudungún los talleres de lengua son percibidos como un espacio válido de adquisición, mantenimiento y revitalización lingüística (con la consiguiente utilización de los grafemarios para la enseñanza) los hablantes tradicionales valoran más el aprendizaje oral que escrito, en desmedro de los grafemarios y sus espacios de uso. Esto repercute en la idea que cada grupo tiene de lo que es “ser mapuche” y el rol que tiene su lengua en la construcción identitaria, ya que los nuevos hablantes urbanos “permiten una mayor visualización sobre cómo abordar los nuevos espacios de sociabilización del mapudungun, que son vistos desde la brecha del posicionamiento político, y cómo la cultura de este pueblo puede abrirse a más espacios que no son exclusivos del pueblo mapuche” (Cornejo, 2015: 81). En el caso de los “neoseñantes” los datos que recogimos no muestran un rechazo explícito hacia ellos, mas sí hay atisbos de una visión más purista cuando se menciona que existe cierta discriminación hacia las personas S/sordas que no señan de forma fluida:

HS3: (...) hay como una especie de elite, se forma una elite de las personas que utilizan lengua de señas de forma más elaborada, “ah, no, si nosotros te vamos a ayudar” le dicen a los sordos que tienen menor lengua de señas (...)

Como se puede apreciar, los datos no son concluyentes, por lo que sería interesante llevar a cabo una investigación que se dedicara exclusivamente o que al menos tuviera como uno de sus objetivos la caracterización de los neoseñantes. Por otro lado, pensando ya

en los “neoseñantes” oyentes, más adelante (cfr. pág. 46) veremos que es un horizonte deseado que los oyentes aprendan la LSCh, y parece ser que para que un oyente sea considerado parte de la cultura Sorda, éste debe manejar la LSCh y formar parte activa de la comunidad.

Por **integración** (correspondiente a la segunda categoría de análisis) entenderemos el sentimiento de pertenencia a una comunidad que otorga el uso de la LSCh. A diferencia de lo expresado en la categoría anterior, en este punto cobra importancia la experiencia de vida de la persona Sorda (expresado en el concepto de *Deafhood* o Sordedad, cfr. pág. 24), ya que el hecho de pasar de comunicarse dificultosamente con la sociedad oyente a encontrar un grupo de personas con las que se puede comunicar rápida, eficaz y fácilmente utilizando lo que ellos consideran como su lengua nativa implica los elementos mencionados: sentimiento de pertenencia y comunicación. Si bien el concepto de “lengua nativa” o “hablante nativo” utilizado tradicionalmente en Lingüística no sería adecuado para ninguna lengua o cultura (Espinoza, 2015), sino que más bien opera como concepto y/o herramienta en la mente del investigador, la disonancia destaca aun más en la situación en la que se encuentra la cultura Sorda: debido a que en la mayoría de los casos las personas Sordas provienen de familias oyentes, es bastante común que en un comienzo se les intente oralizar, es decir, enseñar la lengua oral dominante y que adquieran la LSCh más tarde en su vida. A pesar de esto, el término surge repetidamente:

HS1: (...) *Nosotros nos sentimos apoyados en nuestra lucha por los derechos a través de la lengua de señas, porque por ejemplo si en mi casa no tengo comunicación o en el trabajo por ejemplo o estoy aislado, solo, no hay contacto, interacción, entonces uno mismo busca su propia lengua nativa donde están todos hablando (...)*

En la cita podemos observar lo que afirmamos anteriormente: la LSCh brinda una sensación de comunidad y de apoyo mutuo, que provendría de la capacidad de comunicarse de forma expedita. Además de la fluidez en la comunicación, se detecta un elemento político en la concepción de “comunidad”, pues es en la integración a esta, y mediante la LSCh, donde se crea la resistencia a la cultura oyente hegemónica. Por otro lado, la incapacidad de comunicarse con la sociedad oyente causa una sensación de aislamiento:

MS2: (...) *me sentía como aislada sola, también en mi familia me sentía sola, solamente mi abuelo usaba lengua de señas y yo tenía contacto con él (...)*

Aquí se aprecia lo expuesto anteriormente. La única instancia en la que la persona se siente menos aislada es cuando conversa con el único miembro de su familia que maneja la LSCh. Esto devela una visión instrumental del concepto de “comunidad”, ya que se iguala a la capacidad de comunicarse. La incapacidad de comunicarse mediante LSCh es descrita como un sufrimiento, lo que denota un el valor integrativo que se le asigna a esta lengua:

MS2: (...) *Sí es muy importante [la lengua de señas] porque cuando no hay lengua de señas ¿qué voy a hacer, cómo me comunico? Sin comunicación en todo momento, es más pesada, es como volver al pasado cierto, donde sufríamos todo el tiempo (...)*

Finalmente, en la categoría que corresponde a la **identidad** podemos observar que, al igual que sucede con cultura y comunidad Sorda, los entrevistados la vinculan inmediatamente con el uso de su lengua. Así, las entrevistas nos muestran que las representaciones acerca de lo que es ser Sordo se inclinan a vincular la identidad Sorda con la LSCh:

MH1: (...) *Ser Sordo, bueno tiene que ver con mi identidad, porque yo me acepto como Sordo, nunca he tenido vergüenza. **Significa mi lengua**, mi lengua de señas que me permite comunicarme con las personas sordas (...)*

Entonces la identidad Sorda pasa a ser la LSCh en sí misma. Una teoría que nos provee una explicación para este fenómeno es la propuesta hecha por Eckert (2010) con su teoría de etnicidad Sorda (o *deafnicity*) para la comunidad Sorda de Estados Unidos. En ella el autor propone que lo más adecuado es volver a retomar la definición clásica griega de *ethos*, que incluye varios conceptos que involucran límites identitarios, como alternativa al más actual *ethie*. La etnicidad Sorda sería, por lo tanto, un nexo triádico relacional constituido por *Hómaemon* (comunidad de origen común), *Homóthreskon* (comunidad de religión, en el sentido clásico) y lo que nos atañe, *Homoglosson* (comunidad lingüística) en oposición a *ethie*, que está compuesto por nombre colectivo, mito de descendencia común, historia compartida, cultura compartida, asociación a territorio específico y sentido de

solidaridad (Smith, 1986 en Eckert, 2010). Estos tres elementos no estáticos de conforman el *ethos* contribuyen a conformar la identidad de cada grupo étnico. Este modelo nos provee una explicación para el fenómeno que mencionamos, donde identidad Sorda es igual a la LSCh.

Esta igualación de identidad y lengua fue bastante común en el contexto de la conformación de las naciones y sirvió como herramienta homogeneizadora, colaborando a la eliminación y minorización de las culturas que hablaban otra lengua en un determinado territorio. A pesar de esto, no es raro que estas lenguas minorizadas adopten esta misma perspectiva acerca de su lengua (Woolard y Schieffelin 1994), visión que a nos recuerda tanto a la hipótesis Sapir-Whorf (Kay y Kempton, 1984) como a las corrientes filosóficas y lingüísticas románticas del siglo XVIII. Así ocurre con la cultura mapuche (Wittig, 2008; Salas, 1987), por ejemplo, que al igual que la cultura Sorda se encuentra en un contexto de resistencia política y cultural. Esto nos lleva a reafirmar nuestra hipótesis de que la comunidad Sorda se comporta como cualquier otra comunidad minoritaria reprimida por la sociedad hegemónica oyente-castellanizante.

Del mismo modo, los entrevistados afirman que si una persona sorda (desde el punto de vista clínico) no utiliza la LSCh y prefiere comunicarse utilizando una lengua oral, no tiene identidad Sorda:

*MS2: (...) personas implantadas, **que solamente hablan y no usan el sistema de señas** para mí es una discriminación al Sordo, entonces yo también lo discrimino de alguna forma, **siento que no hay una identidad** y ahí hay una discriminación en base a la lengua de señas (...)*

Del ejemplo anterior podemos inferir de una representación social en la cual la capacidad de señar define al sordo (más allá de lo biológico o auditivo): aquel que no seña no es Sordo ni forma parte de su cultura. Esto nos revela una dimensión política y cierto grado de purismo cultural, ya que la utilización de la LSCh es un criterio más importante para ser considerado Sordo y parte de la cultura Sorda que la sordera física. Lo anterior refuerza nuestra tesis de que es una construcción cultural y política: la Sordera deja de ser definida como la pérdida de la audición y pasa a ser definida por la utilización de la LSCh,

ya que las personas Sordas se pueden identificar entre sí por el hecho de que se pueden comunicar visualmente mediante la lengua de señas (Napier y Leeson, 2016).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, creemos que es posible hacer un paralelo con la situación en la que se encuentran otras lenguas y culturas minorizadas, como la del pueblo mapuche, donde la identidad y la cultura mapuche están articuladas en torno al mapudungún: según las visiones más puristas y esencialistas, para ser un verdadero mapuche se debe saber mapudungún (Lagos *et al.*, 2009). A pesar de esto, en el caso mapuche, a diferencia de la cultura Sorda, el no manejar la lengua no los excluye de la cultura, mas el hablar mapudungún sí les otorga una validez general (Lagos, 2012). La investigación de Wittig (2008) nos muestra que en algunas comunidades mapuches existe un rechazo o distanciamiento hacia los mapuches urbanos, ya que tenderían a “ahuincarse” al alejarse de la costumbre mapuche. Un ejemplo de esto es el manejo de las pautas culturales de interacción: conocer la lengua y saber utilizarla para la comunicación cotidiana no es suficiente, también se deben manejar las pautas de interacción, desarrollar “una competencia pragmática que permita ejecutar discursos que (...) ponen en escena ciertas prácticas culturales en torno a las cuales los miembros del grupo van construyendo y redefiniendo los sentidos de comunalidad que los vinculan” (p. 144).

3.1.2. Lengua de señas chilena y sociedad oyente

En esta sección se identificaron dos categorías: **motivación percibida** y **utilidad**. Por motivación percibida nos referimos a las razones por las cuales los oyentes deciden aprender lengua de señas (según los entrevistados) mientras que por utilidad, entenderemos los aportes que un oyente señante puede proporcionar a la comunidad Sorda y a sus integrantes. Además, hay que mencionar que cuando hablamos de sociedad oyente nos referimos a personas oyentes desvinculadas de la comunidad y cultura Sorda que adquieren la LSCh como segunda lengua, en contraste a las personas oyentes hijos de padres Sordos (CODA o Children of Deaf Adults) que han sido socializados en la cultura Sorda y forman parte de dicha cultura desde su nacimiento debido a la influencia de su familia.

La **motivación** que los entrevistados atribuyen a los oyentes para aprender LSCh es más que nada instrumental. Se afirma que las personas oyentes desean aprender lengua de señas

para ayudar de forma esporádica a las personas Sordas de forma individual, desechando la posibilidad de efectivamente integrarse a la comunidad Sorda:

MS2: (...) por ejemplo, me decían mis compañeros o personas como, si alguien no puede comunicarse por ejemplo un hospital yo ayudo, pero no ir a la comunidad sorda, quizás otro camino, en el futuro ser fonoaudióloga o cualquier cosa, entonces “ah, ok”, no podemos obligarlos (...)

Se expresó en múltiples ocasiones que el simple hecho de que un oyente aprendiera LSCh, si bien era respetable, no era suficiente y no lo hace parte de la comunidad. Que se integraran a la comunidad Sorda se propone como un horizonte deseado, de modo que puedan efectivamente contribuir, ser un aporte y utilizar la LSCh:

HS2: (...) Algunos que tienen un interés en avanzar y de investigar más, claramente ahí van a ser un aporte para la comunidad sorda. Algunos que sólo han aprendido y nada más, no es un aporte. Es importante vincularse a la comunidad sorda (...)

Entonces, para que un oyente pueda formar parte de la cultura Sorda debe hacer más que solo poder señar de forma más o menos fluida: deben ser un aporte a dicha comunidad e involucrarse activamente en ella.

En menor medida, los entrevistados percibían que los oyentes que aprendían LSCh deseaban apoyar a la comunidad Sorda, ya sea siendo intérpretes o de alguna otra forma. También se menciona que uno de los motivos que los oyentes podrían tener es el tener familiares Sordos, para así poder comunicarse con ellos:

MS1: (...) alguno de los oyentes les interesa en el futuro ser intérpretes o generar apoyo a la comunidad sorda o tienen algún familiar sordo (...)

Esto guarda relación con lo expresado por Napier y Leeson (2016) respecto a los oyentes como “cultural interlopers” o “intrusos culturales” (traducción nuestra). Se afirma que los oyentes que aprenden lengua de señas son juzgados, y se evalúa si tienen la actitud correcta hacia la lengua de señas y la comunidad Sorda, es decir, si desean sólo beneficiarse de la comunidad (es decir, aprender su lengua) o si además tienen la intención de colaborar.

En la categoría de **utilidad**, detectamos dos ejes: utilidad instrumental, muy ligada a lo que veíamos en el punto anterior, y utilidad política. En cuanto a utilidad instrumental, los entrevistados declararon que los oyentes señantes podían ser un aporte ayudando a los individuos Sordos al ofrecerse como voluntarios para facilitar la comunicación, en situaciones específicas o cotidianas:

HS2: (...) Pero yo lo que veo es que hay interés, yo pienso que sí es importante, en la medida que ellos ven que las personas sordas no se pueden comunicar y voluntariamente se acercan para ayudar o ser un aporte (...)

Esto se condice con lo que afirmamos en la motivación percibida, es decir, el deseo de ayudar a los Sordos de forma individual, mas mantenerse al margen de la comunidad Sorda. Por otro lado, las personas Sordas también atribuyen a los oyentes señantes una utilidad política, según la cual la persona, aun actuando como intermediario y facilitador de la comunicación, esta vez ayuda a la comunidad Sorda en su conjunto y no solo a individuos particulares:

HS3: (...) es importante sí, porque necesitamos un vínculo con los profesionales. Por ejemplo, un vínculo profesional, para poder comunicarse en los servicios públicos, en la salud, en la justicia, en la educación, necesitamos ese vínculo, sí, es necesario (...)

Lo anterior explica el deseo expresado por los entrevistados de que los oyentes que aprenden LSCh no se queden al margen, que utilicen la lengua de señas y se integren a la comunidad Sorda para ayudarlos en sus luchas y evitar que la LSCh sea reprimida en los distintos espacios de la sociedad.

Recapitulando, la LSCh cumple un rol fundamental en la comunidad Sorda estudiada. Por un lado, articula la concepción de Sordera: el término deja de significar un déficit de audición y pasa a representar el ‘ser Sordo’, concepto definido fundamentalmente por el uso de la lengua en cuestión: es más importante saber señar que ser físicamente sordo; en otras palabras, se supera la visión de sordera como patología y se convierte en una construcción social, en un fenómeno histórico-político. Por otro lado, las representaciones existentes de la LSCh respecto a la sociedad oyente corresponden a su concepción como

una herramienta que permite la vinculación entre ambos mundos, donde los oyentes cumplirían un rol de “puente” que facilita la comunicación, ya sea entre individuos o entre sociedades, con sus respectivas repercusiones sociales y políticas.

3.2. Representaciones sociales sobre la lengua oral y su manifestación escrita

Este segundo apartado se dividirá en dos secciones, (1) oralidad/oralismo y (2) escritura y lectura de la lengua oral.

3.2.1. Representaciones sociales sobre la lengua oral

Nuevamente, hay que mencionar que el término “oralidad” y “oralismo” se utilizan de forma intercambiable en las entrevistas, tal vez como consecuencia de la traducción ofrecida por el intérprete ya que ambos conceptos se señan de la misma forma, por lo que para efectos de este trabajo estos conceptos serán tratados como sinónimos, a menos que se explicito lo contrario.

En cuando a la **apreciación personal**, destaca como tendencia general el rechazo a la imposición de la lengua oral por sobre la LSCh. Los entrevistados están de acuerdo en que la lengua de señas debería ser la primera lengua de las personas Sordas porque es lo más natural:

MS2: (...) la educación sería lengua de señas porque me siento más aliviada, más liviana, siento que el oralismo es muy pesado para nosotros, la lengua de señas es más liviano (...)

Respecto al tipo de educación más adecuado para las personas Sordas, los datos nos muestran la insistencia en darle prioridad a la enseñanza de la LSCh:

(...) Yo pienso que hubiera elegido las dos, las dos naturalmente como fue el oralismo y la lengua de señas, fue más natural porque no pueden imponerme sólo una la oralidad, no (...)

En el fragmento anterior se puede apreciar que no existe un rechazo total a la lengua oral u “oralismo”, pero se hace explícito que la oralidad no debe ser impuesta. No se rechaza que una persona Sorda maneje ambas lenguas, siempre y cuando la LSCh sea la prioridad. De este modo, deducimos que la educación debe ser intercultural, respetándose la lengua de señas como primera lengua y no reemplazándola por la lengua hegemónica. En la siguiente sección (p. 55) veremos que esto efectivamente se cumple en algunos colegios para personas Sordas con los que contactamos.

Se aprecian también en algún grado representaciones que apuntan una visión negativa hacia las lenguas orales y su contacto con las lenguas de señas. Se realizó una dura crítica a la imposición lingüística que sufre la LSCh por parte de las lenguas orales, ejemplificando con el caso de la seña FACEBOOK, que se hace con la configuración manual que equivale a la letra F en el abecedario dactilológico sumado a un movimiento circular que rodea el rostro:

HS3: (...) antes no había Facebook, las señas de Facebook, empezaron a usar Facebook, mira así Facebook y se empezó a difundir, difundir, difundir se empezó a utilizar y se instaló, el problema es que claro seguimos con la F, usando prestado el español dactilológico. Sigue esta imposición lingüística, en otros países las señas por ejemplo se dice así Facebook, ahí claramente por lo icónico, el libro, se ve la cara, se usa así, pero ¿por qué la F del español? Hay una imposición del español, hay una imposición lingüística ahí (...)

La letra F es considerada como un préstamo del español, o de las lenguas orales, ya que las lenguas de señas son ágrafas. Se cuestiona por qué la seña no puede ser como la que otras lenguas de señas utilizan para FACEBOOK, como en otros países donde se dice posicionando ambas manos con las palmas abiertas detrás de las orejas, simulando un libro.

Es posible hacer un paralelo con la discusión que existe acerca de los grafemarios mapuches. En el contexto de la revitalización del mapudungún y de la educación intercultural han surgido varias propuestas de grafemarios, pero para proveer de escritura a una lengua históricamente ágrafa, y más aun, en contexto de resistencia, es necesario considerar factores socioculturales que van más allá de los problemas que puede traer la mera representación fonética (Álvarez-Santullano *et al.*, 2015). Existen varias tensiones.

Nosotros nombraremos las sociopolíticas, causadas por la minorización del mapudungún, que se expresan en las disputas a la hora de elegir el grafemario más adecuado. Existen propuestas, herederas del grafemario de Ranguileo, que muestran una tendencia contraria a la asimilación, denotando lealtad lingüística y resistencia a la imposición lingüística que ejerce el español como lengua hegemónica. Estos grafemarios defienden la lengua como “soporte y símbolo de la identidad y cultura colectiva, es decir, como recurso simbólico esencial para la identificación y representación del grupo o pueblo que la habla” (ibíd., pp. 127-128). Entonces, la comparación con la situación mencionada en la LSCh es adecuada en tanto en ambos casos se trata de lenguas minorizadas que sufren de imposiciones lingüísticas por parte del español.

En cuanto a la categoría de **utilidad**, detectamos dos tendencias. La primera tiene que ver con la utilización de la lengua oral como herramienta para fomentar y desarrollar el aprendizaje de la LSCh en personas Sordas, lo que la reduce a un rol únicamente instrumental:

HS3: (...) Yo prefiero la comunicación total porque el profesor puede elegir, esta sí, esta no, este aspecto sí, este aspecto te sirve, este no, da más lengua y poder coherentemente hacer un trabajo ahí. Por ejemplo en la comunicación total el docente claro, ok, te da la oralidad, lo puedes escuchar, entonces no intentas el rescate auditivo, pero promueve tu acceso a la lengua de señas (...)

En la cita anterior se destaca que la utilización de la lengua oral en el método educativo de la comunicación total no debe ser el rescate auditivo, o la oralización de la persona Sorda, sino que debe ser usada como un mero apoyo para que el estudiante pueda desarrollar su lengua de señas.

La otra tendencia que detectamos se refiere a la oralidad como forma de comunicarse y relacionarse con distintos miembros de la sociedad oyente, repitiéndose nuevamente el rol instrumental:

MS1: (...) el oralismo si ayuda, sirve para hablar, cuando no se habla absolutamente nada quizás no hay una buena adaptación en la sociedad

mayoritaria, hablar ayuda algo, sirve de algo, para comunicarme con mi hijo por ejemplo la oralidad sirve de algo (...)

3.2.2. Representaciones sociales sobre la lectura y escritura del español.

En el presente apartado utilizamos dos categorías de análisis. La primera, **aprendizaje**, refiere a qué piensan los entrevistados acerca de enseñar a leer y escribir a las personas Sordas. La segunda categoría es la **instrumentalidad** que los entrevistados le atribuyen a saber leer y escribir una lengua oral.

Con respecto a la primera categoría hay un acuerdo general en que efectivamente es importante que las personas Sordas aprendan a leer y escribir, mas continúa la preocupación de que sea una imposición por sobre el aprendizaje y utilización de la lengua de señas:

HS1: (...) la mayoría piensa que quizás hay que enfocarse plenamente en la escritura, pero ¿dónde está la base? Primero en la lengua de señas. Si hay una buena base de la lengua de señas, posteriormente se puede aprender mucho mejor el español escrito o la gramática de este (...)

Es importante destacar que en varias ocasiones se repite la afirmación de que, de tener una persona Sorda el manejo de dos lenguas, la primera debe ser la LSCh y la segunda el español escrito, por sobre el oral:

HS3: (...) Sí, sí o sí porque no podemos decir que no, claramente sí, porque bueno obviamente primero nuestra primera lengua es la lengua de señas, tiene que estar en base y como segunda lengua el español escrito, principalmente escrito como tercera elección la oralidad, si puede o no (...)

Podemos afirmar, entonces, que el aprendizaje del español escrito por parte de las personas Sordas es considerado algo necesario, y la alfabetización de las personas Sordas analfabetas sería un horizonte deseado. Pero, ¿por qué? Con respecto a la segunda categoría de análisis, correspondiente a la utilidad del aprendizaje del español escrito, los datos nos arrojan varios resultados. Por un lado, nos muestran que las personas Sordas querían

aprender a leer y escribir para poder integrarse, de una forma u otra, a la sociedad oyente mayoritaria:

HS2: (...) en este mundo la mayoría de las personas lee. Nosotros somos una minoría, debemos de alguna forma integrarnos a esa mayoría a través de la lectura, porque en la calle, por ejemplo, necesitamos leer, en el diario, en el aspecto de salud o en la educación, en todos lados. La verdad es que no hay otra forma, lo único es que los sordos aprendan a leer, porque depende en el futuro, por ejemplo, si en el futuro tu hijo es oyente, que pueda enseñarle a leer a su hijo cierto (...)

En el fragmento de arriba podemos apreciar varias razones por las cuales es importante aprender a leer y escribir. Por ejemplo, en la vida cotidiana o para acceder a la salud o a la educación, o incluso para poder comunicarse con familiares oyentes o para poder ayudar a los hijos a leer y escribir. Aprender a leer para poder acceder a la educación es una de las razones que más se repiten en las entrevistas:

MS1: (...) para poder leerlo para en un futuro poder ingresar a la Universidad y poder leer cierto los textos porque si me enseñan pocas palabras o poco vocabulario y voy a la Universidad y después no puedo aprender bien (...)

Las personas entrevistadas son muy conscientes de que pertenecen a una cultura minorizada y que su lengua es minorizada también. Entonces, la forma que tienen de adaptarse a la sociedad hegemónica sin dejar de lado su lengua nativa –la LSCh- es manejar el español escrito.

Finalmente, otra de las razones que nos dieron los entrevistados por la cual es útil aprender el español escrito es como mecanismo de defensa contra la sociedad oyente:

MS1: (...) Por ejemplo, si tu familia te quiere traicionar o hacerte alguna cosa, decirte por ejemplo, “mira, firma esto”, “mira aquí te van a regalar plata si tu firmas”, por ejemplo, no era eso, era que ellos te van a quitar la casa o la herencia. O el trabajo, te despidieron y resulta que no sabías leer. Es importante saber leer, a veces el oyente engaña al sordo con eso y es un riesgo (...)

En este ejemplo se puede ver la concepción de oyentes como enemigos que intentan aprovecharse de las personas Sordas. Esto podría relacionarse con la posición minorizada

en la que se encuentra esta cultura, y la conciencia que la comunidad en cuestión de este hecho.

A modo de resumen podemos afirmar que la tensión política que surge de la necesidad de integrarse de alguna forma a la sociedad oyente mayoritaria sin dejar de lado la LSCh se solucionaría mediante el aprendizaje de la lectoescritura del español. El aprender a leer y escribir no es visto como una forma de oralización y no provoca el rechazo de la comunidad, muy por el contrario, es considerado algo necesario. De esto podemos interpretar que el español escrito es una suerte de “terreno neutral” entre la lengua de señas y el español oral, y que permite la comunicación entre personas Sordas y oyentes.

3.3. Representaciones sociales acerca de la intervención clínica y la “habilitación” para la lengua oral

La intervención clínica y la “habilitación” está estrechamente relacionada con la subordinación a la lengua oral hegemónica y a la concepción de la sordera como discapacidad, dejando de lado el punto de vista socio-antropológico. Esto significa que este tipo de intervención dista de ser neutra y que conlleva un fuerte trasfondo político que debemos considerar a la hora del análisis. Teniendo todo esto en cuenta, a continuación caracterizaremos las representaciones sociales que surgen dentro de la comunidad estudiada acerca del implante coclear, los audífonos y las personas s/Sordas que los utilizan.

Para la presente sección utilizamos tres categorías de análisis. La primera corresponde a la **identidad**, es decir, la incidencia que la utilización del implante coclear o el audífono tiene en la identidad de la persona implantada. La segunda es la **integración**, o sea, cómo se integran (o no se integran) a la comunidad y cultura Sorda las personas implantadas o usuarias de audífonos. La tercera categoría de análisis corresponde a la **motivación** que tendrían estas personas para optar por alguno de estos métodos. Hay que mencionar que todo esto está desde un punto de vista exterior, es decir, de los entrevistados (que forman parte de la comunidad y no utilizan implante coclear).

En cuanto a la categoría de **identidad**, las representaciones sociales que emergen de nuestros datos apuntan a que, en general, se considera que las personas implantadas carecen de identidad Sorda, tal como lo expresa MS2:

MS2: (...) personas implantadas, que solamente hablan y no usan el sistema de señas para mí es una discriminación al sordo, entonces yo también lo discrimino de alguna forma, siento que no hay una identidad y ahí hay una discriminación en base a la lengua de señas (...)

Repetimos lo anteriormente expuesto cuando concluimos que la utilización de la LSCh cobra un rol más importante al momento de definir a una persona Sorda que la misma sordera física, pasando a ser el concepto de “sordera” o “persona Sorda” una construcción cultural. Además, en esta sección debemos destacar el hecho de que, a pesar de que la persona implantada es físicamente sorda, la entrevistada detecta una discriminación de su

parte basada en el hecho de que la persona implantada decide no utilizar la LSCh. Así, el sujeto se siente atacado y a su vez discrimina a las personas que deciden no señar: lo que causa irritación no es el implante en sí, si no el hecho de que la persona implantada utiliza la lengua oral para comunicarse. Volviendo al paralelo con la cultura mapuche, este rechazo al sordo oralizado nos recuerda nuevamente al distanciamiento que se manifiesta en algunas comunidades del pueblo mapuche hacia el mapuche urbano que tiende a ‘ahuincarse’, es decir, se aleja de las costumbres mapuche; nos referimos específicamente al ‘ahuincamiento lingüístico’, o sea, dejar de lado el mapudungún (Wittig, 2008).

Otro ejemplo del rol que cumpliría el rechazo del implante coclear en la construcción de la identidad Sorda se puede apreciar en el siguiente fragmento:

MS1: (...) “mejor que no te implantes, natural, tú eres Sorda, no hay problema, fuerza” me mostraron eso y después entendí y acepté mi identidad sorda, así que después le dije a mi mamá “¡no me voy a implantar, olvídale!” (...)

Aquí se puede apreciar que la aceptación de la identidad Sorda la ayuda en la decisión de rechazar un implante coclear. De esto podemos concluir que, a pesar de que lo que se rechaza de forma explícita es el no usar la LSCh y no el implante en sí, el hecho de implantarse seguiría siendo considerado como una falta de identidad Sorda debido a que es visto como un intento de “ser oyente”, como veremos más adelante.

En cuanto a la incidencia que tiene la utilización de audífonos en la construcción de la identidad Sorda, encontramos que las visiones son más variadas. Esto se debe, quizá, a que algunos de nuestros entrevistados utilizan audífonos. Sin embargo, en los no usuarios encontramos una postura un poco más extremista:

MS2: (...) a una persona que tal vez le sirva más que pueda usar el audífono, personas que quizás no tienen tanta identidad Sorda, yo sí tengo identidad Sorda, no necesito audífonos (...) A mí no me gusta el audífono ni el implante. A las personas que les gusta yo las respeto, pero para mí no (...)

Entonces, al igual que con las personas implantadas, a quienes utilizan audífonos se les atribuye una carencia de identidad Sorda. En general, las representaciones que hallamos en

las personas que no utilizan audífonos siguen el patrón que muestra la cita anterior: a otras personas (sin identidad Sorda) puede servirles el audífono y eso se respeta, pero no se desea para sí mismo. Un poco más adelante, cuando hablemos de la motivación que tienen las personas Sordas para usar audífonos, revisaremos la justificación que ellos dan.

Lo anterior nos lleva a la **integración** de estas personas en la cultura y comunidad Sorda. El tener implante o audífono y utilizar la lengua oral es visto por parte de la comunidad Sorda como una forma de audismo, concepto que definimos en el marco teórico como la creencia de que una persona es superior debido a su capacidad de oír (cfr. pág. 24):

HS3: (...) el audismo sí, tenemos por ejemplo la persona que usan implante, audífonos y que se creen, tienen un sentido de superioridad respecto como de la calidad del ser oyente, esa categoría, y el sordo pasa a una categoría inferior, y al revés, las personas sordas hacen el sordismo (...)

Este audismo hace eco a lo que sucedía antaño con el pueblo mapuche: incluso antes de la ocupación definitiva de la Araucanía, ocurrida en 1885, algunos mapuche ya tenían la tendencia a incorporar elementos culturales hispánicos, para así poder destacarse y lograr ocupar puestos de importancia, menospreciando su propia cultura. El castellano comenzó a ser considerado la lengua de los civilizados, dejando de lado y en una posición minorizada al mapudungún (Lagos y Espinoza, 2013). En la comunidad Sorda, sucedería esto mismo, y se rechaza al sordo que prefiere al español, y a su vez esta elección de lengua es interpretado como una falta de interés en integrarse a la cultura:

MS1: (...) la persona sorda implantada que no le gusta la lengua de señas, a esa persona no le gusta nuestra comunidad, viven en otro mundo. Pero un sordo implantado que entra a nuestra comunidad sorda y bueno está implantado o quizás su mamá lo implantó de niño o lo eligió, no sabemos, depende de la edad en que haya sido implantado (...)

En el fragmento anterior, se afirma que la comunidad Sorda tiene las puertas abiertas a las personas implantadas que deseen formar parte de ella y utilizar la LSCh. Siguiendo esta línea de razonamiento, podemos inferir que una persona Sorda que utilice audífonos y que use la lengua de señas como medio de comunicación preferido sí sería aceptada en la

comunidad Sorda. Nuestras observaciones, es decir, el tener entrevistados usuarios de audífonos que forman parte de la comunidad estudiada, parecen apoyar nuestra hipótesis, mas las entrevistas no arrojaron datos suficientes como para poder afirmar de forma concluyente que esto es efectivamente así.

Ya pasando al tema de la motivación, de la cita anterior también podemos deducir que el hecho de que una persona no haya decidido implantarse, o sea, que la decisión haya sido tomada por los padres, parece atenuar el rechazo de la comunidad Sorda, lo que genera una mayor aceptación y disposición a considerarlo parte de la cultura en cuestión. Esto parece reafirmar lo que expusimos con anterioridad: que una persona físicamente sorda decida implantarse seguiría siendo considerada una falta de identidad Sorda, debido a que es visto como un intento de ser oyente. En este sentido, la otra motivación que se le atribuye a una persona para que decida implantarse es el audismo.

En cuanto a las motivaciones que existirían para usar audífonos, además de la repetición de estar influenciado por el audismo y tener poca identidad Sorda, encontramos que los mismos usuarios responden a estas críticas:

MH1: (...) yo uso audífono, sí (...) pero no es un desarrollo de la audición, no es para desarrollar la audición, lo mío es a la visual, sí lo desarrollo, la visualidad (...) pero escuchar yo solamente escucho la puerta por ejemplo, el teléfono si suena ese tipo de cosas nada más, por ejemplo si yo viviera sola cierto, si alguien toca la puerta no voy a poder escuchar (...)

En el extracto anterior se detecta una motivación instrumental para utilizar audífonos, ya que se reitera que no es para desarrollar la audición, si no que para fines prácticos como poder oír si tocan la puerta cuando la persona se encuentra sola. La forma preferida de comunicarse continúa siendo la LSCh, por lo que la persona sí sería Sorda y formaría parte de su cultura.

En resumen, podemos afirmar que si bien en este punto las representaciones son variadas, las visiones más extremistas caracterizan tanto el uso de audífonos como el implante coclear una falta de identidad Sorda.

3.4. Implicancias disciplinarias, políticas y sociales

En el presente apartado presentaremos las implicancias que las representaciones sociales detectadas a lo largo de la investigación conllevan a nivel social, político y disciplinario (es decir, para la Lingüística). Nuestros hallazgos nos permiten caracterizar a la LSCh como un pilar fundamental en la conformación de la cultura e identidad Sorda en la comunidad estudiada. Es en atención a esta importancia vital que se le asigna que la contrastaremos a la a la visión generalizada dentro de la sociedad oyente, que se destaca por su desconocimiento de la lengua en cuestión y su correspondiente cultura (ignorancia causada, como ya hemos dicho, por la visión clínica de la sordera). En atención a esto, en esta sección nos dedicaremos a identificar las consecuencias que trae dicho contraste de visiones, para posteriormente ver el modo en que afecta esto a la enseñanza de la LSCh.

3.4.1. Implicancias disciplinarias: la Lingüística

La Lingüística peca de ser etnocéntrica, ya que desde sus inicios entiende a la lengua, su objeto de estudio, como un fenómeno objetivo, desconociendo que en realidad es un fenómeno histórico-político. Ya mencionamos en el capítulo 2 (pág. 30) que incluso el mismo Bloomfield desestimó a las lenguas de señas, afirmando que eran gestos y pantomimas y que no tenían la capacidad de expresar ideas complejas. Sin embargo, no es sólo este lingüista quien ha menospreciado estas lenguas: en el *Curso de Lingüística General* (1916) de Saussure ni siquiera se las nombra, y el habla (o *parole*, en el francés original) refiere sólo a la articulación oral de la lengua. Esto significa que además de estar fuertemente influenciados por el modelo médico de la sordera, existe una ceguera epistémica según la cual se estudia el lenguaje que es considerado “normal”, siendo el mismo investigador el parámetro que define esto. Lo anterior nos permite afirmar que nuestra disciplina ha contribuido a la invisibilización y subsecuente minorización de las lenguas de señas y a la cultura que éstas tienen asociadas, y que al mismo tiempo la Lingüística ha sido influenciada por la visión clínica de la sordera, provocando un desinterés en generar investigaciones de las lenguas de señas en general. Esta carencia de estudios de la que hablamos es reconocida dentro de la disciplina:

L1: (...) *hay harto desconocimiento, yo me acuerdo haber estado en alguna clase de incluso el doctorado por ejemplo y con gente que aún creía que la lengua de seña de una especie de pantomima, como una especie de gesto (...)*

Algunos especialistas en Lingüística atribuyen esta falta de investigaciones y descripciones de la LSCh a que no se ha dado la instancia del trabajo interdisciplinario entre lingüistas y fonoaudiólogos, igualando el estudio de esta lengua al estudio del trastorno específico del lenguaje u otras “habilidades especiales”:

L2: (...) *yo compararía que tan pocos [estudios] son en relación a- (...) por ejemplo yo vería si hay más en trastorno específico del lenguaje, por ejemplo. O sea en **otros casos de habilidades especiales**, cómo se llaman ahora también (...) incluso, a ver, si yo miro sólo el entorno chileno, **trastornos de lenguaje en general... Poco, casi nada** [de investigaciones] (...) (las negritas son nuestras).*

Que un lingüista afirme esto es muy decidor respecto al status que tiene la lengua de señas dentro de esta disciplina en Chile: se le relega al ámbito clínico y ni siquiera se reconoce como una lengua en sí. A pesar de que tanto la LSCh como las lenguas indígenas son minorizadas en el país, sería muy raro que un lingüista pusiera en duda el status lingüístico del mapudungún o del quechua, por ejemplo. Incluso, se ha llegado a afirmar que la lengua de señas es una lengua artificial:

L2: (...) *las lenguas de señas que existen yo tengo entendido que **han sido creadas para cumplir una determinada función**, han sido creadas (...) hay personas que se han juntado y han dicho **creemos un estándar lingüístico de señas para personas con discapacidad auditiva** (...) (las negritas son nuestras).*

El clasificar a las lenguas de señas como lenguas artificiales significa que habría existido un esfuerzo consciente por parte de un grupo de especialistas oyentes para crearlas, develando una mirada condescendiente e invisibilizando, nuevamente, el rol que cumplen las personas Sordas. Vale mencionar que el lingüista en cuestión no tenía ningún conocimiento previo acerca de la LSCh o de ninguna lengua de señas en general, pero esto sólo apoya nuestro argumento y nos muestra hasta dónde llega: incluso algunos expertos en el estudio de la lengua ignoran datos básicos. Como ya afirmamos más arriba, esto cae

dentro de un círculo vicioso, ya que es causado por la perspectiva clínica, que ha significado un desinterés hacia el estudio de la lengua en cuestión durante varias décadas, y a su vez, esta falta de interés y desconocimiento colabora a la invisibilización de la cultura Sorda, al perpetuar la visión acerca de la sordera.

Este desinterés por parte de la Lingüística tiene consecuencias en distintos niveles. Por ejemplo, una descripción adecuada y exhaustiva de la LSCh y los fenómenos asociados a ella, desde todas las subdisciplinas, provee de argumentos a la comunidad Sorda para defender su lengua, demostrando así que es una lengua natural, susceptible al análisis lingüístico y tan válida como cualquier lengua oral.

Un análisis superficial a las mallas curriculares de pregrado de la carrera de Lingüística (o equivalente) de la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Alberto Hurtado nos revelan la poca consideración que se tiene hacia la LSCh: no existe ningún curso, ni obligatorio ni optativo, dedicado a enseñar esta lengua ni a visibilizar la cultura Sorda. En cambio, en las mallas de Lingüística de las tres universidades en cuestión existen cursos optativos acerca de otras lenguas y culturas minorizadas, como la mapuche, la quechua, la vasca o la catalana (“Plataforma”, 2017; “Licenciatura en Lengua y Literatura”, 2017; “Cursos Optativos de Formación General”, 2017; “Cursos optativos de profundización”, 2017; “Letras Hispánicas”, 2017). Esta información, si bien limitada, no deja de ser decidora: la LSCh y la cultura Sorda tienen en común con las lenguas y culturas indígenas el carácter minorizado y la situación de opresión en la que se encuentran, mas las primeras sufren de una invisibilización más profunda que las segundas. A partir de esto nos surge la duda de por qué se da esta situación, y si bien la respuesta puede abordarse en futuras investigaciones que se dediquen a este tema en específico, nos atrevemos a aventurar que puede deberse a la presencia que hasta el día de hoy tiene en la sociedad la idea del “buen salvaje”, concepto que se puede rastrear hasta la época de la conquista y según la cual el indígena americano personifica la vida natural y virtuosa (Fernández, 1989). Esto podría estar relacionado con la discriminación positiva que se da hacia los mapuche o grupos indígenas en general, mas queda pendiente investigar este tema en profundidad.

3.4.2. Implicancias políticas: la lucha por mantenerse informados

Se ha repetido a lo largo de toda la investigación que la LSCh es un elemento fundamental para la cultura y la comunidad Sorda, y que ha sido históricamente invisibilizada. Esto trae como consecuencias el aislamiento de estas comunidades e innumerables dificultades a la hora de obtener información y desenvolverse en la sociedad oyente: desde situaciones tan básicas y cotidianas para nosotros, como lo es poder ver el noticiario en nuestra lengua materna, hasta el derecho fundamental del acceso a la salud. La barrera lingüístico-cultural que hemos descrito en nuestra investigación, y de la cual la comunidad estudiada se encuentra plenamente consciente, es un problema que exige soluciones inmediatas. Sin embargo, las iniciativas no han nacido del Estado, sino que surgen de las mismas comunidades Sordas, demostrando el descuido que el Estado chileno tiene ante esta materia.

Un ejemplo de las luchas legales que la comunidad Sorda ha tenido que emprender para poder garantizar su acceso a la información lo constituye el recurso de protección contra cuatro canales de televisión chilenos interpuesto el año 2017 por FUNDESOR ante la omisión de subtítulos y uso de lengua de señas durante las transmisiones de la situación de emergencia causada por el terremoto de Chiloé del 25 de diciembre de 2016. Este recurso de protección fue rechazado en primera instancia, bajo el argumento de que “los canales de televisión no tendrían el deber legal de transmitir sus bloques noticiosos en situaciones de emergencia (...) si no que por el contrario, sería facultativo para los canales de televisión elegir para la trasmisión de tales bloques noticiones en situaciones emergencia, entre el subtítulo o bien la lengua de señas” (“Servicio Nacional de la Discapacidad”, 2017). A pesar de que se interpuso un recurso de apelación que finalmente fue acogido, consideramos que tanto el rechazo inicial como la negligencia por parte de los canales de televisión hace evidente la invisibilización que sufre la comunidad Sorda y la poca consideración que se tiene hacia sus miembros, ya que nos hace pensar que proveerles información no es una prioridad, como debería ser en su rol de medios de comunicación, y que se preocupan sólo de informar a las personas oyentes.

Otro problema destacable que aqueja a la comunidad Sorda es el del acceso a la salud. En general, el personal de los centros de salud no maneja la LSCh y tampoco cuentan con

intérpretes, lo que genera dificultades a varios niveles, siendo el más obvio el nivel comunicacional: a grandes rasgos, las personas Sordas no logran entender lo que el personal les indica o bien lo entienden de forma errónea ("Problemas de acceso a la Salud para las personas Sordas: El trabajo Chileno", 2017). Esta falta de entrenamiento del personal destaca en el ámbito de la Fonoaudiología:

*F2: (...) desde la mirada clásica de la fonoaudiología en Chile por lo menos, lo que se intenta hacer es siempre como adaptar a la persona con hipoacusia con dispositivos de ayuda (...) desde la fonoaudiología es bastante complicado, uno porque **la formación de los fonoaudiólogos, por lo menos cuando yo estudié, no tenía ningún ramo obligatorio de lengua de señas, nada. Entonces yo estuve trabajando a veces tenía que atender pacientes y claro, se me dificulta completamente la comunicación** (...)* (las negritas son nuestras).

A pesar de que los fonoaudiólogos son terapeutas de la comunicación, no se les enseña lengua de señas, ya que el modelo médico propone que es la persona Sorda la que debería aprender a comunicarse con los oyentes. Si bien es cierto que en la Universidad de Chile existen algunos ramos sobre lengua de señas y cultura Sorda, estos son optativos ("H2: [El curso de LSCh] *era un CFG²*"). En el *focus group* realizado a estudiantes de primer año de Fonoaudiología de la Universidad de Chile surgieron distintas opiniones acerca de la necesidad de aprender LSCh y, en consecuencia, sobre el rol que ésta cumple en la cultura Sorda. Algunos afirmaban que era de vital importancia sólo por el hecho de ser profesionales de la salud (H2: *yo creo que cualquier profesional de la salud debería tener como un manejo de la lengua de señas*) mientras que otros proponían buscar un punto medio que significara un esfuerzo tanto de la persona Sorda como de la persona oyente (H1: *hay que buscar herramientas para poder **generar comunicación desde ambos lados, el tema de por ejemplo no necesariamente aprender lengua de señas...***, las negritas son nuestras).

Sin embargo, aunque se llegara a hacer masivo el uso de la LSCh por parte de profesionales de la salud, existe una carencia de vocabulario médico en esta lengua (íd.,

² CFG: Curso de Formación General, electivo en la Universidad de Chile.

2017), lo que nuevamente nos lleva a cuestionarnos el rol de la Lingüística y específicamente de la planificación de corpus lingüístico (Baldauf, 2004), con el fin de modernizar la LSCh. Consideramos que la participación de la comunidad Sorda es fundamental a la hora de intelectualizar su lengua generando nuevas señas relativas a cualquier ámbito, porque finalmente ellos son los usuarios de la lengua, y no nos corresponde a los oyentes decirles cómo usarla.

3.4.3. Implicancias sociales: la educación

Como hemos expuesto en las secciones anteriores, la situación ideal para las personas Sordas sería que se respetara la LSCh como su lengua materna para poder ser educadas en ella, la segunda prioridad es aprender el español escrito y sólo en caso de que el sujeto lo desee, aprender el español oral. Efectivamente, esto se da en la mayoría de los colegios para niños Sordos:

*F1: (...) las los modelos de educación **intercultural bilingüe** que se llama acá (...) está como base la lengua de señas para comunicarse con la cultura Sorda y ser perteneciente a la cultura, y la lengua escrita es para comunicarse con el mundo oyente (...) no están obligados a aprender lengua oral (...) (las negritas son nuestras).*

A pesar de esto, la educación bilingüe ha sido criticada por la misma comunidad Sorda, y que se afirma que, en general, el concepto de “bilingüe” es mal interpretado por quienes lo aplican:

HS3: (...) hay mucha confusión con el bilingüismo porque se enseña pero se pierde a nivel educativo el bilingüismo (...) al mismo tiempo la lengua de señas y el español, eso no es bilingüismo, no es bilingüismo (...) claramente hay una castellanización fuerte de la lengua de señas a través de los conceptos (...)

Así, “bilingüismo” o “educación bilingüe” sería interpretado como seña y hablar español al mismo tiempo, lo que significa que no se respeta la gramática propia de la LSCh, ya que se aplica la del español. El producto termina siendo español signado, muy lejano a la lengua de señas natural de las personas Sordas. Este punto también repercute en el rol que

la Lingüística puede cumplir en la descripción y divulgación de esta lengua: mejores descripciones lingüísticas y mayor divulgación significan más claridad de conceptos, menos errores de aplicación y mejor calidad en la enseñanza de la LSCh.

Por otro lado, hemos demostrado que el hecho de que los oyentes aprendan lengua de señas es algo deseado dentro de la comunidad, ya que podría resultar beneficioso en tanto intermediarios entre ambas culturas. Sin embargo, la enseñanza de la LSCh pareciera quedarse sólo en las aulas de las escuelas para niños Sordos, puesto que en las escuelas de niños oyentes, en general, no se da la oportunidad de que los alumnos oyentes la adquieran ni que aprendan sobre la cultura Sorda. Creemos que el añadir la LSCh a la malla curricular tanto de escuelas como de universidades, aunque sea como asignatura opcional, sería un paso gigante para la visibilización de esta lengua y el reconocimiento de la cultura Sorda, en tanto significaría que se está reconociendo el status lingüístico de la primera y ayudaría a erradicar la visión clínica de la Sordera.

CAPÍTULO IV:
Conclusiones y discusión

En nuestro estudio se puede observar que el concepto de “sordera” es una construcción social dentro de la cultura Sorda, ya que el ser Sordo pasa principalmente por la utilización de la lengua de señas como primera lengua y no por la sordera física de la persona en cuestión. A continuación procederemos a exponer los argumentos que nos llevan a afirmar esto.

En primer lugar, las representaciones sociales que encontramos acerca de la lengua de señas apuntan que ésta juega un rol fundamental en la conformación de la cultura e identidad Sorda y al momento de integrarse a dicha cultura. La lengua de señas es considerada como portadora de la cultura Sorda e instaura límites identitarios a la hora de establecer quién es realmente Sordo y, por lo tanto, forma parte de la cultura en cuestión. Acerca de la integración, detectamos que la lengua de señas cumple dos roles: un rol instrumental, ya que permite la comunicación, y otro político, pues permite la organización y la lucha por los derechos. En cuanto a las representaciones de la lengua de señas en relación con la sociedad oyente, podemos observar que dentro de la comunidad estudiada se percibe que los oyentes aprenden lengua de señas para ayudar a las personas Sordas de forma individual y que usualmente no muestran interés en integrarse a la comunidad y ser un “verdadero aporte”. A pesar de esto, las representaciones nos muestran que es importante que los oyentes aprendan lengua de señas por varias razones, entre ellas el ayudar de forma individual a personas Sordas (como mencionamos anteriormente) y/o de forma colectiva, actuando como vínculo entre ambas culturas.

En segundo lugar, las representaciones que encontramos acerca del español oral nos muestran que no hay un rechazo total hacia él, ya que puede ser de cierta utilidad para comunicarse con personas oyentes. Lo que sí se rechaza es que la lengua oral y su enseñanza sea impuesta por sobre la lengua de señas, ya que esta última es considerada la lengua nativa y natural de las personas Sordas. Como ya adelantábamos, el manejo de la lengua oral puede ser de utilidad para las personas Sordas en tanto (1) instrumento de comunicación con las personas oyentes, sobre todo familiares, y (2) herramienta de apoyo para el aprendizaje de lengua de señas en personas Sordas en el marco del método educativo de la comunicación total. Por otro lado, las representaciones acerca de la lectoescritura evidencian que para el grupo estudiado, en general, es fundamental que las

personas Sordas aprendan a leer y escribir en español: el español escrito sería su segunda lengua, siendo siempre la prioridad la lengua de señas. De este modo, el español oral y su aprendizaje serían algo opcional. Esta importancia en el aprendizaje de la lectoescritura se debe a que es una herramienta para integrarse, aunque a regañadientes a veces, a la sociedad oyente y sobre todo tener acceso a la educación. Además, saber leer y escribir es un método de defensa contra los posibles ataques de la sociedad oyente.

Por último, las representaciones sociales acerca de la intervención clínica, es decir, el implante coclear y el uso de audífonos, son variadas, demostrando que la cultura es heterogénea. En cuanto a la identidad, en las visiones más radicales la utilización de estos aparatos es calificada como una “falta de identidad Sorda”, sobre todo cuando se trata de personas implantadas. La integración a la comunidad Sorda se dificulta en tanto el implante es considerado una forma de audismo, o sea, una sensación de superioridad por el hecho de poder oír y poder utilizar el español oral como primera lengua, dejando de lado la lengua de señas. Las representaciones sociales acerca de la utilización de audífonos y su incidencia en la integración a la comunidad Sorda son menos radicales, ya que es algo más común; a pesar de esto, sí existen tendencias en las personas que no los utilizan que apuntan a que su uso significa una carencia de identidad Sorda. Uno de los motivos que se menciona para optar por la utilización de audífonos es su utilidad como herramienta práctica (escuchar el timbre, por ejemplo) y no el desarrollo de la audición. En cuanto a los motivos para optar por un implante coclear, además de la influencia del audismo, se mencionan casos en los que son los padres oyentes quienes habrían obligado a los niños Sordos a implantarse. La comunidad suele exonerar estos casos, siempre y cuando la persona reconozca a la lengua de señas como su lengua nativa y la utilice por sobre el español.

Todo lo anterior nos permite afirmar que la cultura Sorda comparte varios rasgos con las culturas indígenas, como el contexto de resistencia social y política en el que se encuentran. A lo largo de la investigación hemos hecho el paralelo con la cultura mapuche, insistiendo en los puntos que tienen en común: en ambos casos hablamos de culturas minoritarias y minorizadas, históricamente reprimidas, con sus respectivas lenguas nativas en una situación de opresión y amenaza frente a la imposición lingüística que sufren por parte del español, la lengua hegemónica. En este sentido, resulta natural que en ambos grupos exista

una ideología romántica de la lengua y una concepción más bien determinista, igualando lengua con cultura y visión de mundo. Así, quien no maneje la lengua, no forma parte de la cultura.

4.1. Discusión

La formación disciplinaria que recibimos quienes estudiamos Lingüística en Chile se encuentra sesgada de forma etno y sociocéntrica, ya que se persiste en la visión que tiene una determinada cultura y clase social acerca del lenguaje y las lenguas: como hemos visto, las lenguas de señas apenas y son estudiadas, y el desconocimiento es grande (y lo mismo sucede con otras lenguas y variedades que no corresponden a la estándar). En este sentido cabe cuestionarse el rol que ha cumplido nuestra disciplina en la invisibilización de la LSCh y su cultura, y a su vez, el rol que *debe* cumplir: a nuestro parecer, así como se ha hecho con las lenguas indígenas, para promover el estudio de la LSCh dentro de la comunidad universitaria es necesario que tanto profesores como alumnos se hagan conscientes de la existencia de esta lengua, difundan este conocimiento y que a partir de esto surjan iniciativas, ya sean de investigación, de concientización o de difusión.

Por otro lado, el estudiar una lengua que ha sido históricamente oprimida e incluso más invisibilizada que las lenguas indígenas nos hace replantearnos los esquemas y conceptos con los que trabajamos. El caso de las lenguas de señas es un claro ejemplo de lo inadecuado que es el concepto de “hablante nativo”, pues deja de lado la realidad en la que viven los usuarios de esta lengua: la mayoría de las personas Sordas provienen de familias oyentes y, por lo tanto, no adquieren la lengua de señas como primera lengua. Esto es otro ejemplo del sesgo disciplinario que mencionamos anteriormente, según el cual la lengua es un fenómeno objetivo y no histórico.

La inmersión en la comunidad es fundamental, pues provee riqueza a la investigación desde el punto de vista tanto metodológico como humano al permitir conocer en primera persona las distintas realidades de las comunidades que se estudian, ayudándonos a comprender más en profundidad la situación en la que se encuentran y hacernos conscientes de nuestros sesgos. Si bien todo lo que hemos dicho en esta investigación es más que conocido tanto por las personas Sordas como por quienes trabajan con ellas, creemos que

esta investigación puede ser un aporte y retribuir la cooperación de las comunidades en tanto ayuda a instalar el tema de la LSCh y la cultura Sorda en el ámbito académico.

4.2. Limitaciones y proyecciones

La mayor limitación para esta investigación fue, sin duda, la barrera idiomática. Si bien contamos con la ayuda de un intérprete, consideramos que habría sido mucho mejor, desde el punto de vista metodológico, tener nosotros un manejo adecuado de la LSCh para poder llevar a cabo nosotros mismos las entrevistas y, además, la posibilidad de aplicar otras metodologías como la del observador participante. Relacionado con esto, el otro alcance importante que tuvimos fue el de la inmersión en la comunidad, causado por escaso tiempo que tuvimos, el poco manejo de la lengua y sobre todo, la desconfianza natural que tiene esta comunidad hacia los intrusos.

Finalmente, las posibles proyecciones de esta investigación son múltiples. En primer lugar, se podría replicar este estudio pero con más participantes o en otra comunidad, para comprobar si las representaciones detectadas acá se replican o bien, varían. También se pueden estudiar las representaciones sociales que se tienen acerca de la LSCh en la Lingüística y en la Fonoaudiología o en el ámbito médico en general, y posteriormente contrastarlas con las visiones que existen dentro de las comunidades Sordas. Otra posible proyección es el estudio acerca de los “neoseñantes”, ya sean oyentes o Sordos (incluso ambos), y las representaciones y actitudes que las comunidades Sordas tienen hacia ellos. Además, se puede hacer un estudio que se enfoque en los modelos que se aplican las escuelas de esta población, es decir, cómo se da el bilingüismo y la interculturalidad, por ejemplo. Un último estudio interesante podría ser acerca de las diferencias que hay entre la discriminación hacia las lenguas indígenas y la LSCh, considerando que ésta última sufre de una invisibilización más marcada que las primeras, y explorar las posibles razones que hay para explicar esta situación.

Referencias bibliográficas

- «Cochlear Implants». (2017). NIDCD. S/p. Recuperado el 10 de junio del 2017.
<https://www.nidcd.nih.gov/health/cochlear-implants>
- «Cursos Optativos de Formación General (OFG) | Formación Integral | Estudiantes | Universidad Alberto Hurtado». (2017). *Universidad Alberto Hurtado*. Recuperado el 7 de diciembre del 2017, de <http://www.uahurtado.cl/estudiantes/formacion-integral/cursos-optativos-de-formacion-general-ofg/>
- «Cursos optativos de profundización». (2017). *Letras.uc.cl*. Recuperado el 7 de diciembre del 2017, de <http://letras.uc.cl/index.php/pregrado/cursos-optativos-de-profundizacion>
- «Letras Hispánicas». (2017). *Www6.uc.cl*. Recuperado el 7 de diciembre del 2017, de http://www6.uc.cl/dara/carreras/MALLAS/humanista/m_letrashis15.html
- «Ley 20422». Ley Chile. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>, consultado el 03 de diciembre de 2017.
- «Licenciatura en Lingüística y Literatura con mención en Literatura o en Lingüística - Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad de Chile». (2017). *Filosofia.uchile.cl*. Recuperado el 7 de diciembre del 2017, de <http://www.filosofia.uchile.cl/carreras/5005/licenciatura-en-linguistica-y-literatura>
- «Problemas de acceso a la Salud para las personas Sordas: El trabajo Chileno». (2017). *Fundación Sordos Chilenos*. Recuperado el 7 de diciembre del 2017, de <http://sordoschilenos.cl/noticias/problemas-de-acceso-a-la-salud-para-las-personas-sordas-el-trabajo-chileno/>
- «Servicio Nacional de la Discapacidad». (2017). *Senadis.cl*. Recuperado el 7 de diciembre del 2017, de http://www.senadis.cl/sala_prensa/d/noticias/6641/corte-suprema-acoge-recurso-de-proteccion-interpuesto-por-caj-rm-contra-canales-de-tv-por-discriminacion-a-comunidad-sorda

- Adam, R. (2012a). "Language contact and borrowing". En R. Pfau, M. Steinbach, y B. Woll (Eds), *Sign language: An international handbook* (pp. 841–861). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Álvarez-Santullano Busch, P., Forno Sparosvich, A., & Risco del Valle, E. (2015). "Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: desde los fonemas a las representaciones político-identitarias". *Alpha* (40), pp. 113-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012015000100009>
- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010) "Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico", en *Spanish in context*. 1-24
- Artiga, R., Martínez, F. y Lazo, W. (2004). *Estudio comparativo entre los métodos del bilingüismo y la comunicación total para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura de niñas y niños sordos de quinto grado (estudio realizado en los centros escolares para sordos "Licda. Griselda Zeledón" de San Salvador, y "Carlos Langenegger" de Sonsonante)*". Tesis de grado. Universidad Francisco Gavidia.
- Baker, A. y Woll, B. eds. (2008). *Sign Language Acquisition*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins B.V.
- Baldauf, R. (2004). *Language planning policy: Recent trends, future directions*. Disponible en: http://espace.library.uq.edu.au/eserv.php?pid=UQ:24518&dsID=LPPCoPap1AAA_L04.pdf consultado el 03 de diciembre de 2017.
- Ballesteros, A., Riveros, P., Vergara, C. y Videla, C. (2014). *Caracterización de las entidades de intervención y educación para niños y adolescentes con dificultades auditivas, de la región Metropolitana de Chile*. Tesis de grado. Universidad de Chile.
- Bloomfield, F. (1933). *Language*. Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- Boas, F. (1911). "Introduction". *Handbook of American Indian Languages*, Vol. 1, p. 1-83. Bureau of American Ethnology, boletín 40. Washington: Government Print Office.

- Brueggemann, B. J. (2009). *Deaf subjects: Between identities and places*. New York: New York University Press.
- Burns, S., Matthews, P. y Nolan-Conroy, E. (2004). "Language Attitudes". En *The Sociolinguistics of Sign Languages*, ed. Ceil Lucas. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 181 – 215.
- Caiceo, J. (2010). "Esbozo de la educación especial en Chile: 1850 - 1980." *Revista Educación y Pedagogía*, 22(57), 31 - 49.
- Cornejo, M. (2015). *Caracterización de las representaciones sociales de los "nuevos hablantes" de mapudungun acerca de su lengua originaria en Santiago*. Tesis de pregrado, Universidad de Chile.
- Crasborn, O. & Van der Kooij, E. (2016). "Chapter 10: Phonetics". En *The Linguistics of Sign Languages*. Ámsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 229-249.
- Czubek, T., y Greenwald, J. (2005). "Understanding Harry Potter: Parallels to the Deaf World". *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*. doi:10.1093/deafed/eni041
- De Sebastián, G. (1999). *Audiología Práctica*, 5ta edición. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Del Valle, J. y Gabriel-Stheeman, L. (2004) "Nacionalismo, hispanismo y cultura monoglósica", en *La batalla del idioma*, Iberoamericana, Madrid.
- Díaz, Y., & Rodríguez, M. (2009). *Breve reseña histórica de la enseñanza de la lengua a las personas sordas*. Recuperado el 31 de mayo de 2017, de <http://www.cultura-sorda.org>
- Duranti, A. (1997). *Linguistic Anthropology*. New York: Cambridge University Press.
- Duranti, A. (2003) "Language as Culture in US Anthropology: Three Paradigms". *Current Anthropology* 44 (3), 323-347.
- Eckert, R. C. (2010). "Toward a theory of deaf ethnos: Deafnicity – D/deaf (Ho'maemon-Homo'glosson-Homo'threskon)". *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, 15(4), 317–333.
- Emery, S. (2006). *Citizenship and the Deaf community* (Disertación doctoral no publicada). University of Central Lancashire, Preston, UK.

- Emery, S. (2009). "In space no one can see you waving your hands: Making citizenship meaningful to Deaf worlds". *Citizenship Studies*, 13(1), 31–44.
- Espinoza, M. (2015). "El hablante nativo como modelo de norma pragmática: su caracterización e implicancias en pragmática de interlengua". *Onomazein*, 32, pp. 212 – 226.
- Fernández, B. (1989). "El mito del buen salvaje y su repercusión en el gobierno de indias". *Ágora*, 8, pp. 145 – 150.
- Fojo, A. (2012). "La morfología flexiva en los verbos de la Lengua de señas uruguayaya". *Anuari de filologia. Estudis de Lingüística* (2), 177 - 197.
- Gascon Ricao, A., & José, S. G. (2003a). *Historia de las Lenguas de Señas (I): Edades Antigua y Media: Los prejuicios filosófico-jurídicos y los inicios prácticos. El alfabeto dactilológico*. San Lorenzo de El Escorial: Universidad Complutense de Madrid.
- Gascón Ricao, A., & José, S. G. (2003b). *Historia de las Lenguas de Señas (II): La Edad Moderna: La desmutización de los sordos: Fr. Pedro Ponce de León y Juan de Pablo Bonet*. San Lorenzo de El Escorial: Universidad Complutense de Madrid.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books, Inc.
- Gulliver, M. (2005). *Deaf geographies: Spaces of ownership and other real and imaginary places* (monografía no publicada). Centre for Deaf Studies, University of Bristol.
- Gulliver, M. (2006). *Introduction to DEAF space*. Artículo no publicado. Disponible en: www.academia.edu/197254/Introduction_to_DEAF_space
- Harold, G. (2012). *Deafness, difference and the city: Geographies of urban difference and the right to the Deaf city* (Disertación doctoral no publicada). National University of Ireland, Cork.
- Herrera, V. (2010). "Estudio de la población Sorda en Chile: evolución histórica y perspectiva lingüísticas, educativas y sociales". *Revista Latinoamericana de Educación inclusiva*, 4(1), 211-226.
- Hymes, D. (1963). "Notes toward a History of Linguistic Anthropology". *Anthropological Linguistics*, 5 (1), 59-103. History of Linguistics: A Symposium Presented at the 1962 Meetings of the American Anthropological Association.

- Jodelet, D. (1986). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. *Psicología social II*, 469-494.
- Kay, P. y Kempton, W. (1984), “What Is the Sapir-Whorf Hypothesis?”. *American Anthropologist*, (86), pp. 65–79. doi:10.1525/aa.1984.86.1.02a00050
- Kramsch, C. (2004). “Language, Thought, and Culture”. En *The Handbook of Applied Linguistic*, Alan Davies y Catherine Elder (eds.). Blackwell Publishing Ltd.
- Kroskrity, Paul V. (2010). “Language ideologies – Evolving perspectives”. En Jaspers, J, J. Östman y J. Verschueren (eds.). *Society and Language Use*, pp. 192-211. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins
- Kuper, A. (1999). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Trad. Albert Roca (2001). Barcelona: Paidós.
- Ladd, P. (2003). *Comprendiendo la cultura Sorda: en busca de la Sordedad*. Primera edición en español, 2011. Concepción: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura.
- Ladd, P., & Lane, H. (2013). “Deaf ethnicity, Deafhood, and their relationship”. *Sign Language Studies*, 13(4), 565–579.
- Lagos, C. (2012). “El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos”. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50 (1), pp. 161 – 184.
- Lagos, C. Oyarzo, C., Mariano, H. Molina, D. y Hasler, F. (2009). “Perfil etno- y sociolingüístico del mapudungún en Santiago de Chile”. *Lenguas Modernas*, 34, pp. 117 – 137.
- Lagos, C. y Espinoza, M. (2013). “La planificación lingüística de la lengua mapuche en Chile a través de la historia”. *Lenguas Modernas* (42), pp. 47 – 66.
- Lane, H. (2005). “Ethnicity, ethics, and the Deaf-World”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291–310.
- Lane, H., Pillard, R., & Hedberg, U. (2011). *The people of the eye: Deaf ethnicity and ancestry*. New York: Oxford University Press.
- Maggio, M. (2003). “Terapia Auditvo Verbal, Enseñar a escuchar para aprender a hablar”. *Auditio: Revista Electrónica de Audiología*, Vol. 2, 64-73.

- Massone, M. I., D'Ángelo, G., & Martínez, R. (2012). *Determinaciones de la modalidad visoespacial*. (M. I. Massone, & R. Martínez, Edits.) Recuperado el 31 de mayo de 2017, de Curso de lengua de señas argentina: www.cultura-sorda.org
- Mathews, E. (2011). *Mainstreaming of Deaf education in the Republic of Ireland: Language, power, and resistance* (Disertación doctoral no publicada). National University of Ireland, Maynooth.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1-25.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- Murray, J. (2007). "Coequality and transnational studies: Understanding Deaf lives". En H.-D. L. Bauman (Ed.), *Open your eyes: Deaf studies talking*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Napier, J. y Leeson, L. (2016). *Sign Language in action*. Palgrave Macmillan.
- O'Rourke, B. & Walsh, J. (2014). "New speakers of Irish: shifting boundaries across time and space". *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), pp. 63-83. Recuperado el 12 de octubre del 2017, de doi:10.1515/ijsl-2014-0032
- O'Rourke, B., Pujolar, J. & Ramallo, F. (2014). "New speakers of minority languages: the challenging opportunity". *International Journal of the Sociology of Language*, 2015(231), pp. 1-20. Recuperado el 12 de octubre de 2017, de doi:10.1515/ijsl-2014-0029
- Oviedo, A. (2006). *Documentos de la historia de la educación de sordos en Chile (en los Anales de la U. de Chile)*. Recuperado el 27 de junio de 2017, de <http://www.cultura-sorda.org>
- Padden, C. (1980). "The Deaf community and the culture of Deaf people". En C. Baker y R. Battison (Eds), *Sign language and the Deaf community* (pp. 89-104). Silver Spring, MD: National Association of the Deaf.
- Ramírez, K. (2017). *La Academia Chilena de la Lengua y su rol como agencia de control social: representaciones sociales acerca de las lenguas y variedades de la ecología lingüística en Chile*. Tesis de Grado. Universidad de Chile.

- Ramsey, C., & Quinto-Pozos, D. (2010). "Transmission of Sign Languages in Latin America". En D. Brentari (Ed.), *Sign Languages* (pp. 46 - 73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Reyes, M. (2007). "Sobre el estatuto lingüístico de las lenguas de señas". *Philologia Hispalensis*, 21, 1 - 19.
- Robles, M. (2012). *Tendencia educativa bilingüe y bicultural para la educación del sordo: Un nuevo camino hacia la inclusión*. S/p. Universidad de Huelva.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz*. Barcelona: Anagrama.
- Salas, A. (1987). "Hablar en mapuche es vivir en mapuche: especificidad de la relación lengua/cultura". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, n° 25, pp. 27 – 36.
- Saussure, Ferdinand de. (2007 [1916]). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada. «Plataforma – Universidad de Chile». (2017). *Plataforma.uchile.cl*. Recuperado el 7 de diciembre del 2017, de <http://plataforma.uchile.cl/>
- Silverstein, Michael. 1979. "Language structure and linguistic ideology" En Paul R. Clyne, William F. Hanks y Carol L. Hofbauer (eds.). *The Elements: A parassession on linguistic units and levels*, pp. 193-247. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Sparrow, R. (2005). "Defending Deaf Culture: The Case of Cochlear Implants". *The Journal of Political Philosophy*: Volumen 13, 2, 135–152.
- Stokoe, W. (2005 [1960]). "Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of American Deaf". *Journal or Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1).
- Sutton-Spence, R. (2011). "Sign language narratives for Deaf children: Identity, culture and language". *Journal of Folklore Research*, 47(3), 265–305.
- Torres, S. (1991). "La palabra complementada (*cued speech*). De la percepción visual del habla a la comprensión y producción de la palabra". *Comunicación, lenguaje y educación*, 9: 71-83.
- Tovar, L. (2001). "La importancia del estudio de las lenguas de señas". *Lenguaje* (28), 42 - 61.
- Tucker, B. (1998). "Deaf Culture, Cochlear Implants, and Elective Disability". *The Hastings Center Report*, Vol. 28, No. 4: 6-14

- Valencia, S. (2007). "Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales". En T. Rodríguez Salazar, & M. d. García Curiel (eds.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (pp. 51-88). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Vilches Vilela, M. (2005). *La Dactilología, ¿Qué, cómo, cuándo?*
- Wittig, F. (2008). "Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47 (2), pp. 135 – 155.
- Woodward, J. (1972). "Implications for sociolinguistics research among the Deaf". *Sign Language Studies*, 1, 1–7.
- Woolard. K y Schieffelin, B. (1994) "Language Ideology". *Annual Review of Anthropology*, vol. 23, pp. 55-85.
- Woorlard, K. (2012). "Las ideologías lingüísticas como campo de investigación", En Schieffelin, B., Woorlard, K., Kroskirty, P. *Ideologías lingüísticas. Práctica y teoría.* (pp. 19- 69) Madrid: Catarata.