

Personas sordas, extranjeras en el aula. Dispositivos de hospitalidad en Educación

Deaf people, foreigners in the classroom. Hospitality devices in Education

Pessoas surdas, estrangeiros na sala de aula. Dispositivos de hospitalidade na Educação

Javiera Vargas-Salazar

Universidad Austral de Chile, Chile

javiera.vargas@uach.cl

 <https://orcid.org/0009-0003-8370-1282>

Karina Muñoz-Vilagrón

Universidad Austral de Chile, Chile

karina.munoz@uach.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-3938-2758>

Recepción: 30 Noviembre 2023

Revisado: 15 Marzo 2024

Aprobación: 01 Abril 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

El avance en la inclusión educativa ha visualizado la presencia de estudiantes sordos con una cultura y lengua propia en establecimientos de educación regular. A nivel nacional e internacional, se ha creado una serie de dispositivos educativos para la adquisición de la lengua vehicular de estudiantes migrantes, lo que, desde una mirada socioantropológica, no se ha visualizado para la comunidad educativa sorda. El objetivo de este artículo es proponer un dispositivo para estudiantes sordos en establecimientos educativos. Como resultado, a través de un análisis teórico, se propone un Dispositivo de Hospitalidad para Estudiantes Sordos (DIHOPES) con cuatro dimensiones: cultura de hospitalidad, protocolos de bienvenida, profesionales especializados y aula de inmersión lingüística. A modo de reflexión, la articulación de las dimensiones de este dispositivo está basada desde el principio de hospitalidad y la aceptación de la alteridad sorda, que busca ser reconocida como parte de la comunidad educativa.

Palabras clave: sordos, dispositivos, hospitalidad, lengua de señas, cultura.

Abstract

The advance in educational inclusion has visualized the presence of deaf students with their own culture and language in regular education establishments. At the national and international level, a series of educational devices have been created for the acquisition of the vehicular language of migrant students, which from a socio-anthropological perspective has not been visualized for the deaf educational community. The objective of this article is to propose a device for deaf students in educational establishments. As a result, through a theoretical analysis, a Hospitality Device for Deaf Students (DIHOPES) is proposed with 4 dimensions: Culture of Hospitality, Welcome Protocols, Specialized Professionals and Language Immersion Classroom. As a reflection, the articulation of the dimensions of this device is based on the principle of hospitality and the acceptance of deaf otherness that seeks to be recognized as part of the educational community.

Keywords: deaf people, devices, hospitality, sign language, culture.

Resumo

O avanço na inclusão educacional tem visualizado a presença de alunos surdos com cultura e língua próprias nos estabelecimentos de ensino regular. A nível nacional e internacional, tem sido criada uma série de dispositivos educativos para a aquisição da linguagem veicular dos estudantes migrantes, o que numa perspectiva sócio-antropológica não tem sido visualizado para a comunidade educativa surda. O objetivo deste artigo é propor um dispositivo para alunos surdos em estabelecimentos de ensino. Como resultado, por meio de uma análise teórica, é proposto um Dispositivo de Hospitalidade para Alunos Surdos (DIHOPES) com 4 dimensões: Cultura de Hospitalidade, Protocolos de Acolhida, Profissionais Especializados e Sala de Aula de Imersão Linguística. Como reflexão, a articulação das dimensões deste dispositivo baseia-se no princípio da hospitalidade e da aceitação da alteridade surda que busca ser reconhecida como parte da comunidade educativa.

Palavras-chave: pessoas surdas, dispositivos, hospitalidade, linguagem de sinais, cultura.

Introducción

El sistema educativo es una estructura dinámica que se transforma constantemente a medida que la cultura cambia; de igual manera sucede con los establecimientos educacionales, los cuales deben ser percibidos como espacios transformadores. Dentro de sus funciones, está la de establecer un legado cultural y las formas de interrelación en la sociedad (Belmar *et al.*, 2018). Son espacios orientados y permeados tanto por el marco legal nacional como por los tratados internacionales, los cuales han progresado a través de las décadas, relevando, hoy en día, los conceptos de inclusión y diversidad.

En el sistema educativo, la diversidad desde una mirada histórica, primeramente, fue pensada como la participación de los estudiantes en situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales (Matus y Rojas, 2015). Posteriormente, la mirada gira desde un modelo médico a uno social, responsabilizando al contexto como generador de las barreras en la interacción de la persona con su entorno (Córdoba-Warner, 2020). En la actualidad, en educación se utiliza el término de diversidad, reconociendo de forma inherente las diferencias individuales. Por lo que, tal como plantea Alba Pastor (2019), para dar respuesta a los estudiantes que conforman las aulas, se implementa el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Para efectos del presente trabajo, la diversidad será entendida como el reconocimiento y respeto por la particularidad de cada persona. Estas diferencias deben ser percibidas como riqueza y no como dificultad (Booth y Ainscow, 2000; Maya *et al.*, 2023), debido a la oportunidad que ofrecen en los procesos sociales y culturales en los diferentes espacios de participación, como lo es en la complejidad de la comunidad educativa tensionada por las diversidades.

El reconocimiento a la diversidad, en específico de otras lenguas, culturas y creencias, en el sistema educativo se ha hecho evidente con el fenómeno migratorio que se ha incrementado en Chile desde ya varios años (Servicio Nacional de Migraciones, 2023), significando un desafío para el ingreso, permanencia y aprendizaje de los estudiantes extranjeros. Con el propósito de abordar esta diversidad cultural adecuadamente, se han creado e implementado a nivel nacional e internacional mecanismos de acompañamiento como los dispositivos de acogida.

Para comprender el concepto de dispositivo, García (2011), expone la definición foucaultiana, explicada en los siguientes tres niveles de problematización: el dispositivo como red; el dispositivo como la naturaleza de la red y el dispositivo como acontecimiento. Dicho de otro modo, el dispositivo es la red y vínculo existente en un diverso conjunto de elementos, que abarca leyes, reglamentos, medidas administrativas, disposiciones arquitectónicas, discursos científicos, morales, entre otros.

Esta definición adquiere mayor relevancia al considerar que su función estratégica es la de responder a la necesidad en un momento histórico dado. Este acontecimiento que ocurre en un momento determinado es el que hace que emerja el dispositivo, el que supone un proceso de subjetivación (producen su sujeto), lo que le es pragmático a su funcionamiento y permanencia en el tiempo (García, 2011; Hellemeyer, 2012).

La producción del sujeto, situada en las instituciones educativas, quiere decir que la toma de decisiones, los discursos emitidos y no emitidos, lo que se hace y lo que no, son parte de la construcción de la subjetividad de los miembros de la comunidad educativa. En otras palabras, producen la subjetividad a partir de lo explícito e implícito que se da dentro de este espacio, lo cual varía entre una persona y otra por la historia de vida y, porque como menciona García (2011), no todas las personas serán parte necesariamente de los diferentes elementos que confluyen.

Entonces, los dispositivos de acogida son apoyos creados e implementados para el ingreso y permanencia de los estudiantes provenientes de otros países, usuarios de una lengua diferente a la vehicular y, por tanto, de una cultura distinta a la del lugar de llegada. Jiménez *et al.* (2017) plantean que, de esta manera, se facilita su proceso de adaptación, quienes se encuentran más propensos a enfrentar situaciones que dificultan su incorporación.

Esto permite entender por qué se emplea el concepto “dispositivo” en el contexto escolar de la comunidad migrante, quienes han requerido medidas adecuadas para asegurar su educación. Sin embargo, no solo los

extranjeros se beneficiarían de los dispositivos, sino también la comunidad de personas sordas que, desde un enfoque socioantropológico, valida la LSCh como patrimonio cultural (Ley N° 21.303, 2021), con una presencia cada vez mayor en las escuelas regulares con Programas de Integración Escolar (PIE), con un registro de 2.227 estudiantes sordos en el sistema educativo, siendo 83 % (1.842) estudiantes de educación regular y el 17 % (385) estudiantes en escuelas especiales (Ministerio de Educación, 2022).

A partir de estas cifras, se hace menester pensar en cómo responder adecuadamente a las características de las personas sordas. Para ello, se debe considerar el estatus de doble categoría de la población sorda, percibida como personas con discapacidad y, a la vez, como miembros de una comunidad lingüística y cultural (Esteban *et al.*, 2018; González *et al.*, 2019).

Desde la discapacidad, la perspectiva médica-rehabilitadora se centra en las limitaciones y realza la importancia de terapias auditivo-verbales e intervenciones como el Implante Coclear (IC) para mejorar la calidad de vida (Palma y Escobar, 2016). Desde la mirada cultural, la perspectiva socioantropológica reconoce a las personas sordas como personas de naturaleza visual, usuarios de la Lengua de Señas y miembros de una comunidad que posee su propia cultura e historia (Palma y Escobar, 2016).

En consecuencia a lo anteriormente descrito, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los principios que debieran constituir la base de un dispositivo para estudiantes sordos en contextos educativos?

Mirada internacional y nacional de los dispositivos de acogida

Tanto en Chile como en países de Latinoamérica, se ha incrementado la aplicación de diferentes mecanismos en los espacios educativos para dar respuesta a los estudiantes extranjeros de lenguas diferentes a la vehicular. A nivel nacional, los autores Valdés *et al.* (2019) emplean el concepto *dispositivos de acogida* para referirse a estos mecanismos de acompañamiento, que son entendidos como recursos humanos y materiales que desarrollaron los profesionales de las instituciones educativas por iniciativa propia, con el propósito de que los estudiantes extranjeros accedan a la misma educación de sus compañeros oriundos.

Los artículos científicos de esta temática provienen principalmente de autores españoles, los cuales, a pesar de estar situados en un mismo territorio, varían en el término utilizado para referirse a los dispositivos de acogida, por lo que se encuentran investigaciones que plantean: *protocolos de acogida*, *acogida educativa*, *acogida lingüística*, entre otros. La diversidad conceptual al abordar esta materia no altera su objetivo de responder adecuadamente a los estudiantes extranjeros que se incorporan a los establecimientos.

El autor Jiménez (2017) permite aproximarnos al contexto y los motivos por los que surgen los dispositivos de acogida en el continente europeo, a través de su artículo *Los dispositivos de acogida de los ENAF (ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS EN FRANCE). Una revisión crítica y comparativa desde una óptica inclusiva*. En este, se aborda que el origen de los dispositivos de acogida ocurre en Francia a mediados de los sesenta, luego de la Segunda Guerra Mundial, momento en el que familias emigran legalmente a Francia.

Desde esa década, la recepción de los estudiantes extranjeros se fortaleció cada vez más, a través de las circulares publicadas por el gobierno francés (entre los años 1984 y 2000), las que planteaban que cada institución debía crear un plan de acogida, con la sugerencia de entregar al estudiante y su familia la documentación del colegio en su lengua materna con traducción en francés. En ellas, deberían exponer el funcionamiento del establecimiento, reglamento, horarios y acceso a los diferentes programas y profesionales con los que cuenta el espacio educativo.

Por otro lado, en España, debido a la ausencia de medidas y recursos en los institutos educativos, específicamente en el tema del aprendizaje de la lengua hispana para los estudiantes migrantes, surgen las aulas de acogida (García, 2018). Estos dispositivos son creados con el objetivo de que los estudiantes migrantes logren incorporarse al aula ordinaria cuando el desarrollo de la lengua vehicular permita adquirir la lectoescritura básica que ya han consolidado los compañeros de curso (Carrasco, 2005).

En Chile, el fenómeno de la migración en educación ha sido revisado en el primer artículo de los autores Valdés *et al.* (2019), en el cual develan 10 dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros a partir de una

investigación realizada en cuatro establecimientos de carácter municipal en Santiago, Chile. Estos son: 1) protocolo de acogida, 2) equipo bilingüe, 3) fiesta intercultural, 4) pauta de observación con sello intercultural, 5) aula de acogida, 6) mediación escolar, 7) grupo diferencial, 8) estudiantes tutores, 9) grupos interactivos y 10) cuota migrante.

Las reflexiones que plantean estos autores se enfocan en dar respuesta a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje (equipo bilingüe, pauta de observación, aula de acogida, grupo diferencial y estudiantes tutores); en progresar en la convivencia escolar (mediadora y cuota migrante); y otros son de multipropósito (protocolo, fiesta intercultural y grupos interactivos), aportando a más de una dimensión.

El segundo artículo, Jiménez *et al.* (2020), plantea el análisis de tres de los 10 dispositivos identificados en su trabajo anterior. Los dispositivos lingüísticos de acogida analizados son: 1) equipo bilingüe, 2) aula de acogida y 3) grupos interactivos. Estos comparten el objetivo de romper las barreras idiomáticas que pueden enfrentar los estudiantes extranjeros al estar en un contexto educativo en el que no manejan la lengua dominante, como sucede con los estudiantes sordos, quienes, a pesar de estar en el territorio chileno, tienen una lengua propia que dista de la gramática de sus compatriotas.

Persona sorda, ¿un extranjero en su propio país?

Las personas sordas conforman una minoría lingüístico-cultural de carácter visual, con una lengua natural, la Lengua de Señas Chilena (LSCh), la cual está estructurada bajo su propia gramática. Las personas sordas, miembros de una comunidad, comparten historias de vida, tradiciones, costumbres y, por lo tanto, una cultura en común, la Cultura Sorda (Rodríguez, 2013).

Debido a esta diferencia idiomática, cultural e identitaria, es posible visualizar a la persona sorda como un extranjero en diferentes espacios, primero en la familia, posteriormente en la escuela y en la sociedad. La categoría “extranjero” se conforma de la raíz “extra”, referido a “fuera de”, y deviene del latín “extraneus” (extraño). Ribeiro (2009) reúne la definición de extraño, planteada por diferentes autores (Simmel, Schütz, Elias y Bauman). A partir de esta recopilación, se entiende que Simmel refiere al extraño como aquel que llega y tiene una historia de vida que no se conoce hasta ese entonces; es quien comienza a ser parte de, pero no en su totalidad; es la existencia de la ambivalencia de inclusión-exclusión en la sociedad, significando que, aunque la persona se incluye en algunos espacios, en otros, quedará excluida.

Infancia sorda, extranjero en la familia

El primer escenario de esta ambivalencia ocurre en sus hogares, ya que el 95 % de la población sorda nace en familias oyentes (Barra y Muñoz, 2021; Muñoz *et al.*, 2021; Ruiz, 2010), las cuales no conocen a personas sordas ni su cultura. Por otra parte, la mirada socioantropológica, que implica el aprendizaje de Lengua de Señas (LS) y componentes culturales de la comunidad sorda, no es informada de manera efectiva y oportuna, privando a la infancia sorda de la comprensión e inmersión temprana en la cultura sorda.

Por lo tanto, la infancia sorda sólo podría desarrollar la LS al conocer e interactuar con pares y adultos sordos cuando ingresan al sistema educativo. Al respecto, Guerrero-Arenas y Hernández-Santana (2022), Rodríguez (2021) y Vargas (2020) mencionan que esta interacción tardía puede repercutir en su desarrollo lingüístico, cognitivo e identitario.

En términos lingüísticos, por un lado, Juliarena (2012) plantea que la L1 (primera lengua) corresponde a la LS, debido a que se adquiere en contextos interactivos de manera espontánea, la que tiene una fuerte carga semántica para realizar los procesos de transferencia de aprendizaje de la L1 a la L2 (segunda lengua). Es decir que, para las personas sordas, su lengua natural, materna y primera será la LS, a pesar de que su familia no sea signante.

Por otro lado, Ruiz (2010) menciona que la lengua materna de las personas sordas corresponde a la lengua oral de la que es nativa su familia, y que, en caso de optar por la educación bilingüe, podrían utilizar simultáneamente la lengua oral y la LS para su aprendizaje. En caso de que un niño nazca en una familia sorda, su lengua materna sería la LS, adquiriendo la lengua oral y escrita como L2.

Lo recién expuesto pone en manifiesto la influencia que puede ejercer la perspectiva adoptada en el desarrollo identitario, educativo y de interacción con el mundo de las personas sordas. De ahí la importancia de garantizar que las familias accedan a la información necesaria para tomar decisiones fundamentadas.

Estudiante sordo, extranjero en la escuela

En los espacios educativos regulares, es posible visibilizar la ambivalencia de inclusión-exclusión, ya que llegan a un espacio compuesto por la mayoría oyente que desconoce su cultura y lengua, por lo que se hace imprescindible la presencia de un equipo profesional bilingüe, para garantizar el desarrollo lingüístico e identitario, de acceso a la información e interrelación con la comunidad educativa. Ante esta realidad, el Ministerio de Educación (2022), en las *Orientaciones técnicas para Establecimientos educacionales con estudiantes sordos*, explicita profesionales para la educación de estudiantes sordos.

En primer lugar, el coeducador sordo, modelo lingüístico que propicia la enseñanza y aprendizaje de la LSCh y Cultura Sorda a la comunidad educativa (sordos y oyentes) (Ministerio de Educación, 2022). Este puede o no tener título profesional, cumpliendo con el siguiente perfil creado por ChileValora (2018): nativo de la LSCh, participación activa en la Comunidad Sorda, orgullo sordo, disposición a trabajar en contextos interculturales y de incorporar diversas metodologías para la enseñanza bajo una perspectiva ética (ChileValora, 2018; De la Paz *et al.*, 2016).

En segundo lugar, la figura del ILSch corresponde al puente comunicativo entre las personas sordas usuarias de LSCh y las personas oyentes, permitiendo el acceso a la información en ambas partes. En los establecimientos, se sugiere que se incorporen a las salas de clases de los estudiantes sordos a partir de 5° básico, esperando que en este nivel educativo los estudiantes tengan un desarrollo de LSCh que le permita el acceso al contenido curricular por medio de este profesional, ya que su rol es de interpretación, traducción y transmisión de significados (Ministerio de Educación, 2022).

En tercer lugar, profesores diferenciales en audición y lenguaje, quienes, en las escuelas regulares, componen el equipo de aula y trabajan en conjunto al coeducador sordo, preparando espacios de sensibilización en la comunidad educativa. Por otro lado, es importante que este profesional comprenda que la L1 de los estudiantes sordos es la LSCh y la L2 es el español escrito, ya que esto permitirá usar estrategias y métodos diferentes a los que se usan con los oyentes (Ministerio de Educación, 2022).

En cuarto lugar, el rol del fonoaudiólogo con los estudiantes sordos se enfoca en abordar la enseñanza de diferentes vías comunicativas, como gestos, actitud y posición corporal, LSCh, español, apoyos visuales y otras alternativas que permitan tener una comunicación eficaz con su entorno, trabajando, así, habilidades comunicativas y del pensamiento (Ministerio de Educación, 2022).

Por último, se espera que el psicólogo sea fluente en la LSCh o bien haga uso del servicio de interpretación, que conozca sobre las características de la comunidad sorda y consecuencias a partir de la falta comunicativa y del desarrollo de lenguaje en la primera infancia, para que, al igual que el fonoaudiólogo, se priorice el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, trabajando en relación con el currículum nacional. Y, en relación a la familia, que pueda trabajar con aquellas que requieran de apoyo en el proceso de aceptación del diagnóstico (Ministerio de Educación, 2022).

La identificación y caracterización de cada uno de los profesionales expone la relevancia de cada rol, delimitando las funciones de estos para, así, evitar su confusión y ejercicio de doble rol. Es primordial que trabajen de manera interdisciplinaria y colaborativa, ya que mantener una buena comunicación y objetivos en común impactará positivamente en diferentes ámbitos de la vida del estudiante, a lo largo de su trayectoria educativa.

Comunidad sorda y comunidad extranjera, puntos de encuentro

Es innegable que la comunidad sorda y extranjera poseen puntos de encuentro: con relación al idioma y cultura, que difieren de la mayoría del territorio nacional; el experimentar procesos identitarios complejos; y, por último, la forma en que la sociedad los visualiza desde dos perspectivas dicotómicas.

La barrera idiomática que enfrenta la comunidad sorda se produce por ser nativos de una lengua viso-gestual ágrafa, estructurada bajo su propia gramática, la cual dista del español chileno que hablan los demás (García, 2015). A pesar de que ambas lenguas son del territorio en común, la gran parte de la población oyente no domina la LSCh, por lo que, en caso de no contar con ILSCCh, se debe buscar formas alternativas de comunicación, como la escritura, imágenes, dispositivos y plataformas digitales (Abello, 2017).

No obstante, Abello (2017), en cuanto al servicio de interpretación, expone que puede resultar incómodo necesitar de un tercero que medie la comunicación en todo momento. Esto, debido a que interfiere en la privacidad y puede desfavorecer el vínculo interpersonal, agregando, además, que al contar con intérprete los oyentes suelen dirigirse a este y no a la persona sorda, por desconocimiento. Por otro lado, las barreras actitudinales de los oyentes hacen que las personas sordas dependan de su voluntad para poder hacer uso de una vía alternativa de comunicación. La barrera idiomática también la vivencian migrantes nativos de lenguas diferentes al español (Toledo, 2016), e incluso aquellos que vienen de países hispanohablantes experimentan complejidades debido a las variaciones lingüísticas existentes en cada país, lo que se traduce en dificultades entre emisor y receptor (Tovar-Correal y Bustos, 2022).

En cuanto a la cultura, corresponde a un elemento del constructo identitario, inherente al ser humano, asimilada y nutrida desde la interacción con el entorno, la cual evoluciona y cambia en tanto cambia el individuo y la sociedad (Rivas, 2015). Las personas sordas se adscriben a la Cultura Sorda, comprendida como un sistema de creencias, valores, costumbres, producciones culturales, historias de vida y formas de interactuar (Barth, 1976; De la Paz y Salamanca, 2009; Olatz, 2014; Rodríguez, 2016). Esta es aprendida a través de la interacción activa con sus pares, ya sea en espacios educativos, con la comunidad sorda de la localidad u otras instancias que permitan esta interrelación natural (Vargas, 2020).

Por otro lado, los migrantes, a pesar de instalarse en un nuevo espacio, adaptar conductas y costumbres del lugar al que llegan, tienen una cultura de trasfondo con la que mantienen el vínculo. Lo hacen a través del establecimiento de lazos con personas de su país de origen para compartir comidas típicas, tradiciones, música y celebración de fechas que los transporte y les permita mantener sus raíces, denotando su identidad para ser reafirmada, y transmitir sus costumbres y tradiciones (Arenas y Urzúa, 2016; Stefoni y Bonhomme, 2014).

Al referirnos a la identidad, la narración forma parte fundamental de su construcción (Rodríguez, 2016), ya que a través de esta es posible manifestar nuestra forma de ser y estar en el mundo, lo que, en definitiva, se constituye como el acceso a la experiencia humana. La narración sólo es posible mediante la adquisición de la lengua, lo que permite la adecuada formación de una estructura psicocultural. En cuanto a las personas sordas, la LS es el medio fundamental que permite constituir una identidad narrativa, lo que los diferencia con una única forma de ver y sentirse en el mundo y que, a su vez, en sí misma trae, inherentemente, elementos identitarios, políticos, culturales e historicidad de su comunidad (Romano, 2013).

Bajo esta línea, la Identidad Sorda hace referencia al sentimiento compartido y uso en común de la LS, lengua que permite una comunicación efectiva entre los signantes (Tovar, 2001). La construcción de esta identidad permite despojarse del autoconcepto que se forma desde el déficit y apropiarse de la perspectiva socioantropológica, reconociéndose, así, como miembros de una comunidad (Rodríguez, 2016), persuadiendo, a su vez, a la comunidad oyente que, en su mayoría, tiene arraigada la perspectiva médica (Cuevas, 2013).

La identidad es comprendida como la percepción de la individualidad misma y el sentimiento de pertenencia en una comunidad (Jin y Gómez-Péllón, 2022), la cual posee un carácter estable y, a su vez, aspectos dinámicos que evolucionan según la influencia interna (autoadscripción) y externa (heteroadscripción) de la persona. Por ello, la identidad de personas migrantes puede resultar compleja debido a que la cultura de origen, en tanto valores, tradiciones, prácticas, sentimientos y actitudes, entra en conflicto con el nuevo espacio, sociedad y vínculos del lugar receptor (Sosa y Zubieta, 2015).

En el caso de niños y adolescentes migrantes, requieren de especial atención al estar propensos a fluctuar en las culturas de las que son parte, concertando constantemente entre la autoadscripción (cómo se autoidentifican) y la heteroadscripción (cómo los identifica su entorno). Los espacios sociales pueden impactar

negativamente en el constructo identitario de los migrantes si están expuestos a discriminaciones y prejuicios ejercidos por la mayoría nativa (Jin y Gómez-Pellon, 2022).

La heteroadscripción corresponde a la categorización asignada por la mayoría, conformada por los acuerdos sociales de lo normativo, lo que, según Gomes (2017), da inicio a los procesos de exclusión a aquellos que se alejan de las expectativas sociales. Sobre esta política colonialista, se considera la diferencia como tema a tratar, rehabilitar, normalizar, arrebatando sus características identitarias (Burađ, 2010).

Respecto a percepciones y categorías, históricamente, las personas sordas han sido comprendidas bajo dos perspectivas dicotómicas: la perspectiva socioantropológica y la médico-rehabilitadora. La primera visualiza a las personas sordas como miembros de una minoría lingüística-cultural, partícipes de una comunidad, desde el reconocimiento y respeto de la LS como su lengua natural (Barra y Muñoz, 2021). En oposición, la segunda los percibe desde el diagnóstico, enfocada en rehabilitarlos, rescatando restos auditivos, terapias auditivo-verbales, uso de audífonos e IC, para ajustarse a la mayoría oyente (Palma y Escobar, 2016).

Es prudente considerar que, a pesar de que coexisten ambas perspectivas en la sociedad, la médica prevalece por sobre la socioantropológica, ya que, como dice Burađ (2010), “el Otro sordo irrumpe imprevistamente con sus manos, con su cuerpo, con su mirada, con su experiencia de vida resistiéndose a ser conceptualizado, clasificado y tematizado” (p. 6).

En cuanto a la comunidad migrante, también existen perspectivas dicotómicas. La asimilacionista, que los concibe como un ser diferente, como un Otro que debe borrar sus características que lo diferencian de la comunidad a la que llegan, transformándose así en un similar al grupo mayoritario. Por otro lado, la intercultural comprende la diferencia como algo legítimo y necesario, por lo que no tiene como objetivo eliminar sus particularidades, sino, más bien, deconstruir la mirada que posee el grupo mayoritario sobre este Otro y, así, lograr una construcción social común (Bolzman, 2013).



Figura 1

Elementos de encuentro entre la comunidad sorda y comunidad extranjera

Dispositivos de hospitalidad para estudiantes sordos

A partir de lo expuesto, se evidencian puntos de encuentro entre la comunidad sorda y la migrante. Sin embargo, para esta última, a nivel nacional e internacional, de acuerdo con sus características (idiomáticas y

culturales), se han creado e implementado alternativas para dar respuesta a su educación. Por lo que, al considerar la analogía entre ambos sujetos, es crucial accionar para promover la equidad en la educación de las personas sordas, tomando en cuenta la historia de esta comunidad para ser incorporada en su trayectoria educativa.

Si bien, en el contexto chileno, las acciones para los estudiantes migrantes se denominan dispositivos de acogida, en esta investigación, se adoptará el concepto *dispositivos de hospitalidad*. Esta transición conceptual se fundamenta en que la hospitalidad implica acoger la alteridad, encontrarse con el Otro, reconocer y respetar su singularidad para estar atentos a la esencia de su ser y, de esa forma, dar respuesta a sus necesidades, sin reducirlo a la categorización (Gómez-Ramos, 2021). Supone, más bien, estar a disposición de sus requerimientos, pues se ha generado un compromiso a partir de su irrupción con nuestro ser.

En consecuencia, bajo esta mirada, los Dispositivos de Hospitalidad para Estudiantes Sordos (en adelante, DIHOPES) se entenderán como conjuntos integrados por recursos humanos (miembros de la comunidad educativa), recursos materiales (reglamentos, documentos oficiales y material didáctico) y acciones pensadas para el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes sordos pertenecientes al establecimiento. Los DIHOPES funcionan bajo el compromiso con la alteridad sorda, pues se hacen responsables de responder a las particularidades y derechos lingüísticos-culturales de los estudiantes sordos en su trayectoria educativa, desde el ingreso al egreso.

En la búsqueda de optimizar la experiencia educativa para los estudiantes sordos, esta propuesta se erige sobre un conjunto de dimensiones diseñadas para asegurar una educación inclusiva efectiva y respetuosa (Figura 2).



Figura 2
Dimensiones DIHOPES

Dimensión cultura de hospitalidad

Refiere, en el contexto educativo de estudiantes sordos, al aprendizaje de la LSCh y elementos culturales de la comunidad sorda. Esta cultura específica busca enriquecer la calidad de vida académica y social de los estudiantes sordos, reconociendo y promoviendo su identidad cultural dentro del entorno educativo.

Actualmente, las instituciones educativas orientan sus esfuerzos a ser espacios inclusivos, requiriendo que los miembros de la institución reflexionen sobre los valores, acciones y objetivos en común (Escobedo *et al.*, 2012).

Consecutivamente, los integrantes de esta comunidad deben asumir los valores y normas que se incorporen (Bolívar, 1996) para transformar la cultura escolar y dar respuesta a la alteridad que permea el lugar. En el caso de los establecimientos convencionales con estudiantes sordos, bajo este dispositivo, requiere transitar hacia una cultura escolar de hospitalidad, para dar respuesta educativa a la alteridad sorda desde la ética y responsabilidad.

Este cambio cultural precisa, por un lado, que los administradores, directivos, familias y compañeros (en especial del curso) aprendan y valoren la LSCh como segunda lengua para favorecer las relaciones interpersonales. Por otro lado, profundizar en aspectos culturales básicos de interacción basados en el respeto. Algunos ejemplos consisten en no taparse la boca, evitar cruzarse cuando hay dos personas signando, al hacer uso del servicio de interpretación no dirigirse a este, sino a la persona sorda o, también, reconocer que, debido a su eminencia visual, no es apropiado llamar su atención mediante gritos, sino usar estrategias más efectivas, como tocar el hombro del estudiante estudiante/colega sordo, prender y apagar la luz, hacer movimientos de manos en el aire y, al lograr el contacto visual, iniciar la comunicación.

En consecuencia, el aprendizaje de la LSCh constituye un componente crucial en la dimensión *cultura de hospitalidad*, ya que permite que estudiantes y profesionales sordos expresen sus quereres al poder mantener una comunicación eficaz con diferentes entidades de la comunidad, lo que, a su vez, crea vínculos afectivos y de responsabilidad. Además, que la comunidad escolar conozca sobre el patrimonio lingüístico y elementos culturales de la comunidad sorda permite la transformación de la cultura escolar y propicia un espacio seguro, acogedor y de colaboración, a través de una educación consciente para personas sordas.

Dimensión protocolo de bienvenida

Implica el diseño y entrega de material informativo en su primera lengua a estudiantes sordos y sus familiares sobre el funcionamiento del establecimiento, información sintetizada sobre leyes relacionadas a la educación de sus hijos, además de glosarios con conceptos relevantes en la educación de los estudiantes sordos. Ingresar a una institución educativa implica familiarizarse de manera integral con el funcionamiento del espacio, lo que incluye el conocimiento de la infraestructura, miembros de la comunidad, organización y documentos oficiales. Las normas de convivencia, protocolos, reglamento interno, entre otros, son entregados al matricularse o durante la trayectoria educativa, por ello, para garantizar que los estudiantes sordos accedan a la información de manera efectiva, se requiere que sea entregada en LSCh, formato video, para consultarlo las veces que se requiera.

Además de asegurar el acceso a la información, la institución asume la responsabilidad de resguardar los derechos que garantizan una educación de calidad para los estudiantes sordos. Este compromiso se concreta en la entrega de material informativo que resuma leyes pertinentes a las familias, pues la intención es empoderar e involucrar a las familias en la trayectoria educativa de sus hijos. Un ejemplo concreto de cómo beneficia este conocimiento es la capacidad de las familias para abogar por la contratación de ILSch para que sus hijos accedan al contenido de la clase, ejerciendo así su derecho.

Adicionalmente, para facilitar la comprensión de los estudiantes sordos y sus familias acerca de las implicaciones de su trayectoria educativa, se les entrega un glosario escrito y en LSCh sobre las aulas de inmersión lingüística, de los profesionales especializados, sus roles y funciones en los niveles educativos. Permite involucrar a las familias y a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, como también saber a quién acudir para resolver consultas en caso de ser necesario.

Por lo tanto, para la dimensión *protocolo de bienvenida*, es fundamental que los establecimientos demuestren su compromiso y sentido de responsabilidad a través de la entrega de material informativo a los estudiantes sordos y familiares en su primera lengua sobre conceptos relevantes en su educación, el funcionamiento de la institución y los derechos de los estudiantes sordos en el contexto educativo, que tienen por objetivo la entrega de una educación de calidad.

Dimensión profesionales especializados

La participación de profesionales especializados en procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes sordos incorpora a los coeducadores sordos, ILSch, profesores diferenciales, psicólogos y fonoaudiólogos. Estos requieren ser profesionales bilingües, es decir, ser fluentes en la LSCh y del español escrito y estar en un continuo proceso de aprendizaje, tener formación académica acerca del enfoque socioantropológico y el trabajo colaborativo.

Los niños sordos, por nacer mayoritariamente en familias oyentes, tendrán su primer encuentro con pares o adultos sordos al comenzar la educación parvularia (4-5 años). Por lo que es imprescindible la contratación de coeducadores sordos, responsables de los aspectos lingüístico-culturales de las aulas de inmersión lingüística. Asimismo, es quien transmite sobre Cultura Sorda y LSCh a la comunidad educativa (Ministerio de Educación, 2022). De esta manera, además de los estudiantes, los profesores, directivos, administradores y familias, podrán comunicarse y aprender elementos culturales de la comunidad sorda, de la que forman parte los estudiantes sordos de la institución.

Otro profesional relevante es el ILSch al ser puente comunicativo entre el mundo sordo y oyente. Estudiantes, coeducadores y profesionales sordos lo requieren en las aulas, actos, ceremonias, entre otros espacios del contexto educativo, pues transmite la información auditiva a la LSCh y viceversa, siendo fundamental el trabajo colaborativo, ya que requieren que quienes emiten discursos (sordos u oyentes) entreguen previamente el guión o material para garantizar una interpretación de calidad. A su vez, al ser imprescindible para el acceso a la información, el Ministerio de Educación (2022) orienta a que se integre en las salas de clases a partir de 5° básico en todas las asignaturas del currículum.

Siguiendo dicha orientación del Ministerio de Educación (2022), estos comenzarán a ser parte de las aulas de inmersión lingüística cuando los estudiantes cursen 4° básico, lo que permitirá que conozcan e identifiquen cómo es la dinámica de este profesional, a través de actividades planificadas junto al coeducador y profesor diferencial bilingüe. De esta manera, podrán asimilar sus funciones de manera gradual a lo largo del año escolar, permitiendo y velando por el cumplimiento adecuado del rol del ILSch al ser promovidos de curso.

Los profesores de educación diferencial tienen como responsabilidad apoyar el aprendizaje de los estudiantes sordos en las aulas regulares y de inmersión lingüística. Ser fluente en la LSCh y formarse académicamente sobre su historia, características y formas de aprender permitirá implementar estrategias visuales y valorar con atención los procesos de aprendizaje de la diversidad sorda.

Por otro lado, el psicólogo cumple un papel fundamental para los diferentes y complejos procesos internos que pueda experimentar el estudiante sordo. A su vez, es necesario desarrollar estrategias de manera colaborativa con el coeducador sordo, creando material o planes de acción para acompañar a la familia en el proceso diagnóstico. Por otro lado, exponer hitos sobre la educación de sordos y mostrar actores relevantes de la comunidad sorda son ejemplos que podrían impactar en beneficio a la proyección que tiene la familia sobre el estudiante.

En el caso del fonoaudiólogo, al ser un profesional con formación académica orientada en el área clínica, es relevante que su desempeño en contextos educativos con estudiantes sordos contemple la perspectiva cultural (Muñoz *et al.*, 2023), para abordar estrategias y herramientas comunicativas que permitan una comunicación efectiva con su entorno social, con énfasis en que su primera lengua es la LSCh y la segunda el español escrito. Estas consideraciones tendrán un impacto positivo en las relaciones interpersonales y en el proceso de aprendizaje curricular de los estudiantes (Ministerio de Educación 2022; Muñoz *et al.*, 2023).

En consecuencia, la dimensión *profesionales especializados* implica que estos tengan formación en el área socioantropológica, que sean bilingües para poder entablar una comunicación eficaz, crear e implementar estrategias visuales y estar en constante capacitación sobre la lengua y otras temáticas acordes a las características de la población sorda. La descripción de cada rol evidencia lo esencial de sus funciones y del trabajo colaborativo que lleven a cabo para alcanzar los objetivos transdisciplinarios que benefician al estudiante sordo.

Dimensión aula de inmersión lingüística

Refiere a espacios independientes al aula convencional que permitan la adquisición y consolidación de la primera lengua de los estudiantes sordos (LSCh), a través de la interacción con sus pares, profesionales sordos y profesionales bilingües, desde pre-kínder hasta cuarto medio.

A nivel nacional e internacional, se han puesto en marcha espacios específicos para que estudiantes migrantes aprendan la lengua dominante, denominadas aulas de acogida (García, 2018; Jiménez *et al.*, 2020; Valdés *et al.*, 2019). Extrapolar esta iniciativa a la educación de estudiantes sordos resulta pertinente al considerar los puntos de encuentro entre ambas comunidades; no obstante, al llevarlo a la práctica, se decanta una diferencia esencial.

Mientras los estudiantes migrantes aprenden una segunda lengua en las aulas de acogida, los estudiantes sordos, provenientes en un 95 % de familias oyentes (Barra y Muñoz, 2021; Muñoz *et al.*, 2021; Ruiz, 2010), conocen a personas sordas y la LSCh al ingresar al sistema educativo, por lo tanto, podrán desarrollar su L1 en las aulas de inmersión lingüística. Para los niños sordos, es crucial que la incorporación a este espacio se inicie en etapas tempranas del ciclo vital, con el propósito de potenciar, de manera integral, las distintas aristas de su crecimiento a partir del aprendizaje de su lengua.

Las aulas de inmersión lingüística serán lideradas por profesionales sordos, abarcando niveles desde pre-kínder a 4° medio. Se asigna a los estudiantes de pre-kínder a 4° básico una mayor cantidad de horas por el énfasis necesario en el desarrollo de la primera lengua, considerando que es una lengua compleja, con elementos lingüísticos que podrán interiorizar al compartir con nativos y bilingües.

La disminución horaria desde 5° básico hasta 4° medio se debe a que, a pesar de dominar la lengua en los niveles avanzados, estos requieren aprender vocabulario sobre los contenidos cada vez más complejos, según los niveles en los que progresen. También, es esencial otorgar espacios para compartir, aprender y desarrollar su identidad sorda. En ese sentido, los profesionales de estas aulas diseñarán dinámicas enriquecedoras en colaboración con los estudiantes sordos de educación media, lo que beneficia a todos los estudiantes sordos, en especial a los de etapas iniciales, ya que les proporciona modelos tutores de quienes aprender.

En síntesis, la dimensión *aula de inmersión lingüística* requiere de un espacio específico para estudiantes sordos que cursan desde pre-kínder a 4° medio, quienes serán guiados en su aprendizaje por coeducadores/profesionales sordos y especialistas bilingües para asegurar el desarrollo y consolidación de la LSCh (primera lengua); aprendizaje sobre elementos culturales de la comunidad sorda; y desarrollo identitario a través de la interacción continua con sus pares a lo largo de su trayectoria educativa.

Reflexiones generales

La educación como reflejo de la evolución cultural y social ha experimentado cambios significativos en torno a los conceptos de inclusión, lo que se refleja en los espacios educativos permeados por diversidad socioeconómica, religiosa, sexual, de género, étnica, cultural y lingüística. En especial, las dimensiones cultural y lingüística se han vuelto más evidentes con el fenómeno migratorio que ha ido creciendo en Chile, planteando la interrogante y necesidad de responder a la educación de estudiantes migrantes no hispanohablantes. La población migrante, que llega con una lengua diferente a la vehicular, con una cultura de trasfondo, procesos identitarios complejos por el cambio y adaptación al nuevo lugar, requieren de medidas pertinentes en su trayectoria educativa.

En paralelo a la situación que viven los estudiantes migrantes, existe otro grupo de estudiantes con diferencias culturales y lingüísticas, como son los estudiantes sordos, quienes han tenido que transitar a la educación regular compuesta mayoritariamente por oyentes, quienes desconocen su lengua natural (LSCh) y cultura, como medidas de políticas inclusivas. De esta manera, se evidencian puntos de encuentro entre ambas comunidades (sorda y migrante) en los contextos escolares chilenos, puesto que ambos sujetos son nativos de una lengua y cultura diferente a la dominante y, por lo tanto, viven procesos identitarios complejos.

Como respuesta a estos desafíos que pueden enfrentar los estudiantes, en el caso de los migrantes, autores nacionales e internacionales han estudiado los dispositivos de acogida que, a través de una serie de acciones y

discursos, tienen como propósito el aprendizaje del idioma local y el acceso a la misma educación de sus compañeros.

Desde una perspectiva teórica, se presenta una propuesta para la comunidad sorda que se integra en instituciones educativas regulares. Se trata de Dispositivos de Hospitalidad para estudiantes Sordos, el cual está compuesto por cuatro dimensiones fundamentales: 1) cultura de hospitalidad, 2) protocolo de bienvenida, 3) profesionales especializados y 4) aulas de inmersión lingüística.

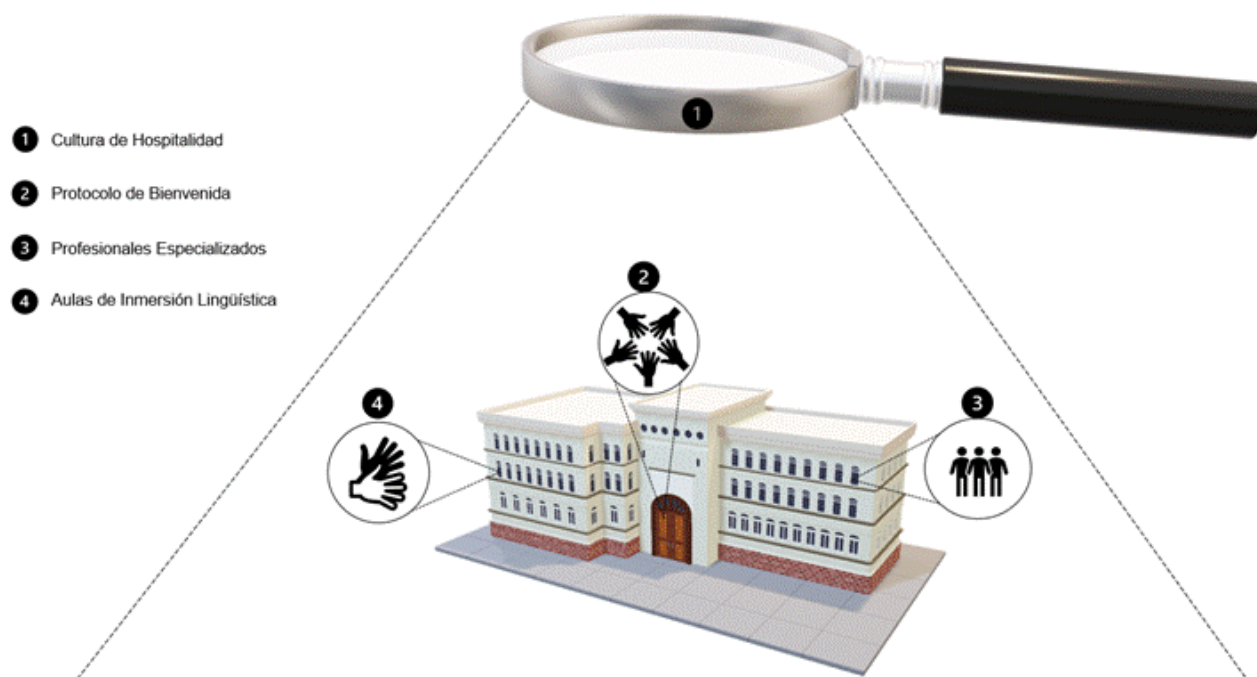


Figura 3
Articulación de las dimensiones DIHOPES

Los estudiantes sordos, al ingresar a un establecimiento educativo, serán acogidos con el *protocolo de bienvenida*, para conocer el funcionamiento y documentación oficial de la institución en su primera lengua, lo que les permitirá saber, por ejemplo, lo que se espera de ellos dentro del colegio en cuanto a convivencia con su entorno y pares. Para aquellos estudiantes que hasta ese momento han vivido privación lingüística y no han desarrollado su primera lengua, se buscarán estrategias visuales para garantizar que accedan a esta información.

Bajo esta misma lógica, se le entrega a los estudiantes y sus familias un glosario que les permitirá saber en qué espacios se desenvuelven y qué profesionales trabajan con ellos. A su vez, como el sentido es involucrar a las familias por medio del material proporcionado, además de la clarificación de los roles, se les entrega de forma impresa leyes resumidas, con un lenguaje comprensible que les permita identificar los *profesionales especializados* que deben ser parte de la educación de sus hijos para que sus derechos no se vean vulnerados.

El compromiso que el establecimiento adoptará desde el ingreso de los estudiantes sordos facilitará transitar a una *cultura de hospitalidad*. Tal compromiso se evidenciaría a través del aprendizaje de la LSCh y aspectos de la Cultura Sorda por parte de la comunidad educativa. Familiarizarse con estas temáticas permite que cada miembro de la comunidad desarrolle el sentido de responsabilidad con los estudiantes y profesionales sordos, por lo que estos actores son clave para la hospitalidad, pues responden al requerimiento de la alteridad (Gómez-Ramos, 2021), en este caso, alteridad sorda.

La dinámica de los estudiantes sordos en las escuelas con DIHOPES consiste en estar en aulas regulares y de inmersión lingüística de pre-kínder a 4° medio con *profesionales especializados*, cuyos apoyos varían según la edad y nivel educativo de los estudiantes. Aquellos que estén entre pre-kínder y 4° básico asistirán en mayor

medida a las *aulas de inmersión lingüística*, para adquirir y consolidar su primera lengua a través de la interacción y planificaciones creadas y ejecutadas colaborativamente entre coeducadores sordos y profesores diferenciales bilingües.

El Ministerio de Educación (2022), al orientar la incorporación del ILSch en 5° básico, asume que los estudiantes sordos tendrán un nivel de LSCh que les permitirá acceder a la información a través del servicio de interpretación. Sin embargo, el documento no explicita cómo o quién sería responsable de que logren esta competencia. Este logro podría ser parte de las responsabilidades del DIHOPES a través de los años previos de interacción con sus compañeros sordos y de participación en las clases impartidas por coeducadores y profesionales bilingües en las *aulas de inmersión lingüística*. Como también en el compartir diario con las diferentes personas de la comunidad educativa que estarán en un constante aprendizaje de la LSCh.

En síntesis, estas dimensiones que confluyen entre sí pueden responder a la alteridad sorda sobre las condiciones mínimas que deben considerar los establecimientos, por lo tanto, DIHOPES les permite crear o implementar iniciativas que impacten en el desarrollo integral. Por lo tanto, la implementación de esta propuesta se sustenta en el principio de hospitalidad, lo que permite que cada una de las dimensiones antes mencionadas puedan transformarse en dispositivos en sí mismos, desencadenando acciones, decisiones y discursos interconectados.

Nos queda dejar abierta la aplicación de este dispositivo de manera de responder a lo que menciona Booth y Ainscow (2000) de constituir la tan anhelada cultura inclusiva, en este caso, para personas sordas, que, de acuerdo a Ladd (2022), el espacio educativo se transforme en un lugar acogedor, seguro y propicio para la colaboración entre diferentes culturas y comunidades.



Haciendo una tregua, acrílico, Rosana Moreno

Referencias bibliográficas

- Abello, V. (2017). *Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Arenas, P. y Urzúa, A. (2016). Estrategias de aculturación e identidad étnica: un estudio en migrantes sur-sur en el norte de Chile. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-25.
- Barra, R. y Muñoz, K. (2021). IV Importancia del desarrollo cognitivo-lingüístico en estudiantes sordos de educación superior. En *Estudiantes Sordos. Desafío para la educación Superior*. (pp. 87-111). Palibrio
- Barth, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. Fondo de Cultura Económica.
- Belmar, M., Cornejo, J., Cornejo, C., Domínguez, J., Rioseco, M. y Sanhueza, S. (2018). Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno. *Revista de Educación*, 1(29), 29-44.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 46(2), 169-177.
- Bolzman, C. (2013). Reflexiones sobre la perspectiva intercultural a partir de la figura del extranjero. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (54), 49-60.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Burad, V. (2010). Alteridad sorda. Facultad de Educación Elemental y Especial-Asignatura Ética y Formación Profesional Interpretación en lengua de señas. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4630/burad-viviana-alteridad-sorda.pdf
- Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de Innovación Educativa*, (147), 64-48.
- ChileValora. (2018). *Perfil Co-Educador Sordo de Lengua de Señas Chilena y Cultura Sorda*.
- Córdoba-Warner, E. (2020). Espacios de diálogo para la transición hacia el modelo social de atención a las personas con discapacidad: Una mirada desde la investigación acción participativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 394-410. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.20>
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <https://doi.org/10.2307/1169960>
- De la Paz, V., González, M. y Otárola, F. (2016). Deaf Educators: Linguistic Models in an Intercultural-Bilingual Educational Context. En B. Gerner de García y L. Karnopp (Eds.), *Change and Promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America* (pp. 68-88). Gallaudet University Press.
- Esteban, M., Fernández, E., Rodríguez, M. y Sánchez, D. (2018). ¿Las lenguas de signos siguen siendo lenguas minorizadas? Política y planificación lingüísticas. *Actas do XIII Congreso Internacional de Lingüística Xeral*, Vigo, España.
- Esther, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- García, A. (2015). El español escrito como segunda lengua en el sordo: apuntes para su enseñanza. *Boletín de Lingüística*, XXVII(43-44), 118-131

- García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte rei. Revista de Filosofía*, (74), 1-8.
- García, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-195. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Gomes, E. (2017). A noção de conflito, estrangeiro e confiança face o sujeito com deficiência o caso do surdo. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 4(1), 66-78.
- Gómez-Ramos, D. (2021). Los gestos de hospitalidad en el oficio de educar. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ghoe>
- González, M., Pérez, A., Luis Marín, J. y Villavicencio, C. (2019). 8. Towards the Recognition of Chilean Sign Language. En M. De Meulder, J. Murray y R. McKee (Ed.), *The Legal Recognition of Sign Languages: Advocacy and Outcomes Around the World* (pp. 129-144). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788924016-010>
- Guerrero-Arenas, C. y Hernández-Santana, G. (2022). Más allá de escuchar: consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos. *CIENCIA ergo-sum*, 30(3), 1-12.
- Hellemeier, A. (2012). Michel Foucault: episteme, dispositivo y prácticas. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Heras-Sevilla, D., Ortega-Sánchez, D. y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, XLIII(173), 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>
- Herrera-Fernández, V. (2014). Alfabetización y bilingüismo en aprendices visuales. Aportes desde las epistemologías de sordos. *Educación y educadores*, 17(1), 135-148.
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
- Jiménez, F., Valdés, R., Hernández-Yáñez, M. y Fardella, C. (2020). Dispositivos lingüísticos de acogida, aprendizaje expansivo e interculturalidad: Contribuciones para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218867>
- Jiménez, R. (2017). Los dispositivos de acogida de los enaf (élèves nouvellement arrivés En France). Una revisión crítica y comparativa desde una óptica inclusiva. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 393-408.
- Jin, Y. y Gómez-Pellón. (2022). Entre dos culturas: acerca de la ambigüedad de las identidades de los descendientes de los inmigrantes chinos en España. *Migraciones*, (54), 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.010>
- Juliarena, G. (noviembre de 2012). Bilingüismo en sordos. *IV Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. La Plata, Argentina. Experiencias, Desarrollos, Propuestas. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2725/ev.2725.pdf
- Ladd, P. (2022). *The unrecognized curriculum: Seeing through new eyes: deaf cultures and deaf pedagogies*. DawnSignPress.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Reflexiones Pedagógicas*, (56), 47-56.
- Maya, A., Montoya, M., Valencia, A. y Calzada, G. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96.

- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (22 de enero de 2021). Ley 21.303 Modifica la Ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. Chile.
- Ministerio de Educación. (2022). Orientaciones técnicas para Establecimientos educacionales con estudiantes Sordos. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/06/OrientacionesEstablecimientosEstudiantesSordosDIGITALvf.pdf>
- Muñoz, K., Sánchez, A. y Bahamonde, C. (2021). Cultura Sorda y TICs. Variables para el desarrollo de la Lengua de Señas Chilena. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades Chakiñan*, (15), 141-151. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.09>
- Muñoz, K., Sastre, C., Serrano, S., Enríquez, C. y Sánchez, A. (2023). Procesos inclusivos de estudiantes sordos chilenos y colombianos. Mirada desde los profesionales de apoyo. *Investigación, Sociedad y Educación*, 1(8), 51-80. <https://doi.org/10.32735/S2735-6523202300083060>
- Palma, A. y Escobar, V. (2016). Pensar la inclusión: resignificando a las personas sordas. *Trans-pasando Fronteras*, (10), 77-95. <https://doi.org/10.18046/retf.i10.2384>
- Ribeiro, L. (2009). La percepción de lo extraño. Contribuciones teóricas para la comprensión de los procesos de exclusión social: Simmel, Schütz, Elias y Bauman. *Sociedad Hoy*, (17), 115-127.
- Rivas, R. (2015). Cultura: factor determinante del desarrollo humano. *Revista entorno*, (58), 16-24.
- Rodríguez, D. (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la Comunidad Sorda y a su sentimiento identitario. *Perifêria*, (18), 1-27.
- Rodríguez, D. (2016). *¿Discapacitado? No, ¡Sordo!* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Barcelona. Dialnet.
- Rodríguez, L. (2021). Valoración de la Lengua de Señas venezolana para la comunicación con el niño sordo de educación inicial. *Revista Arjé*, 15(29), 364-382.
- Ruiz, C. (2010). Manos para aprender. La importancia de la lengua de signos en el ámbito escolar para la vida de las personas sordas. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, (29), 1-8
- Salazar, L. Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus*, 12(Ext), 45-72.
- Servicio Nacional de Migraciones. (2023). Reporte 1. Estadísticas generales registro administrativo. Servicio Nacional de Migraciones 2021-2022. Santiago, Chile. <https://serviciomigraciones.cl/estudios-migratorios/analisis-sermig/>
- Sosa, F. y Zubieta, E. (2015). La experiencia de migración y adaptación sociocultural: identidad, contacto y apoyo social en estudiantes universitarios migrantes. *Psicogente*, 18(33), 36-51. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.54>
- Stefoni, C. y Bonhomme, M. (2014). Una vida en Chile y seguir siendo extranjeros. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 14(2), 81-101. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482014000200004>
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y Migración*, 8(1), 81-103.
- Tovar-Correal, M. y Bustos, R. (2022). Diversidad lingüística en el aula multicultural: nudos críticos en escuelas de frontera. *Interciencia: Revista de ciencia y tecnología de América*. 47(11), 513-519.
- Valdés, R., Jiménez, F., Hernández-Yáñez, M. y Fardella, C. (2019). Dispositivos de acogida para estudiantes extranjeros como plataformas de intervención formativa. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 261-278.

Vargas, S. (2020). *Sensibilización a familias con niños sordos menores de 3 años de edad* [Tesis de maestría]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Repositorio institucional UNIMINUTO.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153177973014>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Javiera Vargas-Salazar, Karina Muñoz-Vilugrón

Personas sordas, extranjeras en el aula. Dispositivos de hospitalidad en Educación

Deaf people, foreigners in the classroom. Hospitality devices in Education

Pessoas surdas, estrangeiros na sala de aula. Dispositivos de hospitalidade na Educação

Praxis Educativa (Arg)

vol. 28, núm. 2, p. 1 - 20, 2024

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702 / **ISSN-E:** 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280214>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.