

El agenciamiento como idea base de correspondencia para promover una práctica educativa desde la epistemología de sordos

Agency as a base idea of correspondence to promote an educational practice from the epistemology of the deaf

Agência como ideia base de correspondência para promover uma prática educacional da epistemologia do surdo

Karina Muñoz Vilugrón^I

Jimena Carrasco Madariaga^{II}

Jesús Lara Coronado^{III}

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo proponer, desde un enfoque interdisciplinario, diversas miradas que se pueden incorporar para plantear didácticas contextualizadas en la praxis educativa de y con los sordos. Las prácticas educativas pueden desarrollar estrategias que incorporen el diálogo como principio comunicativo, entendido como acción entre “el yo” y “el tú”, incorporando la otredad que implica la Sordedad del S/sordo, es decir, como un reconocimiento de la diferencia y una posibilidad de conectar subjetividades para producir nuevos agenciamientos. Esta investigación teórico-práctica, cuenta con una metodología dialéctica de manera de construir propuestas pedagógicas basadas no solo en la cultura sorda, sino en un acto de correspondencia entre el oyente y el no oyente, con el objeto de que ambas miradas se nutran para incorporar en el ejercicio pedagógico necesidades comunicativas de ambos mundos. De este modo, mejorar las decisiones didácticas para que las iniciativas educativas sean más conscientes y permitan dilucidar nuevos cuestionamientos, saberes y propuestas basadas en la comunicación recíproca y no la imposición de ideas.

Palabras clave: Diálogo. Agenciamiento. Sordos. Epistemología.

ABSTRACT

This article aims to suggest, from an interdisciplinary approach, various perspectives that can be incorporated to propose contextualized didactics in the educational praxis of and with the deaf. Educational practices can develop strategies that incorporate dialogue as a communicative principle, understood as an action between “me” and “you”, incorporating the otherness that the deafness of the D/deaf implies, that is, as a recognition of the difference and a possibility of connecting subjectivities to produce new agencies. This theoretical-practical research has a dialectical

^IUniversidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: karina.munoz@uach.cl  <https://orcid.org/0000-0003-3938-2758>

^{II}Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: jimenacarrasco@uach.cl  <https://orcid.org/0000-0002-7073-1592>

^{III}Universidad Austral de Chile, Puerto Montt, Chile. Correo electrónico: jesus.lara@uach.cl  <https://orcid.org/0000-0003-0365-4598>

methodology to build pedagogical proposals based not only on deaf culture, but also on an act of correspondence between the listener and the non-listener, with the aim that both perspectives be nurtured to incorporate in the pedagogical exercise the communicative needs of both worlds. In this way, we seek to improve didactic decisions so that educational initiatives are more aware and allow elucidating new questions, knowledge and proposals based on reciprocal communication and not on the imposition of ideas.

Keywords: Dialogue. Organization. Deaf. Epistemology.

RESUMO

Este artigo teve como objetivo sugerir, com uma abordagem interdisciplinar, diversas perspectivas que podem ser incorporadas para propor uma didática contextualizada na práxis educativa de e com surdos. As práticas educativas podem desenvolver estratégias que incorporem o diálogo como princípio comunicativo, entendido como uma ação entre o eu e o tu, incorporando a alteridade que a surdez do S/surdo implica, ou seja, como reconhecimento da diferença e possibilidade de conectar subjetividades para produzir novos agenciamentos. Esta pesquisa teórico-prática tem uma metodologia dialética para construir propostas pedagógicas baseadas não apenas na cultura surda, mas também em um ato de correspondência entre o ouvinte e o não ouvinte, com o objetivo de que ambas as perspectivas sejam nutridas para incorporar no exercício pedagógico necessidades comunicativas de ambos os mundos. Dessa forma, busca-se aprimorar as decisões didáticas para que as iniciativas educativas sejam mais conscientes e permitam elucidar novas questões, saberes e propostas baseadas na comunicação recíproca e não na imposição de ideias.

Palavras-chave: Diálogo. Organização. Surdo. Epistemologia.

INTRODUCCIÓN

La riqueza narrativa de los sordos en la actualidad ha adquirido relevancia, sobre todo, desde el punto de vista de las epistemologías de sordos, área de estudio que se ha encargado de rescatar y valorar el conocimiento cultural que se plantea a través de la lengua de señas como sistema de comunicación y cognición de las personas sordas. Aunque sabemos que hay un antes y un después del congreso de Milán (1880), autores como Mirzoeff (1995) o Ladd (2011) se han encargado de demostrar que dentro de la cultura sorda se reconocía ya entre los siglos XVII a XIX, específicamente en Francia, que estas personas desarrollaban el intelecto de otra manera y que esto era reconocido en la sociedad, en particular, en el mundo artístico. Al parecer esta inteligencia fue viéndose disminuida por los criterios que se comenzaron a aplicar desde la oralidad y la audición luego de reuniones académicas que marcaron los caminos a seguir para el siguiente siglo, las cuales tuvieron impacto en otras latitudes, por ejemplo, Chile, que fundó la primera escuela para sordos en Latinoamérica y que sentó las bases de cómo se comenzó a entender la educación que debían recibir los sordos en este país, “lenguaje articulado y lectura de labios” (Núñez, 1883, p. 282).

La idea de que los sordos, así como otros sujetos con limitaciones en sus sentidos, eran un lastre, no parece haber sido impedimento para que se reconociera que en estos se desarrollaban de manera más profunda otras habilidades, así, por ejemplo, en el Informe titulado “Organización de las Escuelas Normales” (1883), el cual fue elaborado por Abelardo Núñez, este observó lo siguiente: “el sordo-mudo domina un aumento de poder en la vista” (Núñez, 1883, p. 277). Esta era una habilidad que ya había sido reconocida en Francia (Mirzoeff, 1995) un siglo antes.

Por consiguiente, esta lógica de normalización del no oyente en nuestro país no es algo aislado de lo que ocurría a nivel internacional (Caiceo Escudero, 2010), sino que se alinea con las formas de intervenir a los catalogados como sordos que se dictaban desde los centros del pensamiento moderno, tal como se puede inferir de las conclusiones del Congreso de Milán de 1880, uno de los primeros eventos a nivel internacional en temas de educación de *sordomudos*, que determinó que el abordaje para la enseñanza de estos estudiantes debía apuntar a asimilar lo más posible a estos sujetos a las personas oyentes.

Aunque en la actualidad en Chile se han definido ciertas leyes, primero la 20.422 y luego la 21.303, que promueven la garantía de acceso a los contenidos curriculares de los sordos en su lengua (artículo 34), parece ser que no se ha llegado a proponer estrategias didácticas que consideren sistemas de comunicación en los cuales, tanto el sordo como el oyente interactúen o que incorporen elementos pedagógicos del oyente en las didácticas empleadas con los sordos o de los sordos en estrategias de los oyentes. En otras palabras, pese a los esfuerzos por integrar a las personas sordas a la educación general se siguen naturalizando las diferencias lingüísticas y cognitivas como deficiencias (Castorina, 2000), sobre todo, en el campo educativo que se maneja de acuerdo con objetivos y resultados académicos que están basados en una idea de lo normal o, dicho de otro modo, de lo establecido por medio de estándares indicadores de logros académicos.

Por ello, en este artículo, proponemos incorporar conceptos como diálogo, otredad y agenciamiento a la perspectiva propuesta desde la epistemología de sordos, pues estos permitirán complementar la mirada respecto de las estrategias didácticas que se emplean con los sordos y entender que en esta interacción, oyente y sordo, oralidad y seña, se produce de forma natural, si esto así se permite y así se concibe como mirada y didáctica pedagógica, un proceso intercultural que genera límites, pero también “zonas de contacto” (Peluso Crespi, 2003, p. 147).

NORMALIDAD, EXCLUSIÓN Y AGENCIAMIENTO

En la historia crítica inaugurada con los trabajos de Foucault vemos que las principales formas de abordaje de la diferencia en nuestra sociedad han sido la exclusión, el encierro, y la normalización; la segregación de ciertos sujetos considerados peligrosos o no aptos para la vida en común dará paso a su encierro, con lo cual se multiplicaron los lugares de confinamiento, dando lugar a lo que Foucault (1967) denominó “el gran confinamiento”. Luego, los lugares del encierro que, inicialmente fueron concebidos para resguardar a quienes estaban afuera de los que estaban adentro, comenzarán a convertirse en lugares de acción e intervención sobre quienes están dentro, con lo cual se inicia toda una serie de técnicas y estrategias que buscan regular y normalizar a quienes ya habían sido excluidos y/o encerrados. La normalización alcanza a los sordos con el intento fallido de oralizarlos, igualarlos a los grupos con audición normal, es decir, someterlos a algún tipo de intervención articuladora que les permitiera desarrollar el habla y limitando así la posibilidad de utilizar algún atisbo de la lengua de señas.

Con base en el desarrollo de la estadística se desarrollan una serie de procedimientos para vigilar y generar conocimiento respecto de la población en su conjunto, lo que, a la larga, generó las condiciones de posibilidad para que emergiera la idea de normalidad como la conocemos hoy en día, es decir como una equivalencia entre la media normal estadística y lo correcto, o lo que debe ser, lo que se corresponde a la naturaleza humana. Desde ahí en adelante habrá una constante preocupación por identificar, clasificar y corregir la anormalidad que llevará a un proceso constante de captura de las vidas de las personas clasificadas como anormales (Jódar Rico, 2007).

En el ámbito de la educación esto se ve expresado en nuevos problemas que comienzan a formularse en la educación escolar obligatoria a partir de 1890: niños que no aprenden como la mayoría, es decir, como deberían, serán identificados por medio de un sistema de medición (test

de Binet y Simon) como débiles mentales y serán separados de los niños considerados normales. Considerando que estos test utilizaban ítems relacionados con el lenguaje verbal, los estudiantes sordos eran tildados de anormales o deficientes, pues no lograban responder verbalmente a las preguntas. Estos criterios fueron usados en Chile para establecer los progresos educativos de los sordos en la adquisición de la oralidad y la audición (Núñez, 1883).

Por ello, las estrategias de abordaje de los considerados anormales condicionadas por el diagnóstico, la exclusión, el encierro y la normalización no deben ser entendidas como propios de determinados períodos históricos, sino que como lo que está a la base de las lógicas de intervención sobre ciertos sujetos, incluso hasta nuestros días, aunque de formas diversas. Estas formas de abordaje, así como los conocimientos, las prácticas e instituciones que se han creado para ello, serían las que han configurado la discapacidad tal como la conocemos en nuestros días.

Por consiguiente, podemos observar la continuidad de las lógicas de exclusión y normalización que fueron construidas históricamente en el debate aún abierto respecto de la necesidad de sistemas educativos diferenciados para normales y otros, el cual en el caso de los sordos ya tiene más de un siglo en Chile. Luego, en las últimas décadas, diversas políticas han propiciado la inclusión de aquellos considerados como diferentes que antes fueron incorporados a sistemas educativos diferenciados a los sistemas educativos normales, sin embargo, esto no ha estado libre de problemas para las personas sordas.

Así, podemos preguntarnos, ¿qué tiene de malo un recurso especializado y segregador como aquel si a ella le resultaba confortable? Pues que todavía hoy es necesario construir fortalezas de anormalidad para proteger a algunos de la hostilidad de la mismidad. La hostilidad de la comunidad no puede justificar la creación y proliferación de pequeñas fortalezas y menos todavía bajo la excusa de la posterior inclusión social. ¿Qué sentido tiene volver a un lugar de donde te han expulsado? (Pié Balaguer, 2014, p. 48)

La cita anterior da cuenta de esta controversia; personas con diversidad funcional suelen estar más cómodas en contextos donde todos “son como ellos” que en contextos en los cuales deben convivir con otros considerados “normales”, hecho que puede llevarnos a pensar que la separación puede ser buena. Sin embargo, si entendemos que la razón a la base de esta mayor comodidad tiene que ver con protegerse de la hostilidad, mantener la separación no toca el problema de fondo, es decir, no nos hacemos cargo de qué nos pasa cuando nos enfrentamos a lo diferente. Con relación a las y los estudiantes sordas y sordos la necesidad de organizarse en grupos bajo su condición auditiva más que propender a una “protección” tiene que ver con el desarrollo de aspectos culturales y lingüísticos que, según el enfoque socio-antropológico, son la base para su desarrollo social, entendiendo que son parte de una comunidad lingüística distinta a la de los oyentes. Sin embargo, dada la historia de segregación y normalización de la que han sido parte, no se puede descartar que la preferencia por contextos sociales mayoritariamente sordos no sea también una forma de protección de contextos que les resultan hostiles.

Es la misma línea Pié Balaguer (2014) nos propone que, para entender cómo se genera y se mantiene la diferencia radical entre normales y discapacitados aún en nuestros días y, pese a todo lo que se ha pensado y escrito al respecto, se requiere, además, tener en consideración los procesos sociales e históricos que nos han configurado como sujetos “normales”. La autora nos propone que, la modernidad y su idea de progreso a través de la razón, nos ha configurado con base en ciertos ideales a alcanzar, entre los cuales destacan la libertad, entendida como autonomía, es decir, como lo que se opone a la dependencia. El meta relato de la modernidad es que, por medio de la razón el

ser humano alcanzará la libertad, es decir, la posibilidad de una vida que no dependa de nada más que de la propia existencia y voluntad.

Así, aun cuando cada vez más las políticas de inclusión de personas en situación de discapacidad en educación apuntan a terminar con el encierro y la segregación que este implica, se mantiene la diferencia radical entre normales y discapacitados debido a que no se logra desmontar el supuesto de base de la normalidad: el ideal de libertad, autonomía e independencia. De este modo, en los establecimientos educacionales donde convive la discapacidad con la normalidad, por medio de la acción de determinadas tecnologías de gobierno (Rose, 1998) el saber experto objetiva constantemente nuevos aspectos posibles de clasificar y con ello se mantiene a ciertos sujetos, aquellos que nunca parecen acercarse lo suficiente al ideal, como objetos de constante observación, clasificación e intervención. Un ejemplo de esto se puede ver expresado en los diversos procesos de evaluación a los que son sometidos algunos estudiantes ya no solo de aspectos biológicos, sino que ahora también de aspectos psicológicos y/o sociales (Santos Guerra, 1988; Skliar, 2003). Estos procesos de evaluación luego llevan a que los sujetos sean clasificados de acuerdo con la asignación de porcentajes, puntajes o calificaciones con lo cual se reeditan formas de marcar la diferencia, es decir de hacer visible eso que separa a ciertos sujetos de la norma y por consecuencia, de lo que deberían ser. La comunidad educativa sorda no escapa a esta lógica evaluativa, puesto que aún no se da un reconocimiento de su lengua en los espacios escolares; la lengua de señas. De este modo, siguen siendo evaluados como los “normales oyentes” desestimando sus diferencias lingüístico-culturales y su forma de razonar, lo cual los pone en una situación de “desventaja” y marca aún más profundamente la diferencia de quien es señalado como discapacitado frente a los pares que son considerados normales (Tejeda Cerda, 2019, p. 171).

Es la misma Pié Balaguer (2014) la que nos propone entonces que, más allá de la inclusión de personas discapacitadas en los espacios sociales, se debería apuntar a un cambio de lógica: en vez de asumir la autonomía e independencia como aquello a lo que todos debemos aspirar y asumir que, lo que es común a todos los seres humanos es ser dependientes unos de otros y ser dependientes también de los apoyos sociotécnicos de los que nos servimos a diario para llevar a cabo nuestras actividades. Es decir, sería necesario desmontar el ideal de autonomía e independencia a la base de la idea de normalidad por medio de constatar que todos dependemos de otros y de artefactos para desenvolvemos en la vida cotidiana. Así, desde los estudios sociales de la discapacidad en las últimas décadas se ha cuestionado la normatividad del sujeto autónomo occidental y, en cambio se ha propuesto la noción de autonomía relacional que implica que, la capacidad de agencia, es decir, de tener efecto sobre el mundo, está dada por la red de relaciones en las que cada individuo se encuentra inmerso (van Trigt, Kool y Schippers, 2016). Desde esta perspectiva cabe considerar bajo una misma categoría el apoyo que necesita una persona en situación de discapacidad de su cuidador para ir al baño y el apoyo que necesita una madre para cuidar de un hijo; o la necesidad de contar con una silla de rueda, de audífonos o del servicio de interpretación en lengua de señas y el computador, el teléfono celular o las videollamadas. Así también se consideran las interacciones con otras especies; el apoyo que pueden brindar las especies compañeras a personas no videntes y/o sordas no sería algo diferente del apoyo que han brindado a los humanos desde hace miles de años, cuando fueron domesticados, por ejemplo, para avisar de la presencia de amenazas por contar con una audición y un olfato más desarrollado. Incluso en nuestros días se utilizan perros para detectar la presencia de intrusos o de sustancias ilegales utilizando la audición y olfato con que cuentan estos animales y que están por encima de las posibilidades de los sentidos de los humanos. A modo de ejemplo, en la siguiente cita de una entrevista a Ojeda, señala respecto de su mascota:

¿Tú perro sabe señas?, ¿Te mira cuando señas? Victoria: Sí, sabe. Yo tengo un pololo que también es Sordo y él seña, mi perra (se llama Pepa)¹ siempre queda mirando y aprende. Pero en voz, no sabe nada. Algunas señas que sabe son; vamos a dormir y ella obedece. También, pipi y cuando le seño vamos a jugar, significa afuera, comida también lo reconoce. Cuando estoy conversando, con una mano le digo, espera, espera. Siempre ella me cuida y vigila el entorno. Es hermosa. Cuando yo duermo, no me avisa, sino que salta encima de mí y aúlla por perros que están fuera de la casa. (Ojeda, 2022)

Lo anterior cobra mayor relevancia en contextos considerando la extensión sensorial que los animales tienen y que es un apoyo para las personas Sordas, que nos muestran la relación ser humano y mascota que implica el no necesitar a nada o a nadie que va en contra de las lógicas neoliberales de gobierno que han favorecido la fragmentación social por una tendencia a buscar la asociación e interacción con otros que consideramos similares a nosotros y, al mismo tiempo tomar distancia de aquellos a los que consideramos socialmente distantes (Bayón y Saraví, 2019). En estos contextos la valoración de la autonomía se acentúa, al mismo tiempo que la dependencia es vista como algo a ser superado. En el caso de las personas sordas esto se traduce en una exigencia a desarrollar la oralidad, pues la mayoría es oyente, cuestión que pone de relieve las distancias sociales entre, en este caso: sordos y oyentes.

Con base en la crítica a las lógicas de normalización propias de los ideales de la modernidad antes descrita, en el último tiempo han surgido distintos movimientos de personas en situación de discapacidad que, reivindican su diferencia no como algo problemático a ser diagnosticado, objetivado e intervenido, sino que como la expresión de la diversidad humana. Al mismo tiempo, si constatamos que todos necesitamos del apoyo de otros y del uso de artefactos para realizar las cosas que hacemos a diario, entonces el problema de la discapacidad no sería el de la dependencia, sino que el tipo de apoyo que se requiere. De este modo, necesitar ayuda para cuidar a un hijo o del computador para trabajar o de un perro que cuide la casa no sería lo mismo que necesitar de apoyo para ir al baño o de una silla de ruedas para desplazarse o de servicios de interpretación para comunicarse o de un perro guía para desplazarse. La pregunta que surge entonces es ¿en qué radica esta diferencia? Desde el activismo por los derechos de las personas en situación de discapacidad se ha propuesto que la diferencia radical entre un caso y el otro se sustenta en estándares normativos construido socialmente en las sociedades capitalistas respecto de cómo debe ser un cuerpo humano (Ferrante y Venturiello, 2014). En estos procesos habrían jugado un rol central las formas de conocimiento basadas en la estadística y en la normalización.

EL DIÁLOGO COMO ABORDAJE DE LA SORDEDAD

Al igual como ha ocurrido en otros grupos de personas en situación de discapacidad, desde las personas sordas también han surgido propuestas críticas a la normalización de la que han sido objeto a lo largo de la historia. Estas proponen la necesidad de cambiar la mirada con la que históricamente se ha entendido la diferencia para, en vez de categorías que tienen a la base la idea de falta o déficit, tales como minusválido, anormal, sordo,² lisiado, loco, discapacitado, entre otros, dar paso al aporte que puede hacerse desde la diferencia. En concreto, desde colectivos de personas Sordas³ se releva la cultura del no oyente como apertura a la diversidad que permite entender el mundo desde otras ópticas.

1 El entre paréntesis es nuestro.

2 Sordo: referencia al diagnóstico del sujeto con sordera.

3 Sorda/Sordas: referencia a los integrantes de una comunidad Sorda con su identidad y desarrollo de su cultura.

A partir de lo que se ha denominado “el giro lingüístico” cada vez se ha tomado mayor conciencia del rol del lenguaje en la construcción de realidades sociales: una vez que se constata que el lenguaje es el medio por el cual pensamos y, por tanto, por el cual accedemos a la conciencia y a conocer el mundo, debemos asumir que toda nuestra razón, nuestros sentidos y significados están atravesados por este. Más aún, a partir de esta constatación, se ha propuesto la idea de discurso como un sistema de relaciones de sentido que se construye socialmente, dialógicamente, en un contexto socio-histórico particular (Bakhtin, 1982).

Así, aun cuando sea expresado por un individuo, el discurso es una construcción colectiva, que se produce, actualiza y cobra sentido solo en un contexto social. Por lo tanto, el discurso implica una relación histórica y social entre los enunciados, entre las y los hablantes y entre las comunidades de las que éstos participan (Amorim y Rossetti-Ferreira, 2008), de tal forma que cada palabra hace eco de aquella que estuvo antes y se proyecta hacia la que vendrá.

A partir de estas premisas se ha propuesto comprender a las personas sordas como parte de una comunidad lingüística con sus propias relaciones de sentidos, es decir, como una cultura (Papin, 2021) que, aunque sea minoritaria, requiere de la apertura al diálogo desde quienes conformamos la cultura mayoritaria.

Pero si aceptamos que el lenguaje o el discurso es también el medio por el cual nos conocemos y nos relacionamos con nosotros mismos, entender la comunidad Sorda como una comunidad lingüística distinta es encaminarse a aquello que se reflexiona en silencio, es decir, a una forma de relación consigo mismo que no está mediada por palabras, sino que por otro tipo sistema de comunicación, o sea desde la subjetividad de la cultura sorda. Sin embargo, este interior del sujeto que se ha configurado a sí mismo sin acceso al lenguaje hablado debe estar en constante interrelación dialógica con el mundo oyente que se construye a partir del lenguaje hablado para no ser excluido de este que, por lo demás, es el mayoritario.

Por lo tanto, no se trata solo de apuntar los dardos a la educación que busca el adoctrinamiento o normalización a partir de ideas preconcebidas. Si bien hacemos eco de las críticas a este tipo de educación que es la que comúnmente ocurre en la realidad de los Sordos cuando son incorporados en las realidades de los oyentes, también debemos aceptar que, incluso desde esta mirada crítica, para un proceso educativo se requiere de la interacción de las ideas del educando y las del educador a fin de alcanzar la construcción social *entre* ambos. Es decir, aun cuando no estamos por imponer a una persona sorda metas educativas respecto a la norma social de quienes han escuchado desde su nacimiento, si estamos por procesos educativos donde sea posible “la relación del hombre con el hombre” (Vargas Manrique, 2016, p. 214) independiente de si es sordo u oyente.

Esto, porque creemos, tal como hemos explicado en el apartado anterior, que todos los seres humanos dependemos de otros para lograr hacer las cosas que deseamos y necesitamos hacer en nuestras vidas cotidianas o, en otras palabras, para alcanzar distintos niveles de agenciamiento (Guzmán Castillo, 2010). La noción de agencia, en este caso la consideramos como perspectiva dialéctica y material, la entendemos como las posibilidades de generar efectos en la realidad pero que, a diferencia de nociones como voluntad o empeño que remiten a lo individual, está dado por las relaciones entre distintos actores y, por lo tanto, implica procesos de negociación, traducción y alineación. Así, retomando los ejemplos expuestos en el apartado anterior, una persona aislada tendría menos agencia que un grupo de personas o que una persona con un computador, es decir, menos oportunidad de acceder a instancias de interacción. En este último caso, se entienden los artefactos que utilizamos habitualmente como ensamblajes sociotécnicos, es decir, como artefactos en que la dimensión tecnológica y social están fuertemente entrelazadas, de forma que no es posible distinguir qué corresponde a una u otra (Cresswell, 2019).

Por ello, la noción de agencia cobra relevancia tanto para la epistemología de sordos como para una propuesta dialéctica con la otredad, pues permite una comprensión de la subjetividad sorda que no se restringe al dipolo persona y mundo, es decir, permite comprender que la introducción de las lógicas de los oyentes a la subjetividad de sordo no tiene que ser entendida como una contaminación o pérdida de identidad / autenticidad, sino que como una forma de conectar al sujeto sordo con otros a fin de ampliar sus niveles de agencia. Esto supone entender al sujeto no como una entidad aislada, sino que como un ser con el otro. Llevado a la vida educativa, esto implica que tanto el uno como el otro hacen esfuerzos para comunicar, lo que permite dilucidar las cargas conceptuales en las cuales se basan ambos.

Más específicamente, a partir del trabajo de Freire (2009) se ha propuesto que una práctica pedagógica debe siempre llevar a un cambio recíproco de todos quienes participan, o sea, tanto de quién enseña como de quien se supone debe recibir la enseñanza. De este modo, la práctica pedagógica se entiende como un proceso de transformación mutua “y no solo ofrecerle datos” (p. 97) a un otro que luego se espera los reproduzca, puesto que la reproducción de información no considera el entendimiento cultural.

Esta propuesta de cambio recíproco no está exenta de confrontación, la cual es necesaria para que sea posible reconocer la propia distancia con el mundo del otro, es decir, reconocer la otredad. No obstante, la confrontación con el otro, con aquello que es distinto, debe estar basada en principios comprensivos donde, por medio de la apertura a contemplar las diversas visiones del mundo se dé la posibilidad de conocer, entender y comprender al que se reconoce como otro distinto para así “crecer mutuamente y devenir así hermano en una política fraterna” (Dussel, 1980, p. 106), la cual considere no solo cuestiones lingüísticas o culturales, sino también materiales, entendidas estas como aquellas que permiten ejecutar o desarrollar una actividad con apoyo de otros. Sin diálogo, sin consideraciones de cómo piensa, experimenta y vive la otredad (Gonzalez Muniz, 2007), de cómo se ha desarrollado la sordedad, sin identificar cuáles son las necesidades propias de los oyentes para convivir con el sordo, es complejo materializar estas ideas en hechos concretos y fundamentados en las necesidades del otro (Ferrer Esteban, 2007).

Por ello, lo que debemos evitar son las formas que históricamente se han utilizado en la educación de personas sordas, las cuales se han enfocado en conocer, analizar o evaluar la manera cómo un sordo logra adquirir o desarrollar aprendizajes en y de la comunidad oyente (Virginia Hael, 2018), sin que haya necesariamente una apertura a entender el mundo conceptual y vicario del Sordo, particularmente, sus conceptualizaciones gestuales, visuales, signadas, cognitivas y necesidades materiales para concretar propósitos o aprendizajes.

Por todo lo planteado hasta acá en el presente trabajo nos mueve la convicción de que, solo por medio del diálogo, entendido como intercambio entre dos culturas distintas, es posible relacionarse con las personas sordas sin caer en una mirada alfabetizadora de sus formas, es decir, sin caer en prácticas que se centren en transferir información a otro que, se presume, presenta un déficit, para tratar de insertar en él aspectos de la cultura oyente. En vez de la tradicional mirada alfabetizadora, lo que se espera lograr es abrir espacios para entender a los Sordos desde su propia concepción del mundo, como se plantea desde una educación basada en principios dialécticos: “—entre el yo y el tú—” (Vargas, 2016, p. 208). Este diálogo debe contemplar la aceptación del otro e incluir sus experiencias, sus formas de abordar el aprendizaje y no entender que una práctica educativa, que se ha convertido en cultura educativa no pueda tener otras miradas. A modo de ejemplo se presenta el testimonio de Mora, mujer sorda que explica cómo logra una mejor retención y comprensión de la información cuando se usa el o los lápices como recurso de aprendizaje y representación:

un ejemplo, el uso del lápiz grafito, las personas oyentes utilizan estos lápices al escribir, pero las personas Sordas necesitan lápices de colores para poder abstraer la información mentalmente, en el caso del oyente puede utilizar lápiz grafito y estos enlazan la información a través de la audición. (Mora, 2022)

Estas reflexiones, surgidas desde la epistemología sorda nos entregan indicios de agenciamiento y aportan al entendimiento de cómo puede funcionar el “razonamiento sordo”, criterio que puede servir para ser utilizado en la didáctica que se emplea con los sordos. Por esta razón, planteamos que solo mediante la aceptación se puede descubrir al otro, contemplarlo, aprender de él y, finalmente, no excluirlo. Creemos que solo así es posible influir en la sensibilidad social y pedagógica: fomentando la conciencia en torno a otros modos de configuración del mundo y de sí mismo. Esto permitiría que, no solo la persona Sorda entienda de mejor manera el mensaje, sino también, que el oyente incorpore nuevas estrategias comunicacionales en su repertorio dialéctico, es decir, que el acto pedagógico se vuelva una praxis bilateral, de manera que ambos se alfabetizan.

En otras palabras, no se trata solo de instalar una política dialéctica con la otredad, sino de ser conscientes de que cuando se dialoga con una persona, que percibe el mundo de una manera diferente, hay que hacerlo considerando sus construcciones simbólicas, por lo tanto, esta acción implica entender que no solo se debe considerar el lenguaje como representación del mundo, sino también los elementos de apoyo, objetos, redes de personas, que permiten mejorar nuestras oportunidades de entendimiento y desenvolvimiento. Así, la responsabilidad de insertarse en el mundo del oyente no solo recae en el Sordo, sino que, igualmente, el oyente tiene la necesidad de alfabetizarse en la forma cómo estos construyen sus discursos (Lara Coronado y Schmidt, 2018). En definitiva, se pueden proponer didácticas basadas en el consenso, en el cual la “responsabilidad del educador comienza por el conocimiento del alumno” (Vargas Manrique, 2016), lo cual está supeditado al *encuentro* entre quien ilumina al otro en un acto de correspondencia.

¿Qué posibilidades se abren al entender a la cultura Sorda desde una perspectiva dialéctica en el ámbito educativo?, pues abrirse a las formas de pensar propuestas desde las propias concepciones, vivencias y formas de conocer y conocerse de quienes se hacen parte de la cultura sorda. Más aún, si aceptamos que, incluso en la educación del oyente “no se puede garantizar que lo que se aprende es lo que se enseña, ni lo que se aprende se aprende al mismo tiempo que se enseña” (Skliar, 2002, p. 36), se torna fundamental una enseñanza posicionándose desde el otro y asumiendo que ese otro es distinto, sin que esa diferencia sirva para distanciarse (Rodríguez Bausá, 2003) sino que para comprenderse mutuamente.

Por el contrario, vemos que la educación con bases en lógicas de normalización busca que todos reproduzcan las mismas respuestas; los mismos rendimientos y conductas sin considerar la forma cómo razona y organiza el otro sus aprendizajes. Luego, estos estándares de respuestas, rendimientos y conductas sirven para marcar diferencias explícitas basadas en la distancia que se establece entre lo esperable y lo que las personas pueden lograr. Tales estrategias normalizadoras aplicadas al estudiante Sordo le exige a este desenvolverse en una cultura oyente que lo trata e integra con estrategias de oyentes (Tejeda Cerda, 2019), en la cual el desafío por conocer la cultura del otro es solo de quien, para la sociedad, se encuentra en desventaja comunicacional e, incluso en una situación de detrimento o discapacidad cognitiva, por ello es relevante que la epistemología de sordos incorpore en sus reflexiones y análisis el diálogo como propuesta didáctica entendido este desde una mirada del agenciamiento.

EPISTEMOLOGÍA DE SORDOS

La epistemología, tradicionalmente se ha definido como la rama de la filosofía que se ocupa del conocimiento, es decir, de la pregunta por ¿qué es posible conocer? y ¿qué y cómo se puede conocer? (Ferrater Mora, 2005).

Al respecto Foucault (2009b) se pregunta cómo se ha generado un conocimiento acerca del individuo y sus prácticas cotidianas luego de constatar que, en nuestra época la ciencia es la principal fuente de conocimiento legítimo y que esta se caracteriza por haber incorporado a su dominio los aspectos humanos, es decir, por haber hecho de personas y grupos objeto de conocimiento bajo la misma lógica que todos los otros dominios del conocimiento. Esto que hoy en día nos parece lógico no ha sido siempre así, sino que, sería un fenómeno reciente posibilitado por el desarrollo de la biología y la medicina, que, al hacer de la vida, sea la de un hombre o de un animal, un mismo hecho biológico, habrían generado un cambio en la estructura fundamental de la experiencia. De este modo, nuestra epistemología moderna ha posibilitado que la vida del ser humano ya no se distinga de la vida de otros seres vivos, con lo cual, esta se ha convertido en objeto de saber positivo. Así, con la posibilidad de que los aspectos del hombre sean objeto de conocimiento y control; “La vieja ley aristotélica, que prohibía sobre el individuo el discurso científico, ha sido apartada” (Foucault, 2009b, p. 236) y los aspectos humanos son considerados hechos objetivos, que pueden ser analizados y controlados bajo la misma lógica que se utiliza para analizar y controlar cosas y animales.

Además, Foucault (2009a; 2015) concluye que este conocimiento sobre los aspectos humanos es inseparable de las nuevas formas que adoptan las relaciones de poder en el estado moderno: hospitales, escuelas, fábricas, manicomios, son para el autor dispositivos donde, por medio de la constante vigilancia se genera un conocimiento que busca controlar al sujeto vigilado.

A través de la constante observación, registro, análisis, comparación y clasificación de los individuos y sus conductas en las instituciones modernas se ha ido generando conocimiento respecto de los sujetos que son el objeto sobre el cual estas instituciones deben actuar. Luego, la estadística habría jugado un rol central en la forma que adopta este conocimiento positivo respecto de los fenómenos humanos, dada su capacidad para traducirlo a una herramienta útil para el gobierno de la población. Así, adoptando las formas de la estadística, el conocimiento sobre los sujetos se organiza de acuerdo con lo normal y lo que se desvía de la norma. Así, retomando lo expuesto en el primer apartado, vemos que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX se comienzan a desarrollar técnicas para la observación y clasificación de los niños en las escuelas, con lo cual se busca identificar a aquellos que se desvían del modelo, entre estos están los sordos que fueron educados para que desarrollaran habilidades y conductas similares a los oyentes.

Por lo tanto, entendemos que las lógicas de normalización a las que hemos hecho referencia previamente son inseparables de una cierta forma de conocer, en la que el ser humano es sometido a la continua vigilancia y luego, convertido en un objeto de conocimiento objetivo, que tiene por propósito poder anticipar, conducir y normalizar su conducta.

A partir de la constatación de la estrecha relación entre saber y poder, desde distintas fuentes se ha propuesto la necesidad de generar conocimiento desde otros lugares, distintos al lugar de quién busca conocer para controlar. Estos otros lugares serían los que suelen ocupar quienes suelen ser los objetos de conocimiento de las ciencias positivas, quienes han sido históricamente puestos en el lugar del subalterno.

Esto cobra relevancia si constatamos que, si bien en los últimos años se ha producido una creciente aceptación de la perspectiva sociocultural sobre la sordera, la situación sigue siendo compleja en la medida en que no se incluye una propuesta epistémica, es decir, una alternativa a las formas hegemónicas del conocimiento que han hecho posible la idea de que la diversidad es un problema.

Por ello lo que señalamos en el apartado anterior se vuelve tan relevante, porque si el lenguaje es el medio por el cual es posible desarrollar el pensamiento tendríamos que aceptar que, si este es de otro orden, por ejemplo, más centrado en los aspectos visuales (Moore, 2010) que en aspectos auditivos, sería razonable plantear que el pensamiento se estructura también de forma distinta, tal como se ha planteado desde las ciencias cognitivas. Asimismo, esto derivará en experiencias y usos sociotécnicos distintos, dependiendo del acceso a ello y de las necesidades. Más aún, desde una perspectiva que intenta integrar los aspectos neurobiológicos con los procesos de enseñanza-aprendizaje, se ha propuesto que las distintas formas como se organiza el pensamiento están a la base de las diversas formas de razonar y de vivir. Es decir, “forman el esqueleto de la inteligencia, el marco abstracto que vertebra y organiza la experiencia colectiva e individual” (Varela, 1992, p. 155). Siendo así, podemos pensar que el pensamiento y, por tanto, la experiencia individual y colectiva de los Sordos se organiza de manera diferente a la de quienes configuramos el pensamiento a partir del lenguaje hablado, es decir, podemos pensar en una cognición distinta, “una cognición sorda”, una forma de aprendizaje, una construcción de conocimiento y de mundo diferente que proviene, principalmente, desde la visualidad y no desde la audición.

Por otra parte, desde la educación surge la propuesta de una epistemología sorda o, más exactamente, de *epistemologías sordas* (Hauser *et al.*, 2010; Holcomb, 2010; Miller, 2010; Moore, 2010; Moore y Paul, 2010; 2012; De Clerck, 2016). Estas propuestas apuntan a reconocer el conocimiento que los individuos sordos adquieren mientras viven en una sociedad que se basa, en gran medida, en la audición y de qué manera este nuevo conocimiento puede aportar a las estrategias, metodologías e interacciones en el aula con estudiantes sordos. Como corriente epistemológica, la pretensión de esta propuesta es comprender cómo se origina el conocimiento que las personas sordas adquieren al crecer en una sociedad que depende principalmente de la audición, cómo se desarrollan métodos con base en este conocimiento y cuál es su naturaleza y alcance (Moore, 2010; Moore y Paul, 2010; 2012; Reagan, Matlins y Pielick, 2021).

Las formas de conocimientos sordos, caracterizada por el predominio de la información visual, no sería solo el resultado de la sordera, es decir de la falta de audición, sino de la *sordedad*; entendida esta como la forma en que las personas sordas aprenden estrategias para estar atentos, activos y participativos en una sociedad mayoritariamente oyente, es decir, para resistir el audismo. Este último sería el resultado de un sistema estratificado de opresión de la mayoría oyente hacia la comunidad sorda (Humphries, 1977). De esta forma, el marco epistemológico sordo está centrado en el predominio visual por sobre el auditivo como estrategia de resistencia al audismo y a las perspectivas que ponen la sordera como una carencia.

Por esta razón, desde las epistemologías de sordos se ha propuesto un sistema educativo centrado en los niños sordos (Hauser *et al.*, 2010; Friedner, 2016; Robinson y Henner, 2017; Reagan, Matlins y Pielick, 2021) con características propias y distinto al sistema de educación regular, que valore el conocimiento desde experiencias de personas sordas como la base para su educación (Moll, 2010). Desde esta perspectiva, resulta fundamental que, durante su infancia, la persona sorda se encuentre expuesta a experiencias de comunicación en una lengua que le sea accesible (por ejemplo la de señas) a fin de favorecer el desarrollo de una mayor riqueza léxica, semántica y de diversas competencias sintácticas y, por tanto, ampliar así su conocimiento del mundo y sus posibilidades de denominarlo (Monroy *et al.*, 2011), pero también que este mundo que maneja tenga espacios de interacción en la educación con otros mundos, no para desarrollar modelos bilingües, sino simplemente para interactuar, para que se entienda que el cambio debe ser social y que, conviviendo se pueden generar instancias de internalización de cómo se estructura, comunican y entienden las cosas desde la diversidad de miradas. Agregar, además que este espacio, que tiene fronteras, es una zona de encuentro, de contacto, para entender de forma natural que los diversos

sistemas de comunicación, que cada uno emplea, no deben ser entendidos como una discapacidad, sino, simplemente como diferentes.

Ahora bien, primero se deben brindar espacios para acceder al conocimiento y un requisito básico para entablar el diálogo o comprender los niveles de agenciamiento es lo que plantea la co-educadora Sorda, Parra, quién explica que reconociendo la necesidad de las experiencias tempranas de comunicación con estudiantes Sordos con padres oyentes realiza la siguiente acción, la cual implica no solo cuestiones lingüísticas, sino también la comprensión de cómo estas personas deberán moverse en un mundo que no tiene las adecuaciones materiales para que ellos operen:

preferí enfocarme en los niños/as, en la municipalidad e ir conversando, por más accesibilidad. Ahora tengo el contacto de mamás con hijos/as sordos/as, voy a sus casas de forma particular, sin pago. Solo lo hago para ayudar, porque es importante la comunicación para sus hijos/as. (Parra, 2022)

La situación es diferente cuando los estudiantes sordos cuentan con padres sordos, lo expresa S. P. co-educadora sorda:

Yo me di cuenta, al año, era pequeña, observaba a personas hablando entre ellos/as. Yo los molestaba gritándoles, después me aburría, luego miraba a mi padre señando, esa comunicación me atrajo. Entonces fui aprendiendo las señas y avancé. (Parra, 2022)

De esta manera, se confirman como necesarios los planteamientos desde las epistemologías sordas, pero también que estos incorporen otros enfoques de análisis y de interpretación de la información. Solo cabe volver a la pregunta formulada en el primer apartado respecto de qué tan bueno puede ser tener sistemas diferenciados de educación. Al respecto ya hemos visto que las personas suelen preferir contextos donde todos “son como ellos”, lo cual se expresa también en personas sordas que prefieren comunicarse y aprender a través de la lengua de señas como su lengua vernácula y mantenerse dentro de la cultura sorda. Sin embargo, la pregunta que cabe formular es en qué medida esto se debe a experiencias de discriminación y hostilidad promovidas por el paradigma médico (Ladd, 2011; Muñoz Vilugrón, 2020).

Se ha descrito que en la convivencia con otros considerados “normales” los Sordos suelen percibirse a sí mismos como fundamentalmente diferentes a la población oyente, sin embargo, la pregunta es; si la preferencia de las personas Sordas por contextos donde todos son como ellos no tiene también que ver con que, la corroboración de que se es diferente se termina configurando en la constatación de que se tiene un problema producto de la influencia de las lógicas de normalización. Esta pregunta resulta clave si consideramos que las personas Sordas están rodeadas de personas oyentes con las que deben tener un amplio contacto, en primera instancia sus padres (cerca del 90% tienen padres oyentes) y luego, las personas que componen los sistemas educativos, la mayoría oyentes (Komesaroff, 2008), con lo cual mantener la separación de la cultura sorda no toca el problema de fondo, es decir, no toca a los “normales” ni sus ideas respecto de lo diferente, por ello, es relevante que en esta interacción, sordo-oyente, se incorporen procesos dialécticos como hemos señalado anteriormente.

Puesto que, ya sabemos que el conocimiento desde las epistemologías de Sordos permite la formulación de nuevas teorías y de preguntas acerca de las necesidades educativas que la comunidad sorda tiene en el proceso de resistir el audismo, con lo cual también se aborda el tema del poder y estatus social en el cual están implicados no solo los sordos, sino que también los “normales” (Muñoz Vilugrón y Sánchez Bravo, 2017; Robinson y Henner, 2017), por consiguiente, es esencial que

se establezcan procesos educativos que estén enfocados en la reciprocidad y en la idea de apoyo mutuo, para que se entienda que para lograr cualquier avance, acuerdo o disenso es necesario entender que necesitamos de otros, referidos a las personas, pero que también requerimos de otros apoyos como objetos, animales, tecnologías, es decir, de diversas estrategias sociotécnicas que deben estar basadas en la confrontación de puntos de vista, en el aprovechamiento de esos puntos de contacto que no deben ser vistos como limitantes o como pérdida de la autonomía, sino necesidades que permiten que nos adaptemos a los diversos contextos.

CONSIDERACIONES FINALES

Acceder a los dominios culturales en la propia lengua, en este caso de señas, pareciera ser una utopía en la época actual, sobre todo, en los procesos donde los sordos son insertados en las aulas diseñadas para oyentes, no obstante, desde una perspectiva epistemológica, dialéctica y que considere al agenciamiento como un concepto transversal que se basa en la premisa de que, lo que nos hace a todos iguales es la necesidad de apoyos de otros, de artefactos sociotécnicos o incluso de otras especies. Si bien en una práctica educativa se debería considerar que el acceso a la cultura debe hacerse en la lengua que se domina y desde ésta promover la reciprocidad, a fin de evitar la “dominación cultural” (Murillo, Román y Hernández, 2011, p. 8) no se debe dejar de lado aquello que nos une a todos, es decir la interdependencia.

Esta idea es central en nuestro planteamiento educativo, pues permite que el proceso de asimilación sea realizado desde la perspectiva lingüística, cultural y subjetiva de cada uno, sin por ello cerrarse, a fin de compartir puntos de vista con el colectivo. Esto permite conocer y comprender las diversas experiencias que pueden existir dentro del aula. Por ello la propuesta didáctica debe concebirse con ellos y con nosotros (sordos-oyentes) y no sin ellos (sordos), para que se entienda que, aunque somos libres de pensar o de sentir las vivencias, somos dependientes de otras personas, objetos u otros seres para lograr nuestros propósitos. Esto implica superar el paradigma inaugurado por el giro lingüístico e ir más allá de los sistemas discursivos como única forma de representación simbólica de la cultura y considerar también los aspectos materiales involucrados en las vidas cotidianas de todos quienes hacemos parte de la especie humana que involucran no solo aspectos simbólicos, sino que también redes de apoyo propias del mundo material en el cual actuamos.

Lo anterior permite volcar la mirada y repensar, desde un punto dialéctico, que la normalización es más bien una idea impuesta que no involucra las diversas realidades culturales y materiales en las cuales se desarrollan las personas, pues cada mundo tiene su ideal: en la realidad de los oyentes están las personas ejemplares que pueden tocar el piano y saber varios idiomas. En el mundo sordo están aquellos que son bilingües y que se desenvuelven, al igual que un oyente, en el arte, la poesía en la lectura y escritura. En ambos casos las similitudes son que se quiere cumplir con un prototipo ideal. La literatura orientada en este discurso, respecto de los sordos, señala que el estímulo temprano permite tener mejores opciones de desarrollo en y para la vida (Virginia Hael, 2018). Lo que queda fuera de este debate es que en una y otra realidad existen las vulnerabilidades y que estas pueden afectar a cualquier persona, por ejemplo, un oyente que no cumple con las expectativas familiares o sociales de lo que significa ser un buen estudiante puede tener consecuencias socioemocionales. En este caso, no es lo mismo contar con redes de apoyo e instrumentos adecuados que no contar con ellos. Es decir, la necesidad de contar con redes humanas y no humanas no es algo exclusivo de los sordos, sino que una condición de posibilidad de agencia que es común a todos. Por otro lado, un sordo que no logra aprender como un oyente o que no maneja la LSCh como lo hacen sus pares se verá expuesto a situaciones similares, no obstante, las definiciones respecto de este tipo de situaciones se van distanciando por el fenómeno de cómo se ha ido construyendo la imagen de la discapacidad, que ha permitido crear estereotipos de lo grave y lo no grave y esto necesita ser repensado y redefinido.

En síntesis, la riqueza epistemológica puede verse nutrida de otros aspectos que permitan abordar desde un plano interdisciplinario la propuesta educativa de y con los sordos, por ello resulta interesante que esta idea del diálogo sea instalada no desde una mirada superficial o romántica, sino con miras en entender y conocer aspectos profundos, por ejemplo, de cómo razonan las personas, independiente de sus diferencias, los cuales permitan adecuarse a los diversos niveles de agenciamiento de las personas. Finalmente, es importante mencionar que esta es una muestra de un primer avance de una propuesta para la formación inicial docente, por lo que queda como tarea pendiente formular una propuesta educativa que se base en aspectos epistemológicos de los sordos, los cuales sean rescatados y contruidos desde sus perspectivas dialécticas y culturales, pero pensándose en cómo estas ideas pueden servir para mejorar la comprensión comunicativa de sordos y oyentes, para que este ejercicio educativo pueda nutrirse de las habilidades del otro, que en el caso de los sordos en Chile, se sabe hace más de cien años de sus habilidades visuales, características que deben ser incorporadas en el aula, pero con perspectivas que no solo apunten a los sordos, sino a la cultura total que se congrega en el aula, a los diversos mundos: visuales y auditivos, ya que esto permitirá democratizar, usar e incorporar la manera como razona cada individuo.

REFERENCIAS

- AMORIM, Katia de Souza; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. **Paidéia**, v. 18, n. 40, p. 235-250, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2008000200003>
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética de la creación verbal**. Traducción: Tatiana Bubnova. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1982.
- BAYÓN, María Cristina; SARAVÍ, Gonzalo A. Desigualdades: subjetividad, otredad y convivencia social en Latinoamérica. **Desacatos**, n. 59, p. 8-15, ene.-abr. 2019. ISSN: 2448-5144
- CAICEO ESCUDERO, Jaime. Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 31,49, 2010.
- CASTORINA, José Antonio. La ideología de las teorías psicológicas en la educación especial. **Perfiles Educativos [Online]**, v. 22, n. 89-90, p.77-91, 2000. ISSN: 0185-2698
- CRESSWELL, Kathrin. Using actor-network theory to study health information technology interventions. **Applied Interdisciplinary Theory in Health Informatics**, p.87-97, 2019. <https://doi.org/10.3233/SHTI190114>
- DE CLERCK, Goedele. **Deaf epistemologies, identity and learning: A comparative perspective**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2016.
- DUSSEL, Enrique. **La pedagogía latinoamericana**. Instituto de Estudios Bolivianos, IEB, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Mayor de San Andrés, 1980.
- FERRANTE, Carolina; VENTURIELLO, María Pía. El aporte de las nociones de cuerpo y experiencia para la comprensión de la “discapacidad” como asunto político. **Revista Chilena de Terapia Ocupacional**, v. 14, n. 2, p. 45-59, 2014. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2014.35709>
- FERRATER MORA, Josep-Maria. **Diccionario de filosofía**. Barcelona: RBA Coleccionables, 2005.
- FERRER ESTEBAN, Gerard. Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. **La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela**. [S.l.]: Editorial GRAO, 2007. p. 1-36.
- FOUCAULT, Michel. **Madness and Civilization**. [Historia de la locura en la época clásica, I. Fondo de Cultura Económica]. Londres: Tavistock, 1967.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. Traducción: A. Garzón del Camino. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **Nacimiento de la biopolítica**: Curso del Collège de France (1978-1979). Traducción: H. Pons. Madrid: Ediciones Akal, 2009b.

FOUCAULT, Michel. **Historia de la locura en la Época Clásica**. Traducción: J. J. Utrilla. Fondo de Cultura Económica, USA, 2015.

FREIRE, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. 53. ed. Montevideo: Siglo Veintiuno, 2009.

FRIEDNER, Michele. Understanding and not-understanding: what do epistemologies and ontologies do in Deaf worlds? **Sign Language Studies**, v. 16, n. 2, p. 184-203, 2016. <https://doi.org/10.1353/sls.2016.0001>

GONZALEZ MUNIZ, Eduardo. La otredad cultural en la antropología: Un enfoque desde la axiología de la ciencia. **Alteridades**, v. 17, n. 34, p. 107-116, 2007. ISSN: 2448-850X

GUZMÁN CASTILLO, Francisco. Hermenéutica de la persona. Modos de reconocimiento a través de la agencia. **Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad**, n. 3, p. 27-39, 2010. ISSN: 1852-8759

HAUSER, Peter C.; O'HEARN, Amanda; MCKEE, Michael; STEIDER, Anne; THEW, Denise. Deaf epistemology: deafhood and deafness. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n. 5, p. 486-492, 2010. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0120>

HOLCOMB, Thomas K. Deaf epistemology: The deaf way of knowing. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n. 5, p. 471-478, 2010. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0116>

HUMPHRIES, Tom. **Communicating Across Cultures (deaf=hearing) and Language Learning**. Unpublished doctoral dissertation, Union Institute and University, Cincinnati, OH, 1977.

JÓDAR RICO, Francisco J. **Alteraciones pedagógicas**. Barcelona: Laertes, 2007.

KOMESAROFF, Linda. **Disabling pedagogy: Power, politics and deaf education**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008.

LADD, Paddy. **Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la sordedad**. 1. ed. Concepción: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, 2011.

LARA CORONADO, Jesús Moisés; SCHMIDT, Rubén. Método vivencial de lectoescritura para adultos. **Revista Internacional de Aprendizaje**, v. 5, n. 1. p. 81-95, 2018. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v05i01/81-95>

MILLER, Margery S. Epistemology and people who are deaf: Deaf worldviews, views of the Deaf World, or my parents are hearing. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n. 5, p. 479-485, 2010. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0118>

MIRZOEFF, Nicholas. **Silent poetry**. Deafness, sign and visual culture in modern France. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1995.

MOLL, Luis C. Mobilizing culture, language and educational practices: Fulfilling the promise of Mendez and Brown. **Educational Researcher**, v. 39, n. 6, p. 451-460, 2010. <https://doi.org/10.3102/0013189X10380654>

MONROY, Esperanza; PABÓN, Martha; GALVIS, Rosalba; RODRIGUEZ, Nahir; LARA, Gabriel; TORO, Irma; ZAWASDZKY, Jean Pierre. **Manos y Pensamiento: Una mirada a los lenguajes de los sordos. Alternativa natural para el desarrollo integral humano y mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad sorda colombiana.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2011. ISBN: 978-958-8650-15-9

MOORES, Donald F. Epistemologies, deafness, learning, and teaching. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n. 5, p. 447-455, 2010. <https://doi.org/10.1353/aad.0.012>

MOORES, Donald F.; PAUL, Peter V. Summary and prologue: Perspectives on deaf epistemologies. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n. 5, p. 493-496, 2010.

MOORES, Donald F.; PAUL, Peter V. Retrospectus and prospectus. In: PAUL, Peter V.; MOORES, Donald F. (eds.). **Deaf epistemologies: Multiple perspectives on the acquisition of knowledge.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012. p. 225-258.

MUÑOZ VILUGRÓN, Karina. Comunidad sorda. Desarrollo desde una nueva construcción social. **Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva**, v. 4, n. 2, p. 218-234, 2020. Disponible en: <https://revista.celei.cl/index.php/PREI>. Acceso el: 10 sep. 2022.

MUÑOZ VILUGRÓN, Karina; SÁNCHEZ BRAVO, Alejandra. Hacia la comprensión del fenómeno de la Sordedad: Habitus como propuesta epistemológica. **Revista Atenea**, n. 516, p. 247-258, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-04622017000200247>

MURILLO, F. Javier; ROMÁN, Marcela; HERNÁNDEZ CASTILLA, Reyes. Evaluación educativa para la justicia social. **Revista Iberoamericana para evaluación educativa**, v. 4, n. 1, p. 8-23, 2011. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.001>

NÚÑEZ, José Abelardo. **Organización de las Escuelas Normales.** Santiago: Ministerio de Instrucción Pública en Chile, 1883.

PAPIN, Stéphanie. Autoetnografía de una vivencia CODA. **Quaderns de Psicologia**, v. 23, n. 1, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1714>

PELUSO CRESPI, Leonardo. Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN Y PRIMER ENCUENTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR, 12., Buenos Aires. **Anales [...]**. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2005.

PIÉ BALAGUER, Asun. **Por una corporeidad postmoderna.** Nuevos tránsitos sociales y educativos para la interdependencia. Barcelona: Editorial UOC, 2014.

REAGAN, Timothy; MATLINS, Paula E.; PIELICK, C. David. Deaf epistemology, sign language and the education of d/deaf children. **Educational Studies**, v. 57, n. 1, p. 37-57, 2021. <https://doi.org/10.1080/00131946.2021.1878178>

ROBINSON, Octavian E.; HENNER, Jonathan. The personal is political in The Deaf-Mute Howls: deaf epistemology seeks disability justice. **Disability & Society**, v. 32, n. 9, p. 1416-1436, 2017. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1313723>

RODRÍGUEZ BAUSÁ, Luis. La imagen del otro en relación a la discapacidad. Reflexiones sobre alteridad. **Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo**, v. 28, n. 13, p. 145-178, 2003.

ROSE, Nikolas. **Inventing ourselves**. Psychology, Power and Personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. Patología general de la evaluación educativa. **Infancia y Aprendizaje**, v. 41, p. 143-158, 1988. ISSN: 0210-3702

SKLIAR, Carlos. **¿Y si el otro no estuviera allí?** Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002.

SKLIAR, Carlos. **La educación de los sordos**. sin referencia. [S.l.]: [s.n.]. p. 1-12, 2003.

TEJEDA CERDA, Pamela. La evaluación educativa en estudiantes con discapacidad en la universidad: desafíos y propuestas. **Estudios Pedagógicos**, v. XLV, n. 2, p. 169-178, 2019. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200169>

van TRIGT, Paul; KOOL, Jacqueline; SCHIPPERS, Alice. Humanity as a contested concept: relations between disability and 'being human'. **Social Inclusion**, v. 4, n. 4, p. 125-128, 2016. <https://doi.org/10.17645/si.v4i4.754>

VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. **Revista de Educación**, n. 298, p. 7-29, 1992. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>

VARGAS MANRIQUE, Pedro José. Una educación desde la otredad. **Revista Científica General José María Córdova**, v. 14, n. 17, p. 205, 228, 2016. ISSN: 1900-6586

VIRGINIA HAEL, María. Abordajes de la lectura por parte de sordos en contextos bilingües en países de habla hispana. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 12, n. 2, p. 79-96, 2018. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200079>

Cómo citar este artículo: MUÑOZ-VILUGRÓN, Karina; CARASCO-MADARIAGA, Jimena; LARA-CORONADO, Jesús. El agenciamiento como idea base de correspondencia para promover una práctica educativa desde la epistemología de sordos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300012, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300012>

Conflictos de interés: Los autores declaran que no existe interés comercial o asociativo que represente conflicto de interés con relación al manuscrito.

Financiamiento: Este artículo deriva del proyecto "Narrativas de personas sordas como aporte a la educación inclusiva de niños, niñas y jóvenes sordos" del Fondo de Proyectos de Investigación en Educación (Convocatoria 2021) del Plan de Implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente de la Universidad Austral de Chile.

Contribuciones de los autores: Conceptualización: Muñoz-Vilugrón, K.; Carrasco-Madariaga, J.; Lara-Coronado, J. Consultoría de Datos: Muñoz-Vilugrón, K. Análisis Formal: Carrasco-Madariaga, J.; Lara-Coronado, J. Obtención de Financiamiento: Muñoz-Vilugrón, K. Investigación: Muñoz-Vilugrón, K. Metodología: Muñoz-Vilugrón, K.; Lara-Coronado, J. Administración de Proyecto: Muñoz-Vilugrón, K.; Carrasco-Madariaga, J. Recursos: Muñoz-Vilugrón, K. Software: Carrasco-Madariaga, J. Supervisión: Lara-Coronado, J. Validación: Carrasco-Madariaga, J.; Lara-Coronado, J. Visualización: Muñoz-Vilugrón, K.; Carrasco-Madariaga, J.; Lara-Coronado, J. Escrita – Primera Redacción: Muñoz-Vilugrón, K.; Carrasco-Madariaga, J.; Lara-Coronado, J. Escrita – Revisión y Edición: Muñoz-Vilugrón, K.; Lara-Coronado, J.

SOBRE LOS AUTORES

KARINA MUÑOZ VILUGRÓN es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Frontera (Chile). Académica e Investigadora en la Universidad Austral de Chile (Chile).

JIMENA CARRASCO MADARIAGA es doctora en Psicología Social por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Profesor asistente en la Universidad Austral de Chile (Chile).

JESÚS LARA CORONADO es doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (México). Académico en la Universidad Austral de Chile (Chile).

Recibido el 27 de septiembre de 2022

Aprobado el 20 de febrero de 2024

