



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**PERCEPCIONES DE MUJERES SORDAS SOBRE VIOLENCIAS DE GÉNERO EN
LA ESCUELA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR/A DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE**

AUTORE: Dago Cabrera González

RUT: 18.621.266-5

PROFESORA GUÍA: María Ángela Soteras

PROFESOR COLABORADOR: Erwin Frei Concha

SANTIAGO DE CHILE, MAYO, 2021.

AUTORIZACIÓN

2021, Dago Cabrera

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autore.

DEDICATORIA

Con amor dedico este logro, fruto de gran esfuerzo y sacrificio, a quienes ya no están en este plano para verme brillar...

A ti *Miguel Cabrera Ortiz*, mi tío buena onda,
sin importar dónde estés,
yo sé que estás orgulloso de mi.

Y a ti también *Ana Vera Quintana*
abuela mañosa,
te honro a ti y tus enseñanzas,
que inspiraron mi valentía y coraje.

AGRADECIMIENTOS

He esperado tanto este momento, que muchas veces pensé que no iba a llegar. Este proceso ha sido sin duda uno de los más complejos en mi vida universitaria y me ha costado sangre, sudor y lágrimas. Quienes me han acompañado lo saben bien.

Tengo demasiado que agradecer a muchas personas, pero voy a empezar por quienes sustentaron esta tesis, las mujeres Sordas que accedieron a que las entrevistara y me contaron de sus vidas, sus experiencias. Sin ellas, nada de esto sería posible. Gracias de corazón.

Agradezco también a Thiare, mi querida amiga y compañera, que ha estado en todas apañándome desde el principio, desde su rol como socióloga y también como amiga. Valoro mucho tu entrega, y todo lo que me has enseñado, incluyendo la valoración del trabajo intelectual.

Gracias a Noah, Isiz y Claudia, que han sido un soporte emocional fundamental todo este tiempo, motivándome a seguir y no rendirme, y a todos mis amigos que de una u otra forma han aportado a que haya podido sacar adelante esta tesis.

Agradezco el apoyo incondicional de mi familia, de toda la paciencia que me han tenido, y de todas las herramientas que me han otorgado. Les amo mucho y agradezco profundamente que hayan creído en mí.

Para ir finalizando, agradezco a mi profesora guía, Ángela Soteras, pues sus enseñanzas me han calado hondo desde los primeros momentos de la carrera, y tener la oportunidad de que guiara mi memoria de título fue una excelente decisión. Gracias por aceptarme y apoyarme a pesar de las distancias y los contextos complejos que hemos tenido que enfrentar. Agradezco también al profesor Erwin Frei, por su colaboración e interés en el tema de mi investigación.

Por último, me agradezco a mí, por no claudicar, por seguir aunque pensara que no era capaz, que no iba a lograrlo, pero aquí estoy, agradezco del proceso y de todo lo que he aprendido, que es bastante.

TABLA DE CONTENIDO

AUTORIZACIÓN	2
DEDICATORIA	3
AGRADECIMIENTOS	4
TABLA DE CONTENIDO	5
Resumen	8
Introducción	10
Aclaración Sobre el Lenguaje	13
Glosario: género y sexualidad	16
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	20
II. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	29
1. Preguntas de Investigación	29
2. Objetivos	29
3. Supuestos	29
III. MARCO REFERENCIAL	30
1. Interseccionalidad	30
2. Sobre la Violencia	34
2.1 Violencias de género	36
2.2 Violencias de género en el sistema educativo	39
2.3 Violencias de género en la escuela en el contexto chileno	44
3. Personas y Cultura Sorda	47
3. 1 Paradigmas en torno a las personas Sordas	47
3.1.1 Paradigma Médico-patológico	47
3.1.2 Paradigma Socio antropológico	48
3.2 Cultura Sorda	51
3.2.1 Cultura Sorda en Chile	53
3. 3 Educación y persona Sordas	55
3.3.1 Enfoques educativos en la educación de las Personas Sordas	56
3.3.1.1 Oralismo	56

3.3.1.2 Comunicación Total	58
3.3.1.3 Enfoque Bilingüe Intercultural	59
3.3.2 Educación de niños y adolescentes Sordos en el sistema educativo chileno	61
3.4 Mujeres Sordas	62
4. Percepciones	64
IV. MARCO METODOLÓGICO	67
1. Paradigma Investigativo	67
2. Enfoque de investigación	67
3. Perspectiva Metodológica de la Investigación	68
4. Técnicas de Producción de Información	68
5. Método de análisis de la Información	69
7. Informantes	70
8. Procedimientos entrevista	71
6. Procesamiento de la información	71
Matriz 1: Capacidad comunicativa en la época escolar	71
Categorías	72
Matriz 2: Violencias de género en la escuela	73
Categorías	73
9. Método de rigor	74
10. Criterios Éticos	75
V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	76
Sobre la comunicación	76
Violencias de género en la escuela	80
VI. CONCLUSIONES	84
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
VIII. ANEXOS	99
Anexo1: Cartas de consentimientos	99
Entrevistada 1	99
Entrevistada 2	100
Entrevistada 3	101

Anexo 2: Modelo entrevista	102
Anexo 3: Transcripciones de las entrevistas	105
Transcripción Entrevistada 1	105
Transcripción Entrevistada 2	125
Transcripción Entrevistada 3	143
Anexo 4: Matrices	162
Matriz 1: Capacidad comunicativa en la época escolar	162
Entrevistada 1	162
Entrevistada 2	164
Entrevistada 3	166
Matriz 2: Violencias de género en la escuela	169
Entrevistada 1	169
Entrevistada 2	170
Entrevistada 3	172

Resumen

En contextos patriarcales como el nuestro, las violencias de género operan en diversas instituciones, entre ellas, las escuelas; siendo niñas y adolescentes las más afectadas por estas violencias, en desmedro de sus procesos de aprendizaje y su desarrollo integral. Las niñas y mujeres en situación de discapacidad, tienen mayor riesgo de sufrir violencias de género en la escuela que sus pares sin discapacidad, es por eso que nos preguntamos, qué sucede con las niñas Sordas al interior de las escuelas, cómo les afectan las violencias de género, cuáles son sus experiencias y percepciones al respecto.

Esta investigación tiene como objetivo general: “Develar las percepciones de mujeres Sordas sobre las violencias de género en la escuela”. Para ello se formulan dos objetivos específicos orientados hacia el logro del objetivo general. En la realización de esta investigación se utiliza un enfoque cualitativo y con una perspectiva metodológica de fenomenología, utilizando el análisis de contenido como método de análisis. Las fuentes de información corresponden a tres mujeres Sordas, que estudiaron en escuelas especiales para Sordes y escuelas con programa de integración en la educación básica. Se utilizó la entrevista como técnica de producción de información.

A partir del análisis de la información otorgada en las entrevistas, se concluye que las percepciones de las mujeres Sordas sobre las violencias de género en la escuela, tendían a normalizar las violencias simbólicas, mientras que las de tipo de sexual fueron ampliamente rechazadas, consideradas negativas. A su vez, estas percepciones tienen relación con las barreras comunicacionales y el audismo que enfrentaron desde temprana edad.

Palabras claves: Mujeres Sordas, violencias de género, escuela, interseccionalidad, percepciones, audismo.

Abstract

In patriarchal contexts like ours, gender violence is present in the different institutions, like schools. Being girls and adolescences more affected by these aggressions, which jeopardize their learning processes and integral development. Girls and women with disabilities are more exposed to suffer gender violence in schools than their non-disabled congener. For that reason, we wonder what happens with Deaf girls within classrooms, how are they affected by gender violence and how they experienced and perceived it.

The general objective of this research is to reveal the perceptions of Deaf women about gender violence in schools. Two specific objectives are oriented towards this aim. In the realization of this investigation with qualitative approach a methodological perspective of phenomenology and data analysis are used. Data sources correspond to three deaf women who studied in special schools for deaf students and school with integrational programs in primary schools. Interview was used as a technique of data collection.

Conclusions from the analysis of the information provided with the interviews about Deaf women perceiving gender violence in schools, shows that they tended to normalize symbolic aggressions while sexual assaults were widely rejected and considered bad. At the same time, those perceptions were related with the communicational barriers and audism they face since a very young age.

Key words: Deaf women, gender violence, school, intersectionality, perceptions, audism.

Introducción

“La comunidad sorda constituye una minoría lingüística y cultural conformada principalmente por personas sordas y organizaciones de personas sordas de cualquier tipo, en la que también pueden participar las personas con discapacidad auditiva y las personas oyentes que comparten la lengua y la cultura de las personas sordas (...) Lo que une a la comunidad es la lengua de señas chilena como eje valórico que convoca a sus miembros. (...) Se encuentra identificada por la cultura que concentra los valores, tradiciones, prácticas, historias compartidas muchas veces con la carga de las experiencias de opresión, resistencia y solidaridad”.

Vianney Sierralta,

Entrevista en CNN sobre su candidatura a constituyente¹

Vianney Sierralta, la primera abogada Sorda de Chile y candidata a constituyente, describe claramente a la comunidad Sorda en un medio de prensa reconocido a nivel nacional, visibilizando así una parte vital de muchas personas que viven en Chile, y que por años han resistido diversas opresiones.

Esta comunidad, como bien describe Sierralta, cuenta con historia marcada por opresiones y resistencias, mayoritariamente por la perspectiva que ha imperado durante siglos sobre las personas en situación de discapacidad, estigmatizando y marginalizando a las personas Sordas, quienes han sido obligadas a utilizar una lengua que no les es propia ni se ajusta a sus características biofísicas.

Sus luchas incansables a lo largo de la historia y en la actualidad, han logrado que esta visión haya ido cambiando, y con ello la sociedad, sin embargo, aún existen muchas barreras sociales y lingüísticas que impiden su pleno desarrollo como

¹ Vianney Sierralta, la primera abogada sorda que quiere escribir la constitución, 7/02/21. Disponible en https://www.cnnchile.com/constituyente/vianney-sierralta-primera-abogada-comunidad-sorda-escribir-constitucion_20210207/

personas sujetas de derecho. La falta de acceso a información, educación, salud, trabajo, entre otros, son problemáticas vigentes en nuestro país.

En este plano, no es sólo la Comunidad Sorda que enfrenta barreras sociales y opresiones históricas, situación que ha quedado demostrada en nuestro país a partir de la revuelta social y popular de octubre de 2019. Las opresiones y violencias que viven a diario miles de mujeres, han sido visibilizadas en múltiples ocasiones y contextos, convirtiéndose en un tema de relevancia nacional.

Movimientos como el de *Ni Una Menos*, han puesto en la palestra que no es lo mismo ser mujer que hombre en ninguna parte del mundo, que a las mujeres y niñas las matan, violan, golpean, desaparecen, y la sociedad las culpa. Muchas han apuntado a que es necesario cambiar la educación para poder cambiar la sociedad, y eliminar las violencias de género que se gestan en las escuelas.

Ante este escenario nos preguntamos, ¿qué pasa con las mujeres y niñas Sordas? ¿Son acaso doblemente oprimidas, al enfrentar las opresiones propias de la Comunidad Sorda y también las opresiones de género? ¿Cómo aborda esta situación la escuela? ¿Qué experiencias tienen las mujeres Sordas con respecto a esta temática? ¿Qué es lo perciben de sus experiencias?

Estas interrogantes gatillan esta investigación, la cual es de tipo cualitativa, y en donde se aborda este cruce de opresiones desde una perspectiva interseccional, con el objetivo de develar cuales son las percepciones que tienen las mujeres Sordas en relación a las violencias de género en la escuela.

Con respecto a la estructura y organización de esta investigación, en primer lugar se encuentra una nota aclaratoria sobre el lenguaje utilizado en la escritura de la investigación, que corresponde al lenguaje inclusivo con perspectiva de género.

En segundo lugar, está el glosario de conceptos de género y sexualidad, que puede ser leído previamente o a medida que se avanza en la lectura de la investigación, con el fin de facilitar la comprensión del estudio.

Posterior a eso, comienzan los capítulos referentes a la investigación. En el capítulo I, se desarrolla el planteamiento del problema, contextualizando a las sujetas de estudio y sus problemáticas, tanto a nivel mundial como local. Por consiguiente, en el capítulo II, se abordan las preguntas y objetivos de investigación, en conjunto con los supuestos.

El capítulo III, corresponde al Marco Referencial, en donde se delimita de manera teórica el concepto de interseccionalidad, de violencia, violencias de género, y lo que concierne a violencias de género en la escuela. Asimismo, lo relacionado con las personas Sordas y su cultura, y percepciones.

En cuanto al Marco Metodológico, éste se desarrolla en el capítulo IV, y refiere a la metodología utilizada en la investigación, que se plantea desde el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, y desde una perspectiva metodológica de Fenomenología con Análisis de Contenido, a partir de entrevistas semiestructuradas a mujeres Sordas.

En el capítulo siguiente, el capítulo V, se encuentra el análisis de la información, a partir de la sistematización y codificación de las entrevistas a mujeres Sordas, el cual se encuentra dividido en dos partes, en relación a los hallazgos de la investigación.

Para finalizar, el capítulo VI, relata las conclusiones de la investigación, respondiendo a los objetivos planteados al inicio, y a los aportes, desafíos y recomendaciones que se dan en torno a esta temática de investigación.

Por último, en el capítulo VII, se encuentran las referencias bibliográficas, y en el capítulo VIII, los anexos, que contienen las cartas de consentimiento informado firmadas por las participantes de la investigación, el modelo de entrevista, las transcripciones de las entrevistas y las matrices de análisis utilizadas para sistematizar la información.

Aclaración Sobre el Lenguaje

La presente investigación ha sido escrita utilizando lenguaje inclusivo con perspectiva de género (lenguaje neutro), es decir, no se ha considerado la forma gramatical masculina como genérica, en su lugar se ha optado por utilizar el sufijo -e, considerando que este puede abarcar distintas identidades de género y no sólo las masculinas y femeninas.

Por otro lado, se ha considerado la fuente Arial en lugar de Times New Roman, con tamaño de letra 12, con el fin de hacer más accesible este documento a personas en situación de discapacidad visual, ya que esta fuente es de fácil comprensión y lectura.

De acuerdo con el Pequeño Manifiesto Sobre el Género Neutro en Castellano (Gómez, 2016), con el cual se guiará la escritura de esta investigación, se propone utilizar tres usos con respecto al sufijo -e:

1. “El plural genérico: Se utiliza en lugar del masculino para referirse a grupos en los que coexiste más de una identidad de género (en un grupo donde hubiera ciudadanos y ciudadanas, la forma genérica sería les ciudadanes y no los ciudadanos).

2. El singular genérico: Se utiliza para todas aquellas personas que no se consideren dentro del binario (si dijéramos, por ejemplo, que María es agénero, María podría ser linde, simpátique, alte).

3. El indefinido: Se utiliza tanto en singular como en plural para referirse a personas cuyo género no es conocido (por ejemplo, le nueve empleade llegará pronto; todavía no sabemos su nombre). También es una opción a utilizar con bebés o niños que aún no tienen una autopercepción de su género.” (Pág.4)

En el caso de los pronombres, es necesario también implementar pronombres que aludan a la neutralidad en correspondencia con identidades de géneros neutro, por lo que el manifiesto ya mencionado (ídem) propone:

Tabla 1: Pronombres en el uso del género neutro en Castellano

	Singular	Plural
Personales	Elle	Elles
Demostrativos	Este, ese, aquel	Estes, eses, aquellos
Posesivos	Míe, tuye, suye, nuestre, vuestre	Míes, tuyes, suyes, nuestres, vuestres
Numerales	Primere, segunde, tercere, etc.	Primeres, segundes, terceres, etc.
Indefinidos	Misme, une, otre, ningune, etc.	Mismes, unes, otres, ningunes, etc.
Interrogativos	Quién	Quiénes, cuántes
Exclamativos	Quién	Quiénes, cuántes
Relativos	Quien, le cual, cuye	Quienes, les cuales, cuyes

Fuente: Gómez, R (2016). *Pequeño Manifiesto sobre el Género Neutro en Castellano*.

Existen casos especiales que se propone abordar de la siguiente forma (ídem):

- “Cuando una palabra, sea sustantivo o adjetivo, termine en una sílaba cuya consonante es la c, ésta se convertirá en qu. Así, y retomando un ejemplo anterior, el neutro de simpático/simpática no será simpátice, sino simpátique.
- Cuando una palabra termine en una sílaba cuya consonante es la g, ésta se convertirá en gu. Así, por ejemplo, mago/maga pasará a ser mague.
- Cuando una palabra termine en -gua/-guo, la u pasará a tener diéresis. Así, por ejemplo, contiguo/contigua pasará a ser contigüe.

- Cuando una palabra termine en una sílaba cuya consonante es la z, ésta se convertirá en c. Así, por ejemplo, mozo/moza pasará a ser moce.” (Pág.6)

Glosario: género y sexualidad

Este glosario contiene conceptos en relación al género y la sexualidad que pueden ser leídos de forma previa al texto principal, así como durante su lectura, a modo de facilitar la comprensión del estudio, a pesar de que algunos de ellos se encuentran desarrollados en la investigación. Los conceptos no se encuentran ordenados en orden alfabético, sino agrupados por temáticas con el fin de que sea más sencillo entender los conceptos relacionados. Las definiciones aquí expuestas, son de elaboración propia.

Sexo: alude al conjunto de características físicas y biológicas que poseen individuos de una especie. En los seres humanos se contemplan dos sexos: femenino (cromosomas XX, vagina, ovarios, entre otros), masculino (cromosomas XY, pene, testículos, entre otros). Sin embargo, en ocasiones puede darse la condición intersexual, que implica la combinación de características de sexo masculino y femenino, ya sea en el nivel de cromosomas, hormonas u órganos sexuales.

Género: construcción social, cultural y simbólica en función de cuerpos sexuados, que configura relaciones de poder históricas respecto a roles, valores y normas sociales asignados a hombres, mujeres y otras identidades de género, que pueden cambiar en el tiempo.

Identidad de género: forma en que se siente de manera interna e individual el género, que puede corresponder o no con el sexo asignado al momento de nacer. Ejemplos: hombre, mujer, trans, travesti, no binario, bígnero, etc.

Expresión de género: se refiere a cómo una persona manifiesta el género, ya sea mediante sus formas de vestir, nombre, actitudes, modificaciones corporales, entre otros. Ejemplos: expresión de género femenina, masculina o andrógina.

Orientación sexual: alude a la atracción física, mental y emocional que tienen las personas. Ejemplos: Homosexual (gay o lesbiana), heterosexual, bisexual (atracción por dos géneros o más), pansexual (atracción hacia otras personas independiente de

su género o sexo), asexual (personas que no sienten atracción sexual por otras personas, aunque pueden establecer relaciones románticas si lo desean), entre otras.

Intersex o intersexual: persona que ha nacido con características sexuales (genitales, gónadas y patrones cromosómicos) de ambos sexos (femenino y masculino). Históricamente han sido sometidos a diversas operaciones para “corregir” sus corporalidades, sin su consentimiento en la infancia temprana, para que puedan “encajar” en el sistema binario sexo/género.

Persona cisgénero: personas cuya identidad de género coincide con su sexo y género asignado al nacer.

Trans: concepto que abarca a personas que no se identifican con el género asignado al nacer, transitando de un género a otro. Dentro del espectro trans, por un lado, se encuentran las personas transgénero masculinas, femeninas (incluyendo travestis) y no binaries, y por otro lado las personas transexuales, es decir que se han sometido a tratamientos hormonales y a cirugías corporales con el fin de adquirir la apariencia del sexo con el que se identifican.

Travesti: identidad de género en donde personas asignadas con el género masculino al nacer transitan al género femenino, no necesariamente buscando ser mujeres.

No binarie/a/o: personas cuyo género trasciende el binario femenino/masculino, es decir, no son ni hombres ni mujeres. Su expresión de género puede ser femenina, masculina, o andrógina/neutra. Dentro de este espectro, se encuentran personas agénero (no se consideran dentro de un género), género fluido (pueden transitar entre los géneros en periodos de tiempo determinados), bígenero (se sienten parte de dos géneros al mismo tiempo), entre otros.

Género no conforme: personas que no están de acuerdo y que se niegan a encajar en los estereotipos, ideas, y roles de género que establece la sociedad, y a sus géneros asignados al nacer.

Sistema patriarcal: sistema de opresión cuyo orden social, político y económico se construye en torno a relaciones de dominación históricamente deliberadas por hombres cisgénero e identidades masculinas hegemónicas.

Feminismo(s): existen variadas y discordantes definiciones para este concepto, sin embargo, se entenderá en esta investigación como feminismo(s), el conjunto heterogéneo de movimientos políticos, sociales, económicos, y culturales que buscan la erradicación de las relaciones de dominación impuestas por el sistema patriarcal, que perjudican a mujeres, personas trans y no binarias, así como a la amplia gama de identidades de género.

Heteronorma o heteronormatividad: régimen social y cultural en donde se impone la heterosexualidad como “normal”, natural y aceptada, en perjuicio de otras orientaciones sexuales que quedan marginadas, invisibilizadas e incluso perseguidas. Las relaciones heterosexuales son institucionalizadas y mostradas como necesarias para que la sociedad pueda funcionar bien, además de establecerse como único modelo válido para relaciones de sexoafectivas y de parentesco.

Hegemonía: este concepto refiere al dominio que posee una entidad sobre otras de igual tipo. Dentro de la sociedad existen características, categorías, experiencias, clases sociales y cuerpos, que poseen mayor valoración simbólica, y por tanto se encuentran en posiciones de poder aventajadas con respecto a quienes poseen una valoración simbólica distinta, dando paso a entidades hegemónicas, como por ejemplo, hombres blancos heterosexuales, personas sin situación de discapacidad, mujeres blancas y adineradas, etc.

Machismo: es una ideología que sostiene la idea de que el hombre es superior a la mujer y a otros géneros, sustentado en ideas sexistas y que se desarrolla mediante actitudes, creencias, conductas y prácticas sociales.

Sexismo: corresponde a actitudes, conductas jerárquicas y discriminatorias hacia una persona en base a prejuicios y estereotipos basados en el sexo o diferencias sexuales, como por ejemplo, que los hombres sean más fuertes por naturaleza que las

mujeres, que los niños son mejores en los deportes por sus características físicas, que las niñas son más lloronas e irritables, etc.

Androcentrismo: visión del mundo y de las relaciones sociales en donde el hombre cisgénero (con sus intereses, necesidades, opiniones e ideas) se posiciona en un lugar superior y central, invisibilizando, silenciando y omitiendo a mujeres, trans, no binaries y otras identidades de género.

Misoginia: significa aversión u odio hacia las mujeres, ya sea en discursos, prácticas, conductas, personales, colectivas o institucionales.

Interseccionalidad: enfoque multidimensional en donde diferentes categorías sociales (género, clase, origen étnico, orientación sexual, situación de discapacidad, etc.) se conciben como interrelacionadas, consubstanciales, recíprocas e inseparables con el fin de nombrar y analizar la simultaneidad de experiencias y opresiones en torno a dichas categorías.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante las últimas décadas y en pos de los avances en temas de derechos humanos, ha comenzado a visibilizarse y establecerse con mucha más fuerza a nivel mundial, la lucha contra la violencia que reciben en su vida cotidiana (y de diversas formas) mujeres y niñas² en todo el mundo. Es por ello, que los gobiernos y organizaciones internacionales (ONU, Unesco, CEPAL, OMS³ entre otras) han establecido y levantado acuerdos y programas con el fin de ir eliminando progresivamente la violencia e inequidad de género.

Por consiguiente, el año 2020 en el marco del 25° aniversario de la Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing, un programa encaminado a lograr la igualdad de género a nivel mundial, se realiza un informe con las medidas adoptadas por los Estados miembros⁴ entre los años 2015-2020, donde los resultados arrojan que durante ese periodo

“más del 80 % de los Estados informaron de que habían adoptado medidas para instaurar, reforzar, aplicar y hacer cumplir leyes sobre la violencia contra las mujeres, y el 87 % de los Estados comunicaron que habían implantado o reforzado los servicios ofrecidos a las supervivientes de la violencia. A pesar de esas iniciativas, el examen indicaba que seguían existiendo importantes obstáculos a la aplicación y el cumplimiento efectivos de las leyes, por ejemplo, la falta de recursos suficientes, el bajísimo porcentaje de denuncias, los obstáculos institucionales y la predominancia de sistemas patriarcales y estereotipos de género en las

² A lo largo de toda esta investigación hablaremos de mujeres y niñas, refiriéndonos a personas exclusivamente cisgénero (ver glosario), por temas de alcance investigativo. Lamentamos no poder abarcar la situación de personas trans y no binarias, que también son afectadas por el sistema patriarcal de forma negativa.

³ Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de las Naciones Unidas para la Educación (Unesco), la Ciencia y la Cultura, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (CEPAL), Organización Mundial de la Salud (OMS).

⁴ Chile es uno de ellos.

instituciones relacionadas con la seguridad, la policía y la justicia.” (ONU Mujeres, 2020, p.2).

Ante este escenario mundial, es necesario seguir trabajando para lograr eliminar las desigualdades y violencias en torno al género. Sin embargo, es relevante conocer y manejar el concepto de género, dado que suele confundirse o entenderse como sinónimo del concepto de sexo. El sexo, refiere a características físicas y biológicas de un cuerpo sexuado, incluyendo cromosomas, órganos y hormonas, es decir, el sexo de una persona puede ser femenino o masculino según las características de su cuerpo⁵ (Lamas, 2000). En cambio, el género, se constituye como una construcción social, cultural y simbólica performativa en base a cuerpos sexuados, que configura roles y normas sociales basadas en relaciones de poder históricas entre hombres, mujeres y otras identidades de género (Nicholson, 2011; Lamas, 2000).

Tal como plantea Flores (2005), “La cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano” (p.69). Consecuentemente, habitar el mundo desde un determinado género, implica la adquisición de una perspectiva de la realidad construida en torno a las percepciones que se van formando de acuerdo al sistema de valores y jerarquías impuestos por el género en la sociedad, permeando la existencia en todas las esferas de la vida.

Es precisamente, este sistema de valores y jerarquías en torno al género, en donde se enaltece y privilegia lo masculino por sobre lo femenino (Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., y Zurbriggen, R., 2007, p. 113), uno de los principales motivos por los cuales sigue siendo complejo cambiar la realidad de millones de mujeres y disidencias sexuales y de género en el mundo. Dado que el género permea todas las esferas de la vida, asimismo lo hacen las violencias de género, que encarnan múltiples violencias en quienes son desfavorecidas por el sistema de valores y jerarquías del género.

⁵ Hay que considerar también la existencia de personas intersex (ver glosario), que no clasifican dentro del sexo femenino ni masculino, y que se niegan a ser consideradas como un tercer sexo.

En Chile, según la información aportada por el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, las condiciones de pobreza afectan mayormente a mujeres, quienes también sufren producto de las altas brechas salariales en comparación con los hombres y discriminaciones legales asociadas al matrimonio y planes de salud privados (2020).

Tal como lo afirman los datos provenientes del Documento Alternativo de la Sociedad Civil de América Latina y el Caribe, sobre las luces y sombras de la Plataforma de Beijing en su 25° versión, en donde se revela que “dentro de los sistemas de salud privatizados, las mujeres se ven más afectadas que los hombres; como en Chile, donde un sistema de salud privado contempla para las mujeres, elevados incrementos en planes (más del 179% que un hombre) por su capacidad reproductiva” (Bianco, Sacco y Sánchez, 2020, p.12).

Otro aspecto importante con respecto a la violencia que sufren las mujeres en Chile, tiene que ver con la violencia intrafamiliar (violencia física, psíquica o ambas), que derivan en muchos casos en femicidios (más de 40 por año) o femicidios frustrados (más de 100 por año)⁶. Todo esto, a pesar de las miles de denuncias por violencia intrafamiliar que se registran a diario en el país, y que en el año 2017 superaron las 90.000 (Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, 2021). Por otro lado, la efectividad de las denuncias por violencia intrafamiliar, lejos de ser exitosas, son insuficientes y desestimadas en el sistema judicial, que sólo en el año 2019 archivó más del 53% de causas por violencia intrafamiliar (Canales, J., 2020).

Este tipo de violencia no afecta sólo a la población adulta, sino que afecta también a niños, niñas, niños y adolescentes (abreviado NNNA), que están expuestos a este tipo de violencias en sus hogares, además de las que pueden estar expuestos en el sistema educativo, o en otros entornos cercanos que reproduzcan las lógicas de las violencias de género.

⁶ Según los datos que actualizan periódicamente en la página del Servicio Nacional de Mujeres y Equidad de Género: https://www.sernameg.gob.cl/?page_id=27084

Entre los años 2016 y 2017 se realizó la primera investigación en contexto escolar sobre violencias de género⁷ denominada “Violencias de género, otra mirada a la brecha escolar”, a cargo de Fundación Semilla (2018), en donde se revelan importantes datos sobre las realidades de diversos colegios, abarcando las categorías de clase social, dependencia del establecimiento (municipal, particular subvencionado y particular), orientación sexual e identidad de género y enfoque generacional. Algunos de los datos descubiertos son los siguientes:

“24,7% de los/as estudiantes han recibido una o más formas de violencia sexual al interior de los establecimientos.

34,4% se ha sentido discriminado/a en la escuela producto de estereotipos de género.

30% de los/as estudiantes de liceos municipales declaran no haber recibido educación sexual.

Los estudiantes no heterosexuales se sienten más discriminados por autoridades de sus establecimientos que por sus compañeros/as.

Las estudiantes mujeres reciben 4 veces más refuerzos estereotipados de género que los hombres (p.e: ¡Siéntese como señorita!).

El 7,5% de los/as estudiantes que se han sentido discriminados/as recurren a algún profesor/a, inspector/a u orientador/a.

El 52,5% piensa que los mecanismos para resolver problemas de convivencia en los establecimientos no son efectivos.” (p. 6)

Estos datos, que son sólo una muestra de los aportados por este interesante estudio, dan cuenta de la realidad chilena en materia de las violencias género, que más allá de ser una realidad lejana para algunas, son un problema real que afecta a los establecimientos educacionales del país, donde los mecanismos para resolver

⁷ Que la primera investigación de este tipo en nuestro país se haya realizado hace tan poco tiempo, nos demuestra el grado de importancia que tienen las violencias de género en la escuela, en comparación con otros tipos de violencias escolar (bullying, violencia física, ciberacoso, etc) que poseen una trayectoria de investigación y estudios en el país, además de campañas y programas promovidos por organismos privados y gubernamentales.

problemas no son efectivos, existe una escasa educación sexual, además de la violencia sexual (violaciones, acoso sexual, tocaciones, entre otros) presente en la escuela, el lenguaje utilizado refuerza estereotipos de género y las personas más perjudicadas son mujeres, personas no heterosexuales y personas con género no conforme (trans, no binaries e intersex).

Es significativo mencionar que no hemos logrado encontrar datos, estudios o investigaciones acerca de violencias de género en establecimientos de educación especial en Chile, situación preocupante ya que existen grupos con mayor porcentaje de vulnerabilidad ante las violencias de género en la escuela, y son precisamente grupos desfavorecidos, minoritarios (en algunos casos) y no hegemónicos. La vulnerabilidad ante las violencias de género en la escuela que enfrentan niñas, adolescentes y mujeres, aumenta si se encuentran en situación de discapacidad, si son pobres, migrantes, si no son heterosexuales, o si su identidad de género no corresponde con la asignada a su sexo (Unesco y UNGEI, 2015).

Pertenecer a uno o más de estos grupos vulnerabilizados, implica un alto riesgo de sufrir violencias de género, dado que las opresiones a las que se enfrentan corresponden a categorías que influyen en la construcción de las identidades de los individuos y a su posición en el mundo, como lo es la clase, el origen étnico, la situación de discapacidad, entre otros, creando un entramado de categorías interconectadas, co-constituidas e inseparables entre sí (Troncoso Pérez, L., Follegati, L., y Stutzin, V., 2019), que se relacionan de forma compleja y que pueden afectar de diversa forma a los individuos a lo largo de su vida. No es lo mismo ser mujer simplemente, que ser mujer en situación de discapacidad, o mujer indígena, mujer pobre, o incluso mujer en situación de discapacidad, indígena y pobre. Es relevante entender que las opresiones no son “apilables” o “sumatorias” sino que son interseccionales, se cruzan, mezclan, e interactúan de forma distinta dependiendo de los sujetos y sus contextos.⁸

⁸ Este tema se encuentra desarrollado en el apartado de Interseccionalidad.

Es por esto que llama la atención en particular, cómo afectan las violencias de género en la escuela a los grupos más vulnerables, en especial a las personas en situación de discapacidad, que a nivel mundial superan los mil millones de personas (Organización Mundial de la Salud, 2011), y en Chile corresponden al 16,7% de la población, siendo en su mayoría mujeres (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2015).

Según lo planteado por el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA por su nombre en inglés) (2018), las mujeres, adolescentes, niñas y niños en situación de discapacidad poseen un alto riesgo de vulnerabilización ante la violencia de género, ya que tienen más probabilidades de sufrir violencia sexual que sus pares varones en situación de discapacidad, y que sus congéneres sin situación de discapacidad, a su vez, tienen menos probabilidades de terminar la educación primaria, con un mayor riesgo de que se les niegue el acceso a la educación, poseen un mayor riesgo de sufrir violencia física por parte de sus cuidadoras/es, enfrentan un mundo donde son anuladas a menudo ante la posibilidad de tomar decisiones por sí mismas acerca de su sexualidad, sus intereses y proyectos de vida, y ven transgredidos sus derechos sexuales y reproductivos al ser sometidas sin su consentimiento a esterilizaciones, tratamientos hormonales y anticonceptivos.

Hasta el momento en Chile, existen escasos estudios, investigaciones y artículos de las ciencias sociales que den cuenta sobre las violencias de género y la población en situación de discapacidad. Uno de los artículos que resalta dentro de esta temática, corresponde a Vianney Sierralta, docente y abogada Sorda, con su artículo “Violencia de género desde una perspectiva Sorda” (2013). En él relata algunas de las violencias que enfrentan las mujeres Sordas a partir de narraciones biográficas, con el objetivo de lograr una “mejor comprensión de las problemáticas de la violencia de género contra las mujeres Sordas dadas en un espacio lingüístico, cultural y comunitario específico”, dado que suelen ser invisibilizadas dentro de la población en situación de discapacidad.

Los problemas descritos por Sierralta, por un lado tienen relación en su mayoría con problemas de comunicación y violencia lingüística, y por otro con la vulneración de derechos sexuales y reproductivos de las niñas y mujeres Sordas.

Con respecto a lo primero, esto se da principalmente por el desconocimiento general de la sociedad acerca la comunidad Sorda y la lengua de señas, ya sea en los entornos familiares o instituciones públicas y privadas (bancos, servicios de salud, municipios, establecimientos educacionales, medios de comunicación, entre otros), donde no hay intérpretes de lengua de señas ni información accesible para las personas Sordas. En el ámbito familiar (de personas oyentes), por lo general no se maneja la lengua de señas, creando una barrera comunicacional con la persona Sorda. La constante falta de acceso a la información de todo tipo a la que se ven expuestas las niñas y mujeres Sordas, genera un desconocimiento acerca de las violencias (incluyendo las violencias de género) que tienden a naturalizarse.

La vulneración de derecho sexuales y reproductivos, tiene rasgos en común con las violencias de género que atraviesan otras mujeres en situación de discapacidad, en donde se dan esterilizaciones forzadas (muchas veces en desconocimiento de las mujeres Sordas), abusos sexuales, prohibición de establecer relaciones de pareja con otras personas, en el caso de tener hijes, son propensas a sufrir violencia obstétrica, ser consideradas no aptas para la maternidad y separadas de sus hijes, además de cargar con diversos prejuicios acerca de su sexualidad, como el de la asexualidad por ejemplo.

Para comprender mejor las problemáticas de las mujeres Sordas, es necesario conocer primero acerca de ellas y su comunidad. La población en situación de discapacidad auditiva, es diversa y heterogénea, ya sea por los distintos niveles de pérdida auditiva que pueden tener, las ayudas técnicas como audífonos o implantes cocleares que decidan utilizar, las formas de comunicación que hayan adoptado (lengua de señas, oralización, lectura labial, lecto-escritura, entre otros) o su grado de pertenencia a la cultura oyente y/o cultura Sorda.

En segundo lugar, la lengua natural de las personas Sordas es la lengua de señas, ya que al poseer una modalidad visogestual, permite el desarrollo comunicacional natural y espontáneo entre ellas. A su vez, corresponde a uno de los elementos esenciales de la cultura Sorda, y herramienta fundamental para la comunicación de miles de personas Sordas en el mundo. Sin embargo, la mayoría de personas en situación de discapacidad auditiva nacen en entornos de oyentes (Ladd, 2011), que influenciados por el modelo médico imperante, buscan subsanar la “deficiencia auditiva”, alejando en muchos casos a les niños sordos de su lengua natural, y oralizándoles con el fin de que se inserten “con normalidad” en la sociedad. Como describe Sierralta (2013), esta vendría siendo una de las primeras violencias a las que se enfrentan les niños sordos, la violencia lingüística.

Por otra parte, el identificarse como Sordo/a/e -con mayúscula-, implica reconocerse dentro una comunidad con una historia, lengua (la lengua de señas) y cultura que ha resistido y enfrentado múltiples violencias durante siglos, la comunidad Sorda. El sólo hecho de encontrarse en situación de discapacidad auditiva, no supone una pertenencia a dicha comunidad, puesto que hay quienes a pesar de su grado de sordera, prefieren reconocerse dentro de la cultura mayoritaria donde fueron socializados (en el caso de nuestro país, la cultura oyente con idioma español), por lo que se les denomina personas sordas -con minúscula- (Ladd, 2011; Sierralta, 2013).

El colectivo de niñas y mujeres Sordas en nuestro territorio, vagamente estudiado hasta ahora, mirado desde la perspectiva interseccional, enfrenta las problemáticas mencionadas anteriormente con respecto a las violencias de género, y las violencias ligadas al ser parte de la comunidad Sorda, además de otras violencias relacionadas a la clase social, origen étnico, condición migrante, entre otras, generando una identidad altamente expuesta a vulneraciones de derechos, que merece ser atendida y contenida con urgencia, no desde el paternalismo ni la caritatividad, sino desde un enfoque de resiliencia, considerando a las niñas y mujeres Sordas como sujetas de derecho.

Ahora bien, considerando a las niñas y mujeres Sordas como sujetas de derecho, nos preguntamos ¿cuáles son las experiencias que tuvieron en relación a las

violencias de género en la escuela? ¿Cuáles son las percepciones que tienen de estas violencias? ¿Qué diferencias existen entre estas percepciones? ¿Cómo saber esto, si no existen estudios que puedan aportar esa información?

Estas preguntas motivan a investigar esta problemática escasamente estudiada, que si bien, suele parecer poco relevante para algunos, es primordial para las niñas y mujeres Sordas, dado que las afecta directamente, en cuanto han sido marginadas, invisibilizadas y discriminadas históricamente, al ser parte de una minoría lingüística y cultural, y que también se encuentran en una posición de vulnerabilidad aún mayor que sus pares masculinos por motivos de género.

Para frenar las violencias de género que sufren las mujeres Sordas, es necesario hacerlo desde diferentes flancos, siendo la escuela uno de los más importantes al ser una institución presente en las vidas de los niños desde temprana edad. Por ello, es que urge describir cuáles son las violencias de género que han sufrido las niñas Sordas en sus escuelas, y con ello poder develar cuáles son las percepciones que tienen ellas mismas en la adultez sobre las violencias de género que han enfrentado en la escuela.

Esperamos con la construcción de conocimientos de esta investigación, motivar más estudios ligados a esta temática, con el fin de visibilizar la realidad de las violencias de género que viven mujeres y niñas y Sordas en Chile, sobre todo en el ámbito educativo, y que permitan a futuro elaborar planes, guías y protocolos de acción ante las diversas violencias de género presentes en las escuelas en donde estudian niños, niñas, niños y adolescentes Sordos.

II. PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. Preguntas de Investigación

Surge entonces la interrogante respecto a: ***“¿Cuáles son las percepciones que tienen las mujeres Sordas, respecto a las violencias de género en la escuela?”***

A partir de esta pregunta general, se han extraído dos preguntas específicas que se pretenden resolver a lo largo de la investigación. Estas son:

- ¿Cuáles son las experiencias que tuvieron las mujeres Sordas respecto de las violencias de género en la escuela?
- ¿Qué diferencias y similitudes tienen las percepciones de las mujeres Sordas con respecto a las violencias de género en la escuela?

2. Objetivos

El objetivo general de esta investigación es por lo tanto ***“Develar las percepciones de mujeres Sordas sobre las violencias de género en la escuela”***

Asimismo, se han definido los objetivos específicos:

- Describir las experiencias de las mujeres Sordas con respecto a las violencias de género en la escuela.
- Comparar las percepciones de las mujeres Sordas sobre las violencias de género en la escuela.

3. Supuestos

Las niñas Sordas enfrentan muchas barreras de comunicación ya sea dentro y fuera de la escuela, lo que puede influir en sus experiencias con respecto a las violencias de género, dificultando su reconocimiento y capacidad de acción frente a éstas.

Las percepciones de las mujeres Sordas sobre las violencias de género en la escuela, tienen relación con la falta de acceso a la información en lengua de señas en su trayectoria escolar.

III. MARCO REFERENCIAL

1. Interseccionalidad

Cuando se habla del Ser Humano, de aquel sujeto que se presenta como representativo de la especie humana, probablemente la imagen que aparezca en nuestras cabezas sea la de un hombre, blanco, heterosexual, adulto, sano y burgués, cuya identidad constituida a lo largo de la historia occidental es la de un sujeto supuestamente universal, referente de la vida social y política, pero que excluye a todo lo demás que no encaje en ese perfil, dejándolo en el lugar de *lo otro*, que debe siempre medirse en función a las diferencias con esta identidad masculina *universal*.

De acuerdo con lo que plantea Javiera Cubillos (2015) “Es así como los discursos hegemónicos y las prácticas sociales legitimadas en Occidente están configuradas para (y por) un sujeto masculino, perteneciente a la etnia, la clase, la cultura y la lógica epistémica dominante” (p.121), aspecto que ha suscitado la tensión y el cuestionamiento desde los feminismos, pues identidades no masculinas, como las mujeres, quedan al margen de dichos discursos y prácticas sociales, al igual que población indígena, afrodescendiente, personas pobres, diversidades sexuales y de género, personas en situación de discapacidad, entre otras identidades cruzadas por categorías que no se ajustan al canon dominante.

Es por ello que, históricamente los feminismos han cuestionado esta forma de configurar el mundo, visibilizando y luchando contra las opresiones a las que se ven sometidas las mujeres desde el siglo XVIII y más hacia la segunda mitad del siglo XX, incluyendo a otras identidades de género⁹. Durante la segunda mitad del siglo XIX, muchos movimientos de mujeres se organizaron alrededor del mundo para hacer frente a las opresiones patriarcales, tomando fuerzas en algunos territorios como Estados Unidos y Europa, cuyos ejemplos influyeron fuertemente en otros países. De esta forma, la Mujer -con mayúscula- se constituyó en la sujeta política del feminismo

⁹ Aunque esto último, ya más hacia los feminismos más actuales. En los feminismos de la primera segunda y tercera ola, la sujeta política era encabezada por mujeres. Par una mayor profundización de la historia de los feminismos, se sugiere leer *Feminismo para principiantes* de Nuria Varela.

blanco estadounidense, promovido en un principio por mujeres blancas, mestizas, heterosexuales y de clase alta, que con los años fueron también sumando a mujeres de clase media a la causa (Varela, 2008).

Sin embargo, este feminismo, que apelaba por los derechos y reivindicaciones de la Mujer, comenzó a ser arduamente criticado por grupos de mujeres afrodescendientes en los años setentas, debido a que la sujeta política de este feminismo, la Mujer, quién se suponía que debía representar las opresiones y luchas de las mujeres en general, no coincidía ni abarcaba las realidades de mujeres afrodescendientes, indígenas, lesbianas, pobres, rurales y sin acceso a la educación, invisibilizando incluso, sus problemas y opresiones ocasionadas por categorías diferentes al género, como por ejemplo la clase social, orientación sexual, raza, origen étnico, entre otros.

Los movimientos de mujeres negras fueron demostrando que las opresiones e intereses que las atravesaban, no eran las mismas de las mujeres blancas, que el racismo, la clase social, y otras categorías de opresión influían fuertemente en sus vidas, encontrándose en posiciones desprivilegiadas a causa de ellas, y que por lo tanto la figura de la “Mujer”, se construía bajo los mismo parámetros de la idea del “Ser Humano” universal, reproduciendo las lógicas patriarcales que el mismo feminismo atacaba.

Por otro lado, el movimiento antirracista estadounidense de esa época, no estaba exento de presentar otras opresiones, como la de género o clase. En cuanto a la opresión de género, la reproducción de actitudes y conductas patriarcales de parte de hombres afrodescendientes hacia mujeres de su mismo colectivo, en función del sujeto político del movimiento del movimiento antirracista (el hombre negro), fueron poco a poco, generando inquietud en los movimientos de mujeres negras.

La problemática de las mujeres afrodescendientes, atravesadas por la universalización de las luchas y reivindicaciones, tanto de la del feminismo blanco, como la de los hombres afrodescendientes, provocó un sentimiento de “no-lugar” para

las reivindicaciones de estas mujeres, invisibilizadas en la búsqueda de la igualdad de género, así como en la cuestión racial (Cubillos, 2015).

Es dentro de este contexto que Kimberlé Crenshaw, una abogada afrodescendiente, acuñó el término *interseccionalidad*, para referirse a “un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas” (ídem, p.122), con el objetivo de demostrar que las diversas opresiones de género y raza interactúan ocasionando formas complejas de discriminación hacia las mujeres afrodescendientes. Planteando con esto, que establecer una homogeneidad o parcialidad dentro de las opresiones, como las de género o raza por ejemplo, invisibiliza las particularidades, intereses y otras opresiones que intersectan a la diversidad de personas que vivencian una opresión en común.

En continuidad con las ideas de Crenshaw, diversos autores han desarrollado y profundizado el concepto de interseccionalidad, en esta línea Patricia Hills Collins, socióloga y activista feminista negra, plantea la existencia de una matriz de dominación, en la que “los distintos sistemas de opresión están en interacción, interdependencia y mutua constitución, de manera dinámica e incluso contradictoria” (Ídem, pp. 123), dado que las opresiones no pueden aislarse, porque interactúan al mismo tiempo, y que además según la autora, no se puede jerarquizar qué sistema de opresión pesa más sobre otro, pues las formas en que operan, influyen de maneras diversas en cómo experimentan las opresiones los individuos y los grupos.

No se trata una competencia entre opresiones, sino más bien, de un entramado de opresiones que se intersectan y que afectan en distintas intensidades las vidas de personas, pudiendo resultar que dentro de un grupo se encuentren en posición de oprimidos y opresores a la vez, como por ejemplo, en el caso antes mencionado de hombres afrodescendientes que dentro del movimiento antirracista, reproducían violencias patriarcales, o los grupos de mujeres blancas, burguesas y de clase media que invisibilizaban las necesidades y demandas de mujeres afrodescendientes dentro del movimiento feminista.

Siguiendo con las ideas de Hills Collins, “la matriz de dominación general acoge múltiples grupos, cada uno con variadas experiencias de penalidades y de privilegios que generan sus correspondientes perspectivas parciales, conocimientos situados y, para grupos subordinados claramente identificables, conocimientos subyugados” (Hills Collins citada por Jabardo, 2012, p.37) por lo que “sería la parcialidad, y no la universalidad, la condición para ser escuchado.” (Cubillos, 2015, p.123), aspecto que toma gran relevancia dentro de la perspectiva interseccional.

A partir de estos planteamientos es que se comienza a desarrollar el concepto de interseccionalidad involucrando distintas categorías de opresión, y no sólo raza, género y clase. En palabras de Troncoso, Follegati, y Stutzin “la interseccionalidad busca evidenciar la interconexión, reciprocidad, co-constitución, consubstancialidad y la inseparabilidad de la etnia/raza, género, sexualidad y clase, junto con otras categorías que los movimientos sociales van politizando como las capacidades, la edad y la condición migratoria, entre otras” (2019, p.5).

En este sentido, es necesario comprender que la interseccionalidad no puede pensarse aislada de un contexto histórico y geográfico, del Patriarcado, del capitalismo, colonialismo, y la heteronorma, entre otras estructuras de poder, puesto que estas configuran y han configurado históricamente las construcciones sociales, como el género, la raza, la clase social, entre otros.

Para acercar más el concepto de interseccionalidad a la presente investigación, es necesario comprender cómo ésta se relaciona con las personas en situación de discapacidad. Muchas veces se habla de que las mujeres en situación de discapacidad, sufren una doble discriminación, es decir, son discriminadas por ser mujeres, y además por su situación de discapacidad.

Sin embargo, como ya se ha planteado desde la perspectiva interseccional, las opresiones actúan de forma simultánea, entrelazada, interdependiente y no sumatoria. Ninguna opresión opera por sí misma ni puede sumarse con otra, puesto que “cada una de las experiencias de una persona es fruto de la interrelación de muchas estructuras socialmente construidas” (Platero, 2020, p.63), dentro de la que se

encuentran, por ejemplo, el género, la raza, la clase social, las capacidades, etc., por lo tanto desde esta perspectiva no existe la doble (triple, cuádruple, etc.) discriminación.

Lo que sí se puede afirmar que existe desde esta perspectiva, es una discriminación interseccional, dado que aborda distintas categorías de discriminación, como por ejemplo el género, las capacidades, la clase social, orientación sexual, entre otros. María Laura Serra (2020), plantea respecto a la historia de las mujeres en situación de discapacidad que la “discriminación interseccional en general se subsume en una discriminación sistémica, entonces de lo que deberíamos de hablar en realidad (...) no es de discriminación, sino de una opresión, es una discriminación sistémica continuada en el tiempo y por eso, es una opresión “.

Analizar desde una perspectiva interseccional la situación de las mujeres en situación de discapacidad, es relevante pues permite abordar la complejidad del mundo social cambiante, entender y profundizar en las construcciones sociales que configuran la sociedad actual, y sobre todo, considerar e incluir grupos e identidades que se encuentran y han permanecido históricamente en los márgenes sociales, como precisamente ha sucedido con las mujeres en situación de discapacidad (Ídem, 2020).

La perspectiva interseccional, puede ser aplicada en diversos ámbitos (sexualidad, educación, salud, etc.), aportando nuevas tensiones y cuestionamientos que faciliten los cambios sociales, empero se debe tener cuidado al volver a “concepciones que simplifican la interseccionalidad a una mirada sobre la diversidad de la ciudadanía y las diferentes pujas por obtener reconocimiento, en lugar de entender este concepto como una relación entre desigualdades y que evidencia las relaciones de poder.” (Platero, 2014, p.63).

2. Sobre la Violencia

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, es primordial manejar el concepto de violencia, sin embargo, para ello es menester tener en cuenta la polisemia

y la divergencia de posturas en torno a sus definiciones en variadas disciplinas. En consecuencia, abordaremos algunas de las definiciones más acordes a la investigación.

En cuanto a la etimología de la palabra violencia, ésta deriva del latín *vis*, es decir, fuerza y también de *latus*, participio del pasado del verbo *ferus*: llevar o transportar, por lo que en su sentido etimológico significa, llevar a la fuerza a algo o alguien (Blair, 2009, p.20). Este primer acercamiento al concepto, coincide con la definición del diccionario de la Real Academia Española (RAE), en donde en su primera acepción apunta a la “cualidad de violento” que define como “Dicho de una persona: Que actúa con ímpetu y fuerza y se deja llevar por la ira”, mientras que en otras de sus acepciones se describe como algo “Que implica el uso de la fuerza física”. (2021)

Tanto la etimología de la palabra violencia, como su definición en el diccionario nos llevan a un punto en común, el uso de la fuerza ejercida principalmente de forma física por personas. Esta definición de violencia, si bien es de uso común, excluye otros tipos de violencias que no necesariamente son visibles ni físicas, y que pueden ser ejercidas por otros entes como instituciones o Estados.

Para ampliar y profundizar el concepto de violencia, nos guiaremos por la definición propuesta por la filósofa y teórica política Hannah Arendt, quien plantea que la violencia corresponde a “(...) la variación del intento de anular al otro de mil maneras distintas e intensidades. Lo contrario a la violencia es la paz, el respeto, el amor, etcétera. Y, también, el discurso, porque la violencia interrumpe el discurso” (citada en Velásquez, 2005, p. 743), y que además se distingue por su carácter instrumental, es decir, como un medio y no como un fin (Arendt, 2016).

Esta definición que conceptualiza la violencia como la acción de anular, permite entender que ésta se puede ejercer de manera consciente o inconsciente, y que puede darse no sólo por medio de la fuerza física, sino que también mediante el discurso, lo cual abre un mundo posibilidades donde la violencia puede ser ejercida.

Así pues nos encontramos con lo que Miriam Abramovay describe como violencia simbólica, la cual corresponde a un “(...) abuso de poder basado en el consentimiento

que se establece y se impone mediante el uso de símbolos de autoridad; verbal; e institucional (marginación, discriminación y prácticas de sujeción utilizadas por instituciones diversas que instrumentalizan estrategias de poder).” (Citada en Mingo 2010, p.28).

Bourdieu agrega que la violencia simbólica, es una violencia suave, a menudo invisible, ignorada o más bien naturalizada, en la que se emplean mecanismos de control, dominio y poder sobre le sujeto oprimido (1991). Esta forma de ejercer violencia tan tácita, escondida, cala profundamente en las personas, que muchas veces quienes la sufren no son conscientes de ello. Es importante destacar que cuando el autor se refiere a violencia “simbólica” no significa que con esto se olvide ni niegue la existencia de la violencia física y quienes la sufren, tampoco que apunte al significado de “simbólico” como algo opuesto a lo real y efectivo, pues esto sería una distinción típica de un materialismo primario. (2018)

En otras palabras, la violencia simbólica más allá de la violencia física que resulta evidente, con la que puede estar o no acompañada, se caracteriza por el uso de símbolos de autoridad, ya sea de forma verbal o institucional (con toda la incidencia a través de mecanismos de control que pueden tener éstas en las sociedades), que pasan desapercibidos entre los sujetos oprimidos, al estar naturalizados.

2.1 Violencias de género

Entendiendo ya el concepto de violencia, corresponde acercarnos más al tema de la investigación, es decir a las violencias de género. Cabe preguntarse entonces, ¿por qué hablar de violencias y no de violencia de género?

Para abordar esta temática, partiremos retomando el concepto de género, el cual definimos anteriormente como una construcción social, cultural y simbólica, que configura roles y normas sociales basadas en relaciones de poder, diferente del sexo, que refiere a características físicas y biológicas de un cuerpo sexuado. De acuerdo con esto, podríamos inferir que el concepto de violencias de género, tiene relación

con las violencias que sufren algunas personas en base a su género, sin embargo, este concepto hace alusión a algo mucho más amplio.

Según la autora Bárbara Biglia, las violencias de género son “todas aquellas violencias que tienen su origen en una visión estereotipada de los géneros y en las relaciones de poder que esta conlleva o en las que se basan” (2015, p.27), esto, considerando la multiplicidad de formas o expresiones que puede adoptar la violencia, y que a su vez afectan mayormente los cuerpos de mujeres y de disidencias sexuales y de género, a pesar de que también pueden ser blanco de violencias de género personas de género masculino, como por ejemplo niños a los cuales no se les permite ocupar ropa rosada o llorar, producto de los estereotipos de género.

Esta perspectiva del concepto, nos permite cuestionar más allá de los actos o situaciones que consideramos comúnmente violencias de género, ya que abre la posibilidad de cuestionar al género en sí mismo, en cuanto se configura como una violencia al forzar a asumir roles, comportamientos y actitudes estereotipadas por temor al castigo de la discriminación social (ídem, pp. 26-27)

Con respecto a los estereotipos de género, es preciso mencionar que estos son aquellas ideas o suposiciones que las personas tienen acerca de cómo se debe ser a partir de un determinado género, en total relación con los roles y normas impuestas por la sociedad, y ligado al sistema de valores asociado a los géneros.

En cuanto al sistema de valores asociados a los géneros, los valores asociados al género masculino no son los mismos que los asociados al femenino. Según Gamba (2009), “En nuestro medio prevalecen los valores masculinos de la racionalidad, el éxito y la competitividad. Al mismo tiempo, en cuanto a la mujer prevalece la exaltación de la maternidad y la “pureza” a semejanza de la virgen María” (p. 42). Lo femenino suele ser asociado a lo débil, frágil, obediente, servil, emocional y con la tendencia a recibir desde la pasividad y al ámbito de lo privado, mientras que lo masculino se asocia a la objetividad, lo fuerte, lo activo, independiente, proveedor y al ámbito público (Hardy y Jiménez, 2001).

Jean Scott sostiene que “(...) el género es un campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder” (2008, p.68), de acuerdo con esto, los valores asociados a los géneros, se constituyen dentro de una jerarquía simbólica implícita en donde lo masculino se establece como neutro y aceptado sin necesidad de justificación¹⁰ (Scott, 2008; Bourdieu, 2018), lo que otorga una posición de poder y por tanto de privilegio (Hardy y Jiménez, 2001), que desencadena desigualdades entre los géneros, ya que lo que no encaje (o no quiera encajar) dentro de lo masculino, se posiciona en un rango inferior, pues “(...) lo masculino está sobrevalorado y lo femenino devaluado en las sociedades patriarcales.” (Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., y Zurbriggen, R., 2007, p. 113).

Para efectos de esta investigación, consideraremos las violencias de género que se dan explícita e implícitamente, muchas veces en conjunto y acorde a las interseccionalidad de opresiones que atraviesan a las mujeres y niñas Sordas en el ámbito público y privado. Algunas de estas violencias pueden ser a grandes rasgos de carácter:

- Físico: golpes, empujones, zamarreos, tirones, entre otros.
- Sexual: todo tipo actos sexuales no consentidos y obligados con o sin utilización de fuerza, insinuaciones sexuales, miradas lascivas, entre otras. Busca someter el cuerpo y voluntad de las víctimas mediante conductas de tipo sexual.
- Económico: control y/o apropiación de los recursos económicos de la víctima, generando dependencia económica.
- Moral: agresión emocional como por ejemplo, ridiculización, intimidación, condenación de la sexualidad, “la desvalorización cotidiana de la mujer como persona, de su personalidad y sus trazos psicológicos, de su cuerpo,

¹⁰ Por ejemplo, cuando hablamos de equipos deportivos, tenemos al equipo de la selección nacional y al equipo de la *selección nacional femenina*. En este caso, el equipo de la selección nacional, sin incluir ningún adjetivo, ni ninguna información extra, es sabido que corresponde a un grupo masculino, porque se asume que la neutralidad es masculina, en cambio, es necesario aclarar y distinguir lo neutro de lo femenino, porque no hacer dicha distinción puede llegar a ser en algunos casos sumamente ofensivo, dado que tensiona el grado de jerarquía establecida en los roles de género.

de sus capacidades intelectuales, de su trabajo, de su valor moral” (Segato, 2003, p.115).

- Simbólico: marginación, discriminación y prácticas limitantes utilizadas por instituciones o personas diversas que instrumentalizan estrategias de poder.

Es posible que quienes sufran violencias de género, experimenten más de uno de estos tipos de violencia a la vez, generando situaciones de vulneración complejas, en donde se ven traspasados sus límites físicos y psicológicos y emocionales, y con ello su integridad. Por otra parte, es posible también que se vean enfrentados a violencias que no están categorizadas, como lo es el caso del acoso, que no corresponde a violencia física, y no necesariamente es de tipo sexual, o alguno de los otros tipos de violencias nombrado anteriormente.

Entonces, en resumen las violencias de género pueden manifestarse de diversas formas, en variados lugares y momentos, y por consecuencia, es imperioso abandonar la visión de que las violencias de géneros son sólo aquellas que son visibles, como ya hemos podido explicar.

2.2 Violencias de género en el sistema educativo

Ya en conocimiento del concepto de violencias de género, es pertinente preguntarnos cómo es que éstas se dan en el sistema educativo, a quiénes afectan, de qué formas, con qué consecuencias.

Para ello, es menester saber que las primeras instituciones presentes en la vida de las personas, son la familia y la escuela, por ende, en ellas recae la importante tarea del proceso de socialización primaria y secundaria, en el cual los individuos incorporan reglas, normas, valores, roles y creencias para poder desenvolverse en la sociedad, considerando el contexto socio-histórico en el que se hallan insertos (Simkim y Becerra, 2013). Berger y Luckman nos hablan de la socialización primaria, la cual “(...) es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte

en miembro de la sociedad” (2003, p.164), otorgándole una estructura básica con la cual poder interactuar con el mundo.

Es aquí entonces, donde las instituciones educativas, como salas cuna, jardines infantiles y escuelas, influyen de manera transcendental en los individuos de modo que configuran, junto a la familia, la forma en que los niños comienzan a construir sus identidades, a asimilar valores, roles y creencias de acuerdo con las normas sociales imperantes, incluyendo lo referente al género. Como plantea Angie Mendoza (2015)

Es alrededor de los cuatro años en que los niños y niñas están ya insertos en el sistema educacional. Para dicha edad casi el total de ellos/as ya ha incorporado características psicológicas y de comportamiento que se les presentan como “naturales” de uno y otro sexo. Por tanto, en esta primera etapa de socialización ya se han moldeado los papeles sexuales (p.15).

De acuerdo con Flores (2015) es en las instituciones donde se aprende a ser hombre o mujer. Los roles de género y actitudes hacia ellos aprendidos primeramente en la familia y luego en la escuela, dan cuenta de cómo se concibe el género en la sociedad, que es lo que implica ser mujer y qué implica ser hombre, así como qué es lo que sucede con quienes de una u otra forma escapan del binomio masculino/femenino (identidades no binarias), o con quienes su identidad de género no concuerda con el género asignado al nacer respecto a su sexo (identidades trans e intersex).

Es por esto que, desde la infancia en las distintas instituciones, el desarrollo y construcción de las identidades en torno al género, se dan de forma diferenciada de acuerdo a la jerarquía implícita de los valores y roles asociados a los géneros. Lo femenino, que recordemos se posiciona simbólicamente como inferior a lo masculino, se funda en una posición oprimida y por tanto desventajada respecto a lo masculino, y a las relaciones de poder que se dan entre ambos géneros.

Las violencias de género entonces, se inician en instituciones como la familia y la escuela, en ellas se encuentran las condiciones para su reproducción y perpetuación: “Las escuelas no están aisladas socialmente de las comunidades. Las desigualdades y la violencia de género en el hogar, en la comunidad o en el ciberespacio influyen en los escolares, quienes pueden copiarlas o intensificarlas en la escuela”. (Unesco y UNGEI, 2015)

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016), la violencia de género en la escuela, “es una expresión de los estereotipos y desigualdades por motivo de género existentes en todas nuestras sociedades” (p.6), abarca todos los tipos de violencias y en sus formas explícitas “puede ser de carácter físico, sexual o psicológico y expresarse, en particular, en forma de intimidación, castigo, ostracismo, castigos corporales, humillación, tratos degradantes, acoso, abuso y explotación sexuales.” (p.6). Puede ser ejercida y recibida tanto por estudiantes, docentes, directivos, o cualquier miembro de la comunidad educativa, así como dentro o en las cercanías de la escuela, en salidas pedagógicas o actividades extracurriculares.

Dentro de las formas implícitas en que se manifiestan las violencias de género en la escuela, se encuentra el currículum oculto de género (de ahora en adelante cog), descrito por Ann Lovering y Gabriela Sierra (1998) como un “conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres” (p. 3). Es decir, bajo el cog se establecen estructuras lógicas en las que se basarán las relaciones entre las personas, sin necesidad de explicitar cuáles son, pues son entendidas como “naturales” y por lo tanto muy poco cuestionadas.

Es en este sentido que las palabras de Herczeg, Lorenzini y Zurbriggen (2007) toman importancia, al plantear la escuela como un lugar donde se aprende a ser hombre o mujer, heterosexual y no bisexual, ni lesbiana ni homosexual ni transgénero, a pesar de que la escuela se presenta como un espacio “neutro” que no hace diferencia entre niñas o niños.

Sin embargo en la realidad, es bastante frecuente presenciar dentro de las escuelas algunas diferenciaciones que se muestran ‘naturales’ o ‘normales’:

- “Que los niños ocupen el espacio central del patio, la cancha de fútbol, que corran e invadan el espacio de las niñas en el recreo, que interrumpan sus juegos.
- Que las niñas sean calladas y prolijas, que los varones jueguen a lo brusco.
- Que siempre se salude “*buenos días chicos*” siendo que la escuela es mixta.
- Que los chicos digan groserías y chistes vinculados al sexo, y a la sexualidad, que sean más agresivos, que rechacen el color rosa para los boletines.
- Que nada de lo que hemos hecho las mujeres en la historia de la humanidad, sea digno de ser contado, relatado, enseñado, estudiado (...).
- Que a los varones les guste más la Matemáticas y Ciencias Naturales, en cambio las niñas como son soñadoras y emocionales se inclinen por el área de la Lengua.
- Que le digamos a una niña, “*siéntate bien que sos una nena*”.
- Que si un varón le toca la cola a una niña, le pidamos a la madre que no la mande con calzas, o que no use el guardapolvo de esa manera porque los *provoca*.
- Que en los informes evaluativos por lo general los varones aparezcan como *inteligentes*, pero *inquietos*; mientras que las niñas sean calificadas como *prolijas y cumplidoras*.
- Que los varones hablen e intervengan con mayor asiduidad ante el conjunto de la clase y que se lleven con mayor frecuencia la atención de los y las docentes” (ídem, pp.111-112)

Todas estas diferenciaciones apuntan al sistema de valores y jerarquización de los géneros, en donde el masculino se plantea siempre por sobre el femenino en la

concepción estereotipada de los géneros, reflejado en este caso en el lenguaje, que utiliza la forma masculina como general y neutra, en la toma y control de espacios compartidos por parte de los varones, como el patio de juegos o la cancha, en la invisibilización del trabajo, logros e historia de las mujeres en el currículum y las clases, en la forma en que se refieren les docentes a los niños, usando adjetivos que pocas veces usarían con niñas, en la culpabilización de las niñas o sus madres, por los acosos recibidos de parte de los niños u otros hombres, entre otros.

Podríamos seguir agregando ejemplos, pues la escuela está configurada para reproducir los estereotipos y roles de género impuestos en la sociedad, mediante violencia simbólica, de manera que genera ambientes propicios para que las violencias de género se den con mayor facilidad. La utilización de los espacios, la ropa que se obliga a usar dentro de las escuelas, el lenguaje y las formas en que les docentes se refieren a su estudiantes, los reglamentos y protocolos escolares, y tantos otros factores, son importantes de considerar cuando hablamos de violencias de género en la escuela, en relación a que las violencias no se dan sólo de forma física o evidente, como ya hemos planteado.

De acuerdo con Unesco y la Iniciativa de la Naciones Unidas para la Educación de las Niñas (UNGEI) las consecuencias que conllevan las violencias de género en la escuela pueden ser graves y a largo plazo, ya que pueden “(...) afectar negativamente a la participación escolar, los niveles de aprendizaje y las tasas de finalización, además de plantear obstáculos a la igualdad de género en la educación y la sociedad en general” (2015, p.12). También, generar problemas de autoestima, identidad y proyecto de vida (Flores, 2005). En casos de violencias de tipo sexuales, pueden llegar incluso a provocar embarazos producto de violaciones, infecciones de transmisión sexual y traumas emocionales derivados de abusos, aumentando el riesgo de deserción escolar.

A nivel mundial, las violencias de género en la escuela no habían sido tomadas en cuenta hasta algunas décadas, por lo que los estudios e investigaciones existentes, son distintos, desiguales en cada país, con diferencias marcadas incluso dentro de sus propios territorios, tornándose incompletos en algunos casos (Unesco y UNGEI,

2015). La mayoría de los estudios sobre violencias en la escuela, corresponden a violencia física y bullying, con poca tendencia a incluir perspectivas de género, y en el caso de poseerla, las categorías abordadas varían en cada zona, producto de las diversas culturas y visiones que las atraviesan, por tanto en algunos estudios se encontrarán cruces de categorías como género, clase social, religión, localidad (urbana o rural), condición migrante, orientación e identidad sexual y situación de discapacidad. Aunque existen estudios donde se incluyan dos o más de las categorías ya mencionadas, no existen hasta el momento estudios que abarquen todas las categorías, e incluso, hay categorías que son mucho más estudiadas que otras. Por ende, es complejo establecer comparaciones con respecto a las violencias de género en la escuela a nivel mundial.

2.3 Violencias de género en la escuela en el contexto chileno

En Chile, el poder ejecutivo ha reconocido falencias en materia de equidad de género y ha impulsado programas con el fin de avanzar hacia una educación inclusiva, pública y de calidad, para propiciar el desarrollo integral y equitativo de todos los niños, niñas y jóvenes del país (Ministerio de Educación, 2015), creando incluso en 2014 una Unidad de Equidad y Género (UEG) dependiente del Ministerio de Educación, con el propósito de impulsar la incorporación del enfoque de género tanto en las políticas estatales como en los planes y programas ministeriales en temas educativos.

Encontrándose presentes en el sistema educativo de nuestro país, las violencias de género operan en diversos ámbitos, ya sea desde el currículum, el lenguaje utilizado, prácticas y discursos pedagógicos, distribución y uso de los espacios físicos y simbólicos, promoción de la participación, convivencia escolar, motivantes de deserción escolar, formación de habilidades para la vida, entre otros. (Ministerio de Educación, 2015).

Sin embargo, a pesar de los avances legislativos y ministeriales en el tema, la realidad en las escuelas del país se contrapone a los discursos, prevaleciendo distintos

tipos de violencias dentro de los establecimientos educacionales, siendo de las más invisibilizadas, las violencias de género.

La investigación en contexto escolar sobre las violencias de género realizada por Fundación Semilla en el 2018 da cuenta de esta realidad, aportando datos valiosos sobre las violencias de género en escuelas chilenas que hasta ese año, no tenían precedentes. Una de las conclusiones de esta investigación, con respecto a la realidad escolar en Chile apunta a que

“Las violencias que no se expresan de manera evidente y/o física pasan desapercibidas y son en algunos casos naturalizadas, tanto por adultos como por jóvenes. Prácticas disciplinarias de años atrás que violentan las identidades de los y las estudiantes se siguen aplicando. Normativas y códigos de vestuario y apariencia los y las violentan simbólicamente día a día. El lenguaje utilizado desde el poder para ejercer supervisión y autoridad por parte del mundo adulto los y las violenta institucionalmente.”(p.118).

Otro resultado de este estudio que llama bastante la atención, tiene que ver con la educación sexual, y con que casi un 30% de les estudiantes de establecimientos de educación pública declaran no haber recibido educación sexual, mientras que quienes si la recibieron, un 25, 9% declaran que la educación sexual no les ha servido en sus vidas (Ídem, p.99). Por un lado, resalta lo alarmante de las cifras sobre todo porque afectan a establecimientos educacionales públicos, y por otro cabe preguntarse, qué tipo de educación sexual se está impartiendo en Chile, dado el importante porcentaje de estudiantes que declaran que la educación sexual que recibieron no les fue útil.

En el currículum nacional del presente año, la educación sexual se encuentra enmarcada en las asignaturas de Orientación y Ciencias Naturales (Biología), desde enseñanza básica hasta la educación media, buscando otorgar una **Educación Sexual Integral (ESI)**, es decir una educación sexual que promueva un estado de bienestar físico, mental y social en relación con la sexualidad y la afectividad, por mandato de la Ley 20.418. Sin embargo, aún falta trabajo por hacer, ya que la

importancia que se le ha dado históricamente a esta área ha sido secundaria, o terciaria incluso, permeada por roles y estereotipos de género ligados a la heteronorma. Producto de esto, la educación sexual no fue parte del currículum oficial por años, ni mucho menos contemplaba la sexualidad en su totalidad, sino que solamente los aspectos ligados al ámbito reproductivo.

Por otra parte, tenemos como referencia en relación a la situación chilena de las violencias de género en la escuela, las denuncias registradas por la Superintendencia de Educación, que en su Estudio sobre Denuncias con Enfoque de Género (2019) que aborda el periodo 2017-2018 revela que:

- Hay un ligero aumento en las denuncias que afectan a mujeres en todas las temáticas que aborda el estudio, excepto en el caso de denuncias por maltrato entre estudiantes.
- En relación al ciberbullying, se observó que las mujeres se ven más afectadas que los hombres en este tipo de denuncias. Estas diferencias, se mantienen para cualquier tipo de dependencia administrativa o nivel educacional.
- Respecto a las denuncias por temas, se observó que la proporción de mujeres afectadas es mayor en temas vinculados a comportamientos de connotación sexual.
- Al analizar los subtemas de las denuncias de maltrato a estudiantes, el grupo de mujeres afectadas es mayor en denuncias relacionadas a maltrato psicológico entre alumnos(as).

En relación a la educación especial, este informe aclara que ha sido un proceso poco explorado al igual que el de la educación parvularia, tanto de forma teórica como práctica, por lo tanto, no hay una profundización de información en esta modalidad educativa.

Una de las conclusiones del estudio que consideramos relevante exponer, es que

“Las diferencias en denuncias por maltrato entre estudiantes según sexo observadas, responden en cierta medida a los patrones clásicos de estereotipos de género, donde a los hombres se les ha asociado históricamente a una violencia o acoso de tipo más físico o directo, mientras que a las mujeres se las ha tendido a relacionar al acoso más relacional o de exclusión.” (Ídem, p.6)

3. Personas y Cultura Sorda

En este capítulo hablaremos acerca de las personas Sordas, su mundo y cultura, para ello, en primer lugar abordaremos los distintos paradigmas bajo los cuales se han sido vistas y posicionadas históricamente, y luego desarrollaremos los conceptos mencionados anteriormente desde el paradigma en que se sitúa esta investigación. Para finalizar, hablaremos de las sujetas de estudio, es decir, las mujeres Sordas.

3. 1 Paradigmas en torno a las personas Sordas

3.1.1 Paradigma Médico-patológico

Por un lado, tenemos el paradigma médico-patológico, el cual, sustentado en la medicina aborda a las personas en situación de discapacidad como inferiores, ya que se centra en lo que la persona “carece” para ser “normal” e “igual” al resto de la población común funcional, responsabilizándola por “su falta de aptitud para lograr la igualdad.” (Ladd, 2011, p.16). Establece pautas para alcanzar la “normalidad” mediante tratamientos, terapias y ayudas técnicas -muchas veces invasivas-, que relegan a las personas en situación de discapacidad a una posición de sujetos de caridad.

En el caso de las personas Sordas bajo este paradigma, se considera la pérdida auditiva como una enfermedad que debe ser subsanada, un impedimento para el desarrollo e integración a la sociedad. Por lo que se potencia el uso de la voz, en lugar de la lengua de señas, utilizando diversas ayudas técnicas e incluso realizando

intervenciones de por vida, como implantes cocleares, además de terapias y educación enfocadas en el uso de la voz.

La importancia de este paradigma en la historia de las personas Sordas, radica en que en esta perspectiva acerca de la sordera, se sustentó el Congreso de Milán el año 1880, lugar donde se reunieron diversos profesores y personas dedicadas a la educación de Sordos, para decidir sobre qué métodos eran más eficientes en la enseñanza de niños sordos, dada la pugna entre el método francés (lengua de señas) y el método alemán (oralismo). Situación que marcó las pautas educativas y sociales de la población Sorda mundial, puesto que en el congreso se declaró “que la lengua de señas no era un lenguaje válido, imponiendo la enseñanza del habla como objetivo principal de la educación de sordos, instaurando el modelo oral¹¹ en todo el mundo.” (De la Paz y Herrera, 2017, p.19). Fue bajo este pretexto, que las personas Sordas fueron consideradas inferiores durante siglos, teniendo que sufrir múltiples opresiones al no poder desarrollar con plenitud su identidad, lengua y cultura, ya que esto era considerado inapropiado e inútil.

3.1.2 Paradigma Socio antropológico

Para este paradigma, surgido a finales de la década de los sesenta (Palacios, 2008, p.106) la discapacidad es considerada como un fenómeno relativo, pues tiene relación con los contextos sociales y culturales (De la Paz y Herrera, 2017, p.20), es decir, a diferencia del paradigma médico, plantea que es el entorno social y cultural y no el individuo, el que genera la discapacidad (entendiendo esta como *incapacidad* para algo) dadas las diferentes barreras (sociales, culturales, políticas, lingüísticas, arquitectónicas, etc.) que impiden que las personas puedan desarrollarse en igualdad.

Por ejemplo, si no existieran únicamente entradas con escaleras en todas las construcciones, y éstas tuvieran rampas y/o ascensores, las personas usuarias de sillas de ruedas podrían acceder a dichos lugares sin complicaciones, por ende no habría una *incapacidad* para entrar, sin embargo, como en la realidad de nuestra

¹¹ Abordaremos este modelo educativo más adelante junto a otros modelos educativos que han sido o son usados para la educación de las personas Sordas.

sociedad no es así, muchas de estas personas se ven obligadas a buscar otros métodos para poder entrar a dichos edificios, teniendo que recurrir a terceros quedando a merced de sus voluntades, o simplemente no pueden acceder a estos lugares, quedando entonces, *incapacitadas* producto de las barreras arquitectónicas de los edificios para entrar a un lugar, y en caso de poder hacerlo con ayuda de terceros, *incapacitadas* de actuar de forma autónoma e independiente. Es por esto que hablamos de un fenómeno relativo, pues depende de la situación cultural y social, de las barreras que existan en el medio, que se genere o no la *situación de discapacidad*.

Este modelo, apela fuertemente que las personas en situación de discapacidad tienen derecho a una ciudadanía plena, y que deben ser vistas como sujetos de derecho, y no de caridad o benevolencia, por lo que para lograr este objetivo, es necesario construir sociedades que consideren a todes sus integrantes y sus características, asumiendo una responsabilidad colectiva en el acceso y ciudadanía plena para todes (Ladd, 2011, p.16; Velarde, 2011, p.128).

En el ámbito de las personas Sordas y su educación, este paradigma ha significado en primera instancia una despatologización, ya que se abandona la perspectiva de que son personas enfermas y carentes de audición, para pasar a ser consideradas personas predominantemente visuales, con una lengua y cultura propia, todo esto, a partir del Congreso de Hamburgo en 1980, en donde se reconoció que el modelo oralista “no consiguió superar las limitaciones de los estudiantes sordos” (De la Paz y Herrera, 2017, p.20).

En cuanto a la lengua propia de las personas Sordas, nos referimos a la lengua de señas, entendida como la lengua natural de las personas Sordas, pues se desarrolla e incorpora por intermedio del canal visual de forma natural y espontánea. A pesar de que a través de la historia, la validez de la lengua de señas fue arduamente cuestionada, en la actualidad es considerada una lengua totalmente válida, ya que cumple con todas las características morfológicas y sintácticas de una lengua humana (Stokoe citado en De la Paz y Salamanca, 2009, p.34).

La siguiente tabla comparativa, extraída de la Guía de Apoyo para la Familia de Niños y Niñas Sordas (Ministerio de Educación, s.f., p.33) aborda a modo de resumen diferentes conceptos en torno a las personas Sordas según los dos enfoques vistos:

Tabla 2: Resumen de conceptos en torno a las personas Sordas según enfoques

Conceptos y variables	Enfoque Médico Centrado en el Déficit	Enfoque Socio antropológico
La sordera es	Un déficit	Una variable cultural y lingüística
La persona sorda es	Una persona que no escucha	Una persona eminentemente visual
La persona sorda debe ser	Rehabilitada	Educada
La Lengua de Señas es	Una herramienta complementaria a la educación	Lengua propia de la comunidad sorda
Lo que facilita la integración de la persona sorda es	La adaptación del entorno oyente a partir de una buena implementación auditiva y del desarrollo oral de la lengua	La aceptación y el fortalecimiento de la propia identidad a la base de una comunicación efectiva con el entorno
La principal barrera de la persona sorda es	No poder expresarse oralmente	No acceder a la información
La Educación	Se centra en el desarrollo oral y auditivo para la integración y adaptación a un medio escolar común	Se centra en el respeto a la lengua natural de las y los estudiantes considerando un desarrollo intercultural y bilingüe

Fuente: Ministerio de Educación (s.f.). *Guía de Apoyo para la Familia de Niños y Niñas Sordas*, p.33

3.2 Cultura Sorda

El término “cultura Sorda” aparece en el año 1970 y en palabras del académico Sordo Paddy Ladd, este concepto refleja la creencia de que las comunidades Sordas tienen sus propias formas de vida, las cuales son mediadas por la Lengua de Señas (2011, p. XIV). Por lo tanto, cada comunidad de personas Sordas comparte valores, formas de vivir en el mundo y costumbres además de una lengua común. Al existir diversas comunidades de personas Sordas en el mundo, existen en consecuencia diferentes culturas Sordas, ligadas principalmente a las lenguas de señas propias y a las historias de actividad colectiva Sorda (Ídem). Sin embargo, a pesar de esta diferenciación, se entiende a la comunidad Sorda en un carácter global, pues a pesar de las diferencias locales, hay factores en común, como la lengua de señas, la identidad Sorda, entre otros.

El filósofo Esteban Krotz (citado por De la Paz y Salamanca, 2009, p.32), aborda algunos elementos relacionados con el concepto de cultura y que se aplican a la constitución de la cultura Sorda. Estos son:

- Ser parte de la especie humana implica ser un ser cultural.
- La cultura es multifacética y no jerárquica, es decir, hay múltiples culturas y no podemos afirmar que una cultura es superior a otra.
- Toda cultura es producto de permanentes intercambios, ya que las culturas no son puras, sino que son producto de las constantes interacciones que suceden entre las culturas que coexisten.
- La cultura está en todas partes.
- La cultura se manifiesta libremente en todos los territorios y, por ende, no puede ser limitada por fronteras políticas.

Siguiendo esta línea, para la cultura Sorda, la comunidad es un aspecto relevante, ya que “(...) las culturas Sordas no son culturas de individualismo, sino de colectivismo, un rasgo que comparten con el 70% de la población global” (Mindess citado por Ladd, 2011, p.17). De la Paz y Salamanca agregan al respecto que a través de las interacciones con otros miembros, se comparten las costumbres y valores surgidos de

la condición visual, así como las formas de relacionarse, saludarse, aplaudir, entre otras. Además las comunidades Sordas conforman clubes y asociaciones en los cuales pueden compartir sus intereses con el colectivo y así poder expresarse en su totalidad (2009, p. 32).

Un elemento significativo para toda cultura Sorda, es sin duda la lengua de señas, de naturaleza visogestual, la cual “se realiza mediante las manos que se mueven en el espacio o en contacto con el cuerpo, acompañadas de movimientos corporales y expresiones faciales por parte de las personas que se expresan y los mensajes se reciben por medio del sentido de la visión.” (Adamo, Acuña y Cabrera, 2013, p. 181).

Es relevante para esta investigación marcar la diferencia entre lengua y lenguaje, pues comúnmente suelen confundirse o utilizarse como sinónimo, lo cual es erróneo. Entenderemos el lenguaje como un “código socialmente compartido, un sistema de comunicación simbólico, convencional y arbitrario que está regido por reglas” (Owens, 2003, p.5) a diferencia de la lengua, que corresponde a un “sistema de comunicación propio de un pueblo o nación, o común a varios (...) El cual se analiza de modo diferente en cada comunidad, en unidades dotadas de un contenido semántico y de una expresión fónica: los fonemas” (Idem.). En el caso de la lengua de señas, los fonemas tienen relación con los parámetros formacionales, ya que estos

“conforman las unidades léxicas de las lenguas de señas que se clasifican principalmente en cuatro clases. Cada una de estas clases contiene una lista finita de unidades que se consideran equivalentes a los fonemas de las lenguas orales, puesto que funcionan como unidades distintivas de los signos mínimos” (Adamo, Acuña y Cabrera, 2013, p. 181).

Una de las características de la lengua de señas, es que no es una lengua estática, sino que muta y evoluciona en el tiempo y espacio, acorde a las necesidades de sus usuaries. Es por este motivo, que existen diversas lenguas de señas en el mundo, en las cuales se aplican variantes diatópicas, diacrónicas, diastráticas y diafásicas.

Las personas Sordas usuarias de la lengua de señas, independiente de su localización geográfica, son consideradas una minoría lingüística y social, al igual que

las diferentes culturas indígenas con lenguas propias, quienes luchan día a día por el reconocimiento y respeto de sus derechos lingüísticos, que han sido arduamente atacados a lo largo de la historia y los procesos de colonización.

Otro elemento que surge a partir de la conformación de la cultura Sorda es el concepto de **Sordedad**, creado en 1990 por el autor antes citado, Paddy Ladd, con el propósito de definir qué es “ser en el mundo Sordo”, de forma de desapegarse del paradigma médico-patológico que incluía en el término “sordera” la experiencia de ser una persona Sorda en el mundo, invisibilizando en esta la existencia colectiva de les Sordes.

El autor entonces define la Sordedad como un proceso en el cual las personas Sordas hacen realidad su identidad Sorda (2011, p. XIV). Al respecto Muñoz y Osses (2017) analizan lo que Paddy Ladd propone y resumen este concepto de la siguiente manera:

“La mirada desde la *sordedad* contempla las etapas que cada persona sorda vive, la búsqueda de acuerdo con sus experiencias, el reencuentro con su *ser sordo*; se reconoce como persona no oyente, es decir, no se percibe como una persona con una discapacidad, sino como alguien distinto a los demás”

Desde esta perspectiva, es más sencillo entender que la Sordedad no corresponde a un estado finito, sino que más bien, es un proceso en el cual avanzar, que “ofrece la oportunidad para que una comunidad descubra lo que podría *llegar a ser* una vez que se le quite el peso de la opresión” (Ladd, 2011, p.426).

3.2.1 Cultura Sorda en Chile

La cultura Sorda Chilena, está dotada de diversas características que comparte con otras culturas Sordas del mundo, como por ejemplo la conformación de clubes y asociaciones, reglas propias en interacciones sociales, costumbres, y por supuesto una lengua visogestual propia (la Lengua de Señas Chilena), además de las que le corresponden acorde al contexto sociohistórico en el que se ha desarrollado.

De acuerdo a De la Paz y Salamanca (2009), quienes realizaron un estudio sobre los elementos culturales de la Cultura Sorda en la ciudad de Santiago, encontramos valores como ayuda mutua, reciprocidad, contacto físico, unidad de grupo, endogamia, y por supuesto la comunicación, donde mirarse a los ojos es primordial. (p.47)

En esta misma línea, agregan que dentro de las costumbres de esta cultura Sorda, se encuentran las largas despedidas, la forma de presentarse, formas de llamar la atención de le otre, sinceridad en las conversaciones y “el uso de apodos en base a la apariencia física o el comportamiento” (Ídem).

Otro elemento cultural importante es la información, la cual muchas veces no llega a las personas Sordas dadas las barreras comunicacionales que presenta Chile, un país con una cultura mayoritaria oyente y hegemónica. De manera que las personas Sordas tienden a compartir la información a la cual tienen acceso, utilizando principalmente en la actualidad, medios electrónicos como celulares, tablets y/o computadores con sistemas de mensajería, videollamadas, y redes sociales. En estos canales es que se difunde información relevante para la comunidad, como información acerca de los clubes y asociaciones, consejos, ayudas y visibilización con respecto a situaciones de discriminación, noticias y/o opiniones acerca del acontecer nacional e internacional, reclamos, activismo político, entre otros.

Con respecto a la Lengua de Señas Chilena (LSCh), esta constituye una de las principales banderas de lucha de la comunidad Sorda chilena, a causa de que las barreras comunicacionales que se enfrentan a diario por ser una minoría lingüística, en medio de una cultura mayoritaria con una lengua (español hablado y/o escrito) y canales comunicacionales (auditivos) a los cuales no pueden acceder.

Tras una larga lucha por el reconocimiento oficial de la LSCh por parte del Estado chileno, esta fue efectiva fue recién en el año 2010, con el promulgamiento de la ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, más conocida como Ley 20.422 (Servicio Nacional de la Discapacidad, 2010). No obstante, este reconocimiento si bien fue un avance, los cambios que generó en la realidad de las personas Sordas no fueron suficientes, pues

no lograron garantizar el acceso a la información ni a servicios públicos y privados en LSCh en su totalidad, situación que hasta la fecha sigue siendo un gran problema para la comunidad Sorda.

La comunidad Sorda luchó arduamente por cambiar esta situación, logrando que se realizaran modificaciones a la Ley 20.422, siendo la última de ellas (22 de enero de 2021) una de las más sustanciales. En el modificado artículo 26 de esta ley se establece lo siguiente:

“La lengua de señas chilena es la lengua natural, originaria y patrimonio intangible de las personas sordas, así como también el elemento esencial de su cultura e identidad individual y colectiva. El Estado reconoce su carácter de lengua oficial de las personas sordas.

El Estado reconoce y se obliga a promover, respetar y a hacer respetar, de conformidad con la Constitución, las leyes y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, los derechos culturales y lingüísticos de las personas sordas, asegurándoles el acceso a servicios públicos y privados, a la educación, al mercado laboral, la salud y demás ámbitos de la vida en sociedad en lengua de señas.”. (Art. 26 Ley 20.422)

Este reciente cambio, es sin duda un precedente histórico en el avance de la eliminación de las barreras lingüísticas y comunicacionales hacia la comunidad Sorda de nuestro país.

3. 3 Educación y persona Sordas

En esta sección conoceremos los diferentes enfoques educativos que han sido o son utilizados en la educación de niños y jóvenes Sordos a nivel mundial y local. Asimismo, conoceremos la situación educativa de niños y jóvenes Sordos en nuestro país, abarcando las distintas modalidades existentes para su educación.

3.3.1 Enfoques educativos en la educación de las Personas Sordas

3.3.1.1 Oralismo

Como mencionamos anteriormente en el paradigma médico-patológico, a partir del Congreso de Milán en el año 1880, se establecen pautas para la educación de personas Sordas, erradicando el método de enseñanza basado en la lengua de señas, que hasta esos momentos había sido utilizado con éxito por parte de profesores oyentes y Sordos en escuelas especiales para personas Sordas.

Desde ahí en adelante, comienza a difundirse y desarrollarse lo que conocemos en materia educacional como Oralismo, que corresponde a un sistema educacional impuesto a la población sorda, que promovió el uso del habla en lugar de la lengua de señas, enfocándose en la Audición, apoyándose en la lectura de labios y ayudas técnicas (Ladd, 2011).

En este modelo se plantea que todo niño/a/e sorde puede y debe desarrollar la lengua oral, con el fin de integrarse a la cultura mayoritaria oyente. Bajo esta línea, en el ámbito comprensivo, se privilegia el uso del resto auditivo en conjunto con las ayudas técnicas (audífonos, amplificadores, equipos de frecuencia modulada, implante coclear, etc) y la lectura labio facial. En el ámbito expresivo, se trabaja con la terapia del habla, centrada en apoyos táctiles y ejercicios con el aparato fonoarticulatorio (Ministerio de Educación, s.f., p.42). Todo esto con la finalidad de generar una “normalización social a través de la enseñanza del habla, como vía exclusiva de acceso al conocimiento, y la cultura mayoritaria oyente” (Herrera y De la Paz, 2017, p.19)

Para ello la intervención temprana de la oralización de niños sordos jugó un papel muy importante, puesto que “(...) Ellos hacían su mejor esfuerzo por oralizar, pero si no lograban adquirir el lenguaje oral, esto sería considerado como un fracaso o limitación de la persona sorda y no como una limitación del método” (Claros, 2003, p.78), aspecto que afectaba fuertemente la construcción de identidad y autoestima de los niños sordos.

Las escuelas que optaron por este enfoque, centraron en su mayoría su trabajo pedagógico en el desarrollo de la lengua oral y la lectoescritura, dando menos énfasis a otras áreas curriculares. Al respecto, Ruth Claros (2003) nos aporta que el Oralismo se enfoca en el desarrollo del habla y no del lenguaje, algo relevante de destacar pues, pensamiento y lenguaje están ligados, ambos corresponden a una actividad cognitiva, a mayor desarrollo de lenguaje, mayor desarrollo del pensamiento. En este sentido realiza una comparación entre el desarrollo de niños Sordos con sus pares oyentes:

“(...) el proceso de oralización requiere demasiada energía y tiempo por parte de los estudiantes, los padres, y los profesionales que los atienden, y los resultados obtenidos son desproporcionadas al esfuerzo y tiempo empleado. Durante ese mismo tiempo, sus pares oyentes están rápidamente adquiriendo el lenguaje y el conocimiento del mundo a través del mismo, siendo creativos con el lenguaje y accediendo a una cantidad enorme de información acerca del mundo que los rodea. (...) Los niños sordos aprenden cómo deben emitir sonidos, mientras que los oyentes aprenden a cómo comunicar significados.” (p.85)

Las escuelas especiales para niños sordos en Chile, se guiaron por el modelo oralista, influenciadas en su mayoría por las experiencias europeas. Muchas de las personas Sordas que asistieron a estas escuelas, señalan que estaba estrictamente prohibido usar lengua de señas, y quienes eran sorprendidos usándola, eran castigados, se les pegaba en las manos, o se las amarraban para que no pudieran señalar, pues parecían “monos”.

No fue hasta la llegada del enfoque socioantropológico que esta situación fue cambiando paulatinamente, pasando del Oralismo a otros modelos educativos menos invasivos, y que consideraran la lengua natural de las personas Sordas como parte de su educación, aunque fuera de forma complementaria. Todo esto fue abriéndose paso, no sin cierto recelo hacia las nuevas perspectivas en torno a las personas Sordas, por lo que algunas escuelas y docentes mantuvieron sus prácticas pedagógicas dentro del modelo oralista. En la actualidad, existen aún escuelas para niños sordos con modelos oralistas, sin embargo, la tendencia apunta hacia enfoques más respetuosos de la

identidad y cultura de las personas Sordas. Permanecen todavía los vestigios de un modelo educativo que por más de un siglo rigió la educación de las personas Sordas, y que por ende, marcó las formas de pensar y actuar de la sociedad.

Si bien, el modelo oralista respondió a las perspectivas y procesos históricos de una época, es relevante destacar que la negación de la enseñanza de lengua de señas a personas Sordas, corresponde a una violencia lingüística (Sierralta, 2013), puesto que se le niega a la persona sorda el derecho lingüístico de “identificarse de manera positiva con su lengua materna, y que esta identificación sea respetada por los demás” (Phillipson, Skutnabb-Kangas y Rannut, citados en Hamel, 1995, p.12).

Con respecto a esto Paddy Ladd (2011) sostiene que la imposición del oralismo a las personas sordas/Sordas, corresponde a un proceso de colonización, puesto que ha afectado a las culturas Sordas al igual que a culturas indígenas, donde el colonialismo trata de lograr su destrucción y “reemplazo por las culturas occidentales” (p.18), tomando el control de su educación y accesos a información y servicios públicos y privados. Harlan Lane (1992, citado en Herrera y De la Paz, 2017, p.28), sostiene que esta forma colonizadora de dominar la comunidad Sorda, en conjunto con la mantención de la perspectiva deficitaria y normalizadora, corresponden a lo que se conoce como **Audismo**, una discriminación y marginación de las personas Sordas, por el hecho de ser Sordas.

En consecuencia con todo lo anterior, para esta investigación entenderemos el Oralismo, más allá del modelo educacional, dado que sus efectos trascienden la escuela y afectan la vida de las personas Sordas en diversos ámbitos, ya sea familiar, laboral, social, entre otros, pues se les exige comunicarse e interactuar en una lengua que no les es natural, sino que corresponde a la cultura mayoritaria, y que en muchos casos no dominan, ya sea de forma parcial o total, en forma oral y/o escrita.

3.3.1.2 Comunicación Total

Con el desarrollo del paradigma socio antropológico, sumado al evidente fracaso del modelo oralista, la educación de las personas Sordas comenzó un proceso de cambios, en este contexto es que a finales de la década de 1960 e inicios de 1970, surge la filosofía de la Comunicación Total, la cual consiste en una educación basada

en lograr la comunicación por parte de los niños sordos de cualquier forma, y por sobre otros objetivos (Skliar, 1998). Es decir, se propicia la utilización de gestos inventados por los mismos niños, habla, escritura, lectura, lengua de señas formal y deletreo dactilar, entre otros.

Dentro de la Comunicación Total, lo importante es aprender a usar todas las formas de comunicación para poder desarrollar la competencia de la lengua en la edad más temprana (Claros, 2003, p. 93). Si bien, esta filosofía se presentó como una alternativa al modelo oralista, seguía estando dentro del paradigma médico, ya que se les seguía exigiendo a los estudiantes sordos que buscaran adaptarse al medio, esta vez con más herramientas que en el modelo oral, pero manteniendo la idea de anormalidad en las personas Sordas.

La implementación de lengua de señas en esta filosofía se dio principalmente a través del uso de algunas señas en superposición a la lengua de la cultura dominante, aspecto que se pensaba ayudaría a que los estudiantes desarrollaran con mayor facilidad las competencias de la lengua, sin embargo, la lengua de señas posee una estructura gramatical diferente a la del español o inglés, por lo que su uso de forma simultánea con estas lenguas no podría considerarse lengua de señas como tal. En consecuencia, esta práctica resultaba confusa para los estudiantes, dado que no recibían toda la información de forma visual (lengua de señas) ni tampoco por la vía auditiva (habla), sumado a esto, que muchas docentes no manejaban correctamente la lengua de señas, enseñando de manera errónea algunas señas, o realizando mal las configuraciones manuales.

La Comunicación Total, en lugar de propiciar el desarrollo de una lengua, más bien fue una limitante, dado que generó confusión en los estudiantes sordos, dados los múltiples estímulos que recibían en cada clase, sin poder desarrollar la lengua de señas como tal, pero tampoco la lengua de la cultura mayoritaria.

3.3.1.3 Enfoque Bilingüe Intercultural

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) nace de la necesidad de los pueblos indígenas de recibir educación en su propia lengua, en condiciones que se ajusten a sus particularidades culturales, y a su forma de ver el mundo. Chile en la actualidad,

cuenta con la Ley Indígena 19.253, que permite el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural en áreas de alta población indígena y también la obligación de destinar recursos económicos para otorgar becas a estudiantes indígenas. (Art.32, 2020). Por otro lado, en la Ley General de Educación se establece que

“la educación intercultural bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.” (LGE art.23)

A modo de ampliar el alcance de la EIB más allá de los pueblos indígenas, nos tomaremos de la definición descrita por De la Paz y Herrera (2017), quienes describen que “La EIB (...) es el enfoque que ofrece una educación basada en el diálogo, el respeto por el otro y el enriquecimiento mutuo entre las diferentes culturas que comparten el espacio escolar” (p.29).

En el caso de las personas Sordas, la EIB abre una puerta para que puedan ser consideradas a partir de su cultura y lengua una vez que ingresan al sistema escolar. La EIB en escuelas para Sordas con este enfoque, tiene por objetivo que puedan desarrollar su lengua natural, es decir la lengua de señas, como prioridad, considerando también, que deben desenvolverse en medio de una cultura mayoritaria oyente, por lo que la enseñanza de una segunda lengua, la de la cultura mayoritaria (en el caso de Chile, el español escrito), otorga una herramienta fundamental para subsistir y cohabitar con las diferencias propias de una sociedad multicultural.

Dentro de la enseñanza de la lengua de señas como primera lengua, es importante la participación de adultos Sordas, puesto que son referentes lingüísticos y culturales, otorgándoles a los niños Sordas la posibilidad de desarrollarse y aprender en un ambiente cultural acorde a su lengua, y fortaleciendo la construcción identitaria como personas Sordas desde una perspectiva positiva.

Actualmente en Chile, los pocos establecimientos educacionales que presentan este enfoque, se encuentran ubicados en la Región Metropolitana, destacando la

Escuela Especial Dr. Jorge Otte Gabler, pionera en desarrollar la EIB, y en contar con un director Sordo. Desde el plano legal, se espera que este enfoque pueda extenderse a más instituciones, dados los recientes cambios en la Ley 20.422, específicamente en el artículo 34, que establece que los establecimientos educacionales deben garantizar el acceso a todos los contenidos del currículo, a través de la lengua de señas como primera lengua y en español escrito como segunda lengua (2021).

3.3.2 Educación de niños y adolescentes Sordos en el sistema educativo chileno

En Chile, el sistema educativo actual está regido por la Ley General de Educación (LGE de ahora en adelante) en donde se establece la existencia de educación regular con cuatro niveles educativos: parvulario, básica, media y superior, y educación especial o diferencial que se da de manera transversal en distintos niveles. La educación especial se puede desarrollar ya sea en establecimientos de educación especial o en establecimientos de educación regular que cuenten con un Programa de Integración Escolar (PIE) (LGE, 2019).

En la actualidad, no todos los colegios regulares poseen PIE, y quienes lo poseen ofrecen diversas herramientas y apoyos a estudiantes con distintas necesidades educativas especiales. En el caso de estudiantes Sordos, los establecimientos educacionales con PIE deben contar con adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades de los estudiantes Sordos, considerando su lengua y cultura, además de garantizar el acceso a información e inclusión a la comunidad educativa.

En tanto la modalidad de educación especial, existen establecimientos educacionales especializados en niños y adolescentes Sordos, los cuales se rigen por el Decreto 86 de 1990 que Aprueba Planes y Programas de Estudio para *alumnos con discapacidad auditiva*, cuyo objetivo se apunta a la “habilitación y/o rehabilitación de las habilidades comunicativas, mediante la estimulación de las diferentes áreas de desarrollo” (Ministerio de Educación, p.3). En dicho decreto sólo se abarca la educación de las personas sordas/Sordas en lo que corresponde a la enseñanza básica, y establece que los cursos de estos establecimientos no pueden superar el número de ocho estudiantes.

La influencia del paradigma médico deficitario es evidente en el marco legal chileno, sin embargo, han sido varios los esfuerzos de las comunidades educativas de escuelas especiales para Sordos y de la misma comunidad Sorda, por cambiar esta realidad, logrando cambios a nivel interno de escuelas mediante los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y también a través de los reconocimientos ministeriales especiales, como por ejemplo el caso de la Escuela Jorge Otte Gabler, que en el año 2018, consiguió un reconocimiento ministerial para poder integrar a su plan de estudios la enseñanza media, convirtiéndose en el primer y único establecimiento de ese tipo en Chile. (Instituto de la Sordera, 2020)

3.4 Mujeres Sordas

Con toda la información precedente ya expuesta sobre las personas Sordas, su cultura, lengua y forma de entender el mundo, es fundamental para esta investigación hablar de la sujeta de estudio: la Mujer Sorda.

Como bien hemos mencionado anteriormente, los estudios relacionados a las mujeres y niñas Sordas, son escasos, y la mayoría de ellos son realizados en países con realidades muy distintas a la de nuestro país. Los antecedentes existentes posicionan a las mujeres y niñas Sordas en lugares con alto riesgo de vulneración de todo tipo, en tanto sufren discriminaciones interseccionales al ser parte de dos o más categorías de opresión (mujer, Sorda, pobre, indígena, lesbiana, etc.).

Es decir, mientras que por un lado, vivencian desde su nacimiento los roles y estereotipos de género impuesto por la sociedad a quienes son socializadas como niñas, con todas las repercusiones que esto tiene en el desarrollo físico, emocional y social. Por otro, sortean el audismo de parte de la sociedad y en la mayoría de los casos, de su núcleo familiar también¹². Además de la pertenencia a otras categorías de opresión, que implican también riesgos de vulneración a las que pueden estar expuestas, como por ejemplo al ser pobres, al residir en una localidad rural, presentar otra discapacidad, entre otras.

¹² Recordemos que la mayoría de niñas sordas nace en familias oyentes, sólo un pequeño porcentaje de ellas nace dentro familias Sordas.

Con respecto a esto, es necesario recordar uno de los planteamientos vistos en el capítulo de Interseccionalidad, que refiere a que es posible que una persona que se encuentre en condición de oprimida también pueda ser opresora. En el caso de las mujeres Sordas, esta situación puede darse dentro de la comunidad Sorda, cuando hombres Sordos son agresores y ejercen violencias de género a niñas y mujeres Sordas. La Comunidad Sorda, fuertemente cohesionada, tiene un alto grado de monogamia, por lo que es complejo abordar casos de violencias de género dentro de familias Sordas y de la comunidad,

“ya que esto implica la separación del grupo de uno de los miembros de la pareja frente a una posible intervención de la justicia. Esto también divide al grupo sin tener en la mayor parte de los casos la opción de pertenecer a otro grupo en el cual tengan la misma libertad comunicativa y social que les ofrece la Comunidad Sorda” (Sierralta, 2013)

En la actualidad, los movimientos feministas y sus reivindicaciones han puesto en boga las opresiones y violencias patriarcales vividas por millones de mujeres, niñas, disidencias sexuales y de género en todo el mundo, por lo que en este sentido, las MeSD no se han quedado atrás. En el año 2018, se creó la Fundación Nellie Zabel, una fundación creada por mujeres Sordas chilenas, con la misión de “Empoderar a las mujeres Sordas y a aquellas que se enfrentan a la discriminación, a través de proyectos, programas y capacitación que les permita transformarse en agentes del cambio social en su realidad cotidiana” (2020).

Este hecho marca un antecedente importante en la visibilización y gestión de las violencias que sufren mujeres y niñas Sordas a lo largo del país, logrando generar redes de apoyo dentro y fuera de la comunidad Sorda. Uno de los logros más importantes de la Fundación junto al Centro de Apoyo a Personas Sordas, fue la alianza con el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género en enero de 2021, con el resultado de la implementación de un canal de comunicación con mujeres Sordas, en

donde a través de una videollamada con lengua de señas podrán acceder a la atención psicológica, social y jurídica, a la cual antes no tenían acceso¹³.

Situaciones tan cruciales como denunciar violencia de género o violencia intrafamiliar, era algo a lo que las mujeres Sordas no podían acceder, dadas las barreras comunicativas de la sociedad. Este y muchos otros hechos más de violencias son los que enfrentan día a día mujeres y niñas Sordas en nuestro país, y que esperamos puedan ser erradicados de nuestra sociedad, en pos del bienestar de quienes han sido marginados históricamente.

4. Percepciones

La percepción ha sido estudiada por diversas áreas y disciplinas de las Ciencias Sociales, lo cual ha generado una amplia variedad de definiciones en torno a este concepto, muchas de ellas divergentes. A continuación abordaremos algunas de las definiciones y aportes más relevantes para esta investigación

En primera instancia, mencionaremos a Luz María Vargas (1994) quien aporta acerca de la naturaleza de la percepción, la cual constituye un proceso biocultural, pues depende por un lado, de estímulos físicos y sensaciones, que son seleccionadas y organizadas. Por otro lado, las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado mediante las pautas culturales e ideológicas aprendidas en el periodo de la infancia.

Esta selección y organización de sensaciones, está enfocada en satisfacer necesidades tanto individuales como colectivas, en función de la supervivencia y convivencia social, a través de la exclusión de estímulos sensoriales indeseables, utilizando las capacidades de producción de pensamiento simbólico, compuesta a

¹³ Noticia disponible en: <https://www.gob.cl/noticias/mujeres-sordas-victimas-de-violencia-recibiran-orientacion-y-atencion-traves-de-videollamada/>

partir de estructuras sociales, culturales, ideológicas e históricas que orientan como la forma en que los grupos sociales se apropian del entorno.

Pérez, Gutiérrez, García y Gómez (2005) agregan que el acto de percibir reside en una elaboración subjetiva de la información sensorial, que depende factores filogenéticos, es decir factores relacionados con la evolución de la especie, y con factores ontogénicos, osea relacionados con la evolución individual de cada sujeto.

En el campo de la psicología, se ha definido a la percepción como un proceso cognitivo de la conciencia, el cual "(...) consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización" (Vargas, 1994, p.48). Esta definición, nos aporta una de las características básicas de la percepción, la significación para la *elaboración de juicios*.

A esto también se agrega que la percepción no es un proceso lineal, sino que es un proceso en constante interacción entre el individuo y la sociedad, donde cada uno tiene un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social.

Dentro de las discusiones en torno a la percepción, nos encontramos con el debate de si corresponde a un proceso consciente o inconsciente. Por un lado, se plantea que la percepción es mayormente involuntaria, ya que interviene la selección de preferencias, prioridades, diferencias cualitativas y cuantitativas del individuo acerca de lo que percibe (proceso que se denomina preparación) (Abbagnano, 1986). En estas aproximaciones, se reconoce la existencia de la percepción subliminal, es decir, "que lo percibido puede llegar a quedar registrado en la mente de manera inconsciente, sin llegar a alcanzar un nivel de conciencia" (Vargas, 1994, p.48).

No obstante, la percepción tiene un nivel de existencia consciente, y otro inconsciente. En el primero, el sujeto repara en hechos o acontecimientos, se da cuenta de lo que percibe, en cambio en el segundo, se da inconscientemente un proceso de selección (inclusión y exclusión) y organización de las sensaciones dichos estímulos según sus referentes biológicos, ideales, históricos y culturales (ídem).

Es aquí donde entra en juego uno de los elementos más importantes de la percepción, el proceso de reconocimiento. El cual “permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno” (Ídem, p.49). Entonces, la forma de clasificar lo percibido es moldeada por las circunstancias sociales, en donde la percepción pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente.

Uno de los aportes desde el campo de la filosofía, proviene del filósofo fenomenólogo francés Merleau-Ponty (1975) quien abre un nuevo punto de vista con respecto a la percepción, en donde plantea que ésta corresponde a un proceso parcial, dado que no se puede percibir las cosas en su totalidad, puesto que las situaciones y perspectivas que se tienen de las sensaciones son variables, y lo que se obtiene es sólo un fragmento de los objetos en un momento determinado.

El autor también agrega que la percepción es anterior a la memoria, ya que

“Percibir no es experimentar una multitud de impresiones que conllevarían unos recuerdos capaces de complementarlas; es ver cómo surge, de la constelación de datos, un sentido inmanente sin el cual no es posible hacer invocación ninguna de los recuerdos. Recordar no es poner de nuevo bajo la mirada de la conciencia un cuadro del pasado subsistente en sí, es penetrar el horizonte del pasado y desarrollar progresivamente sus perspectivas encapsuladas hasta que las experiencias que aquél resume sean vividas nuevamente en su situación temporal. Percibir no es recordar” (p. 44).

Estos planteamientos, nos ayudan a entender la percepción desde una perspectiva situada, es decir, dentro de un contexto histórico-social, con una ubicación espacial y temporal, que depende de las circunstancias cambiantes y de las experiencias que vayan incorporando otros elementos a las estructuras perceptuales previas, modificándolas, y adecuándolas a las condiciones.

IV. MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se abordarán los aspectos metodológicos de la investigación, describiendo y justificando el paradigma de investigación, perspectiva metodológica utilizada, las técnicas de recolección de la información, métodos y categorías de análisis, entre otros.

1. Paradigma Investigativo

El paradigma en el que se sustenta la presente investigación, es decir, el conjunto de ideas, visiones, perspectivas y creencias sobre la realidad, con las que se interpreta el mundo, corresponde al interpretativo, que se entiende como aquel que aborda por un lado, “(...) la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades.” (Vain, 2012, p.39)

La utilización del enfoque interpretativo, permite a esta investigación interpretar las percepciones que las mujeres Sordas tienen acerca de las violencias de género en la escuela, sin obstruir sus subjetividades, dando paso a que su narrativa, rica en historias y experiencias, sea considerada un punto de vista válido, además de otorgar a quien investiga, la oportunidad de comprender la construcción de la realidad desde la perspectiva de las mujeres Sordas.

2. Enfoque de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, el cual “pretende una comprensión holística, no traducible en términos matemáticos y pone el énfasis en la profundidad” de la información recabada. (Figueras, García, Higuera, 2004, p.1). A su vez, se caracteriza por un proceso inductivo, es decir, que va desde lo particular a lo general, utilizando métodos de recolección de información no estandarizados, como entrevistas en profundidad, entrevistas semiestructuradas, relatos de vida,

observaciones no estructuradas, entre otros. Dicho proceso, no cuenta con planteamientos ni preguntas tan definidas como lo hace el enfoque cuantitativo (Baptista et al., 2010, p.9), sino que muta, se transforma a medida que va avanzando en el proceso investigativo, otorgándole flexibilidad.

El punto de interés en esta investigación, es la comprensión de la realidad de mujeres Sordas, develar cuáles son sus percepciones acerca de las violencias de género en la escuela, situación que el enfoque cualitativo facilita, al permitir indagar con profundidad en qué es lo percibido, y cómo esto influye en las vidas de las sujetas de estudio, mediante la utilización de métodos de recolección de información centrados en el contenido, y no en la cantidad del contenido.

3. Perspectiva Metodológica de la Investigación

La perspectiva metodológica corresponde a la fenomenología, que según Bogden y Biklen (citados en Baptista et al., 2010, p.515) es aquella que “(...) pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia.” Este diseño, se aboca en las experiencias de los sujetos de estudio, desde sus puntos de vista particulares e individuales, es decir, lo que hacen, dicen, sienten piensan, sueñan en torno a un fenómeno, así como también las creadas perspectivas colectivamente.

La adscripción a esta perspectiva metodológica, se debe principalmente a la importancia que se le da a las percepciones, aspecto fundamental para la investigación dados sus objetivos. Interesa develar cuáles son las percepciones de las mujeres Sordas con respecto a un fenómeno, en este caso, las violencias de género en la escuela, permitiendo posteriormente su interpretación y análisis.

4. Técnicas de Producción de Información

Dentro de las técnicas de producción de información utilizadas en investigación cualitativa, se encuentra la entrevista cualitativa, que como describe Tonon (2009), “constituye un encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades”

(p.47), donde también se busca instar una situación comunicativa que se asemeje a un contexto natural de conversación que sea relajado (Gainza, en Canales, 2006).

Para efecto de esta investigación, se ha seleccionado la entrevista semiestructurada, la cual se basa en un guión con grupos de preguntas englobadas en diferentes categorías previamente, y que pueden ser realizadas sin necesidad de una estructura rígida, sino que van al ritmo de los tópicos abordados en la conversación con la persona entrevistada, con la posibilidad de agregar preguntas para ahondar en conceptos u obtener mayor información acerca de un tema de interés para la investigación (Baptista et al., 2010). Estas características, permiten a le investigadore abordar con flexibilidad y de una manera cercana los temas de interés con la persona entrevistada, en este caso, las percepciones que tienen acerca de las violencias de género en la escuela, sin interrupciones ni coartamientos, posibilitando una conversación fluida y adaptable.

5. Método de análisis de la Información

El método de análisis de información utilizado en esta investigación, corresponde al análisis de contenido, el cual pretende interpretar un texto que puede haber sido obtenido de diversas fuentes, según lo planteado por Porta y Silva (2003), "puede analizarse con detalle y profundidad el contenido de cualquier comunicación: en código lingüístico oral, icónico, gestual, gestual signado, etc." (p.8).

Es importante considerar dentro del análisis de contenido, el contexto en el cual se enmarca el texto a analizar, ya que es "un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto." (Abela, 2002, p.2).

Por lo tanto, en el caso de esta investigación este método permite analizar qué es lo que se dice y qué es lo que se puede interpretar de aquello que se dice, conduciendo a develar las percepciones de las mujeres Sordas acerca de las violencias de género en la escuela.

7. Informantes

Las informantes corresponden a tres mujeres Sordas con edades oscilantes entre 23 y 35 años, que estudiaron en colegios especiales para Sordes ya sea durante toda su etapa escolar, o en algún momento de ella.

Los criterios de inclusión de las informantes fueron:

- Persona de género femenino (mujer cis).
- Rango etario de 20 a 35 años.
- Haber asistido durante su etapa escolar a una escuela especial para Sordes, ya sea durante algún periodo en específico o todo un ciclo.
- Identificarse dentro de la Comunidad Sorda.
- Estar de acuerdo con los requisitos de la investigación y firmar el consentimiento informado.

La tabla que se presenta a continuación, grafica de forma ordenada y sintética una caracterización de las mujeres Sordas entrevistadas.

Tabla 3: Caracterización mujeres Sordas entrevistadas

Identificación	Edad	Comuna de residencia	Tipo(s) de colegio(s) al que asistió	Nivel de estudios alcanzados	Ocupación actual
E1	30	Quinta Normal	Escuela de Sordes (básica)	Educación Superior (técnico profesional)	Técnico en Educación Diferencial
E2	35	Nuñoa	Escuela de Sordes y escuela con PIE (básica)	Educación Superior (profesional)	Profesora de LSCh, artista visual
E3	23	Santiago	Escuela de Sordes (preescolar) y escuela con PIE (básica)	Educación Superior Incompleta	Estudiante de psicología

Fuente: elaboración propia.

8. Procedimientos entrevista

La estrategia de selección de participantes fue a través de la metodología bola de nieve, en donde se tomó contacto con una de las personas participantes, y ésta actuó como puente para establecer contacto con otras posibles participantes, creando una red que permitió acceder a las personas entrevistadas.

La pauta de la entrevista semiestructurada¹⁴ fue revisada por una profesional de la sociología, realizando sugerencias para su mejoramiento, las cuales fueron tomadas en cuenta para realizar las entrevistas.

Todas las entrevistas fueron realizadas en Lengua de Señas Chilena por le investigadore a cargo, en un ambiente cómodo y privado, grabadas en video, y luego transcritas al español¹⁵.

6. Procesamiento de la información

Durante el análisis de la información y la elaboración de la matriz, surgió la necesidad de desarrollar dos matrices en torno a dos temas que fueron recurrentes en las entrevistas. El primero de ellos, es sobre temas ligados al ámbito comunicativo de las entrevistadas y el segundo sobre la percepción de las violencias de género en la escuela, lo que se expresa en la matriz 1 que busca comprender la situación comunicativa de las entrevistadas en su época escolar y la matriz 2 se encarga de analizar las percepciones y vivencias de las entrevistadas en torno a las violencias de género en la escuela.

A continuación, se presentan las matrices utilizadas junto a sus categorías correspondientes.

Matriz 1: Capacidad comunicativa en la época escolar

¹⁴ Ver Anexo 2.

¹⁵ Ver Anexo 3.

Utilizando la matriz 1¹⁶ se desarrolló un pequeño análisis centrado en la capacidad comunicativa que las mujeres Sordas afirman haber manejado durante su época escolar, esto debido a que la revisión de la información producida nos indica, que al interior de la historia de vida de las personas Sordas un primer obstáculo a toda interacción social es constituido por las barreras lingüísticas del lenguaje oral, el cual es hegemónico en nuestras sociedades de oyentes. Por esta razón, antes de enfrentarnos a la cuestión de la violencia de género en la escuela es menester analizar esta primera particularidad de las sujetas de estudio, la dificultad de la comunicación, hecho que toma una importancia fundamental para todas las entrevistadas.

Categorías

- **Aprendizaje Lengua de Señas Chilena:** En esta categoría analizaremos el aprendizaje de la LSCh a un nivel escolar y familiar.
- **Tipo de escuela:** En esta categoría agruparemos en dos grupos las escuelas chilenas, por una parte, se encuentran las escuelas para oyentes, las cuales pueden o no poseer un Programa de Integración Escolar (PIE) y las escuelas para Sordas.
- **Audismo:** Comprenderemos este concepto como un tipo de discriminación negativa el cual se dirige particularmente hacia las personas Sordas, posicionándolas en un plano de inferioridad frente a las personas oyentes, estigmatizando la sordedad y la lengua de señas.
- **Percepción de la forma comunicativa:** En esta categoría analizaremos las percepciones que poseen las mujeres Sordas entrevistadas acerca de la utilización del oralismo y la LSCh, formas comunicativas de gran relevancia al interior de la biografía de las personas Sordas.

Ejemplo Matriz 1

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Aprendizaje de la LSCh	Aprendizaje familiar			

¹⁶ Ver Anexo 4.

	Aprendizaje escolar			
Tipo de escuela	Escuelas para oyentes y/o con programa de integración (PIE)			
	Escuelas para Sordos			
Audismo	Discriminación			
Percepción de la forma comunicativa	Oralismo			
	LSCh			

Matriz 2: Violencias de género en la escuela

La matriz 2¹⁷ se enfocó directamente en la cuestión de las violencias de género al interior de la escuela, en donde analizaremos las percepciones de las entrevistadas a cerca de sus vivencias en su época escolar, en torno a la construcción genérica, la presencia o ausencia de educación sexual integral (ESI) y las experiencias de violencia de género en la escuela.

Categorías

- **Construcción genérica:** En esta categoría analizaremos los procesos ligados a la construcción genérica de las mujeres Sordas entrevistadas, centrándonos en los estereotipos y roles de género diferencialmente asignados a lo masculino/femenino, el uniforme escolar y la utilización del espacio al interior de los establecimientos educacionales.
- **Aprendizajes escolares sobre sexualidad:** en esta categoría analizaremos la presencia o ausencia de educación sexual integral, en la formación escolar de las entrevistadas.

¹⁷ Ver Anexo 4.

- **Experiencias de violencia de género explícitas en la escuela:** En esta categoría centraremos el análisis en las situaciones de acoso en la escuela presentes en el relato de las entrevistadas.

Ejemplo Matriz 2

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Construcción genérica	Estereotipos y roles de género			
	Uniforme escolar			
	Utilización del espacio			
Aprendizajes escolares sobre sexualidad	Educación sexual integral (ESI)			
Experiencias de violencia de género explícitas en la escuela	Situaciones de acoso			

9. Método de rigor

En relación al rigor científico de los datos obtenidos en esta investigación cualitativa, se utilizó la triangulación de datos con el fin de otorgar validez, profundidad y complejidad al análisis y conclusiones finales de la investigación.

La triangulación, entendida como “el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Gómez-Restrepo, Okuda, 2005, p. 119), se desglosa en cuatro tipos: la metodológica, la de datos, la de investigadores y la de teorías (Denzin, citado en Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2005, p. 6).

Para efecto de esta investigación, la triangulación utilizada corresponde a la triangulación teórica, en donde a partir de diferentes teorías establecidas con anterioridad (marco teórico) se observa un fenómeno con el objetivo “de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información. Las diferentes perspectivas se utilizan para analizar la misma información y, por ende, poder confrontar teorías” (Gómez, Okuda, 2005, pp. 122-123).

10. Criterios Éticos

En primer lugar, se realizó un compromiso ético de confidencialidad con las participantes¹⁸, para asegurar que la información sea utilizada sólo con fines investigativos, resguardando su privacidad e intimidad, y asegurando el anonimato al momento de hacer pública la investigación. Se les explicó también la temática de la entrevista y los objetivos de la investigación, y que serían informadas de los resultados finales ésta cuando concluyera. Este compromiso, queda registrado y explicado en el consentimiento informado (ver anexo 1) que fue, en primera instancia, leído por las participantes y luego explicado en LSCh, antes de ser firmado. Cada participante obtuvo una copia del consentimiento informado, el cual incluía un correo electrónico para contactar a la persona investigadora en caso de dudas, comentarios, críticas o arrepentimiento de participar en la investigación.

Por otro lado, le investigadore se comprometió a establecer una rigurosidad en el análisis de la información para no perder la esencia de lo planteado por las participantes, sobre todo al considerar su lengua, distinta a la de quién realizó la entrevista.

¹⁸ Ver Anexo 1.

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En el presente apartado se presenta el análisis de la información generada en las entrevistas, la cual fue sistematizada en las matrices 1 y 2 expuestas anteriormente (ver anexo 4), con el fin de lograr los objetivos propuestos, buscando responder las preguntas guías de investigación formuladas al inicio de este documento.

El análisis se irá dando a partir de los objetivos específicos *“Describir las experiencias de las mujeres Sordas con respecto a las violencias de género en la escuela”* y *“Comparar las percepciones de las mujeres Sordas sobre las violencias de género en la escuela”*, por lo tanto, se escribirá la información sistematizada en las matrices de acuerdo con las categorías, para su inmediata interpretación, con el respaldo de las referencias teóricas del Marco Teórico.

Si bien la matriz 1 no alude en específico a las experiencias y percepciones de las mujeres Sordas en torno a las violencias de género en la escuela, es imperioso abordar su análisis de igual manera ya que el tema de la comunicación, y sobre todo lo ligado a la lengua de señas, tomó gran relevancia en las entrevistas, transformándose en un tópico difícil de ignorar, y que permea las experiencias y percepciones de las entrevistadas sobre el problema a investigar.

Sobre la comunicación

“Cuando un niño Sordo recibe una educación vergonzosamente opresiva, no es sólo el individuo quien queda dañado, sino que también la comunidad en la que él crecerá para ser un participante activo”

Paddy Ladd, 2011

En relación a la matriz 1 y la categoría de aprendizaje de Lengua de Señas Chilena en el ámbito familiar, las entrevistadas describieron principalmente que sus familias en general no poseen un buen manejo de lengua de señas, a pesar de que las madres de E2 y E3 intentaron aprender cuando las entrevistadas ya manejaban la lengua de señas, sólo lograron un nivel básico. E3 por su parte describe a su padre y a su hermano como *oralistas*, *antiguos* y E2 comenta que su madre que aprendió LSCh hace poco, piensa que su memoria está acostumbrada a hablar, por eso no usa señas y modula, a pesar de que E2 le dice que le “cuesta leer los labios, que no es que se haya acostumbrado a leer labios, sino que es algo por lo que se ha esforzado mucho tiempo”.

Entonces, en los tres casos estudiados el aprendizaje de la LSCh no se desarrolla a un nivel familiar, al contrario, el aprendizaje familiar es tardío y alcanza niveles bajos, en general solamente las madres aprenden lo básico, mientras el resto de la familia no posee grandes conocimientos, por ello al interior de las familias de las mujeres Sordas entrevistadas domina el habla, generando el que éstas deban esforzarse en la lectura de labios para lograr comprender lo que se dice. La cuestión del esfuerzo de las personas sordas al interior de una sociedad donde el habla es dominante, aparece en todos los casos estudiados indicando que constituiría una experiencia común.

E1 indica sentirse ofendida cuando no se utilizan las señas ni se es cuidadoso en la modulación para que ella pueda entender y participar de la conversación, E2 afirma que se siente feliz sin usar audífono y por su parte E3 afirma sentirse discriminada cuando hay problemas de accesibilidad. Las tres mujeres Sordas entrevistadas afirman sentirse más cómodas con la lengua de señas que con el habla, sin embargo, todas poseen una historia marcada por el *oralismo*.

Esta historia marcada por el oralismo, se da en parte en su ambiente familiar, y por otro en el escolar, ya que todas las entrevistadas asistieron a escuelas de Sordas con enfoques de predominancia oralista, y a escuelas con integración donde buscaban integrarlas al entorno oyente. En este sentido el aprendizaje de lengua de señas en la escuela, se dio desde lo informal, al compartir con otros niños Sordas que tenían

contacto con personas Sordas adultas en el caso de E1, similar a E3 que aprendió LSCh gracias a sus compañeros Sordes en un colegio con PIE en la enseñanza media. E2 quien asistió a una escuela de Sordes con enfoque oralista bien marcado y luego a escuelas con integración, no menciona en ningún momento el aprendizaje de LSCh en estos establecimientos.

Las experiencias descritas por las entrevistadas en las escuelas de Sordes, relatan la prohibición y castigo de la lengua de señas por parte de docentes y directivos, en los casos de E1 y E2. E3 manifiesta que si bien no le prohibían la lengua de señas, sólo usaba mímica como forma de apoyo al lenguaje oral. E1 relata que les docentes se enojaban con ella porque se desconcentraba en clases, y que ella les decía: *“no, no entiendo si tú hablas y usas señas no entiendo” y hablaban y usaban señas y mostraban la pizarra y yo no entendía*. Por otro lado, E2 describe con desagrado cómo les hacían repetir ciertos sonidos para poder entrar a la sala de clases, además de prácticas invasivas a niñas que no podían lograr emitir ciertos sonidos, como introducir un palo de helado en la boca en dirección hacia la garganta, buscando que emitieran el sonido a la fuerza.

Sin embargo, las tres entrevistadas manifiestan que se sentían cómodas compartiendo con pares Sordes, al respecto E3 declara que: *“cuando iba al grupo de Sordes tenía un poco más de personalidad”*, E1 y E2 declaran que tenían varias amigas y que ejercían roles de liderazgo entre sus pares. Situación que cambia en los colegios con integración, donde todas las entrevistadas afirman haber sufrido audismo, es decir, ser discriminadas por el hecho de ser Sordas, en contextos donde estaban más aisladas de la comunidad Sorda, dado que por lo general eran las únicas personas Sordas en esos establecimientos.

E1 afirma que tuvo que cambiarse del primer colegio en el que estuvo en la educación media porque se sentía discriminada por ser Sorda, E2 sostiene que sus compañeros la molestaban diciéndole *sordomuda*, lo que afectó su comportamiento, se volvió callada y estudiosa. Por otro lado, E3 comenta que la discriminaban y no se

daba cuenta, que por ejemplo, no sabía que la presencia de un intérprete en lengua de señas en la sala de clases era un derecho.

Estas declaraciones, abren la posibilidad de pensar que las experiencias de audismo por parte de las entrevistadas, afectaron negativamente en sus vidas escolares, tanto en sus procesos de aprendizajes como de socialización y percepción de sí mismas, provocando una sensación de exclusión permanente. Lo que da cuenta de las barreras de comunicación presentes en las escuelas, así como también de la invisibilización de la cultura Sorda, su lengua y las necesidades en torno al aprendizaje de les niñas Sordes.

Las entrevistadas afirman haber asistido a distintas escuelas durante en su época escolar, pasando por colegios para Sordes, como también por colegios de oyentes con programa de integración escolar, más allá de esta diferencia el oralismo aparece como una constante en el relato de las entrevistadas, donde se les enseñó a leer los labios y producir sonidos, buscando 'integrarlas' al mundo oyente. La imposición del oralismo al interior de los establecimientos educacionales en la percepción de las mujeres Sordas entrevistadas, podría ser considerada como una forma de audismo, donde se prohíbe, estigmatiza y castiga la lengua de señas, pese a que esta constituye un punto clave de la identidad y comunicación de las personas Sordas.

El audismo presente tanto en las escuelas de Sordes como de integración, refleja lo impregnado que está el paradigma médico patológico en nuestra sociedad, tratando de alejar siempre a les niñas Sordes de su cultura e identidad y de que se 'integren' al mundo oyente a toda costa, bajo la mirada de que son ellas quienes deben adaptarse al contexto, en lugar de que la sociedad les brinde un entorno apto para su desarrollo integral.

A pesar del audismo que sufrieron durante su etapa escolar de enseñanza básica, y de la lejanía que tuvieron con la cultura Sorda en este periodo, todas las entrevistadas afirman que la lengua de señas es primordial en sus vidas en la actualidad, ya que es la forma mediante la cual prefieren comunicarse y que es parte de su identidad. Para las entrevistadas la lengua de señas se presenta como un nuevo

mundo, una manera de expresar, de sentirse bien, en definitiva, es parte importante de su Sordedad. Resaltan la necesidad de que las personas oyentes aprendan lengua de señas para derribar las barreras comunicativas, y que exista respeto e inclusión hacia las personas Sordas, que se respete finalmente la lengua de señas como un derecho lingüístico.

Violencias de género en la escuela

En relación a la matriz 2, que sistematiza la información recopilada en las entrevistas sobre las violencias de género en la escuela, se analiza la construcción genérica en primera instancia, expresada en parte por los roles y estereotipos de género en el discurso de las mujeres Sordas entrevistadas. Al respecto, E1 encasilla a los hombres como malos, con quienes se debe tener cuidado, E2 asocia a sus compañeras con la limpieza, obediencia y belleza y E3 se refiere los niños como “los que juegan fútbol” mientras que las niñas “son coquetas”.

A lo largo de las entrevistas, la figura de los hombres tiende a aparecer como una figura peligrosa, de quien las mujeres deben cuidarse y desconfiar, mientras que a las mujeres se les asocia con una mayor tranquilidad y seguridad, y también al deber ser para otras. A su vez, se asocia en los tres casos a los niños con el fútbol, quienes durante los recreos escolares se apropian mayoritariamente del patio para jugar, en algunos casos, excluyendo a las niñas, por “ser mujeres”. Ejemplo claro de esto es el caso de E2, que declara que ante la apropiación de la cancha por parte de los niños para jugar a la pelota durante el recreo, ella tuvo que sobreponerse y tomarse el lugar para poder jugar con sus compañeras, haciendo caso omiso a los niños que se negaban a dejarlas jugar.

Los roles y estereotipos de género toman lugar en espacios físicos determinados, en el caso de las escuelas, los espacios comunes como el patio, suelen ser terrenos marcados por la influencia del sistema de valores y jerarquías de los géneros. Recordemos que de acuerdo con esto, lo masculino siempre refiere a lo público, y lo femenino a lo privado, los niños ocupando el patio a sus anchas, y las niñas reservadas a los lugares más escondidos. Ante este escenario, decidir romper con los roles

establecidos a los géneros, constituye un punto de fuga, una resistencia a la norma que abre una apertura para experimentar nuevas formas de habitar los espacios.

Otro ámbito abarcado en la matriz con respecto a la construcción genérica de las mujeres Sordas entrevistadas, es el de los uniformes escolares. Los uniformes diferenciados entre niños y niñas se encuentran presentes en todos los relatos analizados, las niñas describieron que sus uniformes correspondían a jumpers o faldas con camisa/polera, mientras que los niños siempre utilizaban pantalones y camisa/polera.

La falda/jumper es una prenda problemática para las entrevistadas, asociándola con la incomodidad, en donde sus piernas quedan expuestas, lo cual muchas veces se traduce en burlas sobre sus cuerpos. A la vez y de manera preocupante, el uso de falda, en las distintas narraciones, se vincula con el ser objeto de abusos o situaciones de acoso, dentro y fuera de la escuela, como en el caso de E1 que comenta: *“la falda a mí me daba vergüenza usarla, por mis piernas se burlaban. Por ejemplo, les niñas Sordes se ponían abajo, nos molestaban”*.

La exposición obligatoria de los cuerpos feminizados producido por este tipo de prendas, deja a las niñas vulnerables al acoso de niños y hombres. La diferencia entre la vestimenta exigida al interior de la escuela a niños y niñas, contribuye al desarrollo de una socialización diferenciada, en la que las niñas están en situación de desventaja respecto a sus pares varones.

En cuanto a la categoría de aprendizaje escolar sobre sexualidad, dos entrevistadas declaran haber recibido clases de educación sexual, sin embargo, esta sería de carácter básico, E2 declara que la educación que recibió no dejó espacio a pensar las disidencias sexo-genéricas, por lo que contaba con un desconocimiento sobre personas trans, orientaciones sexuales no heterosexuales y diversas temáticas de género, que han cobrado una espacial importancia en los últimos años. Por otra parte, la entrevistada E3 afirma no haber recibido ESI, esto la llevó a vivir situaciones de acoso y no lograr entenderlas como tal, dejándola en una posición de vulnerabilidad

frente a la violencia de género, tanto por las barreras comunicativas como también por el desconocimiento de estas temáticas.

Los relatos de situaciones de acoso sexual, se presentan en todas las entrevistas realizadas a las mujeres Sordas, ya sea porque los sufrieron ellas o sus compañeras en los distintos establecimientos. E1 relata como un compañero la acosaba y hostigaba, e incluso le dio un beso a la fuerza, ante lo que ella respondió con un golpe. El niño la acusó de haberle pegado y la retaron. No confiaba en los profesores y por ello no contó lo ocurrido. E2 narra que una vez sus compañeros le tocaron el trasero sin su consentimiento, y también una situación de acoso/abuso de parte de un profesor hacia una compañera. Al enterarse de lo sucedido se lo comentó a una profesora. E3 además de que un compañero le tocara la pierna sin su consentimiento, afirma que sus compañeros le gritaban cosas y ella al ser Sorda no lograba saber qué era lo que le estaban gritando, lo cual le generaba inseguridad.

Finalmente, esta matriz nos ilustra de forma preocupante el que todas las mujeres Sordas entrevistadas fueron víctimas de diversas formas de violencia de género, en donde todas se vieron afrentadas a situaciones de acoso sexual, en que sus compañeros tocaron su cuerpo sin su consentimiento, y donde el nivel de denuncia es bajo ante la desconfianza en docentes y directivos, lo que podría tener relación con los datos aportados por la investigación de violencias de género en la escuela de Fundación Semilla (2018), en el que un 52,5% de les estudiantes entrevistadas piensa que los mecanismos para resolver problemas de convivencia en los establecimientos no son efectivos.” (p. 6)

Estos hechos dejan en una posición de especial vulnerabilidad a las niñas al interior de las escuelas, lo cual se ve acrecentado en casos como los estudiados donde se presenta una situación de discapacidad que provoca una mayor vulnerabilización hacia los hechos de violencias de género.

Ambas matrices ilustran de forma sistemática y codificada la información generada a través de las entrevistas, en tanto dejan al descubierto la manera cruzada que operan las violencias contra los cuerpos de las niñas Sordas. Una visión interseccional es

necesaria para pensar reflexivamente lo ocurrido en la experiencia escolar de las mujeres Sordas y en las percepciones acerca de la violencia de género que estas poseen, en donde en un primer lugar se encuentran las barreras y exclusiones producidas por la imposición hegemónica del habla y en un segundo lugar la posición de subordinación que se impone a las niñas frente a los niños en el sistema patriarcal y desigual en el que vivimos y nos desarrollamos.

VI. CONCLUSIONES

La presente investigación, fruto de varios esfuerzos por lograr develar las percepciones de mujeres Sordas con respecto a las violencias de género en la escuela, ha sido abordada mediante el análisis de contenido, que decantó en diversas conclusiones, las cuales se plantearán a continuación.

En primer lugar, antes de comenzar a hablar sobre las percepciones de las violencias de género en la escuela, es preciso comentar acerca de un tema que influye de manera importante en esta investigación, nos referimos a la lengua de señas y a las barreras lingüísticas que han enfrentado las mujeres Sordas entrevistadas.

La importancia de hablar sobre esto, se produce en base al primer hallazgo de esta investigación, surgido al momento de entrevistar a las sujetas de estudio y posteriormente en la construcción de las matrices, ya que según lo planteado en el marco teórico las violencias de género en la escuela se dan tanto en el currículum explícito como en el oculto, aspecto que reflejaban las preguntas guías de la entrevista.

Sin embargo, en el transcurso de las entrevistas, en los relatos de la mujeres Sordas y en las respuestas a preguntas relacionadas con el currículum explícito, no parecía que este tema fuera relevante para las entrevistadas, por el hecho de que muchas veces no entendían las clases (sobre todo las de historia) dado que el método oralista las obligaba a realizar lectura labial, dificultando su comprensión de la clase, y condicionando sus aprendizajes. Preguntar acerca los contenidos vistos, el lenguaje utilizado por los docentes, los textos de estudio que utilizaron, y otros temas relacionados, buscando su relación con las violencias de género en la escuela no era fructífero, puesto que para las entrevistadas, las barreras de comunicación se antepónían a su aprendizaje.

Por consiguiente, es que surgió la realización de dos matrices que abarcaran por un lado el tema comunicacional, y por otro, las experiencias y percepciones de violencias de género en la escuela. Los hallazgos en torno a estas matrices se muestran a continuación.

Durante las entrevistas, uno de los aspectos que más resaltaron todas las mujeres Sordas entrevistadas fue la importancia de la Lengua de Señas Chilena en sus vidas, en su construcción identitaria. Sin embargo, al hablar sobre sus infancias, todas manifiestan que en sus familias no hay un manejo significativo de lengua de señas, que si bien la mayoría de sus familiares intentaron aprender, esto fue tardío, en relación a los procesos de socialización primaria y secundaria de las mujeres entrevistadas, en donde fueron educadas con la idea de que eran ellas las que debían adaptarse al contexto, es decir, aprender a comunicarse mediante el habla oral. Esta situación, generó la sensación de incomodidad al momento de interactuar o comunicarse con sus familias, pues les era complejo mantener una comunicación fluida en base a la lectura labial.

Las barreras comunicativas impuestas a las personas Sordas en nuestra sociedad donde el habla es hegemónica y la lengua de señas es desconocida por una amplia mayoría, impone fuertes dificultades en el crecimiento, autopercepción y desarrollo psicosocial de estas. Quienes crecen enfrentándose a grandes dificultades comunicativas, las cuales les impiden expresarse con claridad, aislándolas, excluyéndolas de los grandes grupos, contribuyendo a la gestación de un malestar.

La influencia y permanencia del paradigma médico patológico, evidentemente afectó por un lado, las perspectivas familiares con respecto a la condición de sordera de sus hijas, y por otro, las de las escuelas que brindaban educación para niños Sordos. En donde se considera que las personas Sordas, deben adaptarse al mundo oyente, mediante la lectura de labios o la imposición del habla.

Todas las entrevistadas acudieron por lo menos en un periodo de tiempo a una escuela especial para niños Sordos, de las cuales todas tenían enfoques predominantemente oralistas. En dichas escuelas, aprendieron a producir sonidos, a leer labios como parte de las enseñanzas formales, más en ninguna ocasión sobre la cultura e identidad Sorda, es más la utilización de lengua de señas -muchas veces- era prohibida y castigada. Influyendo entonces en la identidad y comunicación de las mujeres Sordas, quienes descubrieron más hacia su adolescencia la cultura e identidad Sorda, al entrar en contacto con comunidades de personas Sordas.

En las escuelas con integración, el panorama difería en una sola situación, no había una prohibición ni castigo de la lengua de señas, porque ni siquiera era algo que se considerara, la permanencia en una escuela con integración exige como requisito la utilización del habla para poder ‘integrarse’. En este sentido, las entrevistadas que estuvieron en establecimientos educativos de este tipo desistieron de utilizar mímicas o señas para comunicarse, sin que fuera algo que les prohibieran pues no era algo ‘normal’ en el medio hegemónico oyente, es más, podría haber significado una posible discriminación.

En estas escuelas, tampoco se les enseñó ningún aspecto relacionado a la cultura e identidad Sorda, lo que distanció a las entrevistadas de su lengua natural, y posterior comunidad. Un ejemplo claro de ello, es lo relatado por la Entrevistada 2, quien en ningún momento de la entrevista realiza mención al aprendizaje de lengua de señas en contexto escolar, y que enfatiza en varias ocasiones las dificultades e incomodidades que le generaba la utilización del habla oral y lectura de labios.

Todo esto, nos lleva a concluir que el audismo proveniente de instituciones como la familia y la escuela en las que se socializaron las entrevistadas, constituye una forma de violencia simbólica contra las personas Sordas, en tanto que contribuyen a la marginalización y discriminación, a menudo invisible y de forma naturalizada –más no siempre consciente- de las personas Sordas. Como bien se ha planteado en el análisis, la discriminación y marginalización sufrida por las mujeres Sordas entrevistadas afectó directamente en su construcción identitaria, y en consecuencia a su sordedad, provocando que en varias instancias no fueran conscientes de ello.

Por otro lado, las violencias de género que vivieron las entrevistadas en el periodo escolar estudiado, son en parte violencias simbólicas, provenientes de instituciones (escuelas) o de personas naturales (docentes, directivos, niños, entre otros). Destacan entre estas violencias las relacionadas con el uso de los uniformes diferenciados, que de manera solapada afectaron las experiencias y conformación de subjetividades de las sujetas de estudio en la escuela, y por tanto, sus percepciones.

Como ya sabemos, la exposición de los cuerpos femeninos en contextos patriarcales puede convertirse en blanco de violencias de género, como acoso, violencia sexual, burlas, entre otros. Situación que les ocurrió a las entrevistadas, quienes fueron víctimas de violencia sexual y burlas, a causa de los uniformes diferenciados¹⁹. Si bien, sus percepciones en torno a estas situaciones estaban basadas principalmente en sensaciones de desagrado, malestar, vergüenza, rabia, impotencia, inseguridad y rechazo hacia sus pares masculinos y sus prácticas, había una tendencia a normalizar y no cuestionar estas violencias.

Otra de las conclusiones obtenidas a partir de las entrevistas a mujeres Sordas, y las experiencias y percepciones que éstas tienen sobre las violencias de género en la escuela, tiene relación con la educación sexual, o más bien la falta de esta, pues aparece como uno de los temas que impactó en dichas experiencias y percepciones, sin que las sujetas de estudio fueran conscientes de ello en algunas ocasiones.

Recordemos que dos de las tres entrevistadas recibieron educación sexual en su enseñanza básica, la cual fue totalmente heteronormada y enfocada en el ámbito reproductivo, ignorando otras áreas de la sexualidad, como el autocuidado y respeto del cuerpo, expresión de emociones y sentimientos, respeto de la diversidad sexual y de género, reconocimiento y prevención de abusos y violencia sexual, relaciones afectivas, entre otros. La entrevistada que no recibió ningún tipo de educación sexual durante ese periodo en la escuela, fue víctima de acoso sexual y como ella misma manifestó, no sabía que estaba mal en ese momento.

Es por eso que recalcamos la importancia del desarrollo de una educación sexual integral, que le permita a los niños, y en especial a las niñas, identificar los hechos de violencia de género, a la vez que les enseñe a los niños a no violentar a las niñas y personas disidentes del sistema sexo/género. La educación sexual tiene que ir más allá del uso del condón y la prevención de los embarazos, debe ser una herramienta que contribuya a la gestación de aulas más seguras para todos. Asimismo, deben generarse estrategias que recompongan la confianza en profesores y directivos, para

¹⁹ Si bien en contextos patriarcales las violencias de género pueden darse independiente de la ropa que usen las mujeres, en el contexto estudiado, la ropa sí tuvo incidencia en las violencias que vivieron.

que así las niñas puedan ser capaces de denunciar las situaciones de violencia de género que vivencien, en conjunto de protocolos escolares contra las violencias de género en la escuela, incluyendo el acoso y el abuso sexual.

Según lo planteado anteriormente en el marco teórico, las consecuencias que pueden tener las violencias de género en la escuela, pueden afectar gravemente y a largo plazo la participación escolar, los niveles de aprendizaje y las tasas de finalización, las cuales tienen concordancia en su mayoría con los resultados de esta investigación. Empero, estas consecuencias también se han identificado a partir del audismo que sufrieron las entrevistadas en su etapa escolar, sobre todo por las barreras comunicacionales que afectaron negativamente su participación escolar y procesos de aprendizajes.

En definitiva, como bien se ha expuesto en esta investigación, las sujetas de estudio han enfrentado diversos tipos de violencias durante su etapa escolar, ya sea por su género o por su situación de discapacidad, lo cual ha afectado en su proceso identitario y en su construcción de subjetividades. Es preciso entonces, abordar estas violencias desde una perspectiva interseccional, asumiendo en primer lugar que no podemos estudiar sus efectos por separado, ni priorizar unas sobre otras, pues están mezcladas, imbricadas, interrelacionadas.

Las niñas Sordas vivencian las violencias de género en la escuela, desde una posición con mayores oportunidades de ser violentadas que sus pares sin situación de discapacidad, al pertenecer a dos categorías de opresión (niñas y Sordas)²⁰. Sobre esto, queremos acentuar que no es que las niñas Sordas sean *vulnerables* a violencias de género y a audismo, sino que son *vulnerabilizadas*, en el contexto patriarcal y capacitista en que vivimos. El problema no son las niñas Sordas, sino que es el abordaje que se da desde la sociedad que reproduce las violencias.

²⁰ Aunque perfectamente pueden pertenecer a más categorías de opresión, como por ejemplo ser pobres, de procedencia migrante, indígena, etc.

En base a la información expuesta anteriormente, podemos concluir en relación a los supuestos de esta investigación, que se ajusta parcialmente a los hallazgos y conclusiones finales.

En este sentido, de acuerdo a los relatos de las mujeres Sordas entrevistadas y su análisis, las barreras comunicacionales dentro y fuera y de la escuela sí influyeron en sus experiencias con respecto a las violencias de género en la escuela, pues dificultaron su reconocimiento y capacidad de acción frente a éstas, sobre todo con las de tipo sexual.

En cuanto a las percepciones de las mujeres Sordas entrevistadas, sobre las violencias de género en la escuela, y su posible relación con la falta de acceso a la información en lengua de señas en su trayectoria escolar, podemos decir que en parte sí tienen relación, sin embargo, el asunto es más complejo que sólo la falta de información en lengua de señas, pues son las barreras comunicacionales producto del abordaje educacional oralista, además del audismo que enfrentaron, los que influyeron en sus percepciones.

Como hemos descrito anteriormente las experiencias sobre las violencias de género en la escuela de las mujeres Sordas entrevistadas, han sido principalmente ligadas a violencias simbólicas producto del currículum oculto de género, y a violencias de tipo sexual, como acoso sexual. En cuanto a las percepciones que han tenido de estas, podemos afirmar que pasan en primera instancia por un filtro ligado a la comunicación, en este caso, las barreras de la comunicación y el audismo que experimentaron a temprana edad las entrevistadas, influyeron en su forma de entender y acceder al mundo, por tanto sus percepciones sobre las violencias de género en la escuela, tendían a normalizar las violencias simbólicas, mientras que las de tipo sexual fueron ampliamente rechazadas, consideradas negativas.

En cuanto a la comparación de las percepciones de las entrevistadas sobre las violencias de género en la escuela, existen mayormente puntos de encuentros y similitudes. Hay experiencias y percepciones comunes, a pesar de los diferentes

contextos que enfrentaron, todas asistieron a escuelas distintas en diferentes temporalidades, más los tipos de violencias que vivieron son comunes entre sí.

Los resultados de esta investigación dejan en evidencia la importancia de un abordaje interseccional de las violencias, sobre todo en ámbitos educacionales y pedagógicos, que nos ayude a comprender cómo afectan en el sistema educativo y en les estudiantes. Construir una educación que respete los derechos lingüísticos y culturales de les niñas Sordas, y que además luche en contra de las violencias de género en la escuela, es una tarea colectiva, que debe ser afrontada desde la interseccionalidad, con el fin de dismantelar el sistema que reproduce las violencias.

Para finalizar, creemos firmemente que esta temática debe seguir siendo estudiada, buscando desactivar la invisibilización sufrida por las mujeres Sordas, cuya narrativa es igualmente válida que la de las mujeres oyentes, así invitamos también a la proliferación de diversas investigaciones acerca de la experiencia de las niñas en situación de discapacidad al interior de los establecimientos educacionales, abordadas desde la interseccionalidad.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, N. (1986) *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 25 de febrero de 2021 de https://www.academia.edu/20196340/Abbagnano_Diccionario_de_Filosof%C3%A1a_2a_ed
- Abela, J. A. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*
- Adamo, D., Acuña, X., y Cabrera, I. (2013). Diccionario bilingüe lengua de señas chilena/español: Un desafío lexicográfico. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 51(2), 173-192. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832013000200009>
- Alberdi, Inés y Matas, Natalia (2002). La violencia doméstica. Informe sobre los malos tratos a mujeres en España. Colección de Estudios Sociales, nº 10. Fundación “la Caixa”. Barcelona.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., y Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. En C. Korol, *Hacia una Pedagogía Feminista. Géneros y educación popular*. (pp. 107-128). Santiago: Tormenta Ediciones.
- Arendt, H. (2016) *Sobre la violencia*. Santiago de Chile: Sátira Ediciones
- Berger, P., y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- BCN. (2010). Biblioteca del Congreso Nacional, con respecto a Ley 20.422. Santiago, Chile. Recuperado el 23 de Enero de 2020, de <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20422>
- Bianco, M.; Sacco, E. y Sánchez, T. (2020) *Documento Alternativo De La Sociedad Civil De América Latina Y El Caribe Beijing+ 25: Luces Y Sombras*.
- Biglia, B., (2015). Aclarando términos: el paradigma de las violencias de género. En: B. Biglia and E. Jiménez, ed., *Jóvenes, Género Y Violencias: Hagamos nuestra*

- la prevención. Guía de Apoyo para la Formación de Profesionales*, Primera ed. Tarragona: Publicaciones URV, pp.21-28.
- Blair Trujillo, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y cultura*(32), 9-33.
- Bourdieu, P. (1991), *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2018). *La dominación masculina*. Santiago: Hiparquía Ediciones.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (2016). *Cartilla. Violencia de género en las escuelas: caminos para su prevención y superación*. Brasil.
- Canales, J. (2020) *El peregrinaje de las víctimas de violencia de género para acceder a la justicia en tiempos de COVID-19*. Recuperado el 24 de marzo de 2021 de https://www.ciperchile.cl/2020/05/02/el-peregrinaje-de-las-victimas-de-violencia-de-genero-para-acceder-a-la-justicia-en-tiempos-de-covid-19/#_ftn4
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones. Recuperado el 7 de septiembre de 2019, de <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-cheron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Claros, R. (2003) *La desmitificación de la educación de sordos: Hacia una pedagogía de éxito*. Recuperado el 24 de febrero de 2021 de: https://issuu.com/fundasordo/docs/la_desmitificacion_de_la_educacion_
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de Ética y Política*. (7), 119 - 137.
- De la Paz, M. y Herrera, V. (2017) *Lectores Sordos Bilingües. Un logro posible*. Chile: Ril Editores.

- De la Paz, V. y Salamanca, M. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: una base para el currículum intercultural. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 31-49.
- Flores, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima, y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación*. (38), 67-86.
- Fundación Semilla. (2018). *Violencias de género. Otra mirada a la brecha escolar. Investigación en contexto escolar sobre las violencias de género*. Santiago.
- Fundación Nellie Zabel (20 de noviembre de 2020) *Quiénes somos*. Recuperado de <https://www.fnzchile.cl/quienes-somos/>
- Gamba, S. (Coord.) (2009). *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. (2da Ed.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos Lexicón.
- García, I, Figueras, R., Higuera, P. (2004) Tema 19: Técnicas de investigación en Pedagogía Social. Fuentes de documentación e información.
- Gómez, R. (2016). *Pequeño Manifiesto Sobre el Género Neutro en Castellano*. (Primera ed.).
- Gómez-Restrepo, C. y Okuda, M. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. 34(1), 118-124.
- Hardy, E. y Jiménez, A. (2001). Masculinidad y Género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 27(2), 77-88. Recuperado en 20 de marzo de 2020, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662001000200001&lng=es&tlng=es.
- Hamel, R. E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas: *Alteridades*, 5(10), 11-23. Recuperado el 26 de febrero de 2021 de: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2a>

hUKEwiGr4SFjJPvAhUzLLkGHXxqDrsQFjACegQIARAD&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F747%2F74711345002.pdf&usg=AOvVaw3CAri_zwg_0s6rM415d37k

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. McGraw Hill/Interamericana Editores. México, D.F.

Iniesta, A. (2004). *La mujer sorda en la vida privada y pública*. Recuperado el 16 de diciembre de 2019 de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=657544>

Instituto de la Sordera (2020) *Proyecto Educativo Institucional Intercultural Bilingüe Colegio Dr. Jorge Otte Gabler*.

Jabardo, M., Wells, i., Hill Collins, P., Truth , S., Davis, A., Stack, C., . . . Parmar, P. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. (M. Jabardo, Ed.) Madrid: Traficantes de sueños.

La Barbera, M. (2016) Interseccionalidad, un “concepto viajero”: orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina 4, n° 8*, 105-122.

Ladd, P. (2011). *Comprendiendo la Cultura Sorda. En busca de la Sordedad*. Concepción: Chile.

Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco*, 7(18). Recuperado el 8 de enero de 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>

Ley 19253 (2020) *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*. Chile. Recuperado el 2 de marzo de 2021 de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>

Ley 20.422 (2021). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. Santiago, Chile. Recuperado el 26 de

febrero de 2021 de
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Ley General de Educación (2019) *Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley nº20.370 con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley nº1, de 2005*. Santiago. Chile. Recuperado el 20 de febrero de 2021 de:
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>

Lovering Dorr, A., y Sierra, G. (1998). El currículum oculto de género. Recuperado el 10 de enero de 2020, de http://www.educacionyfeminismo.cl/wp-content/uploads/2018/05/curriculum_oculto.pdf

Mendoza Araneda, A. (2015). Educación pre escolar y género: reproduciendo el sexismo en niñas y niños. *CERES. Creando feminismos* (7), 14-15.

Merleau-Ponty, M. (1994) *Fenomenología de la percepción*. Argentina: Editorial Planeta.

Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, 32(130), 25-48.

Ministerio de Educación (1990) Decreto Exento N° 86.

Ministerio de Educación (2015). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*.

Ministerio de Educación (s.f) *Guía de Apoyo para la Familia de Niños y Niñas Sordas*.

Ministerio de la Mujer y Equidad de Género (2020) *Violencia contra la mujer*. Recuperado el 28 de diciembre de 2020 de
https://minmujeryeg.gob.cl/?page_id=4195

Ministerio de la Mujer y Equidad de Género (2021) *Campaña No lo Dejes Pasar*. Recuperado el 23 de marzo de 2021 de
<https://nolodejespasar.minmujeryeg.gob.cl/>

- Muñoz-Vilugrón, Karina, y Osses-Bustingory, Sonia. (2017). Sordedad, una nueva forma de pensar y vivir la sordera. *Salud Pública de México*, 59(4), 496
- Nicholson, L. (2011). La interpretación del concepto de género. En S. Tubert (Ed.), *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. (pp. 47- 81). Madrid: Ediciones Cátedra Universitat de Valencia. Instituto de la Mujer.
- ONU Mujeres. (2020) *Intensificación de los esfuerzos para eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres y las niñas: Informe del Secretario General*. Asamblea General de las Naciones Unidas; Entidad de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Ediciones de la OMS.
- Owens, R. (2003) *Desarrollo del Lenguaje*. España: Pearson Prentice Hall.
- Pérez, V; Gutiérrez, M; García, A; Gómez, J. (2005) *Procesos psicológicos básicos*. Editorial Pearson. Madrid.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14)
- Real Academia Española (2021) *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado el 20 de marzo de 2021 de: <https://dle.rae.es/violento?m=form>
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y*

Evaluación Educativa, 12(2), 289-305. Recuperado el 10 de abril de 2021 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612206>

Senadis (2010) *Manual sobre la Ley 20.422. Establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*.

Serra, M. [Instituto de Estudios Judiciales]. (13 de junio de 2020). *Seminario: Mujeres con Discapacidad*. [Facebook Live]. Facebook. <https://www.facebook.com/iejchile/videos/3165722676818653>

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *II Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Santiago: Senadis.

Sierralta, V. (2013). *Violencia de Género desde una perspectiva Sorda*. Santiago de Chile.

Simkim, H., y Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*(47), 119 - 142.

Skliar, C. (1998). Bilingüismo y biculturalismo, un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos. *Revista Brasileira de Educação* (8) 44-57.

Tonon, G. (2012). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación. En G. Tonon (Comp.), *Reflexiones Latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (pp. 47-68). Recuperado el 20 de septiembre de 2020, de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiDieWglcTsAhUhErkGHbVfBnEQFjACegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Fcolombofrances.edu.co%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F07%2Flibro_reflexiones_latinoamericanas_sobre_investigacin_cu.pdf&usg=AOvVaw3yLU1lymJKIpPr2nFwRb3b

Unesco, UNGEI. (2015). *La violencia de género relacionada con la escuela impide el logro de la educación de calidad para todos*.

- UNFPA. (2018). *Jóvenes con discapacidad: estudio global sobre cómo poner fin a la violencia de género y hacer realidad la salud y derechos sexuales y reproductivos*.
- Vain, P. D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 37-46.
- Varela, N. (2008). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B, S. A.
- Velázquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764.
- Vivar, H. (2015). *Violencia en la escuela: significados otorgados por profesores y profesoras a la violencia de género al interior de los establecimientos educacionales*. Santiago: Tesis para optar al grado de Magíster en Estudios de Género y Cultura en América Latina, mención Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

VIII. ANEXOS

Anexo1: Cartas de consentimientos

Entrevistada 1



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

Consentimiento Informado para Participante de Investigación

La presente investigación es conducida por una estudiante memorista de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo del estudio es: "Analizar las percepciones de mujeres Sordas entre 20 y 30 años sobre Violencia de Género en la escuela."

Se le pedirá responder a varias preguntas en el contexto de una entrevista semi estructurada, la que será interpretada en Lengua de Señas Chilena, por una persona reconocida por la Comunidad Sorda en su calidad de intérprete.

Esta entrevista tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante esta sesión se grabará en video, de modo que la persona investigadora pueda transcribir posteriormente las ideas que usted haya expresado. Las personas que estarán presentes durante la entrevista serán la persona investigadora y la intérprete.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. En caso de que la persona investigadora desee exponer los resultados de la investigación en alguna instancia de seminario o congreso, se le pedirá el consentimiento a las personas participantes de la investigación, quienes estarán libres de aceptar o no esta opción.

Los datos de las entrevistadas serán de carácter anónimo.

Si durante la entrevista, algunas de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho a hacérselo saber a la persona investigadora o de no responderlas si así lo estima.

Desde ya se agradece su participación.

Dago Cabrera González

Investigadora

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, reconociendo que he sido informada del objetivo de este estudio y sus implicancias. Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para solicitar información puede contactarse al siguiente correo: dago.cg94@gmail.com

Nombre Participante

Fecha: 4 de febrero

Firma Participante

Firma Investigadora

Entrevistada 2



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

Consentimiento Informado para Participante de Investigación

La presente investigación es conducida por una estudiante memorista de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo del estudio es: *"Analizar las percepciones de mujeres Sordas entre 20 y 30 años sobre Violencia de Género en la escuela."*

Se le pedirá responder a varias preguntas en el contexto de una entrevista semi estructurada, la que será realizada por la persona investigadora en Lengua de Señas Chilena.

Esta entrevista tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante esta sesión se grabará en video, de modo que la persona investigadora pueda transcribir posteriormente las ideas que usted haya expresado.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. En caso de que la persona investigadora desee exponer los resultados de la investigación en alguna instancia de seminario o congreso, se le pedirá el consentimiento a las personas participantes de la investigación, quienes estarán libres de aceptar o no esta opción.

Los datos de las entrevistadas serán de carácter anónimo.

Si durante la entrevista, algunas de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho a hacérselo saber a la persona investigadora o de no responderlas si así lo estima.

Desde ya se agradece su participación.

Dago Cabrera González

Investigadora

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, reconociendo que he sido informada del objetivo de este estudio y sus implicancias. Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para solicitar información puede contactarse al siguiente correo: dago.cg94@gmail.com

[Redacted Signature]

Nombre Participante

Fecha: 26/02/20.

[Handwritten Signature]

Firma Participante

[Handwritten Signature]

Firma Investigadora

Entrevistada 3



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

Consentimiento Informado para Participante de Investigación

La presente investigación es conducida por una estudiante memorista de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo del estudio es: *"Analizar las percepciones de mujeres Sordas entre 20 y 30 años sobre Violencia de Género en la escuela."*

Se le pedirá responder a varias preguntas en el contexto de una entrevista semi estructurada, la que será interpretada en Lengua de Señas Chilena, por una persona reconocida por la Comunidad Sorda en su calidad de intérprete.

Esta entrevista tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante esta sesión se grabará en video, de modo que la persona investigadora pueda transcribir posteriormente las ideas que usted haya expresado. Las personas que estarán presentes durante la entrevista serán la persona investigadora y la intérprete.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La información que se recoja no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. En caso de que la persona investigadora desee exponer los resultados de la investigación en alguna instancia de seminario o congreso, se le pedirá el consentimiento a las personas participantes de la investigación, quienes estarán libres de aceptar o no esta opción.

Los datos de las entrevistadas serán de carácter anónimo.

Si durante la entrevista, algunas de las preguntas le parecen incómodas, tiene usted el derecho a hacérselo saber a la persona investigadora o de no responderlas si así lo estima.

Desde ya se agradece su participación.

Dago Cabrera González

Investigadora

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, reconociendo que he sido informada del objetivo de este estudio y sus implicancias. Entiendo que una copia de esta carta de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para solicitar información puede contactarse al siguiente correo: dago.cq94@gmail.com

Nombre Participante

Fecha: 17/02/20

Firma Participante

Firma Investigadora

Anexo 2: Modelo entrevista

Pauta Entrevista

Tema	Subtema	Preguntas
Actualidad	Dedicación Familia Domicilio Situación socioeconómica Amistades	¿Podrías contarme de tu vida actual? A qué te dedicas, con quién vives... ¿Quiénes conforman tu familia? ¿Eres la única persona Sorda de tu familia? ¿Dónde vives? ¿Cómo es tu situación socioeconómica? ¿Cuál es tu relación con la Comunidad Sorda?
Trayectoria escolar	Escuela especial (especificar enfoque) Escuela regular/integración	Quisiera preguntarte por el tema “Colegio” ¿a qué colegios fuiste en la enseñanza básica y media? Especificar fechas (años).
Roles y estereotipos de género	Personas introvertidas y extrovertidas Ser “Señorita” Ser “Caballero” Vestuario (uniforme) Juegos Cualidades femeninas Cualidades masculinas Rendimiento escolar	¿Te acuerdas de la enseñanza básica? ¿Podrías relatarnos alguna(s) experiencia(s) que recuerdes(s)? ¿Usabas uniforme en la escuela? ¿Cómo era? ¿Te gustaba? ¿Qué hacías en los recreos? ¿A qué jugabas siempre? ¿Cómo te llevabas con tus compañeros y compañeras de curso? ¿Y con los y las docentes? ¿Podrías describir cómo eran tu compañeros y compañeras? ¿Cómo era tu rendimiento en la escuela? ¿Qué ramos te gustaban más? ¿Cuáles te costaban?
	Sala de clases	¿Cómo eran tus salas de clases?

Utilización del espacio	Patio (en clases y en recreo) Casino Biblioteca Otros	Después de la sala de clases, ¿en qué lugar de la escuela pasabas más tiempo? ¿Por qué? ¿Con quién te sentabas en el casino? ¿Cuál es el lugar que menos te gustaba en la escuela? ¿y el que más te gustaba?
Currículum Explícito	Contenidos curriculares Educación sexual integral Protocolos escolares contra la VG Posicionamiento y discursos como escuela ante VG	¿Cómo eran las clases de Ed. Física? ¿Te gustaban? ¿Por qué? ¿Recuerdas a alguna mujer que hayas estudiado en la escuela? ¿O alguna autora que hayas leído? ¿Tuviste clases de sexualidad en la escuela? ¿Qué te enseñaron ahí? ¿Cuáles eran los conflictos que se daban en tu escuela? ¿Cómo se resolvían?
Currículum Oculto	Ausencia de mujeres y disidencias en materiales de estudio Actividades en clases que fomenten roles y estereotipos de género Expectativas de los docentes sobre los alumnos Actitudes sexistas/machistas desde docentes hacia estudiantes Representatividad masculina en posiciones de poder.	¿Podrías relatarme cómo eran los actos importantes del colegio? ¿Participaste en alguno? ¿Cómo era el trato de tus docentes contigo? ¿Tuviste que representar a un personaje de cuento u obra de teatro? ¿A quién representaste? ¿A quién respetabas más en la escuela? ¿Por qué?
Comunicación	LSCh Intérprete	¿Crees que en la escuela podías comunicarte adecuadamente? ¿Por qué?

	Lenguaje sexista Lenguaje machista Ofensas/Garabatos Utilización del masculino como neutro/general. Canales y espacios de comunicación. Acceso a la información.	¿Se utilizaban garabatos o insultos en tu escuela? ¿Cuáles?
Aportes y sugerencias		¿Te gustaría agregar algo más?

Anexo 3: Transcripciones de las entrevistas

Transcripción Entrevistada 1

Duración total de la entrevista: 58 Minutos.

Día de la entrevista: 4 de febrero de 2020

Lugar: Biblioteca de Santiago.

Simbología:

- **E:** Entrevistadore.
- **E1:** Entrevistada 1

E: Hola ¿Cómo estás?

E1: Bien ¿Y tú?

E: Bien.

E1: Hace calor.

E: Sí, mucho calor. Primero, una explicación breve de esto, las preguntas son simples, son sobre tu vida, tus experiencias, si me quieres contar sino todo bien. Yo necesito saber ciertas cosas de ahora, del presente, por ejemplo, ahora en tu vida ¿Qué haces?

E1: Yo trabajo con personas sordas-ciegas.

E: ¿En Cidevi?

E1: Sí, trabajo en Cidevi, todos son oyentes, yo soy la única Sorda.

E: ¿Tú eres la única sorda?

E1: Sí, soy la única sorda y apoyo a las personas sordas-ciegas. Antes eran 4 ahora hay 1, por eso yo ayudo a todos los que necesitan ayuda, compañía, información de todo. Antes no sabían nada y hablaban, hablaban, y yo decía: “todos deben saber lengua de señas, tienen que respetar, deben todos respetar. Antes, el año pasado, cuando empecé a trabajar con 4 personas o 3, una usaba bien la lengua de señas, pero todos hablaban y yo me sentía ofendida, reclamaba en la mesa y todos me miraban y yo les decía “quiero que respeten a las personas sordas, porque necesitamos comunicarnos en lengua de señas”.

E: Sí, obvio.

E1: Sí.

E: ¿Y las personas cambiaron?

E1: Sí, mi jefe decía que está de acuerdo.

E: Que bueno.

E1: Y bacán empezaron todos ahora a comunicarse con lengua de señas y es mucho mejor la forma en que usan la lengua de señas y si hablan me piden perdón y yo les digo “no, está bien no te preocupes, está todo bien”, me siento bien.

E: Bacán. ¿Con quién vives?

E1: Vivo con mi abuela, con mi hermana, mi prima, mi sobrina y mi medio abuelo. Yo toda la vida he estado con mi abuela, ella me crió.

E: ¿Toda la vida?

E1: Sí, toda la vida, me crié con mi abuela.

E: ¿Siempre has vivido con ella?

E1: Sí, siempre con ella.

E: ¿Tú eres la única sorda en la familia?

E1: Sí, soy la única sorda en la familia. Mi hermana tiene problemas, situación de discapacidad.

E: ¿Tú prima?

E1: No, mi hermana, tiene situación de discapacidad.

E: ¿Mental?

E1: Sí, que feo decir mental.

E: Perdón, no sabía.

E1: No, no, yo dije situación de discapacidad, prefiero decirle así. Dicen que el nombre es retrasado.

E: Antes las personas le decían así, ahora cambió.

E1: Sí. ella es normal, habla. Yo soy la única sorda.

E: ¿Tú hermana cuántos años tiene?

E1: 27, creo.

E: Es grande.

E1: Sí.

E: ¿Tú cuántos años tienes?

E1: 30.

E: 30.

E1: Yo no soy vieja, soy joven.

E: Sí. Me dijiste que vives con tu abuela ¿Cuántos años tiene?

E1: 68 años.

E: ¿Y tú abuelo?

E1: No sé, 63 o 64 años.

E: ¿Tú hermana?

E1: 27 años, mi prima 27 años. Mi sobrina 10 años.

E: ¿15 años?

E1: No, 10.

E: ¿Dónde vives tú? ¿En casa o departamento?

E1: En casa, en quinta normal.

E: Tú situación, no sé si está bien la seña, ¿Tú situación socio económica?

E1: Ah tranquile, clase media.

E: Clase media.

E1: Sí.

E: Cuéntame de tus amigos son muchos, pocos, son Sordos, oyentes ¿Cómo?

E1: Muchos, antes eran muchos Sordos y oyentes pocos. Ahora son más oyentes, están en la mitad, iguales. De otros países también.

E: Sí vi por internet.

E1: Sí.

E: Tú relación con la comunidad Sorda ¿Cómo es, buena, más o menos?

E1: Es buena, a veces me alejo, estoy con las dos. A veces los Sordos comparten y cuando necesitan yo voy, cuando yo quiero compartir en lengua de señas voy, me siento cómoda.

E: Tus amigos más cercanos ¿Son Sordos?

E1: Sí, son Sordos, nada más. Están cerca, cuando estamos lejos no compartimos, cuando estamos cerca sí, me siento más tranquila.

E: Sí. Ya. El primer tema es sobre tu vida ahora, está bien, ahora necesito conversar sobre el tema del colegio. Cuando tú eras niña ¿Empezaste en un colegio altillo?

E1: Sí, empecé en el colegio altillo pero se me olvidaron algunas cosas cuando niña. Mi mamá murió y lo olvidé. Cuando yo era chica, creo que tenía 4 años más o menos, empecé en el colegio y aprendí lengua de señas, yo me quedaba observando muy atenta.

E: ¿A los 4 años empezaste en un colegio de Sordos?

E1: Sí, en un colegio de Sordos altillo.

E: Pero ¿cómo supo tu familia que eras sorda?

E1: Me dijo mi abuela, me gritaba, me gritaba y yo no escuchaba, me decía "(Nombre de la entrevistada)" y yo no sabía, miraba para arriba, después me llevaron al doctor y el doctor dijo que yo era sorda.

E: ¿Cuántos años tenías?

E1: No sé, no me acuerdo. Cuando niña, tenía 2 o 3 años.

E: Ya, empezaste en el colegio de Sordos altillo ¿En cuál?

R: En el "Santiago Apóstol", no, no me acuerdo, en el "Laura...", no me acuerdo el nombre, a los 7 u 8 años empecé.

E: Espérame, voy anotar.

E1: A los 7 u 8 años, no sé, no me acuerdo, queda cerca de Matucana, fue un colegio de Sordes mucho tiempo y después se cambió el nombre a “Santiago Apóstol”. Estaba al lado, es el mismo.

E: Ah ya, si lo conozco.

E1: Sí, es el mismo.

E: ¿Te recuerdas el año específico en el que entraste?

E1: No, no me acuerdo, lo olvidé.

E: Tengo una duda ¿Cuál año naciste?

E1: En 89.

E: Otra vez.

E1: En 1989.

E: Perdón ¿En el 93' empezaste?

E1: Sí, más o menos. No le pregunté a mi abuela.

E: Pero ¿Tú recuerdas el primer día de clases?

E1: Sí, pero después, el primer día no me acuerdo pero después como a los 6 años empecé a tener recuerdos.

E: ¿Qué recuerdas?

E1: A las profesoras. Nos sentaban en círculo, la profesora se ponía al medio.

E: ¿Cuántos niños eran?

E1: 10 niños.

E: ¿Cuántas niñas y cuántos niños?

E1: 2 niñas, el resto hombres.

E: ¿Todes tenían la misma edad?

E1: No, eran edades diferentes. Por ejemplo yo tenía 6 años, otros tenían 7, otros 8 años, eran diferentes edades, 3 años de diferencia más o menos.

E: ¿Enseñaban lengua de señas o hablaban?

E1: Hablaban no sabían lengua de señas, yo no sabía nada porque me hablaban y usaban lengua de señas y no sabía nada, conversábamos con mis compañeros en lengua de señas.

E: ¿Entre ustedes conversaban en lengua de señas?

E1: Sí. Sólo algunos sabían lengua de señas.

E: ¿Tus compañeros sabían lengua de seña?

E1: Sí, porque ellos veían a otras personas Sordas, de diferentes edades, mayores y aprendían y nos iban enseñando en lengua de señas. A veces, nos mostraban un papel y nos mostraban la seña de papel, entonces íbamos aprendiendo, copiando. Yo sola fui aprendiendo lengua de señas.

E: Es natural.

E1: Sí, tu eres oyente, tú escuchas, tú sabías que querías agua, entiendas, es lo mismo con les Sordas con la lengua de señas. A veces se acercaba la directora y teníamos que empezar a hablar, no nos dejaban ocupar la lengua de señas.

E: ¿Les prohibían usar lengua de señas?

E1: Sí.

E: ¿La profesora les castigaba si usaban lengua de señas?

E1: Nos retaba, o nos decía qué pena. Cuando se iban les profesores me decían, tú no tienes que decir nada, ahora ocupa la lengua de señas. Si venía la directora yo no la pescaba, me decía que no podía usar lengua de señas, y a mi no me importaba. Cuando chica no sabía que la lengua de señas era un derecho, ahora sí.

E: Sí, yo también pienso que la lengua de señas es un derecho.

E1: Me decían “tienes que hablarme porque yo no entiendo si ocupas la lengua de señas” pero yo soy Sorda.

E: ¿Y tu familia habla?

E1: Se esfuerza, me hacen mímica, por ejemplo, come, estás bien, estás mal, no te enojas, antes ocupaban poco la lengua de señas. Yo cuando chica era obediente con mi familia. Yo era obediente con mi abuela, me decía “quédate sentada” y lo hacía. Mi abuela me decía que cuando chica era obediente, me portaba bien, no hacía nada.

E: Obediente en tu casa pero en la escuela es diferente.

E1: Es diferente. A los profesores yo les respetaba, pero cuando grande cambió todo. Cuando niña, bien, yo era obediente, con mi abuela, con los profesores también. Cuando me iba con mis compañeros nos reíamos, éramos malos, es normal.

E: ¿Cuál uniforme usaban en el colegio?

E1: Usábamos falda de color plomo, camisa manga larga y corbata.

E: La costumbre.

E1: Sí, la costumbre. Y buzo.

E: ¿A ti te gustaba la falda?

E1: No, a mí me gustaba el buzo, me hacía sentir cómoda.

E: ¿A veces los hombres te molestaban?

E1: Sí, me molestaban.

E: ¿Los hombres usaban pantalón?

E1: Sí, a mí no me gustaba la falda, me aburría y me obligaban.

E: ¿Usabas corbata?

E1: Sí, me hacía bien el nudo de la corbata pero daba calor. A veces a las personas le da calor la corbata y se abrían la camisa, por ejemplo, la falda a mí me daba vergüenza usarla, por mis piernas se burlaban. Por ejemplo, los niños Sordos se ponían abajo, nos molestaban.

E: ¿Te molestaban?

E1: Sí, no había respeto. Yo nunca moleste a nadie les decía “yapo, córtala no me molestes” y lo hacían igual.

E: ¿Los niños te molestaban aunque le dijeras córtela?

E1: Sí, siempre. Yo me sentía incómoda a veces.

E: Tú me dijiste que le decías a los niños que la cortaran, pero ¿Tus compañeras hacían lo mismo? o era diferente.

E1: Es diferente, sí, depende.

E: ¿Depende de qué?

E1: Es diferente, depende de las personas porque mi familia me enseñó a cuidarles a todos, de forma correcta, me decían que los hombres eran malos, que tenía que tener cuidado, depende de las personas.

E: Importante que tu familia te enseñó a ser cuidadosa y tener cuidado con los hombres.

E1: Sí. Cuando yo era niña, por ejemplo, venían amigos de mi abuela y ella me corría, me alejaba. Sí, los saludaba de la mano y ella me cuidaba. Mi abuela es súper buena, estoy agradecida de todo con mi abuela ahora yo estoy súper bien.

E: ¿En el colegio algunos profesores te decían lo mismo que tu abuela o no ?

E1: No sé, no, yo era libre. Podía compartir con todos.

E: ¿Toda tú básica en el mismo colegio, de 1° básico hasta 8° básico?

E1: Sí, toda mi básica en el mismo colegio, en el Santiago Apóstol, hasta 8° básico y después chao.

E: ¿Qué hacías en los recreos?

E1: En los recreos yo jugaba fútbol, jugaba, conversábamos, nos reíamos, corríamos, jugaba a la escondida. A veces la inspectora se enojaba, ¿Te acuerdas de Pati?

E: Sí, la conozco.

E1: Se enojaba, nosotres jugábamos a la escondida y nos decía “adentro no, afuera sí”. Yo a veces me escapaba, me iba para arriba, corría para todos lados. Hacía muchas cosas jugaba, conversaba, me quedaba sentada si hacía frío, recuerdo el verano, era bonito.

E: ¿Con quién jugabas a la pelota?

E1: Con hombres, casi todos hombres, eran algunas mujeres. Yo, mi amiga Daniela, éramos pocas personas, como 5 mujeres, les decía vamos a jugar a la pelota, les avisaba a los niños y me decían “no”, yo me sentía fuerte y poderosa. Igual era fome porque las niñas no sabían jugar bien y yo les decía ya po aprende a jugar, le decíamos a los niños “ustedes juegan todos los días” y nos decían ustedes son mujeres y no hacían a un lado. Yo llamaba a las mujeres y les decía “vengan juguemos” y ellos me decían “déjenos jugar, mira la hora, etc.” y yo les decía que no y jugábamos y fin. Después al siguiente recreo los niños agarraban la pelota y jugaban y nosotras los respetamos, pero era de todos los días. A veces me metía a jugar a la pelota con los hombres.

E: Tú hacías que a ti te respetaran.

E1: Sí.

E: Bien. Empezaste de niña a jugar.

E1: Sí, es verdad.

**E: ¿De qué conversaban? Tú aprendiste lengua de señas en el colegio
¿Conversaban siempre en LSCh?**

E1: Sí, siempre conversábamos en lengua de señas, siempre. Antes las señas eran diferentes, yo era sorda y habían palabras que se me cambiaban, eran al revés. Cuando me cambie a 1° medio era un colegio de oyentes, era todo ordenado, las palabras y decía qué onda. Las señas se me confunden.

E: ¿En qué colegio de oyentes fuiste?

E1: En el liceo, no me acuerdo el número, se me olvidó, no me acuerdo, 89° , 78°, no me acuerdo del número, en Lo prado. Estuve poco tiempo ahí después me fuí.

E: ¿Tú eras la única sorda en ese colegio?

E1: Nos fuimos de 8° con mis compañeras sordas a ese colegio. Si éramos nosotras dos.

E: Qué difícil.

E1: Sí, era todo muy difícil por eso nos esforzamos, preguntamos, preguntamos, nos esforzamos para hablar.

E: ¿Estudiaste en el mismo colegio hasta 4° medio?

E1: No, yo renuncié, me fui a otro colegio porque tenía problemas con mis compañeros oyentes, les profesores me discriminaban, la directora me discriminaba, muchas cosas, muchos compañeros me discriminaban, fue muy difícil. En octubre, más o menos renuncié, me dije “me siento mal, es una situación fome” y me fuí, busqué otros lugares, no había accesibilidad, en 1° medio no pude ingresar a otro colegio así que me metí a un 2x1, es mucho más rápido.

E: ¿Pudiste hacer un 2x1?

E1: Sí, yo pude hasta 4° medio, tuve mi título y ya.

E: Otra vez, en el colegio Santiago Apóstol, me contabas que cuando niña jugabas a la pelota, a la escondida, después cuando ibas creciendo ¿Jugabas lo mismo o no?

E1: Sí, lo mismo futbol, cambio todo un poco, empecé a bailar.

E: ¿Qué bailabas?

E1: Jugaba a los tazos de los pokemones y copiaba los bailes de mekano onda, onda...

E: ¿Axé bahía?

E1: Sí, y todes bailaban. A mí me gustaba bailar, después empecé hacer ejercicio y jugábamos a que alguien decía arriba o abajo, y teníamos que hacer lo que decía, entonces estábamos arriba, abajo, abajo, abajo y así. Jugábamos todes a lo mismo, yo me concentraba y estaba arriba y abajo.

E: Que entretenido ¿Le enseñabas a les niñes?

E1: Sí, le enseñaba a les niñes, copiaba ideas y les enseñaba.

E: Tu relación con tus compañeros o compañeras ¿Era buena, mala, más o menos, lejana, cercana?

E1: Depende, con mis compañeras nos respetábamos mucho, a veces algunas sentían envidia, después hablan de mí y yo me alejaba, las iba a buscar y después me alejaba, yo estaba tranquila, caminaba, conversaba con otras personas, después se acercaban y me pedían perdón. Es normal, siempre hay envidia.

E: Pero por qué sentían envidia ¿Porque tenías muchas amigas?

E1: Yo les explicaba que yo era una buena persona, era feliz, compartía, sonreía, por ejemplo, una mujer con un hombre pololeaban y el hombre me miraba, se quedaba observando y la mujer se enojaba y no es mi culpa ¿Entiendes?

E: Ese era el problema, cuando somos niñes eso no importa, todes jugábamos pero cuando vamos creciendo empiezan los problemas porque hay pololeos, amigas.

E1: Sí, era todo diferente.

E: ¿En el colegio pololeaste?

E1: Sí.

E: ¿En el mismo colegio con tus compañeros?

E1: Sí, tuve dos pololos hombres en el colegio. Después no, no sé me sentía rara, yo me alejaba, yo quería estar tranquila, me gustaba estar sola. Después tuve otro pololo y todo bien pero me alejaba. Fue como en 8° o 7° básico.

E: ¿Tus pololos te respetaban?

E1: No, no me respetaban, depende. No.

E: ¿Por qué no?

E1: Porque yo les pedía permiso para salir y ellos me decían que no, les decía permiso me quiero juntar con un amigo y me decían que no y después termine con él. Es diferente en la cultura sorda, teníamos que pedir permiso, le digo a mi amigo ¿Recuerdas cuando te pedía permiso? Yo ahora no, se acabó ahora todes nosotres sabemos que no hay que pedir permiso, necesitamos otras cosas. Pero cuando éramos niños en el Santiago Apóstol todes perdíamos permiso, les profesores nos enseñaron mal, yo eso aprendí a pedir permiso pero ahora ya no. Antes no sabíamos, aceptábamos y pedimos permiso pero ya no, salíamos con mis amigas, todes pedíamos permiso, por ejemplo, a veces mis compañeros se juntaban y nos decían cuidado y nos íbamos, terminábamos. Esta es la seña de término hace mucho tiempo atrás, se usaba en el Santiago Apóstol, se me había olvidado, lo recordé. Ahora yo estoy bien. Antes yo no sabía lo que significaban los sentimientos, no me sentía enamorada de mi pololo.

E: ¿No sabías?

E1: No.

E: Eras más niña.

E1: Sí, era niña. La cultura Sorda es diferente, tuve un pololo y después terminamos y otro pololo. Una vez tuve un pololo nos dimos un beso y terminamos, muy poco tiempo. Después en 8° básico empecé a mirar mujeres, era una compañera mía, era mujer, yo me sentía confundida, no sabía, me decía “por los hombres no siento nada” sentía miedo porque me gustaban las mujeres.

E: ¿Qué pasó después?

E1: Me molestaban, no había respeto, me molestaban, yo me enojaba porque no me gustaba él, me decía “me gustas, eres bonita, tu sabes conversar y usar bien la lengua de señas” me quedaba mirando y le decía, ya déjame, me cambiaba de lado y se sentaba al lado mío y yo me enojaba, le decía “fuera, cámbiate” y me decía no amiga,

me hacía cariño, me abrazaba, le decía déjame, lo corría, le decía “córtala” y me sentí mal y él tenía polola.

E: ¿Era un compañero el que hacía eso?

E1: Sí, entonces igual, me miraba la cara, las señas, compartíamos y yo lo corría, me sentaba en otro lado. Una compañera me pregunto ¿Qué pasó? Si tú sabes con la cara de hueón que te mira, sí y se quedaba pegado mirándome. Después yo terminaba de trabajar y él me molestaba mucho, me enojaba, me hacía sentir incomoda y yo un día le pegué, sí lo pesqué porque un día me agarró y me dio un beso, yo trataba de sacarlo y no podía soltarlo, entonces lo empujé y le pegué, ya no hay respeto.

E: ¿Le avisaste algún profesor?

E1: No, no a los profesores no, no necesitaba ir porque no confiaba en los profesores. No confiaba en ellos, después que yo le pegue él me fue acusar, y yo estaba tranquila, los profesores me dijeron “no le puedes pegar a tu compañero” y yo “bueno, está bien”, me quedé en silencio.

E: ¿Nunca dijiste nada?

E1: No, nunca, me quede callada. Él sabe lo que hizo, yo me quede callada, después me miraba y hablaba mal de mí y le decía “tú no sabes lo que estás haciendo, chao”, no me importa, yo estaba tranquila.

E: ¿Tus amigas te apoyaron, alguna persona?

E1: Sí, sí.

E: Pero la situación específica que me contaste de la persona que te molestaba.

E1: Sí, me apoyaban mis compañeras, me acompañaban, él se sentaba cerca y le decían “sale”.

E: ¿Tus amigas sabían?

E1: Sí, sabían y me cuidaban.

E: ¿En el colegio tenías alguna mejor amiga?

E1: Sí, dos. Sí tenía muchos amigos pero mejores amigas dos.

E: ¿Hombre o mujer?

E1: No, mujer, las dos mujeres hombres no, no tenía tantos amigos hombres, no confío en ellos.

E: ¿Pero te rodeabas con hombres?

E1: Sí, compartíamos, jugábamos, nos contábamos cosas, hablábamos, jugábamos a la pelota, jugábamos a los pokémon todo normal, a veces conocíamos a los familiares pero yo no, no presentaba a mi familia.

E: Ya, ahora el tema de las notas.

E1: A mí me iba bien.

E: Muchos 7.

E1: Sí, muchos 7.

E: ¿De verdad?

E1: Sí, de 1° básico hasta 7° muy bien muchos 7 y 6, te puedo mostrar mis notas. Mi abuela estaba feliz porque cuando premiaban al mejor compañero del colegio, era yo, me daban un diploma y mi abuela lloraba de emoción, de felicidad. Mi familia fue muy buena conmigo, me enseñó bien, me enseñó los cuidados, a mirar, aprender, en silencio tienes que aprender, me enseñaron todo. Mis notas eran buenas pero en 8° básico empecé a cambiar, yo me sentía más joven, adolescente y no me importaba nada.

E: ¿Tú estudiabas?

E1: Sí, pero después no importaba nada. La falda y la corbata lo cambié por el buzo y ahí mis notas empezaron a bajar un poco.

E: ¿Tenías algún ramo difícil, por ejemplo, matemáticas, ciencia?

E1: De 1° hasta 6° las matemáticas eran fáciles a mí me iba bien, pero cuando me cambié a 7° o 8° empecé a odiar las matemáticas, no me gustaban, antes me gustaban ahora no me gustan. En lenguaje me iba bien, en historia más o menos.

E: ¿En lenguaje antes había L1, L2?

E1: No, era solo Lenguaje ahora hay nuevos ramos, a mí me gustaba aprender más para poder entender bien la lengua de señas. Yo antes no sabía nada.

E: ¿Historia?

E1: Más o menos, porque no entendía bien todo, la profesora hablaba.

E: ¿Te recuerdas quién era la profesora?

E1: Uf, estoy pensando, tenía chasquilla y usaba lentes, era pituca, después se fue del colegio, me dijeron que se había ido.

E: Sí, porque hablaba.

E1: Hablaba.

E: ¿Y no entendían ustedes?

E1: No, no entendíamos.

E: ¿Ciencias?

E1: La profesora hablaba y usaba señas, Brenda se llamaba la profesora.

E: No, no la conozco.

E1: Todos los profesores hablaban y usaban poco las señas.

E: ¿Tú sientes que porque los profesores hablaban a ti no te gustaba un ramo?

E1: Sí, sí porque no entendía. A mí me discriminaban porque no entendía, nosotros nos esforzábamos, yo me esforzaba y no entendía y les decía a los profesores “no entiendo” y los profesores se enojaba me decían que yo miraba para otro lado, que me desconcentraba y les decía “no, no entiendo si tú hablas y usas señas no entiendo” y hablaban y usaban señas y mostraban la pizarra y yo no entendía.

E: ¿Había algún ramo que te gustara más, por ejemplo, educación física, artes?

E1: Educación física, yo era muy buena para educación física.

E: ¿Es el que más te gustaba?

E1: Sí, también Lenguaje me gustaba porque yo entendía, y aprendía mucho y escribía, antes en el Lenguaje era muy buena y ahora más o menos.

E: Tú me contaste que la primera vez cuando ibas al colegio se sentaban en círculo.

E1: Es una media luna y la profesora se ponía al medio, nos mirábamos, conversábamos, levantábamos las manos.

E: ¿Siempre la misma dinámica en media luna?

E1: Sí. Cuando pintábamos hacíamos grupos, nos sentábamos de a dos y cambiábamos, cuando hacíamos trabajos en grupo también cambiábamos.

E: ¿Cuántes niños habían?

E1: 10. No me acuerdo bien pero no éramos muchos. En 7° y 8° éramos como 8 o 9.

E: ¿Eran pocos niños?

E1: Sí, entre 8 y 7. Por ley del ministerio tenía que haber 8 personas.

E: En el colegio ¿Cuál era el lugar que te gustaba más?

E1: ¿En el colegio, un lugar?

E: Cualquier lugar de la escuela.

E1: Afuera, en el patio, donde hubieran árboles, naturaleza. No estábamos cerca de los profesores, nos íbamos lejos de ellos.

E: ¿Por qué se iban lejos de ellos?

E1: Porque nos gustaba conversar en lengua de señas, compartir en grupo, era bacán, disfrutar, divertirse. Los profesores eran copuchentos, nos quedaban mirando, observándonos pegados.

E: ¿Algunes profesores no sabían lengua de señas?

E1: Sí, algunos sí sabían.

E: ¿Habían profesores hombres o eran todas mujeres?

E1: Había un solo profesor hombre, el de educación física.

E: ¿El profesor hombre que les enseñaba?

E1: Educación física. Correr, a veces afuera o a dentro del patio, cuando llovía por ejemplo, estábamos abajo en el techo y corríamos, hacemos abdominales, el profesor era estricto, súper estricto.

E: ¿Era pesado?

E1: Sí, era pesado a veces le decía “no, no quiero” y él me decía “ya, partiste” y yo empezaba a correr y me sentaba un ratito, pero el profesor era estricto ahora no sé.

E: ¿El profesor Jorge?

E1: Sí, ahora es viejito.

E: ¿Tú almorzaban en el colegio también?

E1: Sí, nos daban almuerzo. Yo no llevaba de mi casa al colegio, en el colegio nos daban el almuerzo.

E: ¿Con quienes te sentabas?

E1: Con mis compañeros de curso, compartíamos y nos sentábamos en grupo.

E: Te gusta la clase de educación física.

E1: Sí.

E: Pero, tu sientes que la educación física es diferente a Matemáticas, ciencia, historia ¿Sientes que es diferente?

E1: Sí, es diferente.

E: ¿Por qué?

E1: La matemáticas son números, el lenguaje es comunicarse...

E: Pero espera, por ejemplo, los profesores ¿Eran diferentes?

E1: Sí, eran diferentes, no me acuerdo muy bien.

E: De todos los años que estuviste en básica ¿Te recuerdas de alguna mujer importante que hayas leído o estudiado en tu vida?

E1: ¿Profesor o compañera?

E: Por ejemplo, en los libros, cuando estudiabas ¿Te recuerdas de alguna mujer importante?

E1: No.

E: No recuerdas nada.

E1: No.

E: Cuando presentabas algo en LSCh ¿Presentabas sola o con tu compañeros?

E1: Sí, presentaba con mis compañeros, sola no.

E: Siempre con compañeros.

E1: Sí.

E: Cuando presentaban ¿Hablaban?

E1: En Lenguaje poco, cuentos sí pero poco.

E: Y ¿Teatro?

E1: Teatro no, ahora hay teatro con cuentos. Yo he visto Sordes que presentan teatro y son buenos. Antes contaban cuentos y yo sólo miraba no entendía, pero con el teatro entiendo todo claro.

E: Pero nada de teatro.

E1: En 7° 8° si había teatro, tenía compañeros que hacían teatro, igual leían.

E: Por ejemplo, una fecha importante en el colegio, fiestas patrias, el día de carabineros, el día de la mujer ¿Habían presentaciones?

E1: Sí, habían, en el día del carabinero, las fiestas patrias.

E: ¿Ustedes bailaban?

E1: No, a mí no me gusta.

E: Pero ¿Les demás bailaban?

E1: Sí, pero yo no, yo no quería, no me gusta la cueca, no me gusta.

E: Pero hay diferentes bailes.

E1: Sí.

E: Bailes del norte, bailes del sur.

E1: Sí, bailes mapuche, el baile pascuense, a mí no me gustaba bailar cueca, me disfrazaba sí pero no me gustaba bailar, me obligaban hacerlo.

E: ¿Nunca participaste de alguna presentación de una fecha importante?

E1: Sí, participaba en otros colegios, bailes y competencias en grupo. Nos escogían los que bailábamos bien y participábamos en otros colegios, como competencias.

E: ¿Eran todes Sordes?

E1: Sí, eran todes Sordes, oyentes no. Bailábamos diferentes bailes.

E: Pero en otros colegios y ¿En el Santiago Apóstol?

E1: No, poco.

E: En el colegio, por ejemplo ¿Habían peleas?

E1: Sí, habían pocos problemas, me molestaban, por ejemplo, las mujeres me molestaba, habían pocas peleas, eran pocas no tantas porque nos reíamos mucho, jugábamos muchos, habían pocos peleas.

E: Pero ¿Por qué eran las peleas, te recuerdas?

E1: A mí me molestaban porque yo estaba bien, a veces sentían envidia, yo decía pero porque si yo estoy bien, no hago nada, pero eran pocas las peleas.

E: Pero en el colegio en general.

E1: No me acuerdo.

E: Bien ¿Cuando habían peleas le avisaban a les profesores?

E1: No, yo no les avisaba a les profesores.

E: Pero ¿Otros compañeros le avisaban?

E1: Sí, a veces sí a veces no. En 7° y 8° no avisábamos, yo no decía nada.

E: Cuando habían problemas se alejaban pero no le avisaban a les profesores.

E1: No.

E: ¿A la directora?

E1: Tampoco.

E: Tú relación con les profesores, me dijiste que no confiabas en ellos.

E1: Sí.

E: Pero ¿En todes?

E1: No, había una profesora que sí. A veces me retaba y yo le decía no te voy a contar nada y ella me decía “ven, conversemos, tú tienes que tener cuidado si te molesta otra persona hay que avisarle a la mamá”. Una vez me vieron pelear con una compañera y me dijeron “tú no tienes que hacer eso, le tienes que contar a los profesores”. Ahora me recuerdo de algunos profesores y conversamos por whatsapp y todo bien.

E: ¿Pero en cuál curso?

E1: En 6°. Yo antes tenía una profesora jefe y ella nos veía pelear y nos decía “tú entiendes, eres cariñosa, tienes que cambiar” para mí era importante esa profesora. Yo me sentía rara a veces cerca de ellos y ya en 7° cambiaron a les profesores jefes, mi profesora se fue y yo sentía pena y ella me decía “hola, ven” y nos saludábamos,

conversábamos. Por ejemplo, en 8° un compañero peleaba y a mí me molestaba y la profesora me decía que fuera y me cuidaba, me decía que sentía que yo era como su hija, me invitaba a comer, a compartir, era bacán esa profesora, era hermosa.

E1: ¿Cuál es el apodo de la profesora?

E1: No, no me acuerdo, se cambió de colegio. No le gusta su apodo.

E: En el Santiago Apóstol ¿había respeto?

E1: Sí, entre nosotres nos respetábamos.

E: Falta poco en la entrevista. ¿En el colegio decían garabatos?

E1: Sí yo después me comunicaba y entendía bien. Mi abuela me decía no hay que decir garabatos, eso no se hace, es feo, eso es malo, no puedes decir eso y no me explicaba bien y me quedaba en silencio. Después la profesora me llamaba y le decía “conchetumadre” y me agarraba y me llevaba a otro lugar y me decía “por qué” yo le decía soy Sorda no entiendo eso y la profesora me decía “no tienes que decir garabatos” ella me explicaba que eso era un garabato que tenía que ver con la mamá y yo quedaba asustada. Después empecé a entender, por ejemplo, con mi familia a mi abuela le decía como se dice un garabato y me miraba y me decía no se dice eso. Una vez si se rió, yo decía “conchetumare” y mi familia se reía, era divertido. En el colegio cuando fui creciendo ya sabía un garabato “conchetumadre”, después ví otro “hueón”.

E: ¿Lo viste en señas?

E1: Sí, lo ví en señas. Después veía haciendo “hueón” y entendía bien, después ví “culiao”, yo aprendí todos los garabatos en LSCh, yo aprendía sola y entendía.

E: ¿Siempre sabías cómo aprender garabatos con todes les Sordes?

E1: Sí.

E: Me falta poco, la última pregunta ¿Había clases de educación sexual en tu colegio?

E1: Nos enseñaron tarde del sexo como en 7° o 8°.

E: ¿Qué les enseñaban?

E1: Cosas específicas no, nos enseñaban algunas cosas sobre el cuidado.

E: ¿No entendías?

E1: No.

E: Pero el tema del embarazo, usar condón...

E1: Sí, nos esforzábamos para entender, como en 8° nos enseñaron y entendimos el tema del embarazo, sobre como tener sexo. Igual nos hacían pruebas para ver si nosotros sabíamos y me iba bien.

E: ¿Les enseñaban a poner un condón?

E1: No, nada. Nos explicaban, nos mostraban, lo hacíamos y nada más.

E: Ya. Tú me contaste que no confiabas en los profesores pero tenías una profesora que era simpática.

E1: Era obediente, hasta 7° pero después cambié.

E: ¿Por qué?

E1: Porque era buena, después cambié, aprendía bien, me portaba bien, después cambié ¿Por qué? No sé.

E: No importa, está bien. ¿Había biblioteca en tu colegio?

E1: No, nunca ví, ahora si hay. En las salas había pocos libros.

E: Estamos bien, terminamos. Muchas gracias ¿Quisieras agregar algo más, contar algo más, alguna pregunta, alguna duda?

E1: No, estoy bien.

E: Te acordaste de algo.

E1: Sí, me iba acordando de algunas cosas pero pasó mucho tiempo y lo olvidé, si ahora me preguntas si me recuerdo que hacía no me recuerdo bien.

E: Muchas gracias.

Transcripción Entrevistada 2

Duración total de la entrevista: 77 Minutos.

Día de la entrevista: 26 de febrero de 2020

Lugar: Casa de la entrevistada

Simbología:

- **E:** Entrevistadore.
- **E2:** Entrevistada 2

E: Ya, empecemos la entrevista. La entrevista tiene 2 partes. La primera, es para que me indiques tu situación actual ahora, dónde vives, en qué trabajas, etc. ¿Tú puedes contarme más o menos, qué haces, dónde vives...?

E2: Yo soy profesora de lengua de señas, enseño nivel básico, avanzado no, sólo básico. Ahora no tengo trabajo, pero también trabajo en arte, pintura, grabado, investigación, yo estoy pensando que a futuro me gustaría hacer proyectos, exposiciones, pensando en vender no, me gustaría hacer y sólo mostrar mi arte, para que la gente lo vea. No quiero decir yo soy Sorda, y que el tema sea que yo soy Sorda, no. Me gustaría que la gente viera mi arte, y no pensara siempre en el tema de que soy Sorda, eso me enoja. Ahora puede que me vaya mal en el trabajo de profesora de lengua de señas, entonces estoy buscando otros cursos para hacer, eso.

E: ¿Con quién vives?

E2: Vivo sola, ahora estoy buscando una compañera oyente para que viva conmigo.

E: ¿Y tu familia?

E2: Bueno mi familia, mis dos papás son doctores. Ellos no aceptaron que me pusieran el implante coclear, porque son doctores, mi papá pensó que me iban a operar y no, no quiso. Yo tenía 14 años y mi papá fue a preguntar a un doctor, y no le gustaba. Bueno, no se podía porque ya era muy avanzado, yo tenía 14 años. Ahora tengo 35, y hace 16 años atrás ya era avanzado. Mi papá lo pensó y dijo no. Entonces me pusieron audífonos, y me molestaban, yo a los 14 años lo saqué. no me gustó, me lo saqué. (Piensa) A los 17 años quería volver a usar audífonos, mi papá me decía: ¿estás segura, segura? es caro. Sí, sí, sí le decía yo, yo quiero usar audífonos, pero implante no, porque habíamos conversado, y sí era súper avanzado, súper bien, pero yo no quería operarme. Y mi mamá dijo bueno, ¿segura, segura? Tú sabes que el audífono es caro. Sí, sí, sí le decía yo, yo quiero. Bueno, duré un año con el audífono y me lo saqué. Mi mamá me decía ¿por qué? ¿Por qué? Tú me dijiste que te gustaba,

que querías. Yo le dije, pucha, ya no me gusta. Guardé el audífono, y hasta ahora nunca lo he usado, porque me molesta. Y ahora estoy feliz.

E: En tu familia está tu papá, tu mamá y ¿quién más?

E2: Mis papás son doctores, mi hermana es doctora también, es doctora general, trabaja en un consultorio, no en hospital, mi papá trabaja en un hospital público y en una clínica, y mi mamá trabaja en un lugar privado, tiene especialidad broncopulmonar, mi papá es cirujano, por ejemplo de apendicitis, vesícula, etc. En el centro privado atiende pacientes, y en el hospital público es asesor, no atiende pacientes. Mi hermano es ingeniero comercial o algo así, tiene dos hijos, yo tengo dos sobrines.

E: ¿Cuántos años tiene tu hermano?

E2: Tiene 39 años.

E: ¿Y tu hermana?

E2: 40

E: ¿Y tú?

E2: 35, soy la más chica de la familia (sonríe).

E: Ya, espera un poco, voy a anotar para no confundirme. Ya, ¿en qué año naciste?

E2: En 1984, diciembre, soy capricornio.

E: ¿Qué día?

E2: el 8, es el día de los inocentes.

E: ¿De verdad?

E2: Sí, todos los años hacemos bromas (se ríe)

E: (se ríe también) Ya, ¿tu familia cuándo supo que tú eras sorda?

E2: Cuando yo nací, cuando era guagua. Mis papás son doctores, entonces obvio lloraron mucho cuando se enteraron que era sorda, obvio. Pero el doctor era bueno, no me acuerdo el nombre, ahora está muerto, pero les dijo que estaba el colegio Purísima, que ahí podría aprender a hablar. Entonces mis papás me llevaron al colegio Purísima, un colegio de monjas, que tenían relación con España, las monjas venían de allá a enseñar acá, nos enseñaban a ser responsables, religión, y a ayudar siempre. En el tiempo en que estuve yo, venían profesores a enseñar, pero antes sólo las monjas hacían clases. En los cursos más grandes, sexto, quinto, cuarto, se ocupaban

las monjas, tercero, segundo y primero habían profesoras de educación diferencial. Pero de ese colegio yo me fui en tercero básico.

E: Aaah, ya, pero espera un poco, me faltan algunas preguntas del tema familia.

E2: ya, si, si.

E: ¿La relación con tu familia es cercana o más distante?

E2: Cercana, bien, pero todes aprendieron a modular, pero lengua de señas nada, nunca. Hace poco, en enero, mi hermana y mi mamá aprendieron lengua de señas, pero ahora. Mi mamá ya piensa en su memoria... está acostumbrada a hablar, no usa señas y me modula. Yo le digo que tiene que aprender lengua de señas, para que podamos hablar en lengua de señas, y ella me dice, que le cuesta, que es difícil. Yo le digo, tú ahora entiendes todo lo que a mi me cuesta leer los labios, ¿tú entiendes? y me dice: pero tú estás acostumbrada, y yo le digo, no, no, yo me esforcé mucho todos estos años, yo me esfuerzo, no es que me haya acostumbrado, me esfuerzo siempre. Ahí mi mamá me dijo, aah ya. Mi hermana aprendió hace poco, pero duró un mes, (cara de desagrado) ¡un mes! Mi mamá aprendió el abecedario dactilológico cuando yo era chica, entonces cuando estudiábamos, me preguntaba si conocía una palabra, mi mamá la deletreaba yo la copiaba, pero le decía que no entendía la nueva palabra, entonces mi mamá me explicaba y yo entendía, después me explicaba ejemplos. Mi mamá lo único que sabe de señas es el abecedario, lo demás se le olvida.

E: Entonces eso es lo único que sabe de lengua de señas es eso...

E2: sí, lo único, ahora aprendió el “Hola ¿cómo estás?” pero hace señas súper rígidas, y yo “ok”.

E: La comunicación con tu familia entonces...

E2: cuando es conversar de a uno, bien, la relación todo bien, pero cuando hay muchas personas, en la mesa del comedor por ejemplo, almuerzo o cena, noo, me voy, a veces vamos a restaurant y me aburro, todes hablan y se olvidan de mi, se olvidan, se olvidan. Y yo miro a un lado y no entiendo, miro a otro y tampoco. Me siento ignorada, bloqueada. Yo les digo siempre que hablar así es feo. Y ellos me dicen que soy muy perseguida, yo les digo que no, ellos piensan que soy muy perseguida, dramática.

E: ¿Tu mamá cuántos años tiene?

E2: Ahora debe tener 66, no 65.

E: Tú eres la más chica de la familia entonces...

E3: sí, sí. Mi hermano antes, cuando yo era más joven me decía, nunca vas a aprender lengua de señas, porque tú hablas. Después, mucho tiempo después, conoció a una nueva polola, que ahora es mi cuñada, y ella le dijo: “ ¡Oye, tú tienes que aprender lengua de señas! Tú tienes que conversar con tu hermana”. Bacán, conocer a la familia, ahora ella es familia, y mi hermano callado, le obedece. Ha aprendido el “Hola, ¿Cómo estás?” (Hace las señas muy marcadas y lentas) y yo me río mucho, después me dice, perdón, disculpa, yo estoy aprendiendo. Mi cuñada me decía que podía hacer que me comunicara con mis sobrines, que compartiéramos, que estaba tratando de aprender también. Yo le decía que iba bien, que es un nuevo mundo y que de a poco va a ir aprendiendo más, que mi hermano y mi mamá también tienen que aprender mi lengua.

E: ¿Cómo es tu relación con la Comunidad Sorda?

E2: Buena

E: ¿Tú participas harto?

E2: ¡uff, sí! Yo empecé con el fútbol cuando tenía 17 años y jugué durante 15 años fútbol con la familia CRESOR, conocí muchos grupos de personas Sordas, conocí por ejemplo a líderes que andaban siempre juntas, como Macky, Fernando que son personas líderes. Entonces a mí me conocía mucha gente. A veces me decían, yo te conozco, yo les preguntaba de dónde, y me decían tú eres la amiga de Macky (pone cara de decepción) o sí, tú eres amiga de Fernando (cara de decepción), pero no me conocían a mí como E2, aah noo, tú eres la amiga.

E: ¿Tenían la misma edad que tú?

E2: No, eran mayores, como ocho años de diferencia. En el mundo Sordo hay diferentes edades, y da lo mismo, nos juntamos igual, yo tengo amigos con los que tenemos 50 años de diferencia. Da lo mismo las diferencias de edad.

E: ¿Te gusta la Comunidad Sorda?

E2: Sí, pero una parte no.

E: ¿Cuál? ¿Por qué?

E2: Porque es muy... (piensa) muy... metido, copuchento, mucho cahuineo (cara de desagrado). Yo quiero que todos los Sordos piensen en los oyentes. Yo siempre les digo que no todos los oyentes, no todos. Algunos escogen tener amigos oyentes, y otros se burlan. Yo nunca me he burlado. (Piensa un rato) También aprendí mucho a dejar amistades que cahuineaban, yo me cansé, sufría mucho, nos separamos. Me hablaban de cahuines, problemas y no les tomaba en cuenta, les decía sí, sí, sí, pero

me alejaba. Toda la comunidad de oyentes, tienen el mismo problema también. Por ejemplo un grupo de fútbol de oyentes, pelean, tienen problemas, o un grupo de patines, también lo mismo, peleas y problemas, una lo ve en todos lados. Como somos minoría, en las actividades se nota siempre.

E: Sí, en todos lados pasa. En los grupos de la universidad también.

E2: Sí, es lo mismo.

E: Ya, ahora vamos a pasar a la segunda parte de la entrevista, el tema colegio. ¿Tú empezaste en una escuela de Sordos?

E2: Sí, yo empecé al tiro en la Purísima, en el jardín de ahí. En el año... Yo nací en el 84 y entré en el 88, tenía 4 años. Yo antes tenía nana, y ella me cuidaba, porque mis papás trabajaban, son doctores.

E: ¿Te cuidaba sólo a ti?

E2: a mi y a mis hermanes. Sí, me acuerdo tenía 4 años y entré al colegio Purísima al tiro, porque Purísima usaba primer nivel, segundo nivel, no usaba kinder. Yo entré en el 87, ahí me enseñaron a usar pañal, a usar el baño, las profesoras me enseñaron a vocalizar, porque era un colegio oralista.

E: ¿Tú te acuerdas de todo eso?

E2: sí, sí. Nos hacían ponernos en fila para entrar a la sala, era lento, si lo lograbas pasabas a la sala, pero si no, la profesora ponía tu mano en su garganta para que copiaras los sonidos que hacía, y no te dejaba pasar hasta que lo lograras. Te corregía y ponía su mano en tu garganta (cara de incomodidad).

E: ¿Era todos los días en las mañanas?

E2: todos los días, de lunes a viernes. El colegio empezaba a las 8 hasta las 1. Había colegio en la tarde, pero mi mamá no aceptó, así que iba sólo en la mañana, un furgón me llevaba. Mucho colegio decía mi mamá, tienes que tener tiempo en la casa para jugar, hacer tareas. Yo tenía una profesora particular, solamente los lunes, miércoles y viernes, martes y jueves estaba con mi mamá en la tarde y me enseñaba hartito.

E: En el colegio, ¿cuántos niños había en la sala?

E2: Mmm, entre 8 y 10, no éramos tantos, no éramos 40.

E: ¿Habían niños y niñas?

E2: Sí, era mixto, Purísima era un colegio mixto, yo siempre he estado en colegios mixtos, mi mamá no estaba de acuerdo con los colegios de mujeres, así que siempre fui a colegio mixto.

E: ¿Qué más te acuerdas del colegio Purísima?

E2: Mmmm, yo era más líder, la profesora preguntaba y yo levantaba la mano, todes gritaban y la profesora sufría en los oídos. Como era un colegio oralista, no había lengua señas, todes gritaban siempre. La profesora explicaba por ejemplo, el cuerpo, las mujeres con vagina, los hombres con pene, eso nos enseñaba y nosotres impactades, nos decía, eso es natural, tú eres mujer, ustedes son hombres, y yo no entendía lo de las personas trans, nunca me explicaron eso, ¿cómo iba a saber? Bueno, yo ahora de grande entiendo, y me pregunto, cómo a les niñes no les enseñan eso, no saben, nada que ver (cara de desagrado).

E: ¿Tú te acuerdas cuando la profe explicaba eso?

E3: sí, me acuerdo, yo entendía, siempre me dejaba esperando, porque yo siempre constestaba bien, conectaba con todas las preguntas que hacía, entendía todo, y mis compañeros iban más lento, se demoraban en pensar y responder, yo era rápida, avanzaba rápido y la profe me decía, después respondes, espera, espera, y yo me quedaba con los brazos sobre la mesa esperando. Mi curso era lento, era único, porque por ejemplo otros cursos, tercero básico por ejemplo, había 3°A, 3°B y 3°C, en mi curso no, sólo había uno, no se podía separar, éramos minoría. éramos 8, o 9, depende, y así fuimos pasando de curso, pero antes, en primero básico, en el año 88, me encontré con 2 compañeros, ellos pasaron y yo repetí.

E: ¿Por qué?

E2: No sé, me acuerdo que en la foto del nivel anterior, salíamos todes, era bacán. Me preguntaron por qué no había pasado, a mi me habían dicho que tenía que esforzarme más. Y bueno, nunca supe qué pasó, pero aprendí hartito. Después yo siempre era presidenta de curso.

E: ¿Hasta qué curso estuviste en la Purísima?

E2: hasta tercero básico, después en cuarto básico estuve en un colegio de oyentes con integración.

E: ¿Y la Purísima quebró?

E2: En sexto quebró, pero yo me fuí antes. Mi mamá estaba confundida, la profesora oyente le decía que me fuera porque mi curso era lento y yo no podía avanzar, Yo levantaba la mano para contestar y me decían: tú sabes, tú sabes, espera a tus

compañeres que van más lento, y yo esperaba (seña de brazos cortados) a que les explicaran y avanzaran, yo era presidenta de curso... (piensa) También habían curso, no, curso no, talleres de música, yo quería ir y tocar metalófono, pero no me sentí cómoda, era una sensación difícil de entender, pero era divertido igual. Nunca estudié inglés, en el colegio no había inglés. En el Santiago Apóstol, en el Otte, hay inglés.

E: Ahora hay inglés, antes no había...

E2: ahora sí, pero igual, yo nunca aprendí inglés.

E: ¿Te acuerdas de tus compañeres de la Purísima, cómo eran?

E2: Mmm, por ejemplo un año teníamos que aprender sonidos, para hablar en voz, entonces yo quería ponerme los audífonos para sentir la vibración en mi cabeza, eso me gustaba, pero nunca me dejaban ponerme los audífonos, me pasaban otras cosas, yo les preguntaba por qué, me decían tú estás bien, yo quería ponerme los audífonos, y me decían, tú no escuchas, pero yo igual quería, les decía les otros tampoco escuchan. Antes yo no entendía lo de los niveles de audición, yo soy sorda profunda, en mi oído funciona el tímpano, pero no la cóclea, a veces yo siento ruidos fuertes, miro a ver qué pasa y era un camión que pasó, por ejemplo. Entonces hacía sonidos como *Ta, ta, ta, la, la, ka, ka, ka* era muy fome, pero aprendí cómo pronunciar, Mis compañeres no sabían cómo decir *ka*, no podían. Yo no podía decir *erre*, pero es normal, es normal no poder decir la *erre* a los 7 años, algunos oyentes tampoco podían decir la *erre*, así que me dijeron que estuviera tranquila. Hasta tercero básico no podía decir *erre*, pero a mis compañeres les ponían un palo en la lengua, con harta fuerza se los metían muy al fondo en la boca para que pudieran decir *ka*, yo los miraba asustada, a mi nunca me metieron nada en la boca, solamente me ponían la mano de la profe en la garganta para que imitara lo que decía.

E: ¿La profesora hacía todo eso?

E2: Sí, la profe les ponía un palo en la boca, hasta que decían *ka*, era mucho sufrimiento, yo miraba de lejos asustada, era violento sólo para que usáramos las voces. Me acuerdo y uuuf (se estremece). Yo tenía un compañero hiperactivo, le daban pastillas para que se calmara siempre, todes le decíamos ¡Pórtate bien! ¡Pórtate bien! y la profesora lo retaba, todes le decían cosas, pobre de mi compañero.

E: ¿Tú eras obediente?

E2: uuuuuf, ahora soy diferente, antes era obediente, tranquila, humilde, respetaba a todas las personas mayores.

E: ¿En la Purísima, las niñas era obedientes, se portaban bien...?

E2: eran obedientes, tiernas, buenas, bonitas, limpias también.

E: ¿Tenías amigos en el colegio?

E2: uuuf, si, yo siempre hacía fiestas de cumpleaños en mi casa, todos los años invitaba a mis amigos. Le decía a mi mamá, por favor mamá invítales a mi cumpleaños, y me decía, sí, pero tú tienes que entender que algunos no pueden venir porque viven muy lejos, y yo le decía que llamaré a sus papás y los convenciera, Mi mamá llamaba y les hablaba, me decía que algunos papás podían venir a dejar a les niños, pero no a buscarlos, y eso era aburrido, porque hay algunas mamás que son molestas, reclaman por todo, a mi me agotan, hay algunas que les gusta juntarse entre ellas. Me acuerdo que reclamaban por todo, por ejemplo para las actividades, paseos, siempre reclamaban por la plata, que todo era plata, no buscaban otra solución. Todo se enfocaba en el colegio, muy pocos paseos afuera, solamente paseos a la piscina en el verano, paseos de fin de año, pero museos y lugares así, casi nunca, poquísimo, cuando empecé a ir al colegio de oyentes ahí fuí a muchas más actividades fuera del colegio, pero yo no entendía nada, las cosas más visuales si, pero era poco, para les Sordos es diferentes, hay barreras de comunicación.

E: ¿Qué uniforme usaban en el colegio?

E2: usábamos jumper y delantal celeste y los niños un delantal café. También estaba el buzo de la Purísima, era azul marino.

E: ¿Te gustaba el jumper o la falda?

E2: Me gustaba más la falda, porque con falda puedes abrir más las piernas, con el jumper no se puede, tienes que tener las piernas juntas todo el rato. Cuando me cambié al colegio de oyentes, usaba falda tableada, y ahí me sentaba con las piernas abiertas, pero después prefería usar calzas cortas, y ahí me sentaba cómo quería en diferentes lugares, era mucho más cómodo, pero eso fue cuando ya era más grande, más o menos en séptimo básico. Piernas, piernas, piernas, piernas, mis compañera oyentes usaban la falda hasta más abajo de la rodilla, yo les preguntaba por qué, y me decían que era porque no querían que les vieran las piernas (levanta los hombros), bueno. Yo usaba la falda un poco más arriba de la rodilla, y otras compañeras la usaban mucho más arriba, para mí estaba bien a esa altura, mi mamá me decía que más corta no, porque yo iba a ir creciendo y después me iba a ir quedando muy corta falda, yo le dije, sí, verdad. Noo, el jumper es muy caro. (Piensa un rato) Aah, en la Purísima, en Educación Física, habían duchas. Me acuerdo que la profesora pilló a tres niños mirando por la ventana de las duchas, tenían las cabezas metidas en las ventanas, la profesora los empujó hacia el baño, y nos dijo a todas las niñas que les

pegáramos, porque eran copuchentos, todas les pegaron combos, palmadas, yo estaba con los brazos cruzados pegándoles patadas, los niños gritaban, y se fueron asustados del baño, y todas las niñas les pegaban. La profesora les dijo ¿Ya, entendieron? no entren al baño de mujeres nunca más, y ellos callados, sumisos. (Se ríe) Yo me reí, fue divertido pegarles, que chistoso acordarme de eso. Pero me fui en tercero básico, me sentía mal, porque cuarto, quinto y sexto básico un hombre acosó a todas las niñas.

E: ¿De verdad?

E2: sí, porque mi compañera se mandaba cartas con un profesor particular, y ella me contaba cuando yo estaba en el colegio de oyentes, me decía: “me siento mal, porque lo hice con él”. Yo me sorprendí y le conté a su profesora, y ella se enojó, me decía, ¿por qué?, ¿por qué le dijiste a la profesora? ¿por qué? y le dije, que tenía que avisar no más, uuf.

E: ¿Qué hizo la profesora?

E2: La profesora la retó, hubo problemas, le dijo que eso no se podía, que su cuerpo era suyo, que los hombres no se podían meter adentro de ella, etc. Es difícil explicar bien claro lo del cuerpo, como... no se sabe... es difícil... no se sabe que no hay que dejarse tocar, a las mujeres las tocan y sí, sí aceptan sumisas, y los hueones son manipuladores y muchas otras cosas. Por ejemplo, en un paseo, en el baño de un bus, hicieron cosas, mmm... no sé, yo no estaba ahí, yo no podía imaginar eso, yo nunca viví eso antes con oyentes, no nada, yo empecé a pololear en séptimo básico, yo nunca había pololeado antes, yo lo único que había hecho antes era jugar a la botella, darnos piquitos, nada más, esa situación con sordos tampoco. En el colegio yo era bien líder, yo siempre estaba moviendo las cosas, yo siempre tenía ideas, en el recreo, que eran 15 minutos, era muy poco tiempo. Yo pensaba y les decía a las niñas que se formaran en fila, porque los niños siempre estaban jugando fútbol (cara de desagrado, indica que jugaban en otro espacio), aaah yaaa, siempre fútbol (desagrado). Entonces yo hacía que las niñas se pusieran en fila, y le preguntaba a la primera de la fila, ¿qué quieres que juguemos? juguemos a la pinta, mmm no, le decía yo y la corría a un lado de la fila, y le decía a la segunda ¿qué jugamos hoy día? a la oficina me decía, mm ya eso sí, y la corría hacia el otro lado, ya la tercera niña, le preguntaba ¿qué jugamos hoy? a saltar la cuerda, ya, y la ponía del lado de los juegos que me gustaban, y de ahí iba moviendo a las niñas hacia los diferentes lados y al final yo decía, hoy día vamos a jugar a eso, y escogía el juego que había dicho una de las niñas. Porque o sino, quedarme ahí sentada haciendo nada, pfff o parada era perder el tiempo, y yo les decía a las niñas, ¡ya, vamos, vamos! ¡Juguemos, juguemos! Yo siempre moviendo todo. Habían dos niñas sordas que estaban celosas de mí, pelearon conmigo porque me decían que yo siempre mandaba.

E: Espera, ¿tú estuviste en dos colegios? ¿Eso fue en la Purísima o en otro?

E2: Eso fue en la Purísima, en la escuela para Sordos. Después estuve en otro colegio de cuarto hasta sexto básico, el colegio Andalican (deletrea nombre del colegio más lento), ese colegio quebró, y me tuve cambiar a otro en el que estuve desde sexto básico hasta cuarto medio. Yo me integré, y no entendí nada, pero mis compañeros me fueron entendieron, porque una profesora era muy buena onda, muy muy bacán, era feaaaaa, pero (risas) era muy buena onda, muy buena. Ella les dijo a mis compañeros, ustedes van a tener una compañera Sorda, ustedes tienen que modular (modula y hace señas lento), ustedes tienen que preguntar y preocuparse cuando ella entre. Antes sólo modular, señas nada. Entonces imagínate, todo un colegio de oyentes aprendiendo lengua de señas uuf, nunca. Entonces, ya me imagino ahora que todes les niñes deberían aprender lengua de señas. La profesora les decía todes que tenían que modular para que yo entendiera bien y ellos aceptaban. Como teníamos 15 minutos para jugar en los recreos nos comunicábamos bien, éramos niñes, íbamos en cuarto básico, nos comunicábamos bien. Yo era sociable, no era tímida o que me quedara callada, no, jugaba, les decía vamos para allá, juguemos. Mis compañeros modulaban exageradamente, yo los miraba raro y les decía: oye, no tanto, y después modulaban muy poco, les decía que un poco más hasta que lo hacían bien. Era bacán ese colegio, porque éramos un curso de 33 niñes.

E: ¿Tú eras la única Sorda del colegio?

E2: Yo no sabía, yo pensaba que sí, habían dos sedes del colegio, estaban como a una cuadra de distancia, en mi sede había de primero a sexto básico, en la otra que era más grande de séptimo a cuarto medio. A veces hacían charlas, reuniones en el gimnasio del colegio y nos juntaban a todes. Yo estaba sentada, y Fernanda me vio, me dijo en señas “Yo soy Sorda”, y no entendí, me asusté y me fui, me arranqué.

E: ¿Era más grande?

E2: Sí, (piensa) iba como en segundo medio más o menos.

E: ¿Y tú en cuarto básico?

E2: Sí, ella me saludaba con la mano, y yo no entendía por qué me saludaba tan animada, yo miraba al suelo y me iba. Era más tímida, ahora uuuf. La E2 de ahora no es tímida, nada que ver, qué raro, la verdad en ese tiempo era más callada. Yo en ese tiempo no entendía, pensaba ¿es sorda, igual que yo? Después al final nos hicimos amigas, nos saludábamos con la mano, en los eventos de fin de año. Yo me acercaba a ella, y me saludaba con la mano, y yo le respondía saludando con la mano y así varias veces hasta que entendí que era sorda igual que yo y que tampoco entendía

mucho, yo nunca antes me había enterado de que habían más sordes ahí, nunca. En ese colegio de oyentes me dolía la guata, todos los días me dolía la guata, yo iba siempre iba al colegio y me dolía la guata, aveces mi mamá me decía no importa, no vayas al colegio, y yo me quedaba en la cama feliz, porque me ponía nerviosa de ir, me estresaba.

E: ¿Por qué?

E2: iba al colegio y me sentía como agotada y me dolía la guata. En la Purísima nunca (con énfasis) nunca, nunca falté. Sólo falté una vez porque un zancudo me picó en el labio y se me hinchó. Todo el resto fui sin problemas.

E: ¿A ti te gustaba la Purísima?

E2: Sí, sí me gustaba. El colegio Andalican no, a mi me dolía la guata, me dolía.

E: ¿De verdad te dolía?

E2: Sí, aunque a veces era mentira, le decía a mi mamá que me dolía y mi mamá me decía que tenía que ir igual, y yo iba con desgano, mi mamá era práctica y me iba a dejar al colegio. (hace sonido de erre) En cuarto o quinto básico aprendía decir erre, y lo decía todos los días en todos lados, y mi mamá tenía mucha paciencia, me acompañó hasta que pude decir bien la erre. Después en quinto, empecé a hablar como más grande, en cuarto básico yo jugaba con les niños, en quinto ya empecé a hablar o decir sí, tú me gustas, o hablar de niños, a conversar más. Siempre habían palabras que yo no conocía, habían muchos modismos oyentes que yo no entendía nada, pero igual me explicaron, me dieron hartos ejemplos.

E: ¿Quién te explicó?

E2: Mis amigos, compañeres me explicaban. A veces yo les decía: “oye me explicas eso” y me decían: “Ah sí eso significa... tal cosa” me explicaban y yo entendía, por ejemplo, me explicaron que pulento significa muy bien, encachao significa muy bonito, y de ahí yo fui aprendiendo.

E: ¿Garabatos aprendiste?

E2: ¡pffff, un montón! Ahora no usas esas palabras, aprendí: puta la hueá, conchetumadre, hije de... ese no me gusta (cara de desagrado) no lo uso nunca, ¿para qué? es como insultarme a mi misma, hueón... Pero los garabatos se entienden claro cuando las personas hablan, se entiende súper claro... Cuando yo estaba en octavo, en otro colegio eso sí, porque yo estuve en cuatro colegios, el primero fue Purísima, que era de Sordes, segundo colegio Andalican que tenía integración, ahí estuve de

cuarto hasta sexto básico, el tercero se llamaba John John y a mi mamá no le gustó, era muy estricto, y bueno quebró también.

E: ¿Dónde quedaba?

E2: En Providencia, a mi mamá no le gustó y en séptimo me cambié. Sufría mucho porque me decían a cada rato que era sordomuda, yo iba y les decía, oye, yo hablo, se sorprendían y decían ooh, sí verdad, pero igual volvían a decirme sordomuda, y yo luché, luché mucho, pero no, ese año fui mucho más callada, estudiaba hartito, era matea, todes me copiaban a mi en las pruebas, todes, no sabían nada y me decían que les ayudara, yo les mostraba la prueba y ellos copiaban. o les decía que no estudiaban nada, pero igual me copiaban (desagrado)

E: ¿En ese colegio tenías amigas?

E2: Sí, dos amigas. Una que era agrandada, y la otra que era media pesada con les demás, decía que no estaba ni ahí con los hombres, por ejemplo a ella le tocaban el hombro y le decían, oye a él le gusta, y ella les decía no, a mi no me interesa. Jugábamos a la botella y ahí todes nos dábamos piquitos, en las fiestas en la noche (cara coqueta). Pero en octavo me cambié al colegio Mozart, que también era con integración, quedaba en La Reina. Ahora el colegio ya quebró, la directora se fue y el colegio quebró.

E: ¿Era una escuela de integración también?

E2: Sí, todas eran de integración, no de inclusión. Integración significa que yo me cambio a ustedes, no ustedes a mi, yo me adapto a ustedes. Mi mamá tenía dudas, estaba confundida, las profes le decían que sí, que me cambiara, otros profes decían que no, mi mamá estaba muy confundida en qué era lo mejor para mi. Es difícil buscar colegio, difícil. Yo empecé en el colegio Mozart...

E: (interrumpe) Espera un poco, voy a ver si la cámara sigue grabando. (va a ver la cámara)

E2: ¿Ahora sí?

E: Sí, ahora sí, no hay problemas.

E3: Estuve en ese colegio hasta cuarto medio, ahí... uu, me esforcé mucho, estudié hartito, en el colegio John John yo me motivé a estudiar, no era tan difícil, yo leía, escribía y me iba bien, en el colegio Mozart tenía que esforzarme, más, mucho más, yo me esforzaba demasiado, cerebro trabajaba mucho. En séptimo era fácil, la integración era fácil, mi mamá me apoyaba en biología. En química yo entendía claro,

estudiaba sola, en física más o menos, el profesor no explicaba claro, por ejemplo, de 20 niños 3 entendían, y eso era responsabilidad del profe. En la universidad yo estudié física, y ahí entendí más claro, porque el profe explicaba clarísimo (énfasis), el profe del colegio era muy malo.

E: ¿Y en lenguaje cómo te iba? ¿Te gustaba, más o menos? ¿Era difícil?

E2: Más o menos, me iba mal, mañ. Leer sí, yo me esforzaba por leer. Cada dos o tres meses nos hacían leer un libro, y yo siempre los leía, me sacaba buenas notas, no como otros que leían resúmenes y listo, no, yo lo leía todo.

E: ¿Recuerdas qué libros leíste?

E2: Mmm, me acuerdo de “El niño que enloqueció de amor”, eeem, no me acuerdo los nombres, se me olvidaron muchos, aah sí, Papelucho, también el libro de una niña que escribía un diario... no me acuerdo el nombre, un diario...

E: ¿Anna Frank?

E2: No, era un libro de una niña que escribía lo que sentía en el diario de vida...

E: Pucha, no lo conozco, pero bueno...

E2: Nunca leí un libro con tema de Sordos, sólo de oyentes. En quinto básico, en el colegio Andalican, me hicieron leer el libro de Narnia, pero nunca pude entenderlo, nunca.

E: ¿Era muy difícil?

E2: Yo no entendía, y lo cambiaron, nos hicieron leer otro libro. La profe aceptó y...

E: Espera, ¿tú hiciste que la profe cambiara el libro sólo a tí?

E2: No, lo cambiaron para todos, porque a todos les costó entender, y la profe no tuvo ningún problema. Yo leía y no entendía nada. Mi mamá le explicó en una comunicación, conversó con la profesora y ahí cambió el libro. Después, al año siguiente volví a leerlo, y me dije ¿pero cómo no pude entender este libro antes? y ahora lo entiendo.

E: ¿Tú viste la película?

E2: Nooo, la película la hicieron después, ahí yo leí y entendí, después cuando pude ver la película, dije pucha, antes no había, por qué no estuvo antes la película (risas). Eso.

E: ¿Te hacían adaptaciones en el colegio?

E2: Nunca, nunca me hicieron eso, profesores me ayudaban a escribir, conversábamos, leíamos, me hacían que les explicara, y me decían, sí, sí eso, lo tienes claro, y yo decía bueno.

E: ¿Historia te gustaba?

E2: Nooo, lo odiaba (desagrado). Después en la universidad me gustó, me enamoré, porque estudié arte.

E: ¿Por qué no te gustaba Historia en el colegio?

E2: Porque era foooooome (hastío), era muy muy fome, América..., el descubrimiento..., nooo, fome todo, economía, uuf, fome.

E: ¿Tú entendías lo que pasaban en Historia?

E2: Yo le copiaba a mi compañera todo, yo no entendía nada, le copiaba todo para no morirme de aburrimiento. El profesor me daba permiso para copiarle lo que anotaba, yo leía y ahí entendía. A veces, por ejemplo, yo miraba al profesor y me aburría, no entendía, el profesor iba de un lado a otro de la sala mientras hablaba y no podía entender bien, me perdía. A veces el profesor empezaba a hablar de un tema, y de repente hablaba de otra cosa nada que ver, y después volvía al tema original y yo me perdía, me confundía, no entendía, le preguntaba a mi compañera y me decía, no ahora está contando otra cosa, ella me contaba un resumen, y yo copiaba lo que ella escribía y ahí entendía. (Piensa un rato) Mmm, gramática bien, bien, pero lenguaje no, comprensión de lectura noo, me iba mal, no nada.

E: ¿Nunca te gustó lenguaje, en ningún colegio?

E2: En la Purísima sí, me gustó lenguaje, ahí me enseñaron el orden de las palabras, con listados y tablas, pero yo me lo aprendí de memoria, nada de comprensión, sólo memoria.

E: ¿Hicieron presentaciones?

E2: Sí, hicimos presentación de cuentos

E: ¿Cómo cuales?

E2: Uuy, ya se me olvidó todo... (piensa) Aah, sí, por ejemplo de filosofía en un grupo de cuatro hicieron presentaciones de Nietzsche (deletrea y cara de desagrado), ahora entiendo, entiendo más, pero en ese tiempo uuuf, era algo muy lejano a mi, era una conversación ,un tema de oyentes que era entre ellos

E: ¿Alguna vez presentaste obras de teatro, algún cuento?

E2: Sí, sí, cuento sí, en la Purísima

E: ¿Cuál?

E2: La Dama y el Vagabundo

E: ¿Los perritos que se dan besitos?

E2: Sí, esa, la de los perritos. Después, más adelante, nunca. En el colegio de oyente sí, presentábamos cada uno un párrafo de un papelógrafo, y yo... uuuf... me ponía muy muy nerviosa, me quedaba parada, quieta, y el profe me decía, tranquila, no pasa nada, lee, no importa, está bien, y yo muy muy nerviosa, a veces yo leía y modulaba, o a veces mis compañeros me leían y listo. Después en segundo medio, en el colegio Mozart, llegó otro Sordo, pero era un Sordo que tenía otro tipo de problemas, un problema mental yo creo, pero no sé. Era leeeeeeento, tenía problemas de aprendizaje. Como en ese tiempo no se podía hacer repetir a las personas con discapacidad, a él lo hacían pasar, y pasaba de curso, pasaba, pasaba. Por ejemplo, yo lo veía en las pruebas, y todos escribían, escribían, por ejemplo matemáticas, para mí era fácil tenía habilidades, pero todos estaban nerviosos escribiendo, reclamando. A veces me decían que mostrara la prueba, y yo accedía, y el profe miraba y yo hacía como si nada, nos apoyábamos entre todos en matemáticas, en historia bien, y yo tampoco podía andar mostrándole siempre mi prueba a todo el mundo, era difícil. A mi compañero Sordo le hacían bullying, porque era muy muy pesado, él empezó pesado con todos los compañeros, yo le decía cómo? tú tienes que ser más sociable, conversar. Él me decía no me importa, no estoy ni ahí, no me importa. Yo decía, pucha, qué hago... Yo igual trataba de ayudarlo, en esos tiempos yo hacía mis pruebas y me iba, la profe me decía que saliera de la sala cuando terminaba, porque sabía que yo a veces ayudaba a mis compañeros, entonces yo terminaba y me decían que saliera, y bueno, me iba. Él como que se quedaba mirando el techo, no hacía nada, no respondía nada, y los profesores le decían ya, váyase. Escribía lento, se quedaba siempre hasta el recreo, y yo no, a veces nos decían, se acabó el tiempo, el tiempo es para todos igual. Una vez yo vi su prueba, y tenía muchas malas, y le dije oye, eso no, eso está malo, me decía noo, ándate, pero esa está mal mira, le decía yo, noo, deja de molestarme, ándate me decía. Después se sacaba 4,5 y yo decía, ¿pero cómo? eso significa que las notas eran para que él pasara de curso, como que tenían prohibido que le fuera mal. Yo me esforzaba, ahí en el colegio Mozart, uuuf, me esforcé demasiado, demasiado, todo el tiempo me esforzaba (hace seña de esfuerzo prolongadamente)

E: ¿Te gustaba ese colegio? (sigue haciendo seña de esfuerzo)

E2: Eeh, no, cuando terminé cuarto medio, yo estabaa feliz, ya no queiro más el colegio, no me gustaban los libros, que la gente hablara todo el rato, noo, yo no quiero volver más al colegio. Tiempo después decía, pucha extraño el colegio (risas). Bueno son cosas que pasan, en ese tiempo me cargaba, me molestaba mucho. Bueno, nada que hacer, pero tenía promedio 6,6.

E: ¿En la media?

E2: Sí

E: Buen promedio, sí.

E2: Sí, bien. Empecé con 6.2, después 6,3, y después 6,6 y al final en curto medio 6,4, más o menos en promedio todo 6,5

E: Bien, ¿a tí te apoyaba alguna profe, especialmente a ti?

E2: Tenía profesora particular.

E: ¿Pero en el colegio no?

E2: Nunca, nada.

E: Tú sola no más...

E2: Sí, yo sola, siempre sola, yo entendía.

E: ¿Y en Educación Física?

E2: Sí, bien, me iba bien.

E: ¿Qué hacían?

E2: Abdominales, ahí yo me esforzaba harto, correr, nos ponían notas por hacer abdominales, nos daban un minuto. Yo siempre me sacaba sietes, no tengo problemas físicos, no, yo no. Yo entendía todo, jugaba bien. Aah, pero sí, los bailes uuf, difícil. Hacían presentaciones a fin de año y yo participaba sí, me enseñaban, pero yo copiaba todo, era difícil lo de la música, yo miraba a mis compañeros y copiaba lo que hacían. En todos los colegios, desde la Purísima hasta el colegio donde terminé cuarto medio, en todos bailé. En el colegio Mozart, en el último año hicimos danza contemporánea, mis compañeros debatían sobre qué música poner, y yo los miraba sin ningún interés, sin nada que hacer (seña de brazos cortados), el profesor al final escogía la canción, y armábamos los pasos, las posiciones, todo eso. En la Purísima, eran más bailes folclóricos, como de Rapa Nui, cueca y esas cosas.

E: ¿Te discriminaron alguna vez en el colegio, en la básica?

E2: Me discriminaron una vez, se aprovecharon de mí, no por ser Sorda, pero, una vez mis amigos me dijeron que me colgara de una baranda, para que quedara con los pies arriba, yo me subí, me dí la vuelta, quedé con los pies arriba, y ahí todes me tocaron el poto. Ahí yo me enojé y les grité a todes, estaba furiosa, se asustaron mucho, se quedaron paralizadas, yo les gritaba ¡¿Pero cómo?! ¡¿Cómo?! se asustaron hartos y de ahí nunca más

E: ¿En qué colegio fue?

E2: En el colegio Mozart, en séptimo u octavo... en octavo, sí. Yo era adolescente, estaba molesta, enojadísima. De ahí en adelante todes me respetaron, nunca más me tocaron ni me dijeron nada más.

E: ¿Le avisaste a alguna profe?

E2: No, nada.

E: ¿Por qué?

E2: Mmm, no sé (levanta los hombros). Pero después logré confianza con, no, no, confianza no, logré respeto. Yo levantaba la mano en clases y todes se quedaban calladas, nunca más me faltaron el respeto, me trataban con mucho respeto y cuidado, nunca más me molestaron. Nunca más, sabían que no era tonta. Sí, me acuerdo esa vez que quedé dada vuelta y me enojé taaanto (énfasis), quedaron impactadas, y nunca más me molestaron.

E: ¿Solamente te molestaban a tí, o a otra gente también?

E2: No a todes, a otra gente también. Yo era sociable, conversaba con todes, y me trataban con cuidado, yo me enojaba y todes uuf... No era sumisa, ni decí que sí a todo, ni tampoco decía no importa, no importa, no. Yo les decía "¡A ver, qué pasa! y ahí se quedaban todes asustadas. Habían distintos grupos, se formaban grupos de amigas, se defendían entre ellas y molestaban. A mí me tenían mala, pero yo tenía mis amigas y me defendían, porque yo era amiga de una niña del otro grupo antes, que se había ganado mi confianza y después me traicionó, y eso no se hace, ¡¿Pero cómo, cómo?! Entonces después le decíamos, oye, eso no se hace, no se hace.

E: Bueno eso sería todo, gracias. Si quieres agregar algo más, este es el momento.

E2: ¿Qué era lo que te interesaba más? ¿La básica?

E: Sí, la básica.

E2: Mmm, aah, sí, en el colegio John John, a mi mamá no le gustó ese colegio porque un profesor me agarró el brazo muy fuerte, me tironeó. El profe me retó y me tomó el brazo fuerte.

E: ¿Y por qué?

E2: No sé, yo no hice nada, me quedé callada, sorprendida, sumisa. Me decían siempre sordomuda, yo era matea, estudiosa, todes me copiaban a mí. El profesor no tuvo paciencia, porque yo no lo pesqué un rato. Yo no sé cómo pasó, pero él me zamarreó. Todo el curso dijo “Ooooooooooooooh”, y yo sentía el grito, sentía la presión, que todes me miraban. Mis compañeres le dijeron al profesor, eso no se hace, no, ¡Eso no se hace!, lo vamos a acusar con la inspectora. Y el profesor estaba sorprendido. Mis compañeres me llevaron con la inspectora, y le contaron lo que había hecho el profe, la inspectora me preguntó si era verdad, y yo le dije que sí, que me había zamarreado. Aah, ya, ok, me dijo, espera aquí, y se fue a hablar con el profesor. Lo suspendieron por tres días, porque no se podía zamarrear a nadie. En ese tiempo empezó el tema de la violencia a les niñes, entonces había que tener mucho cuidado, bueno, eso yo no lo sabía, pero mis compañeres sí, sí sabían que les profes no podían tocar a les estudiantes, que no podían zamarrear así. ¿Por qué? yo no tenía idea no cachaba. A él después lo despidieron y llegó otro profe. Eso, yo no sabía. Siempre me defendían mis compañeres, me ayudaban, algunas veces me traicionaron, pero bueno, lo normal, como a todes, a todes les pasa.

E: Sí, a todes.

E2: Sí, a todes como por ejemplo mentiras, infidelidades, poner los cuernos... normal (risas). Antes yo transitaba más el mundo oyente y mundo de Sordes, pero ahora casi solamente mundo de Sordes, con oyentes que saben lengua de señas, ahí sí, conversamos en lengua de señas y bacán, sí. Eso.

E: Muchas gracias por tu ayuda, después cuando esté terminado yo te voy a informar

E2: ok, gracias.

Transcripción Entrevistada 3

Duración total de la entrevista: 80 Minutos.

Día de la entrevista: 17 de febrero de 2020

Lugar: Biblioteca de Santiago

Simbología:

- **E:** Entrevistadore.
- **E3:** Entrevistada 3

E: Primero, voy a explicar algunas cosas sobre la entrevista. La entrevista tiene diferentes partes. La primera tiene que ver con quién eres tú, dónde vives, qué haces, etc. Después te voy a preguntar sobre el tema del colegio.

E3: Sí.

E: Más o menos esta entrevista dura una hora, depende de ti, de tus respuestas.

E3: Claro, si las hago más cortas o más largas.

E: Lo ideal que me cuentes lo que tú quieras contarme, no importa si tú piensas “a lo mejor esos no”, cualquier cosa, lo que tu quieras contarme, cómo te sientas, si te sientes mal y no quieres responder tranquila está todo bien.

E3: Bueno.

E: Cuéntame ¿qué haces?

E3: Yo ahora estudio psicología, estoy en 3° o 4° año, estoy en la mitad. El año pasado dejé de trabajar porque en ese momento tenía problemas con mi familia, no me sentía cómoda entonces yo por un tiempo decidí dejarlo, ahora estoy tranquila y solo estudio, nada más.

E: ¿En cuál universidad?

E3: Se me olvido decir, en la Universidad Católica estudio psicología.

E: Bacán. A veces tengo que escribir porque después se me olvida.

E3: Sí.

E: ¿Cuántos años tienes?

E3: 23.

E: Naciste en el año 19...

E3: 1992... No, no en el año 1996.

E: Yo, nací 1994, y tú antes, que raro.

E3: Sí, me equivoqué.

E: ¿Cuál día?

E3: ¿El de mi cumpleaños?

E: Sí.

E3: El 19 de octubre.

E: Tú cumpleaños de fecha del año pasado ¿Cómo estuvo?

E3: Estuvo fuerte para mí.

E: ¿Cómo estuvo tu cumpleaños, bueno, malo, más o menos?

E3: Malo justo empezó el toque de queda, pero bien. Una amiga mía me dijo una frase Reflexionar sobre el contexto de la marcha que significa evolución entonces me quedé con esa frase y me sentí tranquila, pero igual es el momento que ya pasó.

E: Pero pudiste disfrutar un poco.

E3: Sí, un poco.

E: Pero lo importante es que pudiste.

E3: Sí

E: ¿Con quienes vives?

E3: Yo vivo con mi familia, con mi mamá, mi papá, mi hermano, no la verdad tengo que preguntar, no sé si está en mi casa. Yo estoy de vacaciones entonces me fui. El domingo yo salí y hoy es miércoles entonces no sé, tenemos que conversar si está viviendo ahí, yo no sé

E: ¿Eres la única sorda de tu familia?

E3: Sí.

E: ¿No tienes ningún primo, algo?

E3: No, de lo que sepa soy la única sorda, a lo mejor hay barreras de comunicación pero no he visto, yo soy la única Sorda.

E: ¿Tú familia se comunica en Lengua de señas contigo?

E3: Mi mamá sabe Lengua de señas y también me modula, mi papá no sabe, es oralista, él es viejo, es antiguo.

E: ¿Cuántos años tiene tu papá?

E3: Creo que tiene 65 años o más.

E: Ah es adulto.

E3: Mi mamá es joven.

E: ¿Cuántos años?

E3: 54 años, tienen 12 años de diferencia es hartito.

E: ¿Y tú hermano?

E3: Él nació el 92', tiene 27 años por ahí.

E: ¿La relación con tu familia es buena o mala?

E3: Con mi mamá y mi papá es buena, perfecta pero con mi hermano cero, nada. Nos llevamos mal siempre.

E: ¿Tú hermano sabe Lengua de señas?

E3: No, es oralista.

E: ¿Tú estás bien con eso?

E3: Sí.

E: ¿No te molesta que sean oralistas?

E3: Depende las personas, por ejemplo, yo soy sociable, me gusta conversar con las personas pero si una persona no le interesa la Lengua de señas yo me aburro, si son muy oralistas me aburro, si no se esfuerzan en modular ni nada me aburro, pero si otra persona es motivada y me modula claro elijo conversar con ella, pero si la otra persona es oralista y no gusta, no converso, me siento incomoda porque no hay respeto. La verdad a mi me gusta la Lengua de señas, siempre mejor la Lengua de señas.

E: Sí ¿En qué comuna vives?

E3: En Santiago centro.

E: ¿Siempre has vivido ahí?

E3: Sí, siempre toda la vida.

E: ¿En cuál lugar?

E3: Cerca del metro Toesca.

E: ¿En un departamento?

E3: No, en una casa, es una casa antigua.

E: Son bonitas esas casas, debe ser grande.

E3: Sí son bonitas, vivo en el barrio universitario.

E: Bacán.

E3: Sí es bonito.

E: En el barrio universitario venden completos.

E3: Sí, en gorbea. Hay un lugar de todo el barrio universitario y hay en un solo lugar que venden completos veganos.

E: ¿Tú eres vegana?

E3: Estoy empezando a ser vegana.

E: Yo también soy vegane, hace tiempo.

E3: Sí, yo lo veo por un tema de salud, siempre me preocupo de mi salud, yo antes era deportista y me alimentaba super bien. Un día me enfermé muy mal, el año pasado estuve muy enferma, por ejemplo, tomaba café y me dolía la guata y no me ayudaba mucho. Después una amiga comenzó a enseñarme y empecé alimentarme mejor, antes me sentía débil, me dolía la guata, no podía ir al baño, entonces empecé a comer vegano porque mi amiga me ayudó, mi objetivo principalmente es por la salud nada más.

E: Después de la entrevista si quieres conversamos más de este tema.

E3: Sí, perdón.

E: A mi me interesa este tema.

E3: Si a mi también, perdón.

E: ¿Tú situación socioeconómica ahora es buena, mala?

E3: La verdad es mala, por eso yo soy independiente. Mmm, por ejemplo, el tema de la accesibilidad, yo tengo que pagar igual, yo soy pobre, siento que es un gasto doble por mi discapacidad auditiva. Entonces hay pocos beneficios, solamente la universidad

me da algunos beneficios pero en la salud nada, por ejemplo, el transporte, yo tengo suerte de vivir en Santiago entonces por suerte no tomo micro, ando bici me queda todo cerca caminando, entonces es poca plata.

E: ¿Tú mamá y papá trabajan?

E3: Mi papá trabaja sí, mi mamá no, o sea, trabaja de forma particular, prepara comida, sale a vender, se las deja a mis primos, trabaja de las casa un poco, en cambio mi papá trabaja todos los días, su mente está solamente en el trabajo, le falta compartir con la familia pero yo respeto esto.

E: Bien. Tu grupo de amigos cercanos ¿Son personas sordas?

E3: Sí, mis amigos cercanos son todes Sordes, amigos oyentes están ahí, nos llevamos bien pero con les amigos Sordes hay mayor conocimiento de la cultura sorda, hay más empatía, saben la situación de mi familia y yo sé la situación de su familia, hay más cercanía, es más fácil.

E: Tus amigos más cercanos entonces son Sordes.

E3: Sí.

E: ¿Tienes otro grupo de amigos?

E3: Sí, mis amigos más cercanos saben todo de mi vida y porque llegamos mucho tiempo juntas. Igual en otros grupos hay buena onda, compartimos pero falta tiempo.

E: ¿Te juntas con un grupo específico de personas sordas, algunes son de CRESOR, etc?

E3: Por ejemplo, en el instituto me junto con poca gente, me junto con más gente de afuera, por ejemplo, en las marchas vamos en grupo, pero no con amigos del instituto, con amigos de la universidad nos juntamos.

E: ¿Tienes compañeros Sordes en la universidad?

E3: No. Por ejemplo, yo invito a otre amigue Sorde a las marchas “por favor, acompáñame soy la única Sorda, acompáñame”, porque si voy sola y hay mucha gente no me gusta, pero si van dos Sordes la gente tiene más atención en nosotres y es más fácil también.

E: Bacán ¿Alguna otra cosa que quisieras contarme?

E3: Me recuerdo, por ejemplo, con mi mamá y mi papá. Mi mamá sabe Lengua de señas, pero a veces tengo problemas porque me cuesta expresar bien cuando hablo, me cuesta expresarme, o sea, yo puedo hablar bien pero en verdad mi forma de

expresar es con la Lengua de señas pero mi mamá se confunde, me pide que hable más lento, se le olvidan algunas palabras y como para mí la lengua de señas es natural entonces a veces chocamos con eso porque yo seño más rápido y debo trabajar con mi vocabulario en español para que ella me entienda, pero mi papá no sabe nada de la cultura sorda.

E: ¿No sabe nada?

E3: No, no sabe nada, por ejemplo, cuando él cuenta “mi hija estudia en la Universidad Católica, psicología, participa la comunidad que no escuchan” y yo le digo “papá es Comunidad Sorda, es la forma correcta de referirse” pero él no entiende, como tiene una mentalidad antigua. Le falta a mi mamá y a mi papá aceptar libremente como soy yo, que me siento cómoda con la Lengua de señas. Yo desde niña hablo super bien, pero yo elijo la Lengua de señas, estoy buscando mi identidad y la lengua de señas es. Antes me hacían bullying por mucho tiempo porque no sabía algunas cosas pero ahora ya sé cuál es mi identidad y mi mamá y mi papá no entienden claro eso, que es mi identidad ser Sorda.

E: Tu mamá y tu papá son adultos entonces es difícil que las personas mayores entiendan.

E3: Mi mamá y mi papá me compraban audífonos, me entregaban todo desde niña, en un momento yo escuchaba super bien y luego de un accidente de auto empecé a perder la audición, entonces buscaban audífonos mejores y yo los dejaba, me aburrían porque sentía que era una pérdida de tiempo. En verdad a mi me interesa otras cosas y a ellos les interesa otros temas, entonces a medida que pasaba el tiempo yo me sentía mal porque mi papá se esforzaba mucho por mí, yo no aceptaba que él hiciera eso pero mi papá se sentía feliz cuando lo aceptaba entonces usaba audífonos, lo hacía para hacerlo feliz y porque yo no escuchaba y él estaba acostumbrado a que escuchara pero ahora cambie, ahora soy otra persona, soy una persona Sorda empoderada, fuerte, entonces tengo que usar audífonos para él, y me siento incomoda, me confunde, no es lo que elijo ni mi preferencia, podemos conversar un rato pero no tanto, no es como una persona Sorda que podemos hablar mucho o con un oyente que también es diferente. Por ejemplo, una persona que sabe más de la comunidad Sorda, se parece a un Sordo, ah bien conversemos en lengua de señas, perfecto porque entiende y es mejor pero si sabe poca lengua de señas hay barreras de comunicación.

E: Es difícil la comunicación.

E3: Sí, es difícil.

E: ¿Cuándo tu familia supo que eras sorda?

E3: Cuando era bebé, justo me enfermé, me dio mucha fiebre fuerte casi una semana y después de eso quedé sorda, mi mamá y mi papá buscaron lo que me dio y fue meningitis.

E: ¿Hay seña para meningitis?

E3: No hay, no sé. A los 6 meses cuando era bebé.

E: Pero ¿tú naciste oyente?

E3: Sí, pero era bebé.

E: Si, obvio, claro después quedaste sorda.

E3: Cuando entendieron que quedé sorda iba a dos colegios, en la mañana a un colegio de oyentes y en la tarde a uno de Sordes.

E: ¿Ibas a dos colegios?

E3: En la mañana oyente y en la tarde de Sordes, era para aprender ambos mundos, ambas culturas.

E: ¿Cuántos años tenías?

E3: Iba en kinder, 4 o 5 años, era un tiempo corto.

E: ¿Y antes?

E3: Antes era bebé.

E: ¿Pero a los 2, 3, 4 años, en cuál colegio ibas?

E3: Yo fui como un año y medio y cuando se acabó el colegio de Sordes me fui a uno de oyentes.

E: Pero por ejemplo, a los 2, 3 años ¿ibas al colegio?

E3: Sí, iba al colegio.

E: ¿A cuál?

E3: Pre kinder y kinder es diferente. Iba en dos colegios, oyente en la mañana, Sorde en la tarde hasta que el colegio de Sordes me dijo que me fuera a un colegio de oyentes porque tu hablas bien y tienes buenas habilidades entonces me fui a un colegio de oyentes en la mañana solamente, pero quebró

E: ¿Cuál colegio ibas?

E3: Quedaba cerca de mi casa, el colegio se llamaba San Francisco.

E: ¿A cuál colegio de oyentes te fuiste?

E3: No sé, no me acuerdo, quedaba cerca de mi casa, era un colegio normal, cualquiera.

E: ¿Te acuerdas de algún día específico donde te recuerdes de haber visto algo que te llamara la atención?

E3: En ese colegio yo iba en la mañana, era más oralista también, no entendía bien a les niñes. Mi forma de relacionarme era la misma, con lengua de señas en un colegio de oyentes, entonces cuando me juntaba con niñes Sordas bien porque eran niñes más oralistas. Después del tiempo, me encontré con personas que me decían “Tú ibas en el colegio San Francisco cuando niña” y yo “sí, sí” y me preguntaban “¿Tienes apodo?” y yo ¿Qué es el “apodo”? y le mostraba la I de inicial de mi nombre y me preguntaban “¿Sabes Lengua de Señas?” y yo “si un poco” pero no me acordaba porque sabía poca lengua de señas. Yo aprendí más en el furgón con les niñes, entonces cuando iba en kinder y veían niñes que usaban la lengua de señas yo no me acordaba bien.

E: ¿Pero te sientes cómoda con tus dos colegios?

E3: Sí, bien.

E: ¿Te relacionabas bien con les otros niñes?

E3: Si, bien yo me sentía igual. Por ejemplo, en el grupo de oyentes era más silenciosa pero cuando iba al grupo de Sordas tenía un poco más de personalidad, en el grupo de oyentes hablaba sola y no movía las manos.

E: Me contaron que antes en algunos colegios a les niñes les prohíben usar sus manos, les golpeaban en ellas.

E3: Sí, pero eran personas inconscientes que no sabían, pero ahora son más conscientes porque es más profundo el saber, pero por ejemplo, en el San Francisco no había problemas con eso, pero por ejemplo, cuando usaba las manos las usaba poco, hacía más mimo, me era natural, por ejemplo, cuando pedía comida los oyentes sabían que yo hacía más mímica.

E: ¿En 1° básico, en cuál colegio ibas, te recuerdas?

E3: No, estoy confundida porque me confunde la edad, yo iba en un colegio de oyentes y después quebró el colegio. En 2° básico me fui a otro colegio donde había integración.

E: ¿En 1° básico?

E3: No, no me acuerdo.

E: ¿Pero ibas a un colegio normal?

E3: Sí, quedaba cerca de mi casa, desde 2° básico iba en ese colegio con integración donde había una profesora que trabajaba en un colegio de niños Sordos, entonces iba y me apoyaba a mí en el colegio que era con integración y todo normal.

E: ¿Tiene nombre el segundo colegio?

E3: “República del Líbano”.

E: ¿En Santiago centro?

E3: Sí, en Santiago centro, estaba todo cerca de mi casa.

E: Perfecto ¿eras la única persona Sorda en ese colegio?

E3: Sí.

E: Wou.

E3: Por suerte en ese colegio “Republica el Líbano” habían muchas personas sensibles, buenas, algunas personas también tenían problemas de atención, se confundían, o personas ciegas, personas en silla de rueda no, pero personas con problemas cognitivos. Había trabajos manuales, visuales y eso era super bueno. Ahí me ayudaron a despertar, me conocí más, antes era despistada pero allí me incentivaron, me ayudaron a poder avanzar mejor.

E: ¿Siempre trabajabas con una profesora?

E3: Sí, siempre trabajaba con una profesora hasta que hubo el terremoto y hubo un cambio y llegó otra profesora. Estuve en el mismo colegio hasta 8° básico y me fui a otro colegio, a un liceo.

E: Pero esa profesora ¿Era la única que te apoyaba?

E3: Había otras personas que también me apoyaban pero en verdad era la profesora que me apoyaba más.

E: ¿Siempre fuiste la única Sorda en ese colegio?

E3: Sí, cuando iba en el liceo habían más Sordes pero antes yo era la única sorda.

E: ¿Cómo te sientes siendo la única persona Sorda en ese colegio?

E3: Me sentía rara, diferente, por ejemplo, cuando escuchaba con audífono escuchaba bien, hablaba bien pero me sentía diferente y todes hablando yo no entendía, me confundía hasta cuando me fui al liceo ahí me enseñaron de la comunidad Sorda, antes no sabía nada, cero. Entonces ahí todo fue más fácil.

E: ¿A cuál liceo te fuiste?

E3: Al san...23°.

E: ¿En la básica tenías amigas Sordas?

E3: No, ninguna. En un momento, en 4° básico. En 1° medio fui a un instituto católico y ahí había una persona Sorda, había un proyecto que hacían allí.

E: ¿Lo conoces?

E3: No, ese proyecto era de esa comunidad y ahí empecé a conocer a la Comunidad Sorda y empecé a recordar cómo era en básica. Antes no me gustaba la lengua de señas.

E: ¿Usabas la Lengua de Señas?

E3: No en ese momento, después cuando empecé a ir al liceo tenía una compañera que era Sorda, todos los días nos veíamos, conversábamos y me sentía feliz con la lengua de señas pero antes como estaba sola no tenía amigas Sordas, iba al instituto, trabajaba, pintaba, etc., mi objetivo no era aprender lengua de señas.

E: ¿En el colegio de básica, tenías amigos?

E3: Sí, si tenía amigos oyentes, éramos niños, jugábamos todes pero amigos Sordes nada.

E: ¿Pero cuando fuiste creciendo?

E3: Cuando era niña jugaba con todo el mundo, era feliz, pero después, cuando fui creciendo jugaba sola, conversaba poco, tenía diferentes amigos.

E: Pero ¿qué hacías tú?

E3: ¿En el liceo o en básica?

E: En básica.

E3: Tengo que recordar. Tengo pocos recuerdos de 1° básico, pero en 2° básico la profesora que me apoyaba me ayudó acercarme a la Comunidad Sorda y tenía amigos con quien conversar. Pero, en el liceo empecé con seguridad y tener amigos de verdad, me acercaba más. Antes no me importaba mucho, me sentía obligada.

E: Entonces, en el colegio de básica no tenías amigos.

E3: No, no podía contar como me sentía, ni contar mi opinión.

E: Era difícil.

E3: Sí, después en el liceo si pude hacerlo.

E: ¿Cómo era tu uniforme? ¿Usaban?

E3: Sí.

E: ¿Cómo era?

E3: Con jumper. La verdad de la básica me olvidé, tengo más recuerdo del liceo.

E: ¿Usaban jumper, que era entero?

E3: ¿Así se llama?

E: Sí, se llama jumper.

E3: Entonces sí.

E: ¿Usaban camisa?

E3: Sí.

E: ¿A ti te gustaba?

E3: Es que yo no quería verme de otra manera, era cómodo, largo, simple. Por ejemplo, corto no me gustaba, lo usaba en la rodilla, me sentía más cómoda cuando era más largo porque me podía sentar mejor.

E: ¿En el colegio de básica había niñas y niños?

E3: Sí, les dos.

E: ¿Jugabas con niños?

E3: Sí.

E: Porque a lo mejor une elige jugar con niñas y no con niños, jugabas más con niñas o depende.

E3: Sí, depende. La verdad en ese colegio de básica sentía que era una escuela especial.

Yo tenía problemas, por ejemplo, cuando les acusaba a la directora, entre ellos hablaban y a mi me respetaban. A mi no me molestaban, tener problemas era raro. No sé, eran todos amables conmigo, no eran personas malas.

La verdad en ese momento en el colegio yo me sentía normal, yo nunca tuve problemas si, con una persona mal, pero por ejemplo, cuando lo acusé a la directora, hablaron entre ellos y después conversamos, me respetaban, eso era muy importante en la escuela.

E: ¿Entonces a ti, no te molestaban?

E3: No, poco, tener problemas muy pocos, era raro que yo tuviera problemas, porque ellos se daban cuenta, además, no sé eran todos muy amables conmigo, todos. Sólo con una persona mal.

E: ¿Qué te hizo?

E3: Me tocó la pierna, sí. Un niño peruano, me tocó la pierna, me enojé, lo empujé pero no lo acusé, me quedé en silencio.

E: ¿Cuántos años tenías más o menos?

E3: Yo tenía mm... Iba en séptimo.

E: ¿Pero tú no lo acusaste?

E3: No.

E: ¿Por qué? ¿Qué le dijiste, qué hiciste?

E3: Porque era niño y me dijo: "ay no sé qué, disculpa" y yo: "ya, chao".

E: Entonces lo solucionaste sola.

E3: Sí. Es que yo no sabía que significaba que me tocaran la pierna, fue como "chao, córrete". Después, cuando fui creciendo y ahí me di cuenta.

E: Ahí tú entendiste.

E3: Sí, la verdad en ese momento no expresaba mucho, si me tocaba me quedaba en silencio. Después, en el liceo era mejor, no me callaba, sabía más Lengua de Señas.

E: Pero, tema “darse besos con hombres” ¿Tuviste pololo en el colegio?

E3: No nada, en el liceo sí, en el liceo todo en el colegio nada, antes nada.

E: ¿En el recreo qué hacías, cuando fuiste creciendo, qué hacías?

E3: En el recreo, conversaba con mis compañeros oyentes, la verdad en el recreo yo tenía muchos amigos, me sentía una reina. 8vo básico me juntaba con pocas personas, me juntaba en 6to me juntaba con tres personas, todos los fines de semana, los sábado y los domingos nos juntábamos siempre, por mucho tiempo, pero la verdad en ese momento yo era bonita, una niña y no sabía mucho pero si me tocaban para hablar yo no pescaba, no me gustaba, no me interesaba. Después con otro grupo en 7mo y 8vo nos juntábamos y hacíamos más cosas. También, nos juntábamos los sábado y domingos, era un grupo de verdad en el colegio. Me acordé ahora.

E: Si te acordaste.

E3: Sí.

E: Entonces, todes tus compañeres eran simpaticques y cariñoses contigo, no tenías problemas.

E3: Cuando en el liceo, hablaban y yo no entendía de la comunidad sorda había que tocarse, porque sino yo no sabía nada, entonces éramos todes igual “tienes el mismo problema, yo también tengo el mismo problema, ¿te diste cuenta? sí” entonces todes éramos parecidas, por favor yo les decía “otra vez” sino yo miraba y no sabía que pasaba, era raro en ese momento, ahora me siento bien, por ejemplo, con los profesores, yo me sentaba de frente a ellos, la profesora de inglés nos hizo un cuestionario, ella me hablaba, era oralista, y yo iba leyendo, le preguntaba e iba escribiendo, me decía “¿Entendiste?” y yo sí. Era cómodo sentarse cerca de ellos, por ejemplo, ella hablaba y yo tenía que leer e ir escribiendo.

E: ¿No tenías intérprete?

E3: No, nunca, o sea, en la universidad primera vez en mi vida que tengo intérprete.

E: Wou.

E3: No tengo muchos recuerdos de la básica.

E: Entonces, en tu colegio de básica todos hablaban, eran oralistas ¿Tú leías los labios?

E3: Sí, siempre.

E: ¿Tus notas cómo eran? Buenas, más o menos, 7 o 6...

E3: Eran buenas, de 6,4 - 6,5 para arriba, muchos años me mantuve así.

E: ¿Tenías pruebas especiales o eran iguales para todes?

E3: A veces si eran especiales otras no. La verdad yo tenía mucho apoyo de mi familia, mi mamá, mi papá me explicaban me decían “mira así se hace” me enseñaban, entonces cuando estaba en el liceo todo era distinto. En la universidad, si yo soy más grande pero algunos profesores eran oralistas, pero cuando entre al liceo, me decían “estuviste muchos años en un colegio oralista” y yo respondía que sí, yo no me daba cuenta, sentía que tenía el cerebro apagado, por ejemplo, las personas me manipulaban y yo “si, todo bien” pero después una amiga Sorda, entre ellos conversaban en lengua de señas y se enseñaban y no eran oralistas pero yo no me sentía discriminada, sabía que tenía problemas de accesibilidad y yo no entendía, no me daba cuenta porque siempre fui oralista, yo estaba acostumbrada y no sabía y ahí me di cuenta que habían intérpretes. Después, el tema del oralismo lo dejé, me aburrí, siempre con intérprete, antes era oralista porque no sabía me faltaba información de mis derechos, de la accesibilidad.

E: ¿En el colegio de básica, nunca te informaron de la Comunidad Sorda?

E3: Nunca, es que todes eran oyentes.

E: ¿En el colegio de básica, te gustaba alguna clase, por ejemplo, matemáticas, ciencias, historia, alguna asignatura que te gustara a ti?

E3: Matemáticas.

E: ¿Pero te gustaba porque pensabas “En un futuro puedo estudiar algo relacionado a esto” o...?

E3: No, en ese momento a mi me gustaban las matemáticas, era buena, no pensaba en un futuro ser profesora, me gustaba la profesora de matemáticas porque me explicaba bien, pero yo después explicarles a niñes o algo así no.

E: ¿Cuál clase era la que menos te gustaba?

E3: Historia.

E: Historia ¿Por qué?

E3: Porque no entendía, yo creo que porque era muy oralista, no entendía y después no me interesaba, después cuando entre a la universidad y aprendí más historia y decía “uf, que interesante y yo no sabía nada, qué vergüenza”, aprendí tarde.

E: ¿Y las relaciones con los profesores? Por ejemplo, con el profesor de historia, de matemáticas, lenguaje, etc. ¿Cómo era la relación?

E3: Era buena, es que yo soy una estudiante perfecta, soy buena estudiante, en mi casa también estudiaba, en el colegio cuando se acababan las clases me juntaba con los profesores o iba alguien a mi casa a enseñarme, toda mi familia me ayudaba. Si yo me confundía iba una persona a trabajar en el computador y así yo no tenía problemas con los profesores. La profesora de química o biología era pesada conmigo...

E: ¿Era hombre o mujer?

E3: Mujer, con todos bien pero conmigo era pesada.

E: Que fome.

E3: Sí, igual en ese colegio estuvo poco tiempo esa profesora. Éramos entre 20 - 25 alumnos.

E: Eran hartos.

E3: Sí, y con más van más rápido pero en el otro colegio, en un pueblo, son pocos. Además, que yo crecí con los profesores, sabían que era así, siempre tuve los mismos profesores, nos encontrábamos y nos saludábamos, era la misma comunidad de Santiago centro. La profesora de matemáticas también era la profesora de fútbol hasta ahora, en cómo una comunidad. Si habían problemas porque me sentía con el cerebro apagado. Pero después cuando me cambie de liceo cambió todo, me sentía rara, me sentía confundida con mi identidad, mis derechos es la Lengua de señas.

E: ¿Las clases de Educación física, como las recuerdas?

E3: Sí, bien, hacíamos deportes.

E: ¿Algún deporte que tú hicieras?

E3: No me recuerdo. Por ejemplo, saltábamos al cuerda, corríamos, jugábamos fútbol, el fútbol no me gustaba. Jugamos al voleibol, a correr la cancha, pero el fútbol no me gustaba.

E: ¿No te gustaba?

E3: No. Cuando otros niños jugaban fútbol, típico hombre, nosotras nos sentábamos a mirar coquetas.

E: En el liceo cambió todo.

E3: Sí, cambió todo.

E: En tu colegio de básica ¿Cuál lugar te gustaba más?

E3: Yo creo que todo el colegio era bonito. Me acuerdo que iba a un lugar que siempre estaba ahí.

E: ¿En cuál lugar siempre estabas?

E3: En el patio jugando, es que el colegio tenía diferentes pisos, yo me sentaba, conversaba, comía.

E: ¿Con quién te sentabas?

E3: Con un grupo de 6 a 7 personas. En 8vo éramos las mismas. Pero con otro grupo éramos más motivados “¿vamos al cine?, vamos” .Pero con las otras 5 vivían cerca de mi casa, entonces caminábamos juntas y después cada una por diferentes lados. Antes me iba sola.

E: ¿Algún lugar que no te gustara del colegio?

E3: Por ejemplo, cuando me sentaba con muchos hombres no me gustaba. Porque como yo no escucho bien, por ejemplo, un chique oyente me decía “yapo” y yo le decía no sé lo que me dices”, me sentía mal. En el segundo piso me gritaban para abajo y no sé.

E: ¿Te sentías incómoda?

E3: Sí.

E: ¿Siempre lo mismo en los grupos de hombres?

E3: No, yo después me juntaba con pocas personas, estaba sola, me juntaba con una amiga pero estaba mayor tiempo con amigas, estuve poco tiempo en un grupo, cuando me sentía incómoda busqué la solución y me fui para otro lugar.

E: ¿En el colegio pasó alguna situación de que te sintieras incómoda?

E3: Me discriminaban, pero en la básica tengo pocos recuerdos. Sí, me discriminaban mucho y yo no me daba cuenta. En las clases, por ejemplo, yo no sabía que necesitaba un intérprete. Por eso, en el liceo me juntaba con mujeres, me sentía tranquila.

E: Que importante eso.

E3: La verdad en ese momento, me gustaba estudiar, estudiaba, me gustaba mucho estudiar. Y empecé hacer deporte particular, corría, entonces sentía que no tenía tiempo para pensar en hombres ¿Me entiendes?

E: Sí.

E3: Sí me molestaban yo no pescaba, estaba tranquila.

E: Tu decías que en la básica no tienes pololo pero ¿Te gustaba algún chiquillo, chiquilla?

E3: Sí. En la básica sí, un poco había un niño que me gustaba, yo le decía a mi compañera “mira, él me gusta un poco” pero él no sabía, él era oyente y como yo no escuchaba no pasaba nada, no lograba juntarme con esas personas, pero en el liceo sí.

E: Te podías comunicar mejor.

E3: Sí.

E: En tu colegio de básica ¿Tenían clase de educación sexual?

E3: No, creo que no.

E: Nunca te explicaron, por ejemplo, el tema del embarazo...

E3: Mi mamá.

E: Tú mamá.

E3: Sí, mi mamá me enseñaba.

E: En tu escuela básica ¿que pensaban de las personas gays, lesbianas, trans, etc? ¿Había discriminación?

E3: Nos juntábamos con un niño, pero en ese momento no se asumía gay, era cercano a mí, siempre estábamos juntas, hasta que empezó a juntarse con otra persona. Conversábamos mucho, pero él no se sentía discriminado no sé, porque no se daba cuenta, como era Sordo no se daba cuenta, se sentía obligado a otras reglas, y entendía todo bien.

E: ¿Nunca los profes les dijeron nada?

E3: No, nada, cero.

E: ¿Tema de sexualidad, educación sexual?

E3: No, nada. Tengo una pregunta ¿la educación sexual debe ser enseñada en básica o en media?

E: Básica, en media también. Pero a veces es solamente hablar del embarazo, no como usar condón y otros temas...

E3: No sé yo pensaba que si estaba en silencio, respetaba.

E: ¿Tus compañeros, les profesores, te respetaban?

E3: Sí.

E: ¿En la escuela de básica te podías comunicar bien?

E3: Siento que no.

E: ¿Por qué?

E3: Porque, en ese momento, en la básica yo conversaba poco, más encima todos eran oralistas y nosotros jugábamos y corríamos. cuando entre al liceo mi mamá me apoyó para tener un profesor de lengua de señas y yo poder aprender. Los profesores me preguntaban en lengua de señas “¿Cómo está tu familia?” y después yo iba recordando conversaciones, como nos comunicamos, la conversación y eso era más accesible para mí, pero en la básica nada. Ahí un profesor me apoyaba y participábamos en trabajos o proyectos de escuelas de sordos, creo que no me interesaba los profesores adultos que me enseñaran, los profesores jóvenes enseñaban mejor pero en la escuela de básica poco.

E: ¿Les profesores eran adultos?

E3: Sí, sí por eso en el liceo aprendía más, pero ahí yo me di cuenta lo que significa comunicarse, todo. Allí me apoyaban, podía expresarme. No me sentía obligada a participar, no decía que no, la verdad es que yo era motivada, participada, no me daba vergüenza, yo no tenía problemas en decir sí, mi mamá sabía que a mí me gustaba participar.

E: ¿Alguna vez en tu colegio de básica, te acuerdas, viste a alguien decir garabatos?

E3: Mmm, sí yo vi muchos garabatos con mis compañeros.

E: ¿Cuáles por ejemplo?

E3: No sé, los hombres usaban “hueón” y las mujeres “Mierda”, les profesores no. La persona que trabaja en la entrada, donde está la puerta ¿Cómo se llama?

E: Portero.

E3: A él lo veía de niña y teníamos confianza y me decía “ya, ándate para la casa” teníamos confianza, me molestaba. Los profesores cero, nada. Me hablaban bien, nos juntábamos afuera y todo bien, por ejemplo, afuera “chucha que hace calor” pero afuera, no dentro de la escuela. Mis compañeros decían más garabatos.

E: ¿Quisiera contarme algo más?

E3: A ver si me recuerdo algo de la básica,

E: Son importantes tus recuerdos de la escuela básica.

Anexo 4: Matrices

Matriz 1: Capacidad comunicativa en la época escolar

Entrevistada 1

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Aprendizaje de la LSCh	Aprendizaje familiar	“Se esfuerza, me hacen mímica, por ejemplo, come, estás bien, estás mal, no te enojés, antes ocupaban poco la lengua de señas”	Familia no posee un manejo de LSCh	La entrevistada presenta dificultades para comunicarse con su familia.
	Aprendizaje escolar	“Cuando yo era chica, creo que tenía 4 años más o menos, empecé en el colegio y aprendí lengua de señas, yo me quedaba observando muy atenta.” “E: ¿Tus compañeros sabían lengua de señas? E1: Sí, porque ellos veían a otras personas Sordas, de diferentes edades, mayores y aprendían y nos iban enseñando en lengua de señas. A veces, nos mostraban un papel y nos mostraban la seña de papel, entonces íbamos aprendiendo, copiando. Yo sola fui aprendiendo lengua de señas.”	Aprendizaje de lengua de señas al compartir con otros en la escuela.	Apoyo mutuo entre escolares para el aprendizaje colectivo de lengua de señas.
Tipo de escuela	Escuelas para oyentes y/o con programa de integración (PIE)	“Cuando me cambie a 1° medio era un colegio de oyentes, era todo ordenado, las palabras y decía qué onda. Las señas se me confunden.” “era todo muy difícil por eso nos esforzamos, preguntamos, preguntamos, nos esforzamos para hablar” “yo renuncié, me fui a otro colegio porque tenía problemas con mis compañeros oyentes, les profesores me discriminaban, la directora me discriminaba, muchas cosas, muchos compañeros me discriminaban, fue muy difícil. (...), no había accesibilidad.”	Experiencia escolar de dificultades de accesibilidad y problemas de discriminación.	Experiencia escolar manifiesta las dificultades comunicativas producidas por la imposición del habla a personas sordas
	Escuelas para Sordos	“A los 7 u 8 años, no sé, no me acuerdo, queda cerca de Matucana, fue un colegio de Sordos mucho tiempo y después se cambió el nombre a “Santiago Apóstol”. Estaba al lado, es el mismo.”	Asiste a colegio para Sordos	
Audismo	Discriminación	“yo renuncié, me fui a otro colegio porque tenía problemas con mis	Se cambió de colegio porque	Sensación de exclusión ligada

		compañeres oyentes, les profesores me discriminaban, la directora me discriminaba, muchas cosas, muchos compañeres me discriminaban, fue muy difícil. (...), no había accesibilidad.” “A mí me discriminaban porque no entendía, nosotres nos esforzábamos, yo me esforzaba y no entendía y les decía a les profesores “no entiendo” y les profesores se enojaba me decían que yo miraba para otros lados, que me desconcentraba y les decía “no, no entiendo si tú hablas y usas señas no entiendo” y hablaban y usaban señas y mostraban la pizarra y yo no entendía.”	se sentía discriminada. No lograba entender en clases, profesores le hablan y ella no entiende.	al sentirse discriminada por ser Sorda. Problemas asociados al audismo al interior del aula de clases.
Percepción de la forma comunicativa	Oralismo	“Hablaban no sabían lengua de señas, yo no sabía nada porque me hablaban y usaban lengua de señas y no sabía nada (...) Me decían “tienes que hablarme porque yo no entiendo si ocupas la lengua de señas” pero yo soy Sorda.” “A veces se acercaba la directora y teníamos que empezar a hablar, no nos dejaban ocupar la lengua de señas.”	Entrevistada indica que le hablan y ella no entiende. A su vez, le imponen hablar a ella.	Imposición del habla y castigo del uso de la lengua de señas
	LSCh	“Cuando chica no sabía que la lengua de señas era un derecho, ahora sí.” “Sí, tú eres oyente, tú escuchas, tú sabías que querías agua, entiendas, es lo mismo con les sordos con la lengua de señas. “todes deben saber lengua de señas, tienen que respetar, deben todos respetar.” “El año pasado, cuando empecé a trabajar con 4 personas o 3, una usaba bien la lengua de señas, pero todos hablaban y yo me sentía ofendida, reclamaba en la mesa y todos me miraban y yo les decía “quiero que respeten a las personas sordas, porque necesitamos comunicarnos en lengua de señas (...) Y bacán empezaron todos ahora a comunicarse con lengua de señas y es mucho mejor la forma en que usan la lengua de señas y si hablan me piden perdón y yo les digo “no, está bien no te preocupes, está todo bien”, me siento bien.”	Importancia del aprendizaje de la lengua de señas en oyentes para poder comunicarse con personas sordas, respetándolas e incluyéndolas. La necesidad de respeto de parte de los oyentes a las personas sordas.	La lengua de señas permitiría la inclusión de las personas sordas en los actos comunicativos, permitiéndoles expresarse y comprender los mensajes emitidos.

Entrevistada 2

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Aprendizaje de la LSCh	Aprendizaje familiar	“Todes aprendieron a modular, pero lengua de señas nada, nunca. Hace poco, en enero, mi hermana y mi mamá aprendieron lengua de señas, pero ahora. Mi mamá ya piensa en su memoria está acostumbrada a hablar, no usa señas y me modula. Yo le digo que tiene que aprender lengua de señas, para que podamos hablar en lengua de señas, y ella me dice, que le cuesta, que es difícil. Yo le digo, tú ahora entiendes todo lo que a mí me cuesta leer los labios, ¿tú entiendes? y me dice: pero tú estás acostumbrada, y yo le digo, no, no, yo me esforcé mucho todos estos años, yo me esfuerzo, no es que me haya acostumbrado, me esfuerzo siempre.” “Cuando hay muchas personas, en la mesa del comedor, por ejemplo, almuerzo o cena, no, me voy, a veces vamos a restaurant y me aburro, todes hablan y se olvidan de mí, se olvidan, se olvidan. Y yo miro a un lado y no entiendo, miro a otro y tampoco. Me siento ignorada, bloqueada. Yo les digo siempre que hablar así es feo. Y ellos me dicen que soy muy perseguida” “Mi hermano antes, cuando yo era más joven me decía, nunca vas a aprender lengua de señas, porque tú hablas. Después, mucho tiempo después, conoció a una nueva polola, que ahora es mi cuñada, y ella le dijo: “¡Oye, tú tienes que aprender lengua de señas! Tú tienes que conversar con tu hermana”.	Familia aún no domina la lengua de señas y la hacen leer los labios. Se siente excluida en situaciones donde domina el habla y no logra comunicarse.	Relación familiar cruzada por la cuestión del lenguaje, si no aprenden señas no es posible desarrollar una cercanía comunicativa. El aprendizaje familiar de señas es tardío, la entrevistada indica esforzarse constantemente en campos donde el habla es hegemónica.
	Aprendizaje escolar			
Tipo de escuela	Escuelas para oyentes y/o con programa de integración (PIE)	“Ella les dijo a mis compañeros, ustedes van a tener una compañera Sorda, ustedes tienen que modular (modula y hace señas lento), ustedes tienen que preguntar y preocuparse cuando ella entre. Antes sólo modular, señas nada. Entonces imagínate, todo un colegio de oyentes aprendiendo lengua de señas uuf, nunca.”	Asiste a colegio con PIE.	Oralismo, importancia de la modulación y lentitud del lenguaje.

	Escuelas para Sordos	En el tiempo en que estuve yo, venían profesores a enseñar, pero antes sólo las monjas hacían clases. En los cursos más grandes, sexto, quinto, cuarto, se ocupaban las monjas, tercero, segundo y primero habían profesoras de educación diferencial. “un año teníamos que aprender sonidos, para hablar en voz, entonces yo quería ponerme los audífonos para sentir la vibración en mi cabeza, eso me gustaba, pero nunca me dejaban ponerme los audífonos, me pasaban otras cosas, yo les preguntaba por qué, me decían tú estás bien, yo quería ponerme los audífonos, y me decían, tú no escuchas, pero yo igual quería, les decía les oíes tampoco escuchan”	Asistió a colegios para sordos oralistas, en donde aprendían sonidos.	La entrevistada posee un núcleo familiar y escolar marcado por la imposición del oralismo como forma comunicativa.
Audismo	Discriminación	“Todo se enfocaba en el colegio (de Sordos), muy pocos paseos afuera, (...) museos y lugares así, casi nunca, poquísimo, cuando empecé a ir al colegio de oyentes ahí fui a muchas más actividades fuera del colegio, pero yo no entendía nada, las cosas más visuales sí, pero era poco, para les Sordos es diferentes, hay barreras de comunicación” “Sufría mucho porque me decían a cada rato que era sordomuda, yo iba y les decía, oye, yo hablo, se sorprendían y decían ooh, sí verdad, pero igual volvían a decirme sordomuda, y yo luché, luché mucho, pero no, ese año fui mucho más callada, estudiaba hartó, era matea, todes me copiaban a mi en las pruebas” “Nunca leí un libro con tema de Sordos, sólo de oyentes”	En el colegio de Sordos no se desarrollan muchas salidas/paseos. Existen barreras de comunicación para las personas Sordas y no son representadas en la literatura estudiada.	La exclusión, invisibilización y barreras comunicativas que enfrentan las personas sordas, puede ser entendida como una forma sistemática de discriminación.
Percepción de la forma comunicativa	Oralismo	“Bueno, duré un año con el audífono y me lo saqué. Mi mamá me decía ¿por qué? ¿Por qué? Tú me dijiste que te gustaba, que querías. Yo le dije, pucha, ya no me gusta. Guardé el audífono, y hasta ahora nunca lo he usado, porque me molesta. Y ahora estoy feliz.” “Nos hacían ponernos en fila para entrar a la sala, era lento, si lo lograbas pasabas a la sala, pero si no, la profesora ponía tu mano en su garganta para que copiaras los sonidos que hacía, y no te dejaba pasar hasta que lo lograras. Te corregía y ponía su mano en tu garganta (cara de incomodidad).”	Utilización de audífono y técnicas escolares oralistas para emitir sonidos.	Entrevistada se siente 'feliz' sin utilizar audífono, le incomoda la imposición del habla.

	LSCh	“Yo le decía que iba bien, que es un nuevo mundo y que de a poco va a ir aprendiendo más, que mi hermano y mi mamá también tienen que aprender mi lengua.”	Lengua de señas como un nuevo mundo.	Lengua de señas es reconocida como propia.
--	------	--	--------------------------------------	--

Entrevistada 3

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Aprendizaje de la LSCh	Aprendizaje familiar	“Mi mamá sabe Lengua de señas y también me modula, mi papá no sabe, es oralista, él es viejo, es antiguo.” “Mi mamá sabe Lengua de señas, pero a veces tengo problemas porque me cuesta expresar bien cuando hablo, me cuesta expresarme, o sea, yo puedo hablar bien pero en verdad mi forma de expresar es con la Lengua de señas pero mi mamá se confunde, me pide que hable más lento, se le olvidan algunas palabras y como para mi la Lengua de señas es natural entonces a veces chocamos con eso porque yo seño más rápido y debo trabajar con mi vocabulario en español para que ella me entienda, pero mi papá no sabe nada de la cultura sorda.”	Mamá aprendió lo básico de la lengua de señas. Papá no sabe, esto hace que la comunicación se torne difícil.	Creer como persona sorda en una familia que no posee conocimientos en la LSCh o cuidado en la modulación, se constituye como una barrera a la accesibilidad, dificultando el que la persona Sorda logre comunicarse.
	Aprendizaje escolar	“Cuando entendieron que quedé sorda iba a dos colegios, en la mañana a un colegio de oyentes y en la tarde a uno de sordos” “Yo aprendí más en el furgón con los niños, entonces cuando iba en kinder y veían niños que usaban la lengua de señas yo no me acordaba bien.” “Por suerte en ese colegio “Republica el Líbano” había muchas personas sensibles, buenas, algunas personas también tenían problemas de atención, se confundían, o personas ciegas, personas en silla de rueda no, pero personas con problemas cognitivos.	No posee un aprendizaje de la LSCh desde sus primeros años, su aprendizaje fue tardío en una escuela con PIE.	Al no contar con las herramientas para comunicarse de manera óptima, una persona Sorda debe enfrentar grandes desafíos al interior de una escuela y su forma de habitar el mundo social.

		Habían trabajos manuales, visuales y eso era super bueno. Ahí me ayudaron a despertar, me conocí más, antes era despistada pero allí me incentivaron, me ayudaron a poder avanzar mejor.”		
Tipo de escuela	Escuelas para oyentes y/o con programa de integración (PIE)	“era más oralista también, no entendía bien a les niños. Mi forma de relacionarme era la misma, con lengua de señas en un colegio de oyentes, entonces cuando me juntaba con niños Sordos bien porque eran niños más oralistas. Después del tiempo, me encontré con personas que me decían “Tú ibas en el colegio San Francisco cuando niña” y yo “sí, sí” y me preguntaban “¿Tienes apodo?” y yo ¿Qué es el “apodo”? y le mostraba la I de inicial de mi nombre y me preguntaban “¿Sabes Lengua de Señas?” y yo “si un poco” pero no me acordaba porque sabía poca Lengua de Señas”	Asistió a colegios de oyentes, con PIE.	El PIE reúne a diversidades funcionales, por lo que aporta al conocimiento de otras experiencias.
	Escuelas para Sordos	“E: ¿Cuál colegio ibas? E3: Quedaba cerca de mi casa, el colegio se llamaba San Francisco” “(…) cuando iba al grupo de Sordos tenía un poco más de personalidad” “E: Me contaron que antes en algunos colegios a les niños les prohíben usar sus manos, les golpeaban en ellas. E3: Sí, pero eran personas inconscientes que no sabían, pero ahora son más conscientes porque es más profundo el saber, pero por ejemplo, en el San Francisco no había problemas con eso, pero por ejemplo, cuando usaba las manos las usaba poco, hacía más mimo, me era natural, por ejemplo, cuando pedía comida los oyentes sabían que yo hacía más mímica.”	Asiste a escuela de Sordos.	Asiste a escuela de Sordos.
Audismo	Discriminación	“Me discriminaban, pero en la básica tengo pocos recuerdos. Sí, me discriminaban mucho y yo no me daba cuenta. En las	La discriminaron durante la educación básica.	La presencia de un intérprete como necesidad comunicativa de

		clases, por ejemplo, yo no sabía que necesitaba un intérprete.”		una persona Sorda en un mundo donde el habla es hegemónica.
Percepción de la forma comunicativa	Oralismo	“mi papá no sabe, es oralista, él es viejo, es antiguo.” “yo soy sociable, me gusta conversar con las personas pero si una persona no le interesa la Lengua de señas yo me aburro, si son muy oralistas me aburro, si no se esfuerzan en modular ni nada me aburro, pero si otra persona es motivada y me modula claro elijo conversar con ella, pero si la otra persona es oralista y no gusta, no converso, me siento incomoda porque no hay respeto.” “Entonces tengo que usar audífonos para él, y me siento incomoda, me confunde, no es lo que elijo ni mi preferencia, podemos conversar un rato pero no tanto, no es como una persona Sorda que podemos hablar mucho o con un oyente que también es diferente.”	Oralismo como lo antiguo Se aburre si una persona oyente no se esfuerza en comunicarse con ella, le incomoda, le parece una falta de respeto.	Para una persona Sorda la LSCh es fundamental para poder conversar con otros de forma cómoda. La modulación puede contribuir a la comunicación.
	LSCh	“La verdad a mí me gusta la lengua de señas, siempre mejor la lengua de señas.” “mi forma de expresar es con la Lengua de señas” “Le falta a mi mamá y a mi papá aceptar libremente como soy yo, que me siento cómoda con la Lengua de señas. Yo desde niña hablo super bien, pero yo elijo la lengua de señas, estoy buscando mi identidad y la lengua de señas es. Antes me hacían bullying por mucho tiempo porque no sabía algunas cosas pero ahora ya sé cuál es mi identidad y mi mamá y mi papá no entienden claro eso, que es mi identidad ser Sorda.” “yo no me sentía discriminada, sabía que tenía problemas de accesibilidad y yo no entendía, no me daba cuenta porque siempre fui oralista, yo estaba acostumbrada y no sabía y ahí me di cuenta que había intérpretes. Después, el tema	Preferencia de la lengua de señas como forma comunicativa, derecho a la accesibilidad.	Relación Sordedad-lengua de señas, la importancia estas en la construcción identitaria de la persona Sorda

		del oralismo lo dejé, me aburrí, siempre con intérprete, antes era oralista porque no sabía me faltaba información de mis derechos, de la accesibilidad.”		
--	--	---	--	--

Matriz 2: Violencias de género en la escuela

Entrevistada 1

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Construcción genérica	Estereotipos y roles de género	“Es diferente, depende de las personas porque mi familia me enseñó a cuidarles a todos, de forma correcta, me decían que los hombres eran malos , que tenía que tener cuidado, depende de las personas.”	Encasilla a los hombres como malos, con quienes se debe tener cuidado.	Estereotipo de género en donde los hombres aparecen como peligrosos y amenazantes.
	Uniforme escolar	“E: ¿A ti te gustaba la falda? E1: No, a mí me gustaba el buzo, me hacía sentir cómoda. E: ¿A veces los hombres te molestaban? E1: Sí, me molestaban. E: ¿Los hombres usaban pantalón? E1: Sí, a mí no me gustaba la falda, me aburría y me obligaban. E: ¿Usabas corbata? E1: Sí, me hacía bien el nudo de la corbata, pero daba calor. A veces a las personas le da calor la corbata y se abrían la camisa, por ejemplo, la falda a mí me daba vergüenza usarla, por mis piernas se burlaban. Por ejemplo, les niños sordos se ponían abajo, nos molestaban. ”	Manifiesta que no se sentía cómoda utilizando falda, el uniforme femenino, sus compañeros la molestaban por sus piernas.	La diferencia entre la vestimenta exigida al interior de la escuela a niños y niñas, contribuye al desarrollo de una socialización diferenciada, la experiencia de la entrevistada indica haber sido objeto de burlas sobre su cuerpo.
	Utilización del espacio	“le decíamos a los niños “ustedes juegan todos los días” y nos decían ustedes son mujeres y no hacían a un lado. Yo llamaba a las mujeres y les decía vengan juguemos y ellos me decían “déjenos jugar, mira la hora, etc.”	Niños juegan a la pelota en el patio de la escuela y excluyen a las niñas, ya que “ustedes son mujeres”.	Utilización desigual del espacio, niños se apropian del patio de la escuela, excluyendo a las niñas.

Aprendizajes escolares sobre sexualidad	Educación sexual integral (ESI)	“nos esforzábamos para entender, como en 8° nos enseñaron y entendimos el tema del embarazo, sobre como tener sexo. Igual nos hacían pruebas para ver si nosotros sabíamos y me iba bien.”	Existió Educación Sexual durante su escolaridad.	Educación sexual ligada al ámbito reproductivo
Experiencias explícitas de violencias de género en la escuela	Situaciones de acoso	“no había respeto, me molestaban, yo me enojaba porque no me gusta el, me decía “me gustas, eres bonita, tú sabes conversar y usar bien la lengua de señas” me quedaba mirando y le decía ya déjame, me cambiaba de lado y se sentaba al lado mío y yo me enojaba, le decía “fuera, cámbiate” y me decía no amiga, me hacía cariño, me abrazaba, le decía déjame, la corría, le decía “córtala” y me sentí mal” “él me molestaba mucho, me enojaba, me hacía sentir incomoda y yo un día le pegué, sí lo pesqué porque un día me agarró y me dio un beso, yo trataba de sacarlo y no podía soltarlo, entonces lo empujé y le pegué, ya no hay respeto (...) no confiaba en los profesores. No confiaba en ellos, después que yo le pegué él me fue acusar, y yo estaba tranquila, les profesores me dijeron “no le puedes pegar a tu compañero” y yo “bueno, está bien”, me quedé en silencio.”	Experiencias concretas de acoso al interior de la escuela, entrevistada afirma que no confiaba en los profesores y por ello no contó lo ocurrido.	Situaciones de acoso y falta de confianza en profesores/as. Necesidad de llegar a los golpes como método de defensa contra el acoso escolar.

Entrevistada 2

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Construcción genérica	Estereotipos y roles de género	“eran obedientes, tiernas, buenas, bonitas, limpias también.” “se burlan por cómo es, si es callado, o a veces decían cosas sobre el físico que dañan la autoestima, eso es lo que me acuerdo.”	Asocia a sus compañeras con la limpieza, obediencia y belleza. Recuerda burlas entre compañeros sobre su cuerpo.	Cualidades socialmente asociadas con la femineidad. Importancia de las burlas sobre el cuerpo de otros.

	Uniforme escolar	“usábamos jumper y delantal celeste y los niños un delantal café.” “Me gustaba más la falda, porque con falda puedes abrir más las piernas, con el jumper no se puede, tienes que tener las piernas juntas todo el rato. Cuando me cambié al colegio de oyentes, usaba falda tableada, y ahí me sentaba con las piernas abiertas, pero después prefería usar calzas cortas, y ahí me sentaba cómo quería en diferentes lugares, era mucho más cómodo”	Uniforme diferenciado entre niños y niñas. Prefiere la falda antes que el jumper, ya que esta le otorga mayor movilidad y comodidad.	Imposición de un uniforme diferenciado en el que el utilizado por las niñas es mucho menos cómodo que el utilizado por los niños. La preferencia del pantalón por encima de la falda se sustenta en una situación de acoso. La utilización de la falda deja a las niñas expuestas al acoso.
	Utilización del espacio	“Yo pensaba y les decía a las niñas que se formaran en fila, porque los niños siempre estaban jugando fútbol (cara de desagrado, indica que jugaban en otro espacio), aaah yaaa, siempre fútbol (desagrado)”	Apropiación del espacio escolar por parte de los niños.	Se evidencia una diferenciación entre los juegos de niñas y de niños, y el espacio que ocupan para jugar.
Aprendizajes escolares sobre sexualidad	Educación sexual integral (ESI)	“La profesora explicaba, por ejemplo, el cuerpo, las mujeres con vagina, los hombres con pene, eso nos enseñaba y nosotres impactadas, nos decía, eso es natural, tú eres mujer, ustedes son hombres, y yo no entendía lo de las personas trans, nunca me explicaron eso, ¿cómo iba a saber? Bueno, yo ahora de grande entiendo, y me pregunto, cómo a les niñas no les enseñan eso, no saben, nada que ver (cara de desagrado).”	Presencia de ESI, pero manifiesta que fue a un nivel básico	La educación sexual que recibió en el colegio no dejó espacio a la cuestión de las disidencias sexo-genéricas.
Experiencias de violencia de género explícitas en la escuela	Situaciones de acoso	“me fui en tercero básico, me sentía mal, porque cuarto, quinto y sexto básico un hombre acosó a todas las niñas. (...) mi compañera se mandaba cartas con un profesor particular, y ella me contaba cuando yo estaba en el colegio	Narra situaciones de acoso/abuso. Una de parte de un profesor hacia una compañera. Al enterarse de lo sucedido se lo comentó a una profesora. Y la	Presencia de un profesor acosador que se vinculó sexualmente con estudiantes. Experiencia de acoso.

		de oyentes, me decía: “me siento mal, porque lo hice con él”. Yo me sorprendí y le conté a su profesora, y ella se enojó, me decía, ¿por qué?, ¿por qué le dijiste a la profesora? ¿por qué? y le dije, que tenía que avisar no más (...) La profesora la retó, hubo problemas, le dijo que eso no se podía, que su cuerpo era suyo, que los hombres no se podían meter adentro de ella, etc.” “mis amigos me dijeron que me colgara de una baranda, para que quedara con los pies arriba, yo me subí, me dí la vuelta, quedé con los pies arriba, y ahí todes me tocaron el poto. Ahí yo me enojé y les grité a todes, estaba furiosa, se asustaron mucho, se quedaron paralizadas, yo les gritaba ¡¿Pero cómo?! ¡¿Cómo?! se asustaron hartó y de ahí nunca más”	otra en que sus compañeres tocaron su trasero sin su consentimiento.	Importancia de la educación sexual frente a situaciones de abuso y acoso sexual al interior de establecimientos educacionales.
--	--	--	---	---

Entrevistada 3

Categoría	Subcategoría	Citas	Análisis descriptivo	Análisis interpretativo
Construcción genérica	Estereotipos y roles de género	“Cuando otros niños jugaban fútbol, típico hombre, nosotras nos sentábamos a mirar coquetas.” “en el liceo me juntaba con mujeres, me sentía tranquila.”	Niños juegan fútbol, niñas son ‘coquetas’.	Reproducción de estereotipos de género. Mujeres otorgan tranquilidad a diferencia de la inseguridad que proyectan los hombres.
	Uniforme escolar	“yo no quería verme de otra manera, era cómodo, largo, simple. Por ejemplo, corto no me gustaba, lo usaba en la rodilla, me sentía más cómoda cuando era más largo porque me podía sentar mejor.”	Ocupaba el jumper largo para que fuese más cómodo	Uniforme femenino y la incomodidad.
	Utilización del espacio	“saltábamos la cuerda, corríamos, jugábamos fútbol, el fútbol no me gustaba. Jugamos	Utilización diversa del patio.	El patio es compartido por niños en

		al voleibol, a correr la cancha, pero el fútbol no me gustaba.”		diversas actividades.
Aprendizajes escolares sobre sexualidad	Educación sexual integral (ESI)	¿Tenían clase de educación sexual? E3: No, creo que no.	No tuvo ESI	No tuvo acceso a educación sexual Integral.
Experiencias de violencia de género explícitas en la escuela	Situaciones de acoso	“Me toco la pierna, sí. Un niño peruano, me toco la pierna, me enoje, lo empujé pero no lo acusé, me quedé en silencio.” “cuando me sentaba con muchos hombres no me gustaba. Porque como yo no escucho bien, por ejemplo, un chico oyente me decía “yapo” y yo le decía no sé lo que me dices”, me sentía mal. En el segundo piso me gritaban para abajo y no sé.” “Es que yo no sabía que significaba que me tocaran la pierna, fue como “chao, córrete”. Después, cuando fui creciendo y ahí me di cuenta.”	Sufrió una situación de acoso, pero no logro identificarla como tal por falta de educación sexual. Le gritaban cosas	Importancia fundamental de la ESI para identificar las situaciones de acoso o abuso sexual, más aún en personas que enfrentan barreras comunicativas como las mujeres Sordas.