

EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA DE ALUNOS SURDOS EM CONTEXTOS DE INCLUSÃO, HISTÓRIAS DE PROTAGONISTAS

Valeria Herrera Fernández¹

Lilian Reyes Vera²

RESUMO

O estudo da conta da mensagem de alunos surdos, as barreiras e os facilitadores que eles encontram em seu processo educativo, identificando as práticas para conseguir sua inclusão. No Chile, destacam-se as ideias, modelos e paradigmas que moldam as identidades das diversas comunidades educativas, em constante mudança e redefinição do conceito de inclusão no espaço escolar, entendendo a diferença e a diversidade como fatores que enriquecem a convivência. Neste estudo se aprofunda uma linha de pesquisa sobre educação de surdos, numa perspectiva qualitativa cujo objetivo é desvelar, a partir das histórias dos próprios alunos surdos, sobre os obstáculos, exclusões, participação e apoio no seu processo de inclusão no ensino médio, identificando os obstáculos, práticas e estratégias mais favoráveis. Entrevistas em profundidade em Língua de Sinais Chilena (LSCh) e elicitación fotográfica foram aplicadas aos participantes. A análise com a Teoria Fundamentada nos Dados (TF) revela-se como facilitadora; disponibilidade de recursos humanos e físicos, estratégias de comunicação (LSCh/escrita/assinatura), espaços e acessibilidade. E como exclusões; ausência limitada de participação, inacessibilidade aos conteúdos, falta de comunicação e discriminação entre membros da comunidade educativa.

Palavras-chave: educação de surdos, educação inclusiva, ensino secundário, educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A investigação aborda os desafios que as escolas enfrentam, investigando a experiências cotidianas e práticas educativas que os próprios alunos surdos identificam como barreiras e facilitadores para assua inclusão no ensino secundário. Para refletir sobre o papel das comunidades educativas na geração de práticas inclusivas que beneficiam para as escolas como um todo (Booth e Ainscow, 2002; Campusano, 2022; Delburry, 2021). Nas últimas décadas, a sociedade chilena passou por mudanças que se materializaram na demanda social pela proteção da educação, como um direito que deve ser garantido para todos os meninos, meninas e jovens do país, enraizados em um sistema educacional mais justo, equitativo e de qualidade para todos

¹ Doctora en Psicología, Universidad Complutense de Madrid, España. valherrer@u.uchile.cl

² Magister en Educación, Universidad de Chile, Chile. lreyesvera@gmail.com

(Delburry, 2021). A abordagem segregacionista começa no Chile mudando na década de 1990, assumindo o desafio e a responsabilidade da educar para todos e essas escolas oferecem oportunidades, apoio e ferramentas que lhes permitem os alunos desenvolvem suas habilidades. Os conceitos sobre educação e a equidade derivou de dos paradigmas educacionais mais democráticos e de maior justiça social, promover, pelas escolas, respostas educativas para todos numa única oferta educação geral dentro das classes (Ainscow, 2011).

Numa perspectiva de desenvolvimento humano, é fundamental melhorar as condições do sistema educativo, promover um acesso mais inclusivo a uma educação de qualidade, onde todos se desenvolvam e cresçam, contribuindo para uma sociedade mais justa e humana (MINEDUC, 2017). Em 2008, Chile ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (ONU, 2006), comprometendo-se a garantir um sistema educacional inclusivo e em 2010 foi promulgada a Lei nº 20.422 sobre igualdade de oportunidades e inclusão social de pessoas com deficiência. Em 2015, foi aprovada a Lei nº 20.845 sobre inclusão em centros educacionais que recebem contribuições estaduais. Em 2021, foi promulgada a Lei nº 21.303, que reconhece a Língua de Sinais Chilena como língua oficial do patrimônio imaterial da Comunidade Surda. No entanto, a inclusão de pessoas com deficiência no ensino secundário e superior no Chile continua sendo a ser exclusiva (Arellano, 2023; Brito et al, 2019; Queupil e Durán del Fierro, 2018).

METODOLOGIA

A pesquisa se propõe a partir do Pluralismo Epistemológico, reconhecendo a existência de múltiplas formas de conhecimento e pensamento, entendendo que o conhecimento é produto da imaginação, como exercício de liberdade nos processos de trabalho e produção intelectual (Olivé et al., 2009). Essa perspectiva reconhece que os membros de uma comunidade geram conhecimento próprio, entendem seus problemas e propõem soluções de acordo com suas situações e contextos. Esta perspectiva considera a particularidade de uma comunidade específica, para que, de dentro, surjam reflexões e análises que permitam os seus membros satisfazerem as suas necessidades básicas, como a aprendizagem nas mesmas condições e igualdade de oportunidades. Por sua vez, a Epistemologia Surda busca gerar instâncias para compreender as formas de ser surdo em ambiente auditivo, a concepção dedo mundo e o lugar que as pessoas surdas ocupam (Bauman e Murray, 2014; Paul e Moores, 2012). Hauser et al. (2010) valorizam o a experiência da surdez na construção deo conhecimento dos surdos e questionam se as respostas educativas para os surdos focam nas deficiências e não nas possibilidades e surgem a partir da perspectiva da audição (Herrera y de la Paz, 2019). A

pesquisa é abordada qualitativamente com uma abordagem compreensiva-interpretativa que permite pesquisar nas estruturas de significação dos universos simbólicos dos participantes, para compreender os fenômenos a partir de suas próprias perspectivas. Trata-se de um estudo de caso, que permite estabelecer uma abordagem ao fenômeno sem produzir uma intrusão, visando uma compreensão profunda da inclusão dos alunos e de suas particularidades sobre a generalização dos resultados (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Foi considerada uma amostra estrutural intencional com informantes-chave que pode permitir saturar o espaço simbólico e aprofundar o caso com base em uma compreensão profunda do fenômeno (Ruiz, 2003). O critério de seleção dos participantes foi convidar todos alunos surdos (nove) que frequentavam regularmente uma escola secundária na cidade de Santiago. A mostra foi composta por sete estudantes surdos que tem por volta dos 15 e 17 anos (seis homens e um feminino) ensino médio. Para salvaguardar os padrões éticos, todos Os alunos foram convidados a participar entregando as informações na LSCh, comunicando os objetivos da pesquisa, condições de participação, anonimato e liberdade de retirar-se a qualquer momento do estudo. Sendo menores, solicitaram consentimentos informados para pais, mães e/ou responsáveis e consentimentos informados para participantes.

Considerando a visualidade característica dos surdos, as informações por meio de entrevistas na LSCh e foto-elicitação. Ambas as técnicas buscam acessar ao significado das pessoas a partir de uma perspectiva visual, através da criação ativa de imagens como material de pesquisa (Milián-Lemús, 2014). Um arquivo pessoal foi concluído coletar antecedentes biográficos e acadêmicos dos participantes. Para elicitação de fotos Na LSCh, os significados de barreira e facilitador para inclusão em seus estabelecimentos, sendo-lhes solicitado que fotografassem as situações, objetos ou acontecimentos que considerassem uma barreira ou facilitador, gerando um conjunto de 20 fotografias de diferentes aspectos da escola.

Paralelamente, foram realizadas entrevistas em profundidade na LSCh, a fim de descobrir aspectos importantes associados à sua experiência educacional diária, como interações entre surdos e ouvintes, a percepção de sua inclusão e/ou exclusão e a convivência escolar. Esses temas foram selecionados considerando o índice de inclusão (Booth e Ainscow, 2002). identificar barreiras e facilitadores, e conhecer as atitudes, ações e situações em que Os alunos surdos têm se sentido incluídos ou excluídos. As entrevistas foram gravadas em vídeo e foram transcritos para o espanhol para análise.

A análise foi realizada assumindo a Teoria Fundamentada nos Dados (TF) como processo metódico, sistemático e interpretativo, típico do paradigma qualitativo (Bonilla-García e López-Suárez, 2016), onde a teoria emerge dos dados e cujo objetivo é identificar processos

sociais, gerar explicações de um determinado fenômeno por meio da produção, relacionamento e exame constante dos dados. Foi utilizado o software ATLAS. ti 9, que permitiu identificar os atributos ou qualidades dos dados, compará-los entre si para evidenciar coincidências e discrepâncias, agrupando em códigos aqueles que apresentavam o mesmo características seguindo os processos de codificação aberta e axial. Nenhuma codificação foi feita seletiva, dado que o objetivo não era gerar uma teoria sobre a inclusão, mas sim revelar a perspectivas sobre barreiras, facilitadores e ações que afetam a sua inclusão. A análise foi apoiada pela consideração de condições intervenientes e causais, além de consequências e estratégias em torno da inclusão. Este modelo de análise (Strauss e Corbin, 2002) permite aos pesquisadores gerar uma explicação. A análise foi complementada com os dados coletados em arquivos pessoais, a fim de construir um discurso mais completo em relação às suas experiências de inclusão e/ou exclusão. Por fim, os dados foram relacionados recursivamente para gerar uma compreensão holística da inclusão de alunos surdos, até atingir o critério de saturação teórica (Trinidad et al., 2006).

REFERENCIAL TEÓRICO

A transição para a educação inclusiva não é isenta de dificuldades, devido principalmente ao conflito entre o que é declarado nos discursos e políticas públicas e as práticas que acontecem na sociedade e nas escolas (Damm, 2017; Tamayo et al., 2018). Consequentemente, as mudanças para avançar em direção à educação inclusiva apresentam importantes tensões; embora todas as reformas sejam declaradas inclusivas, a maioria não tem regulamentos; para a sua implementação e não evitam a exclusão (Escudero e Martínez, 2011). É requentemente apela à democracia, à justiça social e à equidade, mas sem abordar a dinâmica, as estruturas e práticas de violação de direitos e discriminação que ocorrem diariamente no sistema educacional (Ainscow, 2011). Após o choque entre o declarativo e o prático nas experiências de integração e inclusão (Alfaro e Herrera, 2020), prevalecem atitudes, crenças e práticas escolares que não tem consideração com a diversidade na parte da vida cotidiana (Delburry, 2021), insistindo na homogeneização e padronização do corpo discente de acordo com os cânones éticos e estéticos predefinido, o que resultou na normalização das pessoas com deficiência (Boggino e Boggino, 2014). Para avançar e aprofundar a inclusão na educação, é essencial aumentar a relação com o outro a partir da alteridade, o que permite dignificar e validar o outro, vendo a suas potencialidades e permitindo trabalhar a partir da diferença e não da negação ou desprezo por esse outro (Burad, 2010; Honneth, 2010). Esse aspecto é relevante na consideração que a deficiência não surge por si só, mas se estabelece na relação e

comparação com outra diferente, o que a torna uma construção cultural que deve ser compreendido em seu contexto (Mara Danel et al., 2021).

As barreiras para a inclusão surgem quando se relaciona a pessoa com incapacidade com a suas circunstâncias sociais numa perspectiva de exclusão, o que promove a sua visão como um indivíduo deficiente ou deficiente? em relação a certas características ou tarefas relativas a um padrão impostas e socialmente instaladas, situando-a o individuo num lugar social e simbólico que permite e incentiva sua discriminação (Balza, 2011). Neste sentido, o papel dos professores, educadoraes e educadores é essencial. González-Gil, et al. (2016), analisando as atitudes dos professores sobre inclusão educacional, alertam que a maioria deles apresenta boa predisposição e expectativas positivas, porém, isso não se expressa em práticas inclusivas. Esta inconsistência é justificada pela falta de recursos, tempo, apoio administrativo e famílias e a falta de formação específica. Por sua vez, López-Vélez et al. (2020) em estudo sobre discursos docentes de inclusão e diversidade, alertam para a necessidade de trabalhar atitudes, pensamentos, crenças e abordagens dos professores, uma vez que determinam suas práticas educativas. Eles concluem que o a formação inicial de professores que os educadores recebem é confrontada com as crenças enraizados em sua socialização primária, distantes das realidades que devem enfrentar para responder à diversidade.

Na mesma linha, De Boer et al. (2011) concluem da revisão de 26 estudos, que a maioria dos professores expressa atitudes neutras ou negativas em relação a inclusão. Declarando não se sentir qualificado para formar alunos com necessidades educacional e enfrentar os desafios da inclusão. Eles também ressaltam que a atitude do professores rumo à inclusão, varia de acordo com o gênero, anos de prática docente, su experiência com diversidade, formação especializada e tipo de deficiênciadiscapacidade ou necessidade educação que devem frequentar. Para alcançar uma educação verdadeiramente inclusiva e coerente entre o que é declarado pela políticas e discursos públicos, e o que realmente é feito nas comunidades educativas, É necessário considerar as necessidades de pessoas que historicamente foram ignoradas e tornado invisível (Herrera, 2022). Bauman e Murray (2014) propõem que os grupos excluídos devem ser considerados parte da sociedade e como indivíduos com direito a uma educação justa, que os empodera, os valoriza e se nutre da riqueza do que é diferente.

Em estudo realizado por Lissi et al. (2019), entrevistou oito informantes-chave surdos sobre os avanços e desafios na educação de surdos. Todos eles enfatizam a importância de Língua de Sinais Chilena (LSCh) para a comunidade surda e seu papel no processo educacional. Apontam que a LSCh tornou-se visível através do seu reconhecimento legal, da presença de intérpretes nas notícias e o maior interesse em aprendê-las. Contudo, consideram que A

relevância da LSCh em todas as áreas da vida do surdo e postulam que persiste uma visão médica da surdez, uma vez que os surdos continuam a ser consideradas pessoas com deficiência, com menor capacidade cognitiva e dignas de pena.

Eles propõem que esta visão da surdez e dos surdos torna difícil vê-los como pessoas com direitos e como membros de uma comunidade, com língua e cultura próprias. Por outro lado, a partir da pesquisa social há um interesse crescente em incorporar as vozes e a perspectiva das próprias crianças e jovens, reconhecendo as suas experiências e pontos de vista como sujeitos de direitos e como fundamento ético e filosófico para uma educação de qualidade (Robinson e Henner, 2017). Este princípio se torna maior relevância ao investigar as perspectivas de estudantes surdos historicamente invisíveis. Predominantemente uma visão externa das suas necessidades, sem consultar as suas experiências de exclusão, nem suas experiências diante de barreiras, restrições e limitações socialmente impostas (Bauman e Murray, 2014; Lopez, 2014). Neste sentido, a Cultura Surda e a LSCh foram invisibilizadas pela escola (Larrazaval, et. al, 2021) impondo a linguagem oral e a cultura auditiva a todo corpo discente, favorecendo uma identidade homogeneizada (Calderón, 2014) e forçando os alunos estudantes surdos adotarem um modelo auditivo que se ajuste à realidade (Herrera y de la Paz, 2019). A colonização auditiva (Ladd, 2011; Robinson e Henner, 2017) impõe a linguagem oral e uma forma única de compreender o mundo, restringe a LSCh e a opinião dos surdos em assuntos que lhes dizem respeito diretamente. Durante séculos, decisões sobre o que as pessoas surdas querem ou precisam, as pessoas ouvintes continuam a aceitá-los (Burad, 2010; Calderón, 2014; Lissi e outros, 2019). O presente estudo visa superar essa perspectiva, destacando as vozes e falas dos próprios alunos surdos na busca de soluções para os problemas que enfrentam. Dizem respeito a questões quotidianas como a sua inclusão no ensino secundário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise das entrevistas foi realizada codificação aberta e axial (TF). A codificação abriu a possibilidade da obtenção de uma grande variedade de códigos, cujas relações foram estabelecidas no codificação axial, identificando condições causais e intervenientes, bem como estratégias e consequências das barreiras e facilitadores na inclusão dos participantes. A codificação consistia na formação de códigos a partir das diversas expressões de significado dados pelos entrevistados, o que foi seguido de uma constante revisão e comparação para estabelecer semelhanças e diferenças entre os códigos, redefinindo determinadas categorias.

As falas dos informantes fornecem um panorama geral das condições que influenciar a sua inclusão no ensino secundário. Esta informação juntamente com a foto-elicitación nos

permitem reconhecer as condições que não aparecem nas entrevistas, e uma nova forma de compreender as condições existentes, com base na sua categorização em barreiras e facilitadores na codificação axial. Abaixo estão as categorias que surgem das falas dos informantes-chave, estabelecendo sua relação com as experiências atividades diárias nas salas de aula.

Tabela 1. Categorias que emergem das entrevistas na LSCh.

Categoria	Subcategorias	Codificação axial
1. Suportes.	Apoio dos colegas. Apoio dos professores.	Condição causal
2. Participação	Participação nas aulas. Participação na comunidade.	Condição causal
3. Interações escolares	Relacionamento com gestores. Relacionamento com professores. Relacionamento com pares.	Condição causal
4. Comunicação	Aprendizagem LSCh. Comunicação com os ouvintes. LSCh em professores e estudantes.	Condição causal
5. Desempenho escolar	Âmbito cognitivo. Âmbito disciplinar.	Consequência
6. Sentimentos e sensações	Sobre o estabelecimento. Tédio nas aulas.	Consequência
7. Formas de inclusão	Importância do visual. Disposição nas salas de aula. LSCh na comunidade.	Estratégia

Para realizar a inclusão é desejável que ela se torne um selo formativo da instituição, permitindo que toda a comunidade desenvolva sentimentos positivos em relação ao diversidade, aprendendo a viver com e na diversidade (Herrera y de la Paz, 2019) e incorporando-a nos discursos e práticas cotidianas (Delburry, 2021). MINEDUC (2017) afirma que o sistema educacional deve ser um espaço de redução de barreiras, de interação na diversidade e acesso a oportunidades. Portanto, é essencial que as comunidades educativas promovam interação na diversidade gerando instâncias de participação cotidiana em igualdade. Os alunos surdos

apelam para adaptar, variar e organizar visualmente aos conteúdos e ensinamentos que recebem do ensino secundário.

Os alunos enfatizam a importância de promover a convivência saudável entre surdos e ouvintes (alunos e professores), diretamente relacionado à comunicação entre eles, uma vez que Eles assumem que a aprendizagem da LSCh por pessoas ouvintes ocorreria naturalmente em a interação. Juntamente com a melhoria da interação, reduziria a discriminação que sentem os surdos e, com ele, a violência simbólica que ocorre na escola. A vida cotidiana do espaço escola deve se basear no tratamento respeitoso entre os membros da comunidade, na valorização da diversidade e da ausência de discriminação (Ainscow, 2011; Booth e Ainscow, 2002). Entre os facilitadores valoriza-se o trabalho pedagógico nas salas de apoio, a interpretação na LSCh e acompanhamento aos alunos. O apoio individual é necessário e valorizado pelos alunos, pois permite-lhes progredir academicamente na educação secundária. Portanto, é necessário promover o trabalho colaborativo, alocar tempo e recursos humano, e coordenar ações pedagógicas para melhorar o ensino de todos os alunos (Campusano, 2022; Arellano, 2023).

Entre as principais barreiras para a inclusão de alunos surdos no ensino médio, nota-se a baixa incorporação da LSCh (Larrazaval, et., al 2021), que não é garante institucional o direito de ser educado na LSCh (Lei nº 20.422). Neste sentido, é importante visibilizar a função social e transformadora da escola, já que a maioria das famílias Eles desconhecem a LSCh e os participantes valorizam ter aprendido LSCh nas suas escolas para surdos. Como apontado por Lissi et al. (2019), a falta de acesso à informação, conhecimento, desenvolvimento e o progresso acadêmico constituem barreiras à inclusão, sendo a integração o foco dominante.

Em relação à acessibilidade nas aulas, os professores e a equipe gestora devem salvaguardar a aprendizagem de todos os alunos com base nas suas capacidades, proporcionando uma educação baseada em direitos e compreender o papel essencial dos professores na inclusão. Diversificar o ensino, proteger sempre a visualização da informação, fazer diagramas, usar imagens, escrever no quadro e mostrar vídeos são algumas estratégias que são Podem ser utilizados em aulas com alunos surdos (Herrera e de la Paz, 2019). Nesse sentido, eles são essenciais: apoio pedagógico, estratégias específicas, trabalho colaborativo, co-ensino, planejamento de objetivos claros e concretos, acessibilidade e personalização do ensino, a fim de promover a aprendizagem e potencializar o desenvolvimento de todo corpo estudantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

é fundamental incluir na formação inicial de professores, um trabalho de ressocialização em atitudes a favor das diferenças e desenvolvimento de capacidades de empatia, sensibilidade, capacidade reflexiva e crítica, para superar os preconceitos que os impedem de responder da diversidade (López-Vélez, et. al, 2020), conseguindo um compromisso ativo com ela. Melhorar a atitude perante a diversidade e a inclusão requer experiências prévias e práticas diárias de avaliação e reconhecimento em centros educacionais (De Boer et al., 2011).

No que diz respeito à participação como membros activos da comunidade educativa, os Alunos surdos relatam sentir-se iguais aos seus pares ouvintes, expressando a possibilidade de utilizar espaços comuns e participar de atividades no estabelecimento. No entanto, A discriminação reduz a socialização e a participação, impõe limites implícitos às realizações dos estudantes surdos, entrando na lógica da fronteira que separa, discrimina e exclui, não valorizar a diferença como uma possibilidade, mas sim ser vista como uma falta (Boggino e Boggino, 2014). Trabalhar em grupos de alunos surdos e ouvintes permite criar vínculos, desenvolver autoestima, gerar sentimentos de pertencimento escolar e valorizar a própria identidade. Por esta razão, a participação dos estudantes surdos em igualdade é essencial, entendendola como produto da valorização da diversidade e não da sua homogeneização (Herrera, 2022). Reconhecer a identidade cultural e linguística do corpo discente permite melhorar o respeito e apreço pela diversidade. É favorável para os membros da comunidade interagirem igualmente e ao mesmo tempo participar de suas próprias atividades, uma vez que pessoas surdas e ouvintes têm diferenças relativas, mas todos têm o mesmo direito de preservar a sua identidade cultural e social e subjetiva (Boggino e Boggino, 2014).

Para a educação inclusiva é decisivo responder à diversidade e à presença de alunos surdos, não só pelo discurso ou pelas boas intenções, mas pelas práticas atividades cotidianas (Delburry, 2021), como o uso de LSCh, a promoção da identidade linguística e a garantia de uma educação justa e de qualidade (Ainscow, 2011). Isso requer uma transformação profunda que envolve propor perfis acadêmicos e de graduação em acordo com as necessidades e possibilidades dos estudantes e contam com profissionais sensíveis à inclusão, que modificar práticas e discursos na instituição (Alfaro e Herrera, 2020). Isso permitiria fortalecer as interações escolares, enriquecendo as relações interpessoais entre os alunos membros da comunidade (Campusano, 2022). Assim nos lembram Lissi et al. (2019), no nosso país, os surdos continuam sendo excluído da oportunidade de influenciar as esferas educacionais, políticas e sociais. Ele O facto dos surdos, até agora, não serem considerados cidadãos com

direitos, é é porque as oportunidades que o Estado proporciona para o seu desenvolvimento não lhes permitem aceder aprofundar os estudos e liderar as soluções.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Responding to the challenge of equity within education systems. Aula: **Revista de Pedagogía** de la Universidad de Salamanca, 17, 73-87. 2021.

ARELLANO, P. Inclusión en la oferta educativa en educación superior: La realidad de três universidades chilenas [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. **Repositorio Académico de la Universidad de Chile**. 2023.

BALZA, I. Crítica feminista de la discapacidad: el monstruo como figura de la vulnerabilidad y exclusión. **Dilemata**, 3 (7), 57-76. 2021.

BAUMAN, H.D.L., Y MURRAY, J. Deaf Gain: Raising the Stakes for Human Diversity. Minneapolis: **University of Minnesota Press**. 2014.

BOGGINO, N., Y BOGGINO, P. Pensar la escuela desde la accesibilidad universal y la complejidad: Abolir las fronteras, los eufemismos y los estigmas. **Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica**, 13 (15), 31-51. 2014.

BONILLA-GARCÍA, M. Á., Y LÓPEZ-SUÁREZ, A. D. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. **Cinta Moebio**, 57, 305-315. 2016.

BOOTH, T., Y AINSCOW, M. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y participación en las escuelas. **UNESCO**. 2002.

BRITO, S., BASUALTO PORRA, L., Y REYES OCHOA, L. Inclusión Social/Educativa en Clave de Educación Superior. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 13 (2), 157-172. 2019.

BURAD, V. Alteridad Sorda: La sospecha de humanidad del otro sordo. **Universidad Nacional de Cuyo**. 2010.

CALDERÓN, A. La construcción cultural del sujeto sordo. **Ponto Urbe 2014**. [En línea], 14. <http://journals.openedition.org/pontourbe/1671>

CAMPUSANO, C. Hacia una educación inclusiva: La construcción de co-enseñanza y trabajo colaborativo de una comunidad [Tesis de Magister, Universidad de Chile]. **Repositorio Académico de la Universidad de Chile**. 2022.

DAMM, X. Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. **Perspectiva Educacional. Formación de Profesores**, 56(1), 83-201. 2017.

- DE BOER, A., JAN PIJL, S., Y MINNAERT, A. Teachers' attitudes toward inclusive education in primary education: A literature review. **International Journal of Inclusive Education**, 15(3), 331–353. 2011.
- DELBURRY, P. De la política educativa a la realidad escolar chilena: Una descontextualización de la educación inclusiva. [Tesis de Doctorado]. **Universidad del Bio-Bio**. 2021.
- ESCUADERO, J., Y MARTÍNEZ, B. Educación inclusiva y cambio escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, 55, 85–105. 2016.
- HAUSER, P., O'HEARN, A., MCKEE, M., Y STEIDER, A. Deaf epistemology: Deafhood and deafness. **American Annals of the Deaf**, 154(5), 486-492. 2010.
- HERRERA, V. (Coord.). Educación y lengua de señas chilena: Desde la experiencia sorda a la interculturalidad y el bilingüismo. **RIL Editores**. 2022.
- HERRERA, V. Y DE LA PAZ, V. Prácticas pedagógicas y transformaciones sociales: Interculturalidad y bilingüismo en la educación de sordos. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 13(1), 73-88. 2019.
- HONNETH, A. Reconocimiento y menosprecio: Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. **Katz Editores**. 2010.
- LADD, P. Comprendiendo la cultura Sorda: En busca de la sordedad. **Consejo Nacional de la Cultura y las Artes**. 2011.
- LARRAZABAL, S., PALACIOS, C., Y ESPINOZA, V. Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 15(1), 75-93. 2021.
- CHILE. Ley N°20.422. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. 12 de febrero de 2010. <http://bcn.cl/1uvqg>
- CHILE. Ley N°20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 9 de junio de 2015.
- CHILE. Ley N°21.303. Modifica la ley N° 20.422, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, para promover el uso de la lengua de señas. 22 de enero de 2021.
- LISSI, M. R., SEBASTIÁN, C., VERGARA, M., Y ITURRIAGA, C. When "inclusion" jeopardizes the learning opportunities of deaf students: The case of Chile. En H. Knoors, M. Brons, y M. Marschar (Eds.), *Deaf education beyond the Western World: Context, challenges, and prospects* (22–36). Oxford, UK: **Oxford University Press**. 2019.

- LÓPEZ, V. Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 8(2), 69–83. 2014.
- LÓPEZ VÉLEZ, A. L., ARISTIZABAL, M. P., GARAY, B., Y IBAÑEZ, B. Discursos de inclusión y diversidad entre las educadoras de la red municipal de escuelas infantiles de Vitoria Gasteiz. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 9(1), 59-80. 2020.
- MILIÁN-LEMÚS, B. Introducción a las metodologías visuales. Recuperado de <https://docplayer.es/64043993-Introduccion-a-metodologias-visuales-briseida-milianlemus-abril-2014.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. El primer gran debate de la Reforma Educacional: La Ley de Inclusión Escolar. **PNUD/Biblioteca del Congreso Nacional**. 2017.
- OLIVÉ, L., DE SOUSA, B., SALAZAR, C., ANTEZANA, L., NAVIA, W., VALENCIA, G., PUCHET, M., AGUILUZ, M., GIL, M., SUÁREZ, H., Y TAPIA, L. Pluralismo epistemológico. **Muela del Diablo Editores**. 2019.
- ORGANIZACIÓN DE NACIONES UNIDAS. Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> 2006
- PAUL, P. V., Y MOORES, D. Deaf epistemologies: Multiple perspectives on the acquisition of knowledge. **Gallaudet University Press**. 2012.
- QUEUPIL, J. P., Y DURÁN DEL FIERRO, F. El Principio de Inclusión: Similitudes y Diferencias em la Educación Escolar y Superior en Chile. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, 12(1), 111-128. 2018.
- ROBINSON, O. E., Y HENNER, J. The personal is political in The Deaf-Mute Howls: deaf epistemology seeks disability justice. *Disability & Society*, 32(1), 135-150. 2017.
- RUIZ, J. Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao, España: **Universidad de Deusto**. 2003.
- STRAUSS, A., Y CORBIN, J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. 2002.
- TAMAYO ROZAS, M., CARVALLO ARRAU, M. S., SÁNCHEZ CORNEJO, M., BESOAIN-SALDAÑA, A., Y REBOLLEDO SANHUEZA, J. Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. **Revista Española de Discapacidad**, 6(1), 161–179. 2018.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (Coord.) Estrategias de investigación cualitativa [Materia prima]. **Gedisa** editores. 2006.