

SEMÁNTICA DE LA SORDITUD. UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA A LA SORDERA COMO DISCAPACIDAD

Silvia Laura de los Ángeles Vargas López

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ IEBEM

LO CULTURAL Y EL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONFIGURACIÓN DE LA SORDERA COMO DISCAPACIDAD

Mónica Leticia Campos Bedolla

Universidad Contemporánea (UCO)

LOS DISCURSOS DE LA INCLUSIÓN Y EL FONOCENTRISMO COMO DISPOSITIVOS COLONIZADORES DE LAS COMUNIDADES SORDAS

José Luis Flores Flores

UPN-Hidalgo

SORDERA COMO UNA CONSTELACIÓN FAMILIAR/SOCIAL. REFLEJOS DE IMAGINARIOS, EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN Y VULNERABILIDAD

Blanca Estela Zardel Jacobo

FES Iztacala, UNAM

Silvia Laura de los Ángeles Vargas López

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/ IEBEM

Área temática: A.15) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: Representaciones, concepciones y prácticas en torno a las diferencias en contextos escolares: discapacidades, capacidades diferentes, diversidad étnica, confesión religiosa, pluralismo político, diversidad sexual: orientación sexual e identidad de género.

Resumen general del simposio: La diferencia en ámbitos escolares provoca casi siempre actitudes de violencia, que no siempre va dirigida a los sujetos, sino que en muchas ocasiones se dirige a un colectivo que se representa y se conceptualiza desde una visión social, cultural e histórica. Esto ha sido, y sigue siendo, una realidad para las personas con discapacidad (PcD), violencia que no solamente se vive dentro de la escuela, sino que permea diferentes ambientes donde se desenvuelven. Es por ello que la reconceptualización de la Sordera nos ha mantenido en la investigación con sordos desde hace ya varios años. En este simposio se presentan diversas dimensiones sobre la Sordera con una mirada amplia, crítica y reflexiva. En el primer texto se abrirá la reflexión desde el paradigma de la cultura y el discurso, como generadores de discapacidad, y las formas en que la Sordera, ha ido separándose de este concepto. En el segundo, se analizará la gestión de un movimiento político en el mundo, en cuanto al reconocimiento de las lenguas de señas y a las comunidades sordas con determinantes culturales propios, acompañadas de reflexiones iniciales descolonizadoras de las corrientes inclusivas y fonocentristas, recuperando planteamientos de dos representantes de la comunidad sorda: Juan Carlos Druetta y Paddy Landd. En el tercero, se mostrará el análisis de entrevistas a profundidad realizadas a hijas oyentes profesionistas de padres sordos, cómo la Sordera surge de una red de redes de enunciados y prácticas culturales, económicos, y de saberes que componen multiplicidad de referentes externos imbricados en el tejido familiar, que cruza tres generaciones, develando en sus relaciones cómo se produce la sordera como discapacidad a través de contornos de la circulación de los valores, sentidos y significados; así como los movimientos relacionales de los sujetos en tanto asumen, enfrentan, resisten y contrarían el sentido de discapacidad.

Palabras clave: Sorditud, discapacidad, discriminación, discurso, cultura.

Semblanza de los participantes en el simposio

Silvia Laura de los Ángeles Vargas López

Doctorante en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Maestría en Educación Especial. Directora del CAM 13, IEBEM. Profesora titular de la Fac. Psicología UAEM. Miembro fundador y actual tesorera de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa (RIIE). Coordinadora libros: SUJETO, EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN Volumen VI al XI (2008-2018; Ed. FESI-UNAM). Dictaminadora en: Revistas internacionales. Directora de tesis y sinodal en exámenes de licenciatura y maestría. Ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora de diversos artículos de revistas y capítulos de libros.

Mónica Leticia Campos Bedolla

Doctora en Educación y Psicología. UAQ. Maestría en Educación. Universidad Anáhuac. Diplomado en Psicoanálisis, FES Iztacala UNAM. Miembro fundador de la RIIE, FESI-UNAM. Miembro del comité editorial de la Revista Pasajes. Fundador del Centro Integral en Educación, Convivencia y Bienestar Humano, A. C. Profesora de preparatoria, licenciatura y maestría. Dictaminador en: Revistas Perfiles educativos, Pasajes; libros de la RIIE. Ponente y conferencista en congresos. Asesoría de tesis y sinodal licenciatura, maestría y doctorado. -Publicación de artículos en revistas nacionales e internacionales y capítulos de libros.

José Luis Flores Flores

Doctorante en Teoría Crítica (I7, Instituto de Estudios Críticos). Maestro en Educación (UPN). Docente-investigador (UPN-Hidalgo). Intérprete en LSM-español. Responsable de proyectos financiados por CONACYT. Cuento con mis manos. Matemática en Lengua de Señas Mexicana” (2013), <http://www.cultura-sorda.org/matematica-lsm/> Acompañar la escritura y la lectura. Serie palabra circular, SEP/IHE (2015) y Una didáctica que quiere ser. Matemática en lengua de señas mexicana (2017) <http://www.upnhidalgo.edu.mx/incluyente/index.php>.

Blanca Estela Zardel Jacobo

Doctora en Pedagogía. UNAM. Maestra en Ciencias. Especialidad en Educación. (DIE-CINVESTAV-UPN); Maestría en Estudios Psicoanalíticos; SEP. Profesora Titular de la UIICSE (FES Iztacala), UNAM; Presidenta de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración e Inclusión Educativa (RIIE). Investigador SNI nivel 1. Miembro del COMIE. Diplomados en Filosofía y Arte (ENAH). Segundo lugar, premio en tesis doctoral DIF 2011. Investigaciones desde 1981 en las temáticas: currículo, discapacidad, integración, inclusión, diferencia, alteridad y subjetividad. Autora de dos libros, compiladora de 13; más de 60 artículos en revistas y libros nacionales e internacionales.

TEXTOS DEL SIMPOSIO

LO CULTURAL Y EL DISCURSO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: CONFIGURACIÓN DE LA SORDERA COMO DISCAPACIDAD

Mónica Leticia Campos Bedolla

Resumen; Este texto tiene pretende abrir la reflexión, desde el paradigma de la cultura y el discurso, como generadores de la discapacidad, es decir, se intentará jalar algunos hilos que permitan pensar la discapacidad no como propia de los sujetos, sino más bien como efecto de la cultura y de los discursos que en ella se vierten. La discapacidad entonces, como efecto discursivo de la cultura y que toma forma cuando ésta va configurando sujetos, que de uno u otro modo, se apropian y son apropiados por ella. En particular se abordará la construcción de la sordera como discapacidad, y las formas en que ésta, la sordera, ha ido separándose, como quien marca su distancia, de ser considerada una discapacidad. Al mismo tiempo, se presentarán algunas posturas, que frente, han ido marcando un nuevo camino en la concepción de la inclusión de las personas sordas, de la lengua de señas y de las propias prácticas de la cultura de sordos. Finalmente, se retoma a Heidegger, quien desde su análisis del lenguaje, dejará abierta la reflexión para seguir pensando sobre esto.

Palabras claves; Cultura, discapacidad, inclusión, educación, sordos.

El devenir de un sujeto tiene su origen antes de que el niño nazca; para los padres, antes del parto, el niño es ya una promesa y un proyecto. El hijo no nacido aún, soporta ya el ideal de sus padres, anudado a su deseo y que va preparándole un destino, un porvenir. Aun cuando no haya nacido, hay ya un cuerpo, interpelado y en el que el deseo de los padres da rienda suelta.

Una vez que nace, no es tan solo un organismo vivo, sino que está inmerso en una carga de simbolismo de lo que de él se espera y que requerirá solo de un Otro, quien a través del lenguaje, ha de posibilitarle un cuerpo subjetivado, anudado al lenguaje. Es este su primer acercamiento con el lenguaje, y en particular con la madre quien empieza a establecer un diálogo con el niño, suponiéndolo su interlocutor, y de quien espera recibir, de algún modo, una respuesta, sea cual sea ésta. Si el niño responde con algún gesto o contracción muscular, será para ella suficiente para sentirse en comunicación con él.

Conforme pasa el tiempo, la madre esperará algo más como respuesta, y esto tendrá que ver con la necesidad que ella tiene de la certeza de que su niño atiende su llamado. Un llamado, que por un lado, la confirma a ella como su madre (en el reconocimiento de su voz); y por otro, como la preparación de su bebé al ámbito de lo social, y por lo tanto, de la cultura.

Cuando el hijo, simbolizado incluso desde antes de su nacimiento, se ve contrastado con la llegada de un niño “especial”, la “misión” y deseo de ser padres se llegan a ver fragmentados, pudiendo llegar a un nivel tal de desajuste, que el niño, que era ya anticipado con un nombre, llega a convertirse en un “organismo fallido”; que de ser fijado al diagnóstico, el niño quedará anclado, a la posición de “cuerpo enfermo”, pudiendo marginarlo a la posibilidad de ser alguien más que un síndrome. Con esto el niño queda atrapado en un cuerpo discapacitado y en donde la falta (la señal de la discapacidad) queda a un nivel de lo real, sin poder simbolizarse, sin poder constituirse en sus diferencias, sino siempre bajo la idea de no ser “normal”.

Una vez que el niño está en edad escolar, muchos de los padres viven la angustia de que lo que podía haber quedado al interior de la familia, ha de salir hacia otros ámbitos, que pudieran ser “peligrosos” o de “vergüenza” y a los que no sólo el niño se ha de enfrentar, sino también la misma familia. Es por esto que, específicamente en el ámbito educativo, los procesos de exclusión o inclusión han tenido un gran peso, ya que es en la edad escolar donde los niños y jóvenes, además de acercarse al conocimiento, crean grupos sociales, y a partir de los mismos configuran su subjetividad y reafirman o no la identidad que como “ser no normal” pudieron haber desarrollado en los lazos sociales primarios que al interior de la familia se dieron.

El espacio escolar se abre entonces como una nueva posibilidad de subjetivación en donde el niño se enfrentará a otras miradas y discursos, que le mostrarán una forma de ser diferente en el mundo, en donde los afectos atraviesan por otros lados, y que le permitirán acceder a la sociedad. Butler (2010) señala que “No existe vida alguna sin las condiciones que mantienen la vida variable, y esas condiciones son predominantemente sociales...” (p. 38). Por esa variabilidad que dan los diferentes espacios sociales, es que elegir y permanecer en un grupo social con el cual identificarse y generar un lazo de pertenencia, siempre va a implicar, también, sortear una serie de prejuicios, de encuentros y desencuentros, estrechamente

relacionados con los entornos culturales en los que se desenvuelven y que tendrán un gran impacto en los procesos de exclusión/inclusión que se den.

Hablar de inclusión, en palabras de Skliar (2010), implica un “estar juntos”; un acto “innato” de relación con el otro, “de pertenencia o no”, que con frecuencia se torna más en un asunto político en el que el discurso de organismos nacionales e internacionales buscan “convencer” y legitimar el derecho a la “igualdad”, mediante la regulación de los espacios escolares. De ahí que organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Comisión Internacional de Derechos Humanos (CIDH) y la Convención Internacional de Derechos para Personas con Discapacidad (CIDPD), han hecho grandes esfuerzos, para sensibilizar a las naciones sobre la importancia de emprender acciones inclusivas, primero como una cuestión de sensibilización, para después lanzarse como una política con obligatoriedad internacional, para que los países no sólo atiendan las necesidades que personas con alguna discapacidad o alguna otra condición especial tengan, sino que regulen los espacios de movilidad y de oportunidades que pudieran promover actos de discriminación y por consecuencia, de exclusión.

Esta propuesta de sensibilización y toma de conciencia se refleja claramente en el Artículo 8 de la Convención Internacional de Derechos para Personas con Discapacidad:

1. Los Estados partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:
 - a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas. (UNICEF, 2001)

Asimismo, la ONU expresa su postura enfatizando el derecho de la educación para todos los jóvenes, tal como se observa a continuación:

A través de esta alianza de instituciones hemos querido promover una mayor conciencia sobre la urgencia de que el sistema educativo acoja y ofrezca una educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes, sin discriminaciones de ningún tipo. Nuestra intención es contribuir a hacer efectivo el derecho de los alumnos y alumnas con discapacidad a participar y educarse con igualdad de oportunidades en el sistema regular de educación. El horizonte para la sociedad chilena debería ser que todas las escuelas reciban en sus aulas a los niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales. (UNICEF, 2001)

Ante este panorama, hoy en día en casi todo el mundo se habla de inclusión, y que a diferencia de integración, término vigente desde los años 90, apunta hacia algo más allá que recibir a personas con discapacidad en las escuelas o espacios sociales, señalándose en ocasiones que inclusión tendría que ver

con “no preguntarse solo sobre la presencia de los demás, sino más bien sobre la existencia del otro” (Skliar, 2015). Una existencia que afecta y que al mismo tiempo pone en relación a los unos con los otros. Es en este sentido donde cabe la reflexión sobre la necesidad que hay de legitimar, desde un orden político o bajo una serie de normas en pro de la igualdad, la apuesta por la inclusión.

Lo que se ha hecho notorio, en cuanto a los cuestionamientos a las políticas de inclusión educativa que se viven en varias partes del mundo, y en particular en México, es que éstas apuntan a crecientes acciones de adecuación físicas y curriculares de algunos espacios escolares para el recibimiento de niños con alguna discapacidad, sin que por ello se incida en procesos de inclusión claros y de fondo, ya que como señala Echeverría, B.

Las formas tradicionales institucionalizadas y las formas emergentes se reproducen y mantienen, no hay superación de una sobre la otra, ambas se encuentran afectadas mutuamente pero la resultante implicaría una diferencia, no es lo mismo de lo que fue, y sin embargo, el pasado se encuentra siendo. Las nuevas formas se instituyen ante el fracaso de las formas tradicionales; sin embargo éstas despliegan una amplia serie de recursos destinados a recuperar bajo nuevas modalidades lo que van perdiendo. A la vez, lo emergente no logra sustituir por completo a lo tradicional. A veces utiliza la estrategia de ignorar lo tradicional, a veces de exterminarlo, logrando que se amplíe más la presencia y el poder de lo tradicional. (2001:126)

Por tanto, algunas acciones de inclusión muchas veces enmascaran prácticas del pasado que han sido “excluyentes”, sin siquiera escudriñar en sus entrañas sobre lo que les dio origen y de este modo sopesar la fuerza que las sostiene y que tal vez, difícilmente desaparecerá, más aún si ni siquiera se visibiliza. De este modo, sin menospreciar el pasado (prácticas excluyentes del pasado), los intentos de inclusión se podrían encaminar hacia dimensiones de otra índole; diferentes a los que se llevan a cabo con la urgencia de acabar con procesos de exclusión y con los cuales, con frecuencia se hace un mayor énfasis en eso que le dio origen; como una especie de contraargumentación y dualidad perversa entre lo que es y lo que debería ser. Por ejemplo: acabar con la discriminación hacia la mujer, ensalzando su condición de ser tan humana como el hombre; hablar de los derechos de las personas con discapacidad, resaltando su discapacidad e incluso utilizándola como estandarte de sus propios derechos que muchas de las veces no son acompañados de su natural contraparte: las obligaciones; obligar a las escuelas a atender a niños con discapacidad y a no reprobarlos, siempre marcando la necesaria atención a su condición; entre muchos ejemplos más.

Sin embargo, también es cierto que al interior de las escuelas las prácticas cotidianas, muchas de ellas incitadas por la idea de dar cabida a procesos de inclusión, muestran los esfuerzos hechos para no solo abrir espacios para niños con alguna discapacidad, sino más bien generar espacios de interacción y aprendizaje que faciliten, no solo la adquisición de conocimientos y habilidades, sino también vínculos sociales e historias de vida en las que se involucran padres de familia, maestros y estudiantes con y sin discapacidad; de tal manera que todos, de una u otra forma se ven favorecidos, tal como lo menciona la

directora de una escuela primaria particular de la Cd. de Querétaro durante una investigación realizada en la Prepa UCO (Querétaro), que sin tener un programa de inclusión definido, atiende a niños con diferentes “ajustes razonables”:

“La parte de incluir a estos niños, siempre fue como parte de la naturaleza de la escuela”.

“Ahí hay mucha labor con el resto del grupo para que entiendan que tienen necesidades diferentes a las tuyas, él aprende de una manera y tú aprendes de otra y al final todos salimos beneficiados porque como las maestras tienen que ser más creativas y dinámicas, los niños que no tienen alguna discapacidad se ven favorecidos y se les facilita su aprendizaje”.

Pareciera entonces que la cotidianidad y el hecho que se considere la inclusión como parte de la naturaleza de esta escuela, ha permitido que las relaciones humanas al interior de ella se den sin mayor problema (con sus satisfacciones y frustraciones desde luego) y sin el otorgamiento de un poder apabullante a una regulación legal o técnica que lidere y evalúe procesos de inclusión.

Muy a pesar del avance de la medicina y de la ciencia en general, que en su afán de brindar cada día más conocimientos sobre las diferentes discapacidades y con la idea de ir cerrando brechas de exclusión dadas por ignorancia o por falta de herramientas y medios que permitan a todas las personas convivir en mundo “normal”, la experiencia muestra cada vez más formas de exclusión, e incluso ahora dentro de los propios discursos y procesos denominados incluyentes. Asimismo, es frecuente la demanda que hay de los docentes que atienden niños con alguna discapacidad, de ser formados para la atención de las diversas discapacidades que pueden presentar los niños. Es importante recalcar que esta demanda se presenta en este orden de ideas: “atender las discapacidades” y no precisamente “atender a los niños”. En parte esto se debe a la primicia que se la ha dado al profesionalismo (la técnica) en temas de discapacidad, por lo que en la conferencia titulada “Golpes contra el imperio’ Culturas Sordas y Educación de Sordos” presentada en Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo (I .CED) realizado en Maastricht, Holanda, el Dr. Paddy Ladd (2005:3) señaló

...bien podía preparar una exposición profesional amablemente segura y contribuir, con ello, a construir mi prestigio; o bien podía hablar del daño que ha ocasionado y sigue ocasionando el así llamado profesionalismo, lo cual pondría en tal entredicho a muchos de ustedes, que tendría consecuencias negativas tanto personales como profesionales para mí. Y hablar de este modo podría desanimar a aquellos de ustedes que han estado trabajando pacientemente para lograr un pequeño cambio profesional (o más, si pueden) contra todos los factores que se oponen a ello. O eso puede incluso aburrir a algunos de ustedes que vienen de países más iluminados, como los escandinavos o los Estados Unidos, donde tales problemas no han golpeado tan severamente como en otras partes.

Ahora, cuando la gente común está sufriendo las desproporciones de la práctica profesional, es mi deber como profesional Sordo usar el profesionalismo 'contra sí mismo' para establecer académicamente que, cuando los profesionales y la gente común están envueltos en un conflicto tan extremo, esta última debería tener prioridad para determinar los que se está haciendo en nombre de ella.

Este autor, se ha caracterizado por ser, además de un académico de la Universidad de Bristol, un activista y luchador de las comunidades de sordos quien ha impartido clase en escuelas para sordos, siempre defendiendo el respeto que requiere la cultura de los sordos, incluso en contra de los propios procesos de inclusión, con los que él no está del todo de acuerdo. La experiencia que nos narra el autor, sin duda invita a la reflexión sobre mucho de lo que se ha hecho en términos de inclusión de niños sordos en las escuelas regulares.

La inclusión educativa de niños y jóvenes con sordera

En cuanto a la población sorda en México, existen 2.4 millones, de los cuales 84,957 son menores de 14 años y de ellos un 64% (54,372) asiste a la escuela. En cuanto a la población de jóvenes sordos, de entre 15 y 19 años 34,875 (un 28% del total de las personas con discapacidad en el país) no tuvieron ningún tipo de educación; lo mismo que con el 14% de la población adulta de entre 30 y 59 años de edad, que solo estudió hasta nivel básico, primaria o secundaria. (Sordos en México: sin educación ni trabajo, 2018)

Con estas cifras se observa, que el camino hacia la incorporación de personas sordas en los diferentes sectores educativos, no se diga en el nivel medio superior y superior, es aún muy largo; y sólo hablando en términos de inserción de este sector de la población en el ámbito escolar, pues como ya se mencionó anteriormente, las cifras no nos hablan de la realidad de los procesos de inclusión, por lo menos no como ésta se ha querido entender.

Dejando un poco de lado, la parte de las estadísticas, sin que por ello no sean importantes, nos enfocaremos en la parte de los discursos que sobre la sordera, y la inclusión educativa de personas sordas parece prevalecer.

La llegada de los niños con alguna discapacidad a las escuelas regulares, se ha visto como un gran avance para las sociedades que buscan ser incluyentes. Sin embargo, en este nuevo terreno de reciente exploración, los discursos que acompañan acciones pro inclusión, en ocasiones son interesantemente contradictorios. Operan con frecuencia bajo un mecanismo dialéctico del cual pareciera no se puede escapar: actos de exclusión para generar inclusión; aceptación de lo "anormal" para dar paso a la posibilidad de una "normalización"; de la discriminación para luchar por la igualdad; etc.

En el caso particular de la llamada educación inclusiva, entendida a menudo como símil de integración educativa, se da cuenta de lo que en este sentido se hace mediante rubros como: número de estudiantes

con discapacidad inscritos en escuelas regulares, en las que se han llegado a hacer algunas adaptaciones físicas (rampas y accesos diversos para sillas de ruedas), ajustes curriculares o bien, como dicen algunos docentes “pues se les va pasando de ciclo escolar, pues sabemos muy bien que sus capacidades son diferentes y no siempre podrán alcanzar lo que sus compañeros hacen” (comentario de una maestra de secundaria pública durante la evaluación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2005). Es así como se va configurando en el imaginario colectivo de las escuelas que la labor de la inclusión es hacer lo más posible para que “los estudiantes con necesidades educativas especiales encajen en el aula y el currículo ya existente” (Blanco, s.f.), y que con ello puedan enfrentar de mejor manera al mundo que los espera allá afuera, pues al fin y al cabo, “también tienen derecho”.

En lo que pudiera reconocerse como una noble intención, se enfatiza la discapacidad, haciendo un efecto de exclusión dentro de un sistema que podría presumirse de buenas intenciones por ser incluyente. La discapacidad se coloca en el centro de las relaciones, no solo académicas, sino sociales, y bajo esta idea, se valorará el trato que se le dará al niño de tal manera que éste no viva más actos de discriminación.

La presencia o no de actos de discriminación o exclusión, casi siempre es determinada por quien no tiene alguna discapacidad, lo que implica, en contraparte, que quienes generen los cambios hacia la inclusión, sean los mismos. Lo interesante de todo esto, es que en todos ellos se alcanza a leer una considerable y genuina preocupación por las personas con discapacidad, lo que convierte sus discursos en un conjunto de explicaciones, propuestas y acciones que buscan ayudar, dar reconocimiento y remediar, de algún modo, el padecer de estas personas. Assoun menciona que los actos de exclusión sufridos colocan al que los padeció en una condición de perjudicado (el Sujeto del perjuicio) acompañados con un sentimiento de injusticia; y al que excluyó, en una posición de deudor, quien habrá de compensar o indemnizar al perjudicado, ya que “este “mal” que se ha cometido se inscribe como “daño” para el interesado que, desde ese momento, aspira al des-daño (Entschuldigung)”. (2001:19) Será que por esto es inevitable no observar en estos discursos y acciones que se emiten, ciertos matices de remediar o de devolver algo de lo arrebatado, de ahí que se aprecie un énfasis en los derechos humanos para personas con discapacidad, como si no solo por ser humanos los tuvieran, sino que al parecer deben ser concedidos y evidenciados como devueltos.

En este mismo sentido, Assoun (2001:20) señala

La “exclusión” tiene peso como “fetichismo verbal” del discurso social (del malestar y de su escritura)...Por un lado, un discurso “científico” sobre la exclusión; por otro, una voluntad de “darle la palabra a los excluidos” (para atrapar el sabor amargo de la “miseria del mundo” en su propio centro).

En consecuencia la mirada en la discapacidad no va a estar dada por un real orgánico sino por el código que lo determina como discapacitado o no. Cuando los organismos nacionales e internacionales trabajan el tema, lo hacen con buenas intenciones desde el lado del derecho que tienen las personas con discapacidad

de trabajar, estudiar, transportarse, etc., pero casi siempre olvidan que la legalidad no es unidireccional ya que además de los derechos están los deberes, con lo que se les saca del marco normativo cuando se pretendía incluirlos.

Es común entonces el surgimiento de cuestionamientos como si las diversas formas de comprender la discapacidad: sordera, ceguera, alteraciones psicomotrices, discapacidad intelectual, etc., consideradas como la falta, disfunción o carencia de algún órgano o disfunción biológica, serán por sí mismas lo que pone en condición de discapacidad a la persona, o se tendría que pensar que dependiendo de las condiciones de exterioridad, se tendría o no la condición de discapacidad.

En el caso de las personas sordas, se ha logrado establecer que no hay discapacidad presente, sino que se trata del surgimiento de una cultura en la que, mediante la lengua de señas o alguna otra forma de comunicación, han logrado hacer presencia en la cultura de los oyentes. Por ello, incluso se ha llegado a afirmar que no tendría por qué hablarse de inclusión de las personas sordas, sino que tendría que ser entendida a la comunidad Sorda como una cultura, como cualquier otra, con la que se podría interactuar. Paddy Ladd (2005:5) enfatiza

...si la gente tiene una lengua también tiene su propia cultura. Uno puede tener su propia cultura sin tener una única lengua, pero lo contrario es tanto física como sociológicamente imposible. De tal modo, se tiene uno que enfrentar a la evidencia de que, como pasa con todas las otras culturas, las culturas Sordas han compartido normas, creencias, valores y prácticas basadas en tradiciones que se extienden a lo largo de varias centurias. Y todas estas características informan acerca de sus perspectivas sobre la educación de los Sordos. Es tiempo, pues, de que quienes trabajan con la educación de los Sordos investiguen activamente esas perspectivas culturales, así como las vidas de las comunidades de ellas cuales provienen.

Con la cita anterior, el autor lleva la condición de sordo, vista con frecuencia como una discapacidad, a un nivel de cultura, con sus propias formas de comunicación y de entender el mundo, y que por consiguiente, la interacción con ella va más allá del conocimiento de la lengua de señas, y sí con un acercamiento a la cultura de la comunidad sorda, en su vida cotidiana con sus simbolizaciones y formas de construir el mundo, lo que implicaría, a decir del autor

...cambiarse radicalmente todo lo que se ha considerado como los estándares profesionales en la educación de los Sordos. Eso tiene que ser sustituido por un modelo educativo más profundamente informado, holístico, centrado en la comunidad de niños Sordos. Una cosa no puede ocurrir sin la otra. (Ladd, 2005:5)

Por todo esto, los estudiosos de la educación de las personas sordas, ya sea desde la mirada de la inclusión educativa o desde su permanencia en ambientes de educación exclusiva para sordos, lo fundamental será el acercamiento que con ellas se tenga, que seguramente irá más allá de un "mero" medio de comunicación, pues siempre que se cuente con un lenguaje, tal acercamiento será posible. Para Heidegger

...el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación o un recurso secundario para expresar “ideas”, por el contrario es precisamente, la dimensión en que se mueve la vida humana y que, por principio de cuentas, hace que el mundo llegue a la existencia. Sólo donde hay lenguaje hay “mundo”, en su sentido distintivamente humano. Aquí tenemos una acepción del lenguaje como entidad cuasi objetiva, anterior a todos los individuos particulares. El significado del lenguaje es una cuestión de carácter social. En un sentido verdadero, el lenguaje pertenece a una sociedad antes de pertenecer a un individuo. (1983)

Referencias

Assoun, P. (2001) *El perjuicio y el ideal. Hacia una clínica social del trauma*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Blanco, R. (s.f) La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Artículo en A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comps) *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial Alianza Psicología. Recuperado enero 2018 de <http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/blancoatencionaladiversidad.pdf>

Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra: Las vidas Lloradas*, España: Editorial Paidós, Ibérica.

Echeverría, B. (2001) *Definición de la Cultura*, México: Edit. Itaca y UNAM.

Heidegger, M. (1983) *El ser y el tiempo*. México: FCE.

Ladd, P. (19 julio 2005) Golpes contra el imperio Culturas Sordas y Educación de Sordos. Conferencia Principal del Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo (I .CE.D) Maastricht, Holanda. <https://cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-y-educacion-de-sordos/>

UNICEF (2001). Derechos Humanos Ya! <http://derechoshumanosya.org/convencion-de-naciones-unidas-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-diversidad-funcional-discapacidad/articulo-8-toma-de-conciencia/>

Skliar (2010). *Los sentidos implicado en el estar-juntos de la educación*. Recuperado el 8 de octubre de 2018, de <http://www.amsafe.org.ar/> Sitio web: <http://www.amsafe.org.ar/formacion/images/2013-CursoDirectores/Eje4/Carlos%20Skliar%20%20Los%20sentidos%20implicados%20en%20el%20estar%20juntos%20de%20la%20educacion.pdf>

Skliar (2015) Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. Revista Científica Sophia, II(I) Recuperado el 7 de diciembre de 2018 de <file:///C:/Users/Monica/Downloads/Dialnet-PreguntarLaDiferencia-5163702.pdf>

Sordos en México: sin educación ni trabajo (2018) El Universal. Recuperado el 20 de noviembre 2018 de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/periodismo-de-datos/2017/04/2/sordos-en-mexico-sin-educacion-ni-trabajo>

LOS DISCURSOS DE LA INCLUSIÓN Y EL FONOCENTRISMO COMO DISPOSITIVOS COLONIZADORES DE LAS COMUNIDADES SORDAS

José Luis Flores Flores

Resumen: En los últimos años, se está dando un movimiento político muy importante en el mundo en cuanto al reconocimiento de las lenguas de señas y a las comunidades sordas con determinantes culturales propios. Ante los procesos educativos de inclusión y las permanentes políticas de medicalización de la discapacidad, las comunidades sordas occidentales plantean los riesgos de sufrir, otra vez más, procesos de colonización cultural y lingüística, pero al mismo tiempo se reconoce la convivencialidad cotidiana de las personas Sordas con las personas oyentes.

En este ensayo presento algunas reflexiones iniciales descolonizadoras de las corrientes inclusivas y fonocentristas, recuperando algunos planteamientos de dos representantes de la comunidad sorda: Juan Carlos Druetta –argentino– y Paddy Landd –inglés– así como la necesidad de reconocer la convivencialidad pluriversa que tienen las comunidades sordas en México con la sociedad mayoritariamente oyente e insinuar la incorporación de la idea de hibridación de Néstor García Canclini (2016) para entender ciertos fenómenos lingüísticos y culturales que viven las comunidades sordas.

Palabras clave: Comunidad sorda, descolonización, inclusión, hibridación.

Hay una aseveración del investigador Sordo Juan Carlos Druetta en su conferencia: “La Generación X de la Comunidad Sorda y la Lengua de Señas Argentina”, que reclama la necesidad de un tratamiento lingüístico diferenciado para las lenguas de señas:

Hay evidencias de que la lengua de señas es una lengua muy distinta al español, no se puede comparar la LS (lengua de señas) con una lengua hablada, no se puede comparar, no se puede mezclar una lengua con la otra, como por ejemplo, es como si uno hablara español con palabras del inglés o con palabras del japonés. La lengua de señas no se puede incorporar al español, son dos cosas totalmente diferentes. (Druetta, 2008, p.156).

Entiendo la postura de este prominente investigador y activista de la comunidad sorda argentina como una postura de descolonización de las lenguas de señas ante las lenguas orales y el embate de las culturas oyentes hegemónicas.

Las lenguas de señas han sido analizadas en su gramática a través de herramientas lingüísticas que son diseñadas y utilizadas para el análisis de las lenguas orales, cayendo otra vez en posturas epistemológicas colonialistas de los oyentes sobre las culturas sordas.

Muchas comunidades sordas en el mundo han sufrido de los efectos de la colonización cultural y lingüística. El fonocentrismo es un ejemplo contundente de un discurso colonizador, que como discurso de poder que plantea Foucault (2010), se presenta como dispositivo de alienación de los sujetos no solo para negar su propia identidad de dominado sino para reproducir los propios medios, estructuras y objetos de dominación de los que son objeto.

Sin embargo, los grupos de los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad, especialmente las propias personas con discapacidad, que vinculados al movimiento del llamado modelo social de la discapacidad han mostrado una postura de resistencia ante los ataques neocolonialistas.

Otro buen ejemplo es la posición de Paddy Landd -investigador y activista Sordo inglés, promotor de ideas como cultura sorda y deafhodd-, que plantea los procesos de discriminación y dominación del mundo oyente sobre las culturas sordas del mismo que procede el colonialismo occidental sobre los pueblos originarios:

Sin embargo, están llegando los tiempos –más exactamente, ya están aquí– en los cuales mantenerse callado equivale a permanecer paralizado mientras se observa el aniquilamiento de nuestras comunidades, que se arriesgan a ser dispersadas a través de la “integración” y los experimentos del implante coclear, para vagar como almas perdidas, “deficientes auditivas”, a través de naciones de gente oyente, tal como continúan haciendo los indígenas americanos y otros pueblos colonizados. (p.5).

Sin duda los dispositivos de la medicalización de la discapacidad y los discursos pedagógicos integracionistas o inclusivos reproducen los procesos de colonización cultural y lingüística en las personas Sordas.

Un dispositivo tiene la propiedad de ser estratégico y manipulador. Para Foucault (1977, citado en Agamben, 2015) es:

...de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan. (p. 10)

Por un lado, los implantes cocleares que son un avance notable de la ingeniería aplicada a la salud para recuperar la audición, siguen siendo un riesgo que implica la perforación del cráneo y sus mínimos logros en un gran número de casos para acceder al lenguaje verbal completo. En este mismo campo se observa cada vez con mayor frecuencia discursos eugenésicos para evitar el nacimiento de niños con discapacidad, que se presentan como preventivos pero que enmascaran su planteamiento moralista de selección biológica.

Por otro lado, el discurso de la pedagogía de la inclusión en México, es un dispositivo de control escolar y que ha detenido los apoyos profesionales y recursos tanto financieros como materiales, puesto que resulta un contrasentido de lo que se espera como promesa política de plenitud. Por ello, resulta muy revelador el análisis de Paddy Ladd (2005) cuando dice: “se observa el aniquilamiento de nuestras comunidades, que se arriesgan a ser dispersadas a través de la “integración”. Esto sucede en el sistema educativo nacional cuando se “incluye” a los niños Sordos a las escuelas comunes o regulares separándolos de grupos de Sordos de las escuelas especiales. Es decir, en la medida que incluyen a los niños y niñas sordos en las escuelas regulares, los aíslan en un grupo con niños oyentes, sin maestros Sordos, sin intérpretes; son paradójicamente incluidos con los oyentes y excluidos de un contacto cotidiano con otros Sordos y apartados de la lengua de señas.

Por eso Paddy Ladd (2005) expresa su postura en torno a este proceso social como colonialismo: “Esto es, la supresión de lenguas y culturas de los grupos colonizados y su sustitución por las lenguas y las culturas de los grupos colonizadores. La responsabilidad de la tarea de administrar a estos ‘nativos’ es asignada por los ministerios del gobierno a selectos grupos de profesionales, a quienes yo describo como ‘los colonizadores’”. (p.5).

Sin duda que el colonialismo trae consigo el logocentrismo que es un fonocentrismo. El logocentrismo para Derrida en: “De la gramatología”, es la herencia de la metafísica griega que se ha mantenido hasta la actualidad: “el logocentrismo que es también un fonocentrismo: proximidad absoluta de la voz y del ser, de la voz y del sentido del ser, de la voz y de la identidad del sentido” (p. 18). Para el logocentrismo sólo a través del discurso racional, del logos, de la retórica, es posible argumentar las ideas y llegar a la verdad (dialéctica). En este lugar hegemónico de la voz no tienen cabida las lenguas de señas.

Es relevante señalar que esta perspectiva fonocentrista continúa siendo, por lo menos en México, la más influyente hasta nuestros días. Uno de los supuestos que afianzan el lugar hegemónico que ocupa, lo podemos encontrar en un texto de María Paz Berruecos (2014), - investigadora mexicana promotora de esta perspectiva- quien reafirma la idea que la escritura requiere de la presencia del lenguaje oral para poder existir:

Dada esta insistente preocupación, se han creado evaluaciones para conocer la comprensión cabal y el nivel de la expresión escrita (o sea, la redacción) del grupo signante. Ambas funciones psicolingüísticas, la lectura y la redacción, se derivan de la oralidad y de la aplicación de programas específicos de lectura guiada a profundidad, durante años (p.30).

Esta idea que la “lectura y la redacción, se derivan de la oralidad”, es una especie de fetiche de la educación del sordo, que se levanta como eje argumentativo que sostiene esta perspectiva del oralismo, mas se trata de un falso supuesto. Podemos afirmar que esta postura se articula al omnipresente logocentrismo al que se refiere Jacques Derrida (2003) y que ahora podemos entender que obedece a una comprensión del mundo donde el lenguaje verbal es considerado natural y universal.

Por eso entiendo la posición radical de Paddy Landd y Juan Carlos Druetta porque es la voz del subalterno, que desde su no-lugar del lenguaje, desde afuera o más precisamente desde el margen donde los desplaza el fonocentrismo, expresan su palabra en su lengua puesta bajo sospecha como no-lengua. Dice Druetta (2008): “Siempre digo esta frase: “preferimos ser monos antes que loros”. En las escuelas orales, siempre que nosotros hablábamos en lengua de señas nos decían “mono, mono, sos un mono”. Hablar con las manos era como portarse mal, nos ponían un cartel que decía “mono” en el pecho para que los otros niños sordos y/o maestros puedan repetírnoslo varias veces”. (p.153).

Druetta prefiere ser llamado mono que loro, porque aquellos son inteligentes y los loros sólo repiten como robots (p. 153). Se trata de la metáfora de la defensa ante los ataques de este fonocentrismo que se presenta como oralismo imprescindible para garantizar la supuesta inclusión educativa.

No cabe duda que son muy valiosas las posturas descolonizadoras de muchos activistas Sordos en el mundo, sin embargo en una suerte de tensión entre esta defensa de la lengua y la cultura, se observa una convivencia cotidiana de sordos y oyentes que nos habla de la conformación de cierto tipo de culturas híbridas sordas que se enriquecen en su contacto inevitable con la sociedad oyente.

Conozco a muchos adolescentes y jóvenes Sordos en México y más particularmente en Hidalgo, que tienen una convivencia cotidiana con otras personas sordas y también con personas oyentes. El convivir entre Sordos, se encuentran en los Centros de Atención para Estudiantes con Discapacidad (CAED) donde estudian el bachillerato abierto, en la iglesia, con su grupo de amigos, en el equipo deportivo, en las fiestas, cuando asisten al teatro en lengua de señas y en las redes sociales donde circulan intercambios

sobre las noticias, los avisos, los modos de decir las cosas, los modismos, los chistes, los eventos en lengua de señas, las reflexiones sobre la propia lengua de señas, los logros de Sordos en el ámbito deportivo y artístico, de las discusiones sobre el papel de los intérpretes, los cursos de lengua de señas, etcétera. Con los oyentes, porque sus familias en su gran mayoría son oyentes, en sus escuelas, en el barrio y en cualquier espacio social, cultural y de servicios donde se encuentren, donde la inmensa mayoría son oyentes. Pero también el intercambio es constante cuando vamos juntos sordos y oyentes al teatro, a la fiesta de amigos y familiares, en el CAED y la universidad con compañeros, maestros e intérpretes oyentes, y por supuesto en las redes sociales donde la comunicación circula en español escrito y en lengua de señas mexicana a través de videos. Platicamos sobre los temas de política, amistad, deportes, sexualidad, cambio climático, delincuencia... que nos son comunes puesto que compartimos el territorio no sólo geográfico sino cultural, educativo, político y social en general. Siendo oyente pertenezco un poco a la comunidad sorda; por su parte, mis amigos Sordos pertenecen en gran medida a la comunidad oyente.

En nuestra experiencia con el “Colectivo Escénico Caracol” de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo, se da un encuentro entre personas Sordas y oyentes para presentar obras de teatro e improvisaciones de danza con el objetivo de enriquecernos de experiencias estéticas y compartirlas con otros para provocarles sensaciones y pensamientos. Lo más relevante de esta experiencia estética es el encuentro de nuestras formas de comprender y reconfigurar el mundo en señas, gestos, voces, música y movimiento. Cuando preparamos una presentación y durante la puesta en escena lo que importa es el juego intersubjetivo de nuestras miradas, cuerpos y lenguajes que se exteriorizan para compartir a los demás.

Por eso, deberíamos cuestionar la idea de las identidades como únicas, naturales, esenciales y cerradas. ¿Por qué no cuestionar si cuando hablamos de la defensa radical de las lenguas de señas y de las comunidades sordas se está generando una especie de esencialismo identitario?, ¿cómo ubicar, entonces, estas prácticas cotidianas sociales y culturales de encuentro entre Sordos y oyentes?, ¿es posible y más aún, deseable seguir luchando por movimientos que generan movimientos de cierre identitarios?

Las identidades son abiertas, precarias, contingentes, donde la apertura es constituyente de lo social (Laclau y Mouffe, 1987), las identidades no son de una vez y para siempre, como lo muestran la movilidad social de las personas Sordas que transitan sin problema entre la sociedad oyente y sus comunidades sordas. La diferencia nos habita, la diferencia que es la condición de humanidad que nos hace singulares siempre en relación con los otros, en una relación en permanente tensión e incompletud, es esa falta la que impide el cierre. Pero no se trata de una incompletud o falta que nos coloca en la anormalidad, sino una incompletud que nos hace buscar nuevas formas de ser-en-el-mundo-con-otros, en un intercambio y tensión constante de fuerzas, deseos, necesidades, promesas, mitos, condolencias, es decir: de coexistencias. Si aceptamos esta idea de las identidades abiertas de unos-con-otros, entonces tendremos que revisar los riesgos de los discursos de la comunidad sorda como si fuera una sola. Aceptar que existen diversas comunidades sordas implica reconocer que hay agrupaciones de personas Sordas con sus diferencias en torno a culturales,

sexuales, políticas, estéticas, etcétera y con aproximaciones a las sociedades oyentes de distinta modo e intensidad.

Consideremos también que las lenguas de señas están en permanente movimiento. Si cada comunidad es una cultura y esa cultura está constituida por la lengua que les da identidad, y siguiendo nuestro razonamiento: cada grupo identitario se mueve, cambia de lugar todo el tiempo por el contacto con otras culturas y otras lenguas, entonces su lengua también se está modificando permanente.

Si aceptamos esta idea, entonces no deberíamos negar o descalificar los deseos de los Sordos que desean hablar o implantarse –siempre que sea su propia decisión– porque tengan una necesidad de comunicación, de reconocer los sonidos, de pertenencia o proximidad a los oyentes. Desde luego que no implica abandonar la tarea de informar a los padres de familia oportunamente –desde el diagnóstico temprano– de todas las opciones de intervención médica y educativa más allá de los implantes cocleares y de la oralización. Por supuesto que implica seguir luchando para garantizar los accesos a la lengua de señas desde la primera infancia como primera lengua, el acceso a la escritura, al derecho de contar con maestros Sordos y a intérpretes en las escuelas y en todos los servicios de seguridad social.

Y también conlleva decir sí a la inclusión en las escuelas comunes, pero después que los niños y niñas sordos hayan construido redes sociales fuertes con otros niños sordos y adquirido la lengua de señas (esta inclusión podría hacerse después de la educación básica) y que cuenten con maestros bilingües, intérpretes, que se ofrezcan cursos de lenguas de señas para sus compañeros y el personal administrativo, directivo, de servicio y docente de las instituciones educativas.

Se requiere de estudios emergentes de gramáticas de las lenguas de señas con metodologías que comprendan y expliquen las gramáticas de las lenguas de señas considerando la naturaleza misma de las lenguas de señas que es distinta de las lenguas orales. Es muy importante profundizar en las investigaciones sobre las lenguas de señas en cuanto a: la gestualidad, la configuración de imágenes visuales, las metáforas icónica, simbólicas y de signos, etcétera.

No es la antimedicina ni el antioralismo per se lo que permitirá avanzar en nuevas propuestas sociales, culturales, políticas e institucionales para la atención e investigación de las comunidades Sordas y las lenguas de señas. Quizás es el tiempo de los modelos sociales de la discapacidad, de los estudios críticos de la discapacidad, de los estudios semióticos de las lenguas de señas y de la escritura, que nos permitan mantener las preguntas sobre lo que hacemos y lo que queremos hacer, sosteniendo una mirada reflexiva de nuestras prácticas y posiciones.

Es oportuno regresar a la idea de la imposibilidad de la mezcla de las lenguas que refiere Druetta, porque me parece un punto clave para proponer una postura más abierta.

Ignacia Massone (2014) considera que las lenguas de señas están expuestas inevitablemente a un tipo de bilingüismo, ya que las comunidades Sordas están en contacto directo con el español hablado y escrito.

Las lenguas de señas hacen las veces de lingua franca porque permiten el contacto con las comunidades lingüísticas orales. Consideremos por ejemplo el uso de la dactilología (alfabeto en lengua de señas) que funciona como puente entre las palabras en lenguas orales y las lenguas de señas. Pero esta condición inevitable en la mayoría de las personas Sordas que nacen en familias oyentes no significa que las lenguas pierdan su riqueza como lenguas propias y válidas por sí mismas. Estamos hablando de la necesidad de reconocer que vivimos en un mundo donde no cabe más la universalidad sino la pluriversidad como lo plantea Enrique Dussel (2015).

Hay un concepto que trabaja Nestor García Canclini (2016) que resulta muy pertinente para abonar a nuestras ideas sobre las identidades abiertas, se trata de la idea de hibridación: “Entiendo por hibridación procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. III). Para que las estructuras o prácticas discretas se puedan combinar o mezclar es necesario que se presenten en condiciones de apertura y dispuestas moverse de lugar, por eso este concepto se opone a la idea de identidades “puras”, únicas o auténticas.

García Canclini nos plantea el ejemplo del spanglish (estructura discreta, resultado de hibridaciones) que se enseña en el Amherst College de Massachusetts y que ha sido objeto de diccionarios especializados (p. III). Nos interpela García Canclini cuando dice:

Como si el español y el inglés fueran idiomas no endeudados con el latín, el árabe y las lenguas precolombinas. Si no reconociéramos la larga historia impura del castellano y extirpáramos los términos de raíz árabe, nos quedaríamos sin alcachofas, alcaldes, almohadas ni algarabía. (2016, p.III).

Como podemos ver esta reflexión de los procesos de hibridación en el lenguaje se asemejan a la condición de la lengua de señas mexicana en algunos aspectos a modo de lengua franca que referí anteriormente con Massone.

Existen algunos riesgos en esta especie de cierre identitario de las comunidades Sordas como movimiento descolonizador de activistas e intelectuales Sordos como Paddy Ladd y Carlos Druetta. Desde luego que debemos corresponsabilizarnos de la lucha descolonizadora de sordos y oyentes contra los dispositivos de poder del fonocentrismo y la inclusión que genera aislamiento de los niños y niñas sordos, pero manteniendo la puerta abierta al intercambio cultural, al juego intersubjetivo entre las personas y defendiendo la libertad de elegir el tipo de comunidades sordas que se desean configurar. Quizás los planteamientos de las comunidades Sordas como culturas abiertas y como culturas híbridas permitan seguir construyendo formas de comprender y en su caso de intervenir, hacia mundos más abiertos, democráticos y pluriversos donde no se reproduzcan los dispositivos de los discursos de dominación y hegemonía de unas lenguas y culturas sobre otras.

Referencias

- Agamben, G., (2015) *¿Qué es un dispositivo?*, trad. Mercedes Ruvituso. Barcelona: Anagrama. Colección Argumentos. (pp. 9-34).
- Derrida, J., (2003) *De la gramatología*, trad. de Oscar del Barco y Conrado. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Dussel, E., (2015) *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. México: Akal/Interpares.
- Druetta, C., (2008) "La Generación X de la Comunidad Sorda y la Lengua de Señas Argentina". *Ethos Educativo* 41 Enero-abril de 2008. 139-156. Recuperado de. www.imced.edu.mx 41-139.pdf
- Foucault, M., (2010), *La arqueología del saber*, México, Siglo Veintiuno Editores S.A.
- García, N., (2016) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Debolsillo.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987), *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI.
- Ladd, P. (2005) 'Golpes contra el imperio': culturas Sordas y Educación de Sordos. Conferencia Principal del Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo (I .CE.D) Maastricht, Holanda. 19 de julio de 2005. Tomado de: <http://www.cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-y-educacion-de-sordos/>
- Massone, M. I., Mónica C. y Vera Flores, C. (2014) "*La retórica del poema en la lengua de señas argentina*" en: *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*, Miroslava Cruz-Aldete (coord.), México, Bonilla Artigas Editores y Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Paz, M. (2014), "La filosofía de la oralidad presente en el siglo XXI". Artículo de historia y arte. Vol 3 (I). Enero-abril 2014, pp. 27-31, en: www.medigraphic.org.mx

SORDERA COMO UNA CONSTELACIÓN FAMILIAR/SOCIAL. REFLEJOS DE IMAGINARIOS, EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN Y VULNERABILIDAD

Blanca Estela Zardel Jacobo y Silvia Laura Vargas López

... hay una vulnerabilidad con la que luchan tus papás,

es obvio que te pega.

Si tu cuidador, quien se hace cargo de ti, está vulnerable, tú estás vulnerable.

Coda

Resumen: Nos proponemos mostrar cómo los conceptos, ideas e imágenes, modos de comportamiento social, lo que se ha denominado desde diferentes conceptos y aproximaciones que aunque teóricamente tienen su propia lógica de enunciación, mantienen en conjunto un referente de exterioridad como referente constitucional de lo humano (Jacobo, Z., 2012). Por ejemplo: magma semántico (Geertz, C.1973). visión de mundo (Heidegger, M. 1998), registro simbólico (Levi-Strauss, 1981) el gran Otro (Lacan, 1971); imaginario (Castoriadis, 1975), habitus (García, S. S. 2012); todas esas posturas conceptuales de alguna manera enfatizan la conformación, constitución, producción y reproducción de sentidos, significaciones, representaciones y hechos sociales en función de una matriz simbólica o/y económica, que nos permiten vivir, habitar y anidar un modo de vida social heterogéneo, articulado y en contradicción entre dimensiones y que, sin embargo, se pueden puntuar y distinguir las diferencias o modalidades históricas entre unas y otras.

Así, ciertos saberes desde los ámbitos de la medicina, la educación y lo jurídico realizan, si no son interpelados e interrogados, una violencia sutil, imperceptible, eficaz y contundente (Bourdeau citado por García, 2012) al constituir el marco desde donde los sujetos embonamos y discordamos en el engranaje social y a través del cual se realizará nuestro posicionamiento identitario.

En este trabajo mostraremos cómo la falta de audición se valoriza o significa como “discapacidad”, cómo los saberes la legitiman como tal y cómo se producen en multiplicidad de referentes externos los contornos para que los sujetos y sus familiares vayan asumiendo a veces, dudando, asumiendo, contrariando el significado de sordera como sinónimo de discapacidad. A través del análisis de entrevistas que se realizaron a hijas profesionistas de padres sordos.

La sordera como red semántica existencial en sus imbricaciones

Los sujetos sordos viven inmersos en una red familiar que a su vez es parte del entramado simbólico social y en una serie de intercambio que van desde aceptaciones-exclusiones, encuentros/desencuentros, miedos/burlas, prepotencia/humillación, donde la visión dominante del mundo actual separa y marca como no adecuado a todo aquel que muestre una diferencia valorizada negativamente por el parámetro de la normatividad.

Se requiere realizar investigaciones que abarquen un ámbito multidisciplinar hacia la sordera no como discapacidad, sino como modalidad específica y particular que compromete otros mecanismos y dispositivos de intercambio e interacción con y entre los otros. Ha habido un largo recorrido en la bibliografía que documenta el desplazamiento de la concepción de la sordera desde un modelo o enfoque bio-médico hasta el enfoque sociocultural.

Dolors, R. M. (2013), realiza en su tesis de doctorado un recorrido detallado de los movimientos sociales que han replanteado el estatuto de la sordera (bio-médico) a la Sordera (social), introducido diversos términos como Sordedad (Deafhood), Audismo, la manera o modalidad Sorda (deaf way), todos estos términos, señala Delors, se apuntalan en una visión crítica desde las disciplinas sociales, tales como la Lingüística (Stokoe), Estudios culturales (Bauman), antropología (De Souza) y muchos otros que realizan estudios sociales sobre la sordera, sea desde los mismos sordos (Padden, Kiley y otros) hasta investigadores no sordos, que inclusive pueden tener una perspectiva crítica del extremo de la crítica que tienen los estudios críticos.

Desde una perspectiva científica Ha'am (1917), critica el modelo biomédico, introduciendo en la misma visión científica y objetiva, que la ciencia debe intentar ser neutral. Señala Ha'am que "...desde una perspectiva científica bio-neutral, tanto la audición como el habla son cualidades que han evolucionado y que proporcionaron a los humanos comunicación verbal en algunos momentos de la historia... Dejar de lado o negar los otros modos de comunicación biofísicos es, por lo tanto, un paso político que se corresponde con las opiniones y creencias parroquiales sobre lo que debería ser el cuerpo humano, en lugar de la observación desinteresada de lo que es el cuerpo humano" (p. 91).

De esta breve revisión crítica se desprende una necesidad de interrogar la Sordera. En este trabajo nos enfocamos a las vicisitudes de la constitución subjetiva que abarque por lo menos tres generaciones.

Mostraremos el entramado relacional de tres relatos resultado de las entrevistas a profundidad a tres mujeres CODA (Children of deaf adult) profesionistas. La construcción de categorías pretende reconstituir los nudos complejos, cambiantes y contradictorios del intercambio relacional en el que puede vislumbrarse el interjuego de tres generaciones.

Una de las premisas que enarbolamos en esta investigación es considerar la sordera como un término que, más que a personas, refiere a una red en donde converge un cruce de dimensiones ondulares y pendulares

antes que focalizarla como un atributo del sujeto que la “padece”. Nos interesa destacar los fragores, reverberaciones, reflejos y vibraciones que se encuentran en las historias de las tres jóvenes profesionistas CODA. Presentaremos, a través de sus voces las vicisitudes del tejido de las redes familiares en un cruce generacional, sus reflejos de imaginarios, experiencias de discriminación y vulnerabilidad. Las tres voces CODA fueron codificadas como notas musicales, por sus efectos de acorde: **Fa, La y Do**.

De mitos y referencias que anteceden

Cuando nace un hijo es como tirar una piedra al agua, se vuelve una constelación de resonancias. De manera particular queremos tratar sus despliegues y como se entretujan las ondulaciones con elementos pendulares. Todo nacimiento de un hombre suscita la apertura de una cadena de posibilidades de las que resultan imprevisible sus consecuencias singulares (Arendt, H. 2001). Por ello la premisa de la constitución de lo humano y de la identidad requiere de la exterioridad fundacional. Toda subjetividad se engarza en el mito o saga transgeneracional familiar.

Las resonancias culturales se manifiestan de manera particular en el recibimiento del hijo sordo, desde **mitos históricos e imaginarios** en confluencia con **saberes legitimados** tales como la medicina y la psicología por mencionar las relevantes.

En el caso de **Fa**, se solía mencionar como una manera de dar cuenta de la sordera venía articulada con un eclipse, también se planteaba un susto de su madre al estar embarazada, pero no cualquier susto, sino de derivado de que una tía por parte de la línea materna había caído a un pozo, es decir una hermana de la madre. Vemos que se trata de un enigma al que se le busca un por qué. Todo enigma puede hacer alusión al misterio, sean los eclipses, o las consecuencias de los sustos. En el caso de **La** se señala: “Por parte de mi papá no fue hereditario, parece que lo sacaron con fórceps y le tronaron el nervio y por parte de mi mamá, está chistoso porque tiene muchos primos y de la misma generación sordos, muchos primos pero no hay más sordos ni para arriba ni para abajo”.

La diferencia plantea un interrogante, se busca un por qué de la misma, y las explicaciones obedecen a sus inserciones culturales. En el caso de **Fa**, sus abuelos viven en un contexto campesino, regidos por los ciclos del sol y de la luna, herencia de un pasado y de saberes legendarios transmitidos desde una resonancia cultural indígena; en el caso de **La**, el abuelo paterno es médico, corresponde una explicación científica. En el caso de **Do**, ambos padres tienen algún hermano sordo, pero no manifiesta nada con relación al por qué de la sordera.

Impacto de la primera generación en la tercera generación.

En la narrativa de las CODA, que son tercera generación, la primera generación tiene una fuerte presencia. Se pueden encontrar los orígenes y condición social de los abuelos. En **Fa** los abuelos vienen de

una vida campesina que migraron a la ciudad, el abuelo era según se señala “analfabeta” que no quiere decir que careciera de una herencia cultural de saberes y haceres, la abuela sabía leer y escribir. En **La** los abuelos son ciudadanos y el abuelo tiene una profesión médica como dijimos. Y en **Do** el abuelo fue gerente de una empresa textil. De las abuelas destaca la de **Fa**, de origen campesino quien hace todo lo posible y se moviliza hasta lograr que la familia migre a la ciudad para darle al hijo sordo la atención que requiere. La Escuela Nacional de Sordos se convierte en la opción para que su hijo salga adelante. Es de destacar los esfuerzos y las diversas actividades que realizaron para lograrlo: “tuvieron una tlapalería; cuidaban animalitos en un corral que tenían en la parte posterior de su casa para después venderlos, fueron conserjes de una escuela de monjas y hacía y vendía gelatina,...era muy aguerrida” comenta **Fa**.

En las tres historias los abuelos hacen función de soporte y sostén económico para sus familias. Se responsabilizan de sus hijos y prevén un futuro para ellos. Ninguno de los abuelos varones usaba LSM y sin embargo la función paterna estaba cimentada, con sus vicisitudes como corresponde a toda relación intersubjetiva. El abuelo médico de **La** tenía recursos económicos, le compra una casa al hijo para que viva con su familia. El abuelo de **Do**, que es gerente textil le pone un taller mecánico a su hijo para que pueda vivir. Y de **Fa** dijimos de los abuelos que se trasladaron del campo a la ciudad por el hijo (padre de **Fa**), para abrirle el camino. Realizaron varios trabajos, en aras de asumir su responsabilidad y cuidado por su hijo sordo y por los demás hijos.

Relaciones familiares, segunda generación (padres sordos)

El conflicto entre hermanos puede alcanzar consecuencias de gran peso por los efectos de exclusión y vulneración de los derechos de los padres sordos y con consecuencias emocionales difíciles de resolver. Presentaremos algunos ejemplos a continuación.

Para la madre sorda de **Do** a quien denominaremos Rosa, la relación con sus padres y hermanos resultó sumamente compleja. Los padres de Rosa y sus hermanos decidieron cambiarse de la religión católica a otra religión. Ello provoca un gran conflicto para Rosa quien sostiene la fe católica al compartirla con su pareja, (padre de **Do**). El conflicto es de tal grado que Rosa decide salirse de la casa familiar y se va a vivir a la casa de su pareja.

Hay un episodio en la vida de Rosa digno de mencionarse. Cuando queda embarazada después de su segunda hija (justo es **Do**) recibió un trato por parte de un doctor que la atendía ebrio y que le dio un medicamento que según comentaba la madre de Rosa le hizo mal. Al nacer el bebé lo ve la madre de Rosa y dice que cuando voltean al bebé, ve la columna vertebral quemada. **Do** menciona como su madre (Rosa) lloraba mucho ante ese recuerdo ya que finalmente ese bebé muere. No hubo denuncia. Rosa no sólo padece la negligencia médica sino que se agrega un episodio muy doloroso. Justo al dar a luz de este parto tan complicado por negligencia, sus hermanos decidieron que le pusieran un dispositivo, sin avisarle a Rosa

y sin solicitar su autorización. Rosa sin saber nada, un tiempo después se sintió muy mal y su hija mayor (hermana de **Do**) la llevó al médico y ahí fue que se enteró que tenía un dispositivo y que "... ya se había encarnado". Se lo quitaron y a los pocos meses Rosa se embarazó.

Al nacer su tercera hija (hermana menor de **Do**) Rosa siente temor de que algo le pase a la bebé y se va con sus hijas a vivir a la casa materna. Posteriormente sus hermanos presionan para que se quede a vivir con ellos; sin embargo su esposo, que va a verla todos los días, está esperando que ella regrese a casa. Tal parece que Rosa mantenía un vínculo muy estrecho con su madre; sin embargo el vínculo con su marido y deseo por mantener con su propia familia la hace decidir regresar con él.

Para **Do** sus padres han mantenido una relación muy estable y recuerda que su madre (Rosa) le ha dicho: "No, pues yo a quien tengo es a tu papá".

Este "a quien yo tengo es a tu papá" mitiga los atropellos de sus hermanos que la han lastimado y ocasionado sufrimiento. Por ejemplo, los hermanos de Rosa cada vez más impedían que viera a su madre. Las veces que Rosa iba a buscarla le dicen que no está. Le mienten constantemente, a tal grado que le esconden la muerte de su madre por tres años; le dicen que la enviaron a España. El padre de Rosa no se atrevía a darle la noticia de la muerte de su madre y quiere que **Do** le dé la noticia, y **Do** le señala:

Do. No, sí te ayudo, porque sé que no le puedes decir (no se atreve el padre y además no maneja Lengua de Señas) pero tú vas a estar aquí porque no es algo que me toque a mí decir. Es algo que tú le tienes que decir. Fue muy triste, al final mi abuelito habló con mi mamá, mi mamá estaba devastada...Al final mi abuelito le dijo que el día que faltara sí le iba a hacer de su conocimiento. Que esa sí iba a ser una voluntad de él que se lo dijeran. Digo, al final no sé si va a ser cierto, pero mi mamá cada vez que mi abuelo no va tiene miedo de que le haya pasado algo y que no le vayan a decir.

Cuando Rosa va a buscar a su padre, los hermanos, hacen lo mismo que hicieron con la madre, no dejan que lo vea.

La situación de los hermanos, se puede ver de manera adversa, sin embargo el análisis intergeneracional nos permite ir más allá y entenderlo en la trama de generaciones. Está la función de un padre que no puede poner límites a los hijos, él en calidad de representante de la ley, su función sería poner en igualdad a los hijos, de no dejar que pasen por encima de su hermana. Atestiguamos la complicación del padre en asumir su función y cómo sus hijos no tienen incorporado una legalidad equitativa ni la prohibición de dañar a la hermana. Sólo su verdad vale y además la fundamentan en una ley, una religión que les hace justificar y rechazar a la hermana por no comulgar con la religión que ellos han asumido, y quizá también y de manera inconsciente, no lo sabemos, pero quizá también por el cariño especial que la madre le expresaba a Rosa.

En el mismo tenor, podemos ver el efecto de la decisión del silencio de los hermanos y del padre de Rosa, inclusive esgrimir protección y con ello aminorar la culpa del no decir, porque de la muerte, ¿qué se puede decir?:

Do:... Que no le dijeron (a mi madre) porque no sabían cómo se iba a poner... no le dieron oportunidad de despedirse... no lo ha podido superar... Lloro muy seguido...no le dieron oportunidad de despedirse... no la pudo ver ni enferma ni nada. Creo que le quitaron ese derecho.

Impedir el duelo generacional trastoca la existencia. El no haberse despedido, el no saber de la muerte, el no haber estado presente y atestiguar la pérdida, la partida, el quiebre que implica en la relación la ausencia definitiva del otro que es precisamente la oportunidad de dar paso al lazo familiar más allá de la presencia; es inaugurar el espacio de la pertenencia, de la continuidad pero en el nivel simbólico que trasciende la muerte para asegurar un linaje, una historia del pasado y futuro.

Esto inconcluso, que no se permitió, tiene sus repercusiones. **Do** recuerda como Rosa, su madre, guarda un gran resentimiento y dolor ante esta situación. Tal parece que para Rosa este acontecimiento doloroso no ha pasado, sino que ha quedado como una marca tan fuerte que no pasa, se mantiene presente. **Do** expresa una demanda al abuelo, que se haga cargo de su acción, de su no decir del fallecimiento de la abuela, que implica un reclamo por el gran dolor infringido a la madre. El abuelo ha prometido que cuándo el muera Rosa lo sabrá, promesa quizá de volverla a ligar al linaje, a la pertenencia, a la continuidad.

Es muy significativo este trayecto de vida ya que devela una de las mil y un vicisitudes que pueden suceder en las relaciones más cercanas, el tejido familiar puede sufrir desgarrones que necesariamente pasan por los efectos de significación que conlleva la sordera en nuestra sociedad y que conducen al abuso tanto de los cercanos como de los extraños.

Al mismo tiempo que se evidencia el poco peso de instituciones que contrarresten o pongan un contrapeso que reviertan o contradigan los efectos de marginación. Los sujetos no encuentran en las instituciones las funciones de cuidado y hacerse cargo de los sujetos y por tanto dejan a la deriva a los sujetos, librados a ser expuestos a situaciones que reiteran, reproducen y mantienen el circuito de significación de mantener al margen y pasar por encima de los sujetos. Retomaremos de la biopolítica de Foucault (2008) y sus consecuencias agravadas para las personas sordas, en este caso los padres sordos. Enfocarnos en la biopolítica implica ver los dispositivos montados que la sociedad tiene ante la vida y la muerte de la población. La muerte no sólo represente un suspenso, un vacío y una posibilidad de trastocamiento del orden de las cosas, sino que pone a los sujetos en un movimiento que los coloca en dispositivos administrativos que juegan con el futuro y porvenir de los sujetos. Nos referimos a los trámites de dar sepultura, dar lugar a la herencia, y a los ciclos de continuidad de la estirpe familiar. ¿Se mantendrán unidos los hermanos una vez acaecida la muerte de los padres? ¿Cómo se da el pasaje de la herencia y continuidad? ¿Cómo tienen que vérselas los padres sordos con estas instituciones jurídicas, o bien sus hijos, sus herederos, de qué? ¿Qué heredan los hijos, a qué se enfrentan ante las instituciones que regulan una biopolítica? Veamos algunos ejemplos:

En lo jurídico, un sistema marcado por el signo de discapacidad como un valor cultural negativizado, matiza y complica las circunstancias vitales no sólo de los padres sordos, (segunda generación), sino que abarca la vida de los CODA (tercera generación). Expondremos algunas de ellas a continuación.

Observamos desde abusos y discriminación, en diversas circunstancias fundamentales. En **La**, a la muerte del abuelo, el contador del negocio del abuelo paterno realiza un fraude dejando al padre sin bienes y sin dinero. En el decir de **La**: “...se levantó una demanda. Pero yo creo que entre que yo estaba chica y que mi papá no sabía si había pruebas o tenía papeles que pudieran probar el fraude. Había familiares que a veces ayudaban y a veces no, como que fue dejando. Creo que se levantó un acta un acta de aprehensión pero el contador se fue del país y nunca lo encontraron.”

Qué repercusión tiene esto en la tercera generación?, veamos:

“No se recuperaron más que la casa donde mi abuelito vivía. La pusieron a nombre de mi papá después la vendimos y después nos fuimos a vivir a la casa que les habían dado mis abuelitos. Del dinero de la casa pues es como se mantenían un tiempo. Después sí trataron de buscar a este señor y creo que cuando regresó a México ya no aplicaba la demanda. Total que se fue dejando y se perdió. Ahí quedó. Ahí fue cuando más o menos empecé a interpretar.”

Las marcas de discriminación y abuso hacia los padres sordos, los CODA lo resienten, de manera directa o indirecta y estos inicios de alguna manera determinan lo que muy comúnmente se ha documentado como la función de los CODA, se constituye como puente de comunicación, defensoría, interpretación, acompañamiento, orientación, dirección y muchas otras más en la vida de sus padres sordos.

Así la función de cuidado y concernimiento que se supone en los padres, resulta por demás contradictoria, heterogénea en los CODA. Vimos que si bien los padres sordos cumplen con ser el soporte económico y la función paterna, ésta se complica por las condiciones de exclusión que ofrece continuamente el exterior. Se invierte la función en los CODA quienes tendrán o no un papel activo y decisivo. Los CODA por el vínculo familiar, por la posición de hijo (no es lo mismo ser hijo CODA mayor que menor o en medio), por falta de apoyos familiares o de las instituciones sociales y tantas otras consideraciones, realizan la función de cuidado y protección hacia su padres, una especie de inversión de la función, los hijos suelen ser cuidados por los padres, no al revés; sin embargo es de destacar como los lazos afectivos indisolubles en los CODA por sus padres, hacen que se conciernen y realicen la función que las instancias sociales no cumplen,. Las circunstancias de marginación, segregación y discriminación, los ponen en una posición que se va legitimando y se va convirtiendo en obligatoria. De una arbitrariedad y condición de desigualdad y exclusión, resulta entonces que a los CODA les adviene una función que los pone en situaciones bastante dramáticas, complicadas y complejas. Desde temprana edad son expuestos a situaciones que resultan difíciles de procesar o elaborar, y que pasan como experiencias que difícilmente son retomadas

por los profesionales y por los saberes disciplinares. Sin embargo son esenciales en la constitución de subjetividades para la tercera generación, los CODA. A decir de **La** a la pregunta si se daba cuenta de lo que pasaba comenta:

“Yo creo que entendía, pero obviamente sin conciencia de sí lo estaba haciendo bien o mal, yo lo hacía. Creo que en esa naturaleza de saber que al final eres la voz de tus papás, el puente de comunicación, yo creo que lo hacía. Hasta cierto punto creo que tenía su ventaja de conocer y aprender y te vas metiendo en temas que no conoces, pero también creo que fue un poco... seguro fue complicado enfrentarme cosas que no sabía y ya viéndolo ahorita desde el otro lado, creo que me hizo crecer muy rápido. Hubo temas que al final el aprender y conocer también te va llevando a conocer otras cosas y aprender otras cosas: Madurez.”

Así constatamos cómo en la trama familiar se recompone un tejido social muy sui generis, ante la estructura social tan fallida en lo económico, político, jurídico, educativo y de salud. No es entonces la sordera como causa orgánica la organizadora de la discapacidad, sino justamente en las voces de los CODA encontramos una constelación de relaciones que posicionan a cada miembro y cómo de manera “natural” van asumiendo lugares, y formas de vida que en los relatos no se visibilizan como situaciones de tragedia, sino como una vida en sus vicisitudes de existencia. Todo un lienzo en donde la sordera es una resultante de todo.

Referencias

- Arendt, H. (2001). *¿Qué es la política?* Buenos Aires: Edit. Paidós, ICE/UAB, Pensamiento contemporáneo.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Dolors, R. M., (2013). El silencio como metáfora. Una aproximación a la comunidad Sorda. *Periferia*, junio 2013 (18). Recuperado de <http://revistes.uab.cat/periferia> consultada 20 de abril de 2019.
- Foucault, M. (2008). *Tecnología del yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós.
- García, S., S. (2012). La Violencia simbólica: Aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación. En A. Furlán, (Coordinación) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (pp. 114-143). España: Siglo XXI.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. México: Edit. Gedisa.
- Ha'am, Boaz Ahad. (2017). Deafness as Disability: Countering Aspects of the Medical View. *Public Reason* 9 (1-2): 79-98.
- Heidegger, M. (1998) *Caminos del Bosque*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lacan, J. (2018) *Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis; Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Levi-Strauss, C. (1981) *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Edit. Paidós.
- Jacobo, Z. (2012) *Las Paradojas de la Integración/Exclusión en las Prácticas Educativas*. Efectos de Discriminación o Lazo Social. Buenos Aires: Editorial Noveduc,