

## **LA SORDERA COMO CAMPO SEMÁNTICO: DISCAPACIDAD, DISCRIMINACIÓN O PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EMERGENTE**

**MÓNICA LETICIA CAMPOS BEDOLLA**

COORDINADORA  
UNIVERSIDAD MONDRAGÓN-MÉXICO

**SILVIA LAURA DE LOS ÁNGELES VARGAS LÓPEZ**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS Y EL IEBEM

**MINERVA NAVA ESCAMILLA**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- PACHUCA HIDALGO

**BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO**

FES IZTACALA, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**TEMÁTICA GENERAL:** CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

### **RESUMEN GENERAL DEL SIMPOSIO**

En el Congreso del COMIE 2015 presentamos un simposio con una investigación al ámbito de la sordera, se presentaron los resultados de la aplicación de un cuestionario y de cuyas reflexiones surgieron interrogantes en torno a una complejidad inesperada en dicho ámbito. En este simposio se presentará un análisis de las disertaciones emanadas del seminario (otro eje de la investigación) denominado Diálogo interdisciplinar en la comprensión de la identidad de la sordera, donde nos preguntamos si el campo de la “discapacidad” puede ser abordado no como asunto individual, acaecido al sujeto en su particularidad y sostenido desde un saber legitimado “naturalmente-normalizado” del cuerpo sino como una producción semiótica derivada de la conjugación de: un emergente régimen político económico - religioso y la producción de saberes disciplinarios que mantienen una visión hegemónica de la sordera como discapacidad auditiva, con los efectos de discriminación y violencia que esto conlleva. En el seminario participaron varios profesionistas de diversas disciplinas conjuntamente con sordos, se fomentó un diálogo abierto, reflexivo; se

interrogaron las posiciones tradicionales hacia la discapacidad en general y hacia la sordera en particular. Cada participante elaboró un escrito con la finalidad de preparar una publicación interdisciplinar que ofrezca una aproximación plural al ámbito de la sordera, que muestra una complejidad creciente y fascinante.

En el primer apartado presentaremos las voces y miradas de seis autores con formación disciplinar diferente: un médico, un investigador del INAH, una psicoanalista, una directora de escuela y dos psicólogos; todos con experiencia en el trabajo con Sordos. En el segundo apartado realizaremos una reflexión sobre “Ser Sordo” desde miradas filosóficas. Para cerrar intentaremos dar cuenta de la sordera desde los marcos de exterioridad fundantes de las significaciones construidas de la sordera, abriendo la posibilidad de re-semantizarla desde una intelección semiótica-perceptiva como un habitar el mundo poéticamente.

**Palabras clave:** Discapacidad, discriminación, sordera, identidad, semántica.

## **Semblanza de los participantes en el simposio**

### **COORDINADORA. MÓNICA LETICIA CAMPOS BEDOLLA**

Doctorado en Educación y Psicología. UAQ. Maestría en Educación. Universidad Anáhuac. Diplomado en Psicoanálisis, FES Iztacala UNAM. Miembro fundador de la RIIIE, 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 RIIIE. 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.

### **SILVIA LAURA DE LOS ÁNGELES VARGAS LÓPEZ**

Doctorante en Desarrollo Psicológico y Aprendizaje escolar (UAMadrid). Maestría en Educación Especial (UIC). Directora del CAM #13 en Cuernavaca, Morelos; Docente de la Facultad de Psicología UAEM; investigadora, miembro fundador y actual tesorera de la Red Internacional de Investigadores y Participantes sobre Integración e Inclusión Educativa, (RIIE - FESIztacala, UNAM), Autora Coordinadora de los libros *SUJETO, EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN* Volumen VI al X (años 2008, 2010, 2012, 2014, 2016 de la FESI-UNAM. Autora de artículos de revistas y libros nacionales e internacionales sobre: discriminación, integración, inclusión discapacidad, devenir histórico de la educación especial en México.



### **MINERVA NAVA ESCAMILLA**

Egresada de la Facultad de Psicología de la UNAM, Diploma Superior en Pedagogías de la Diferencias (FLACSO, Argentina); Diplomado en Logogenia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Diplomado en Lengua de Señas Mexicana de la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Actualmente cursa la maestría en Teoría Crítica en el 17, Instituto de Estudios Críticos. Ha laborado en servicios de Educación Especial, en la Dirección de Programas Compensatorios de la SEP en Hidalgo y en la Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Responsable técnico de proyectos financiados por el CONACYT en el campo de la sordera.

### **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

## LA SORDERA EN DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR

SILVIA LAURA VARGAS LÓPEZ

En el presente simposio presentaremos los resultados de un segundo eje de la investigación del ámbito de la sordera: la realización de un seminario denominado ***Diálogo interdisciplinar en la comprensión de la identidad de la sordera***. En dicho seminario nos preguntamos si el campo de la “discapacidad” puede ser abordado no como asunto individual, acaecida al sujeto en su particularidad y sostenido desde un saber legitimado “naturalmente-normalizado” del cuerpo sino una producción semiótica derivada de la conjugación de: un emergente régimen político económico, un régimen político religioso en declive pero vigente y la producción de saberes disciplinarios que mantienen vigente aunque en nuevas figuras, una visión hegemónica de la sordera como discapacidad auditiva y con los efectos de discriminación y violencia que conllevan.

La sordera como condición de un sujeto puede ser vista desde una perspectiva médica como imposibilidad, falta, discapacidad; o puede verse desde otra visión totalmente diferente, desde una perspectiva más socio-antropológica como una condición que da una identidad social y lingüística. Entendiendo que la identidad no es algo personal, individual; sino que es algo que se ve a través del otro, no desde la relación sino desde la oposición. Somos lo que el otro nos permite construir de nosotros mismos para nuestra propia identidad. Así, los sordos son lo que la sociedad históricamente les ha permitido construir.

En dicho seminario se fomentó un diálogo abierto, reflexivo, se interrogaron posiciones tradicionales hacia la discapacidad en general y hacia la sordera en particular. Cada participante elaboró un escrito con la finalidad de preparar una publicación interdisciplinar. Se presentará un breve resumen de las disertaciones emanadas y las expondremos en un diálogo interdisciplinar, para ofrecer una aproximación plural al ámbito de la sordera que está mostrando una complejidad creciente y fascinante. Los textos analizados serán parte de un libro que está en proceso de revisión final, por ende son inéditos y están cedidos por sus autores para el libro, pero aún no se tiene la referencia completa. Hemos respetado el punto de vista de cada uno de los participantes, entrecomillando todo aquello que es parte textual de la producción de cada autor.

### La mirada médica

#### *El implante coclear*

La sordera desde la mirada médica es más compleja de lo que habitualmente se asume. Se cree que la sordera desde la medicina implica solamente la medición de la pérdida de la capacidad auditiva; pero esto no es así, la gran mayoría de las veces es el médico quien da el diagnóstico de

sordera a la familia, dependiendo de cómo se dé este diagnóstico, la prospectiva será muy diferente para cada sujeto. Una de las decisiones más importantes que debe tomar el médico es la determinación de si se ponen auxiliares auditivos o actualmente si se somete a un implante coclear. Pero esta decisión no es tan sencilla el **Dr. Gonzalo Corvera Behar**, del Instituto Mexicano de Otología y Neurotología, S.C. nos presenta una perspectiva amplia del implante coclear, reconociendo que en el país son varios los años que se tienen de experiencia con esta técnica, “el implante coclear ha significado un cambio enorme en el tratamiento de la hipoacusia profunda, que requiere de una percepción diferente del problema en sí, debido a los cambios en las expectativas finales de tratamiento y de integración a la sociedad de las personas que son afectadas por este grado de hipoacusia”, es fundamental entender que no es una panacea, reconoce que es una intervención quirúrgica con ciertos riesgos (bajos, pero riesgos al fin). “Si bien la incidencia de complicaciones es dentro de un rango aceptable, la pregunta fundamental es como asegurar el resultado, y como predecir el mismo para un paciente determinado. Los puntos fundamentales para lograr resultados buenos y consistentes son el trabajo multidisciplinario, la selección adecuada, el tipo de terapia utilizada y la cooperación familiar”. Los mejores candidatos para un implante coclear son aquellos que presentan hipoacusia profunda neurosensorial bilateral.

Cuando de niños se trata, dice Corvera, es importante guiarse por estudios audiológicos, pero “además es fundamental evaluar el resultado de terapia auditivo-verbal después de 3 a 6 meses de uso de auxiliares auditivos”. De manera que si “el terapeuta no encuentra respuestas firmes a la voz ni signos de progreso, que sean comparables a lo que se obtiene con un implante coclear, se considera indicada la implantación desde el punto de vista terapéutico. Hay cierto grado de subjetividad en este punto, muy matizado por la experiencia del grupo en el campo.”

Corvera guía nuestra reflexión a ámbitos que en ocasiones han sido valorados de manera negativa desde algunas posturas más antropológicas, e incluso desde el punto de vista de algunos sordos que defienden su “Identidad Sorda”. Pero es importante resaltar que para él “En el campo de los implantes cocleares las posibilidades de causar un deterioro en la calidad de vida por no intervenir son muy superiores a las posibilidades de causarla al no hacerlo, cuando intervenimos con responsabilidad y profesionalismo.”

Asegura que “el desarrollo de los implante cocleares ha introducido cambios fundamentales en el tema de la sordera, al grado de afectar las definiciones mismas. Por ejemplo, un niño atendido a tiempo, implantado a temprana edad, con habilidades comunicativas verbales iguales a los de sus compañeros escolares normoyentes, no cabe en las definiciones de sordos hablantes, semilingües y señantes propuestas por Fridman (2011), ya que en la definición de “sordo hablante” se especifica que “debido a su nula o limitada audición no puede sostener un diálogo natural”. [...]Los sordos tratados óptimamente en el momento actual, si pueden sostener un diálogo natural, inclusive en varios idiomas, pero no dejan de ser sordos ni de identificarse como tales.”

Cerraremos la perspectiva médica con la reflexión que el propio Corvera hace al cerrar su texto: “No estamos en contra de los lenguajes de señas, al contrario, los vemos como la mejor opción para cualquier persona que por cualquier razón no pueda obtener audición funcionalmente útil, pero vemos natural que los padres oyentes de un niño sordo deseen que se pueda comunicar en el lenguaje de ellos. Hacemos todo lo posible por informarles de las opciones, y sobre todo de recalcarles que lo realmente fundamental es que su hijo tenga una forma de comunicación. Consideramos que todos los sordos deben tener acceso a un medio de comunicación eficiente y completo, ya sea hablado o de señas. Lo trágico es cuántos de ellos no obtienen ni uno ni otro.”

## La mirada política

*Por el derecho a y el ejercicio de la educación pública de las minorías lingüística de México*

Según Corvera lo trágico es que los niños no tengan un medio de comunicación completo, en este sentido la aportación de **Boris Fridman Mintz**, (de la *Escuela Nacional de Antropología e Historia*), nos permite comprender que el problema no es solamente la falta de comunicación, sino que es un problema más sociopolítico; no es problema de un niño en particular, sino de todos aquellos sujetos que comparten esta característica. Según Fridman para analizar las peculiaridades de la educación inclusiva se debe “apuntar a un componente que se suele omitir cuando se aborda la naturaleza de la educación inclusiva: las políticas del lenguaje en el estado nación, su presencia en la historia de la educación y en particular, en la configuración de esa política pública conocida como “educación inclusiva”.

Para explicar ¿qué es la política del lenguaje? explica que las ciudades del mundo son políglotas, los sujetos de toda clase de comunidades lingüísticas coexisten, sea de manera constante o intermitente; lo que determina que comparten o compiten por ocupar espacios de interacción social y está impregnada de luchas de poder, de política. “Quien domina económicamente también espera predominar en la toma de la palabra y tiene que intervenir con su palabra (Fridman-Mintz, 2017). Quien se resiste a la opresión social y no habla el idioma del poderoso suele defenderse con su propia palabra, en su primera lengua, en su propia variante lingüística.” Por eso aclara que al hablar de “política del lenguaje” se referirá precisamente a esas luchas entre sujetos lingüísticos concretos y tratará de analizar algunos de los factores histórico-sociales que la determinan.

Reconoce que en esta condición de sujetos lingüísticos concretos están los grupos indígenas con lenguas propias y la Comunidad Sorda. El problema es añejo, histórico, con gran relevancia en la educación en general. Desde inicios de la historia de la educación en México se ha intentado “asimilar o integrar” a la llamada “sociedad nacional” a todo aquel sujeto que tiene una característica lingüística diferente: indígena, sordo, inmigrante, etc., lo cual ha significado castellanizar a todos, hacer que todos hablen el mismo idioma. “En el camino se ha buscado eliminar gradualmente sus lenguas y sus culturas de la faz del territorio nacional. Tal ha sido y sigue siendo el objetivo fundamental de las

políticas públicas de educación indígena y remedial (especial o inclusiva) implementadas por el Estado mexicano contemporáneo.”

El conflicto entre las lenguas oficiales o nacionales y otras minorías lingüísticas subsisten, particularmente cuando la lengua o variante lingüística de la minoría en cuestión, no está ligada a los intereses de otro estado nación, y por ello no son tomadas en cuenta para los espacios comunicativos globales, se considera que ese tipo de lenguas son antiguas y van en contra de lo que se denomina “unidad nacional”.

El problema no es la sordera, el problema no es el Sordo y cómo se le permite ser parte del sistema educativo, el problema es de políticas públicas, de negación de los derechos. A pesar del gran avance en lo formal en las leyes y la constitución, en el quehacer cotidiano de la educación sigue sin salvaguardarse los derechos de los sujetos que constituyen las minorías lingüísticas.

Cuando se intenta subvertir el sentido de esta exclusión con políticas como la “educación inclusiva” pero sin hacer una reflexión profunda de lo que implica para los diversos grupos vulnerados históricamente los resultados siempre son pobres. Para Fridman es posible modificar el discurso de la educación remedial (sea especial, indígena o inclusiva). “El éxito de estos discursos se ha basado tanto en el ejercicio de un poder político centralizado, como en decir la verdad a medias, en jugar con ilusiones inalcanzables y con la manipulación de ambigüedades que se parecen a ese oscuro objeto del deseo. No podemos cambiar la distribución del poder en el estado-nación contemporáneo sin una auténtica revolución, pero si podemos decir **la otra mitad de la verdad**, eliminando al menos parcialmente la ambigüedad o el vacío que ha sido convenientemente instituido desde la educación remedial (sea especial, indígena o inclusiva)”

Considera que es necesario hacer un análisis reflexivo con el mismo espíritu y con el mismo aparato conceptual que él expuso y con ello “se espera que al menos en el ámbito de la educación vayamos supliendo el lema liberal pseudo-incluyente de “todos los ciudadanos tenemos derecho a la misma educación”; por un ideal humanista más asequible y pertinente: educación a cada cual según su necesidad.”

## La mirada educativa

Tenemos dos escritos valiosos resultado de los participantes del seminario sobre la importancia de una educación, tal como lo expone Fridman, donde “a cada cual se le atiende según su necesidad”. Sin querer hacer una apología de la comunicación señante, las propuestas y reflexiones que a continuación reseñamos se refieren precisamente a experiencias con la educación bilingüe.

*El bilingüismo bicultural como propuesta educativa para las personas sordas*

**Emilia Adame Chávez**, asesora técnica pedagógica jubilada de Educación Especial en Chetumal y psicoanalista, aporta a la reflexión colectiva una revisión de los modelos o enfoques

conceptuales que sobre las personas sordas se han planteado y continúan vigentes como visiones principales de la sordera y los sordos: el enfoque médico y el socio-antropológico, haciendo un alto en el socio-antropológico para introducir como parte del mismo, el bilingüismo bicultural, la propuesta educativa bilingüe para las personas sordas.

Desde esa visión se puede plantear la existencia de una cultura sorda. Los etnógrafos conceptualizan la cultura en términos de un diálogo en el cual la comunicación intercultural constituye el espacio de construcción de nuevos significados y prácticas, así “la cultura sorda se caracteriza por ser eminentemente visual. La comunidad sorda posee convenciones que derivan de la significación que tiene la visión y el espacio para los sordos” (Massone, 2012).”

Por ello para Adame “la educación de los sordos desde el enfoque del bilingüismo, se inscribe en la visión socio-antropológica de la sordera, desde la cual, los sordos son personas pertenecientes a una minoría lingüística, con una lengua y una cultura propia. Un programa bilingüe que use la lengua de señas natural, genuina, en la instrucción, implica la inclusión de aspectos biculturales dentro del entorno educacional. Es evidente que esta situación bicultural de los sordos debe estar reflejada en el currículo de cualquier programa educacional que dice ser bilingüe”. Coincide con Fridman que son una minoría que enfrenta problemas prioritariamente sociolingüísticos.

Adame propone que para la Educación Bilingüe Bicultural como modelo educativo, el objetivo es desarrollar la competencia lingüística y académica tanto en lengua de señas mexicana (LSM) como en español en estudiantes sordos e hipoacúsicos incrementando su potencial cognitivo y académico. Reflexionando que “si bien es necesario considerar que, diseñar una institución educativa bilingüe o multilingüe implica tener claro una intrincada red de relaciones y de procesos que supone mucho más que la mera inclusión de la maestra sorda o la lengua de señas en el aula (Massone 2012).” Así para la autora es importante tener adultos como modelos lingüísticos y de identificación, considerando como principio fundamental del bilingüismo, en el que coinciden autores como Bouvet (1982), Volterra y col (1984), Brusque (1993), Svartholm (2001).

En su experiencia de varios años como apoyo técnico pedagógico de Educación Especial, Adame afirma que cuando los niños llegan a las escuelas no han tenido acceso a la LSM y por tanto, su comunicación dista mucho de utilizarla de manera formal. Por otra parte, como se ha señalado, las dos lenguas (LSM y Español), deben tener la misma importancia por lo cual también se requiere el uso de diversos recursos y estrategias metodológicas para la enseñanza del español escrito y leído, así como atender a las demás habilidades y conocimientos implicados en las distintas asignaturas que integran el curriculum.

Es fundamental para lograr una educación bilingüe bicultural que la investigación y búsqueda de recursos y experiencias sea continua, constante, y se mantenga activa ante los múltiples retos que implica. Para dicha autora lograr esta educación bilingüe bicultural en México es posible, aunque aún no es una realidad.

### *Implementación de un programa educativo para niños sordos en México*

Por su parte **Mercedes Obregón Rodríguez**, directora del Instituto Pedagógico para Problemas del Lenguaje (IPPLIAP) al presentar la historia de dicha institución nos permite reflexionar sobre los cambios que ha ido sufriendo la educación de niños sordos en nuestro país, y como aún no se logra del todo los cambios que se consideran necesarios para una educación de calidad y sin exclusiones.

Obregón comenta que en México “la atención educativa que se brinda a los sordos continúa sin responder a la necesidad básica de esta población: el derecho a poder adquirir una lengua que les sea accesible por ser visual (una lengua de señas) y que les permita desarrollar un lenguaje y una comprensión del mundo a través del mismo.”

Por ello presenta de manera concisa la experiencia que se vivió en el IPPLIAP, es una institución dedicada desde su fundación en 1967 a la atención de niños sordos y de niños con problemas de aprendizaje. En sus primeros años de vida, funcionó como una “clínica” de atención individualizada, guiada bajo el enfoque médico/rehabilitatorio que desde los 60 y hasta principios de este siglo, estuvo fuertemente arraigado en el marco de la educación especializada.

Para la autora esta visión partía de la idea de que “todas las personas sordas son capaces de *aprender* el lenguaje oral a través del uso de los restos auditivos, las ayudas tecnológicas (auxiliares auditivos) y la lectura labial, e integrarse al mundo oyente con mayores o menores dificultades. Sin embargo, la realidad muestra que este sueño del oralismo no es real en muchos, por no decir para la mayoría de los sordos.”

Hace casi 30 años al entrevistar a un grupo de jóvenes-adultos sordos, a pesar de haber pasado años por servicios educativos (incluso IPPLIAP) la mayoría de ellos no lograba una comunicación eficiente a través de la lengua oral; el nivel de escolaridad no pasaba de la primaria en la mayoría de los casos y el 99% de los entrevistados eran usuarios de una Lengua de Señas, que habían descubierto y aprendido en algún punto de sus vidas, en algún lugar, fuera de los centros escolares.

Comenta que el camino no ha sido rápido, ni fácil, se han enfrentado a realidades y retos muy difíciles, y el trabajo, como cualquier tarea pedagógica, ha ido cambiando y buscando nuevas rutas; actualmente trabajan con un modelo que se ha ido construyendo lentamente y con tropiezos, pero que puede aseverarse que es un **programa de educación bilingüe para niños sordos**.

Reflexiona que el sistema continúa ignorando para la población sorda lo que Sacks definió como “la comprensión de sus necesidades (y facultades) específicas, el reconocimiento de sus derechos humanos fundamentales: el acceso sin restricciones a un idioma natural y propio, a la enseñanza, el trabajo, la comunidad, la cultura, a una existencia plena e integrada.” (Sacks, 1989: p.7).

La integración de un niño sordo en el aula regular, es una meta sumamente compleja ya que la lengua oral le es **inaccesible** y requiere de una modalidad lingüística distinta a la del resto de los alumnos de la escuela. Cualquier intento educativo con los sordos será infructuoso si no se considera el garantizar tres puntos fundamentales: el desarrollo del lenguaje, que el programa educativo contemple los mismos contenidos que la educación nacional y asegurar un desarrollo emocional óptimo.

Para Obregón es fundamental “poder ofrecer el derecho de tener una cultura y una identidad propias que no se vean amenazadas por un proceso de asimilación social que pretenda borrar las diferencias, sino más bien, creando espacios de igualdad en las oportunidades y en los derechos humanos para todos (Morales 2007). Ofrecer a los sordos las mismas oportunidades, aunque no necesariamente bajo las mismas condiciones.”

## La mirada social

*La comunidad de sordos y la lengua de señas mexicana*

El texto de **Silvia Laura Vargas López** y **René Ávila Camarillo** de Educación Especial en Morelos nos permite reflexionar sobre aspectos más relacionales sobre la sordera, desde la identidad y la mirada de los otros que es quienes nos permiten ser. “La identidad no es un concepto claro según Skliar, sino que en muchas ocasiones termina siendo un concepto vacío, dado que termina siendo el espejismo de la normalidad. La normalidad, vista desde el pensamiento occidental como la oposición binaria de la anormalidad, se es o no se es. Por ende, la identidad es cambiante, es social, depende del momento histórico, del contexto donde devenimos sujetos.”

Cuando abordamos la identidad en la persona sorda, no depende solamente del hecho de ser una persona y tener como característica el no oír, sino precisamente del cómo me representan los otros, y en qué contexto estoy. “Por ello se habla de las grandes diferencias en todos los ámbitos (de desarrollo en la comunicación, social y personal) de aquellos niños que nacen sordos con padres y familia oyentes (quienes son la gran mayoría) y aquellos niños que nacen sordos de padres o en familias de sordos.”

Por lo anterior es importante diferenciar lo real del cuerpo de la significación. Por ejemplo: una cuestión es la ceguera, la sordera, etc., y otra es la discapacidad. No son sinónimos. La discapacidad es una construcción histórica, una visión de mundo en el que por un lado la productividad y la lógica del mercado imperan y por otro, se articula con una concepción hegemónica de un sujeto idealizado desde el logos, la razón, y su potencial de desarrollo.

Fridman (1996) dice “*lo social no puede existir fuera de nuestra corporeidad, y en cada uno de nuestros cuerpos se concreta la existencia de lo social*”. Así que si el niño sordo nace rodeado de sujetos oyentes, cuya vía y canal comunicativo es el auditivo, el niño tendrá mucha mayor dificultad de definirse en su propia identidad, y utilizar su cuerpo en la relación con los otros para la

comunicación. A diferencia de quien nace rodeado de sujetos sordos, cuyo canal comunicativo será el visual, cuya corporeidad se manifestará de manera comunicativa siempre, cuya interacción se delimitará a partir del uso del cuerpo como parte de esta comunicación global, con referentes visuales no auditivos.

De ahí la importancia que se le va dando a la llamada comunidad de sordos. Pues históricamente siempre los sordos han buscado reunirse con otros sordos para coexistir, para desarrollar sus medios de comunicación, para construir sus ideales y costumbres, donde lo que les une y les da identidad es precisamente su lengua. La sociedad siempre ha lacerado los derechos de todos aquellos que considera diferentes, Friedman lo expresa muy claramente cuando dice que la sociedad siempre hace "...la transformación de lo distinto en anormal, de la reducción de lo diferente a lo inferior" (1998, p. 2), no se puede ser diferente sin que de inmediato se piense con lástima o desprecio de esa diferencia, sea esta racial, de capacidad, de origen, de creencias, de comunicación.

Los autores retomando a Mottez (1995) comentan "lo que ocurre es que en el momento en que el sujeto sordo que ha vivido prioritariamente en un mundo oyente encuentra a otros sordos tiene la posibilidad de aprender a ser sordo. ¿Cómo?, ¿hay que aprender a ser sordo?, es precisamente lo que dice este autor, ser sordo no te da la identidad de sordo, no es un rasgo privado tuyo, aunque puede ser una característica personal, como hemos estado enfatizando en este escrito esa identidad personal depende de los otros, de cómo te ven los otros. El mismo autor comenta algo fundamental que los sordos asumen y es muy real "*no sufrimos por causa de nuestra sordera, sino por la manera como otros nos tratan como resultado de nuestra sordera*", nuevamente este espejo tan importante que hace el otro de mí. Y es gracias a este encontrarse con otros sordos, que el sordo puede olvidarse de su sordera, de su diferencia, y por ende ser lo que ES como sujeto, y no sólo a partir de su diferencia."

Algo que en el siguiente apartado de nuestro simposio se trabajará con mayor profundidad.

## Referencias

- Bouvet, D. 1981. La parole de l'enfant sourd. L'apport de la langue de signes dans l'accès a la communication verbale, Paris: Presses Universitaires
- Brusque, M. 1993. Une expérience biligüe toulousaine. En Communiquer Oralisme Bilingüisme les conditions du libre choix. No. 113, ANDEPA. París.
- Fridman B. (2011) La actual política nacional de inclusión educativa como disgregación alienante del sordo señante. En Bertussi G.T., Anuario Educativo Mexicano. Visión retrospectiva. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Metropolitana y Miguel Ángel Porrúa

- Fridman-Mintz, B. (2017). Equidad versus inclusión: de los límites históricos del Estado liberal. Noveduc, En prensa.
- Massone, M.I. 2012. Taller: enseñanza de la lengua escrita a personas sordas. 8°. Seminario Modelo Educativo Bilingüe para el Niño Sordo. Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje y Aprendizaje (IPPLIAP) I.A.P.
- Morales, A. M. (Diciembre 2005). Problematizando el concepto de integración social: Un debate sobre la alteridad en la educación especial. Obtenido de [www.culturasorda.eu](http://www.culturasorda.eu).
- Mottez B. (1995) Identidad Sorda, El Bilingüismo de los Sordos. INSOR Colombia, Noviembre, pág. 32- 36.
- Sacks, O. (1989). Veo una Voz. Berkeley: Anagrama.
- Skliar, C, La cuestión de la alteridad desde la filosofía, la política y la filosofía, Seminario impartido en la UIC, México; Marzo 2007
- Svartholm, K. 1994 Second language learning in the deaf. En Bilingualism in deaf education. Ahlgren; Hyltenstam: Signum – Verl.
- Volterra, V. Taeschner, T, Caselli, C. 1984. Le Bilinguisme chez le enfants entendants et chez le enfants sourds. Rééducation Orthophonique No. 136 Vol. 22 Roma.

## SER SORDO

MINERVA NAVA ESCAMILLA  
JOSÉ LUIS FLORES FLORES

Los niños, adolescentes y jóvenes sordos están presentes continuamente en nuestras prácticas docentes, pero también están en nuestro pensamiento continuo acerca de lo que les pasa y de lo que nos pasa cuando se trata de educación. Algunas preguntas que nos resuenan constantemente son: ¿cómo adquieren una lengua?, ¿cómo hacer para que aprendan a leer y escribir?, ¿requieren una educación bilingüe y multicultural?, ¿cómo hacer para que resuelvan problemas matemáticos?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo educar?... pero quizás por lo que pocas veces nos preguntamos es por su existencia. No en el sentido de cuestionar su existencia, sino de saber cómo es su habitar por este mundo.

Una lectura inicial de *Ser y tiempo* del filósofo alemán Martin Heidegger (1927) nos ha convocado en torno a interrogantes que nos hacen pensar de un modo particular: ¿qué significa la existencia de una persona que no oye?, ¿no oír determina su ser?, ¿cómo juega el lenguaje en la construcción de su existencia?, ¿qué significa Ser sordo?

Sí cada estudiante en la vida cotidiana de las escuelas juega su existencia y no sólo la presencia; es decir, no sólo tiene que vérselas con los deberes escolares, la disciplina, las tareas, los exámenes, sino que está en juego lo que es y lo que quiere Ser, entonces sería valioso movilizar nuestras preocupaciones pedagógicas hacia otras un poco más críticas. Quizás en ese repliegue de la pregunta pedagógica sobre la educación sea posible aproximarnos a una cierta comprensión del Ser y en alguna medida a aquello que significa Ser Sordo.

Heidegger) plantea en el inicio de *Ser y tiempo*, un movimiento donde coloca en el centro de su análisis la revisión de lo que implica preguntar: “toda pregunta es una búsqueda. Todo buscar está guiado por aquello que se busca. Preguntar es buscar conocer el ente en lo que respecta al hecho de que es y a su ser-así” (1927: 15).

Es un interrogar que busca, que investiga, y precisamente lo que investiga, lo interrogado, el contenido de la pregunta es el **Ser**, el ser que se pregunta por el **Ser**: “Si el ser constituye lo puesto en cuestión, y si ser quiere decir ser del ente, tendremos que lo interrogado en la pregunta por el ser es el ente mismo. El ente será interrogado, por así decirlo, respecto de su ser” (Heidegger, 1951:17).

Heidegger plantea los tres momentos estructurales del preguntar (la estructura del preguntar):

- *Lo puesto en cuestión*: Lo que se está preguntando: ¿qué es el ser?
- *Lo interrogado* (el interrogado): El Ser, a quien se dirige la pregunta.
- *Lo preguntado*: que el propio Ser responda qué es el Ser, qué es el sentido

del Ser.

En esta estructura del preguntar es que aparece el *Dasein* con un papel fundamental para comprender el sentido de la pregunta: Hay lo puesto en cuestión: *¿qué es el ser?* El Ser no es el ente, es el Ser que tiene esta posibilidad de preguntarse por el Ser: “El ser se encuentra en el hecho de que algo es y en su ser-así, en la realidad, en el estar-ahí [*Vorhandenheit*], en la consistencia en la validez, en el existir [*Dasein*], en el “hay”. (Heidegger, 1951:17).

Esto es muy relevante porque coloca al Ser en relación con el ente que está en el mundo “estar ahí”. Heidegger desplaza al Ser del ente, al presentarle la posibilidad de **preguntar-se** por su propio Ser y lo diferencia. El Ser no es el ente, no es una cosa ni tampoco una abstracción. Pero si bien son distintos no son indiferentes.

La diferencia que se abre entre Ser y ente puede entenderse como algo se elabora pero no es así, para Heidegger **existimos en la diferencia**, así lo señala Gadamer (2002):

Los conocedores del Heidegger tardío ya saben de sobras que la diferencia no es algo que uno hace, sino que estamos puestos en esta diferencia. El «ser» se muestra «en» lo ente, y en ello se encuentra ya la pregunta de qué significa el que «haya» lo ente. De manera introductoria se podría decir, por tanto, tal como lo formuló Heidegger en su obra tardía sobre Nietzsche, que nuestro pensamiento se encuentra desde el comienzo en el camino a la diferenciación entre lo ente y el ser. (p. 59).

**El abismo entre Ser y ente**, es lo que nos permite cuestionar la existencia y cuestionar la filosofía y las ciencias que han construido sus campos de conocimiento **preguntando-se** solo por el ente. Si pensamos en aquello que la medicina ha construido sobre lo que aquí nos ocupa, encontramos que se ha centrado en la sordera y desde este lugar, desde el saber científico único absoluto, ha irradiado su influencia en la educación, planteando como eje central la “oralización”.

Históricamente, las personas Sordas han sufrido de discriminación por su carencia de habla, esta marginación tiene orígenes históricos remotos. Se le atribuye a Aristóteles la frase: “los que por nacimiento son mudos también son sordos: ellos pueden dar voces, más no pueden hablar palabra alguna”. (Gascón, 2003:43).

Nos dice Derrida (2003) que las determinaciones de la verdad son inseparables del logos, y que en este logos “el vínculo originario y esencial con la foné nunca fue roto”. (p.17). Refiere también cómo Aristóteles establece la relación de los sonidos como símbolos del alma y las palabras escritas, a su vez, como símbolos de la voz, y deconstruye cómo la relación alma y logos se vincularía “con el orden de la significación natural y universal (y entonces) se produciría como lenguaje hablado” (Derrida, 2003:17). Con esta determinación tan central del habla, los sordos carentes de ella, y de acuerdo con Aristóteles impedidos para acceder, se había gestado una lógica “argumentada” de su condición fuera del “orden natural y universal”.

Desde los primeros educadores como Fray Pedro Ponce de León en España, en el siglo XVI, se les instruía a los sordos, contrariamente a la idea aristotélica, para que hablaran, pero también para que escribieran y leyeran, lográndolo en algunos casos con hijos de la nobleza. (Fundación Santa María, 1993:123). Más adelante Pablo Bonet publica, el que es considerado el primer libro sobre la educación de los sordos: *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*, en el que se planteaba como objetivo primordial que los sordos articularan palabras relacionando las letras con su fonética. Se utilizaba la escritura de manera instrumental o técnica –quizás de ahí la frase “reducción de las letras”-, como medio para que los sordos hablaran, por eso su método sería definido posteriormente como método oralista.

Resulta muy relevante el logro de frailes españoles como Pedro Ponce de León y Pablo Bonet, así como Samuel Heinicke (quien funda en 1778 la primera escuela para sordos en Alemania) al instruir a los sordos a hablar, derribando la imposibilidad aristotélica, pero de alguna manera este oralismo reafirmó el logocentrismo. Es decir, lo importante desde el oralismo es que los sordos hablen para pertenecer a la comunidad dominante con su dosis de etnocentrismo, y quizá abrir su acceso al logos. Sin continuar sobre los eventos históricos que llevarían al oralismo a convertirse en el método e incluso en la filosofía de la educación del sordo más influyente hasta nuestros días, podemos afirmar que se presenta como una evidencia más del omnipresente logocentrismo al que se refiere Jacques Derrida. Ahora podemos entender que obedecía a una comprensión del mundo y las cosas que no reconocía más valor en la lengua, que el lenguaje verbal.

El logocentrismo para Derrida es la herencia de la metafísica griega que se ha mantenido hasta la actualidad, y que podemos identificar como “ese 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” (Derrida, 2003:18). 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).

Así la escritura, nos dice Derrida (2003), ha estado dominada por “la metáfora, la metafísica y la teología” (p.9) pero en el Exergo *De la Gramatología* se anuncia la liberación. Mas esta liberación, este por-venir “sólo puede anticiparse bajo la forma del peligro absoluto. Rompe absolutamente con la normalidad constituida y, por lo tanto, no puede anunciarse, presentarse, sino bajo el aspecto de la monstruosidad” (Derrida, 2003:10), que puede entenderse también como la presencia del “otro”, el otro extranjero, el extraño, el de afuera, un peligro que altera la normalidad. Esta presencia que irrumpe sólo es posible *bajo este aspecto de la monstruosidad* (el loco, el enfermo, el discapacitado, el sordo), presencia que siempre ha estado ahí, al margen, pero ahí.

La predominante influencia del *oralismo* hasta nuestros días, que ha sido determinante en muchos procesos educativos, también ha plantado una concepción de sujeto sordo desde una dimensión médica fundada en la deficiencia, en la patología, lo que ha derivado en la perspectiva

terapéutica para la cual estos sujetos deben ser curados, rehabilitados y así llegar a ser *sordos que oyen, sordos que hablan* la lengua hegemónica: la lengua oral.

En este sentido se ha dispuesto a la sordera como aquella que define lo que es ser sordo, pero quizá se trata de unir a la pregunta de lo que significa ser en ser sordo y regresar a comprender qué es el ser, con la pretensión de entendernos un poco a nosotros mismos.

Heidegger se pregunta por el hombre singular, el hombre concreto, por “el cada uno de nosotros” no el hombre en general, así que la pregunta: qué significa ser sordo, tampoco intenta encontrar respuesta única o universal de lo que esto pudiera significar, sino de cada uno de los seres singulares.

Preguntarse por el ser, es quizá lo que nos permite mantenernos abiertos al mundo, para cuestionar lo que se presenta o se piensa como lo esperado, como lo obvio o lo más transparente. Para Heidegger significa discutir los tres prejuicios de entender el concepto de ser: como el concepto más universal, indefinible y evidente por sí mismo. El filósofo de Todttnauberg señala: “El concepto de ‘ser’ es, más bien, el más oscuro” (Heidegger, 1951:13) y refiere como la aparente comprensión “sin más” de “ser” es en realidad una incomprendibilidad, un enigma. Esta incomprendibilidad:

Hace patente que en todo conducirse y ser relativamente a un ente en cuanto ente hay *a priori* un enigma. El hecho de que vivamos en cada caso ya en cierta comprensión del ser, y que al par el sentido del ser sea embozado en la oscuridad, prueba la fundamental necesidad de reiterar que interroga por el sentido del término. (Heidegger, 1951:13).

No basta, por ejemplo, con pensar y decir: “él es sordo porque no oye”, “es sordo y ya” o bien: “después de varios estudios hemos determinado que su hijo es sordo”, “su hijo no va a hablar nunca, porque es sordo”. En todo caso, lo que nos proponemos es pensar en ese es antes de la idea de sordo, en el es, antes de presentar la sordera, pensar en eso que aparenta ser evidente, que parece obvio pero que “es, más bien, el más oscuro”. Y pensar en el es, significa pensar en cada uno de nosotros que incluye también el ser sordo, es decir; a cada una de las personas sordas en su singularidad

Cuando se dice: es sordo, generalmente se traslada lo sordo al inicio de la construcción, digamos algo como *sordo es* y se instala nuestra preocupación, atención, investigación o intervención en lo sordo, o más precisamente en la sordera, pero el es existe antes de sordo; es decir, es un Ser en primer lugar, después es sordo, como una circunstancia o una condición que afecta al Ser. El ser sordo se instala como la expresión de una entidad completa [ser-sordo] que se iguala con [sordo es] y entonces da primacía a lo sordo y oculta la cuestión central del “Ser”, es la niebla que nos impide ver de cerca a la persona, al ser que va y viene con su existencia en su vida cotidiana.

Nos obsesionamos y obnubilamos con la sordera, con “su” sordera y centramos el pensamiento, las emociones y las acciones en la falta, en la carencia, la insuficiencia, la deficiencia,

en la discapacidad, en lo que no-es y perdemos la oportunidad de caminar juntos por este mundo al que fuimos arrojados sin consultarnos, perdemos la oportunidad de preguntarnos conjuntamente quiénes somos realmente, olvidamos que lo fundamental es lo que *se es*, lo que somos y por qué estamos aquí.

Tal vez este ejercicio únicamente apunte la necesidad de seguir preguntándonos qué significa *Ser sordo* sin querer encontrar respuestas científicas, técnicas o pedagógicas, sino sostener lo interrogado para intentar cada vez aproximarnos un poco más a nuestra humanidad única, singular-plural en este transitar en el mundo. Darle la palabra al *Dasein* al Ser-ahí: *sein* ser y *da* ahí, el ahí que busca el sentido del ser, el Ser en el ser-en-el-mundo, y en el tiempo de este mundo donde queremos ser, somos y hemos sido arrojados sordos o no-sordos.

Por otra parte queda por discutir una nueva pregunta que nos surge a partir de la idea de Ser Sordo, ¿Se es Sordo de una vez y para siempre o **se es siendo** en un movimiento constante de identidad?, ¿Se trata de **una identidad abierta o acaso nublosa**? Nos adelantamos a proponer como lo han hecho teóricos como Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (1998) que no existen identidades cerradas, universales o completas.

Existen grandes riesgos de pretender estabilizar identidades homogéneas de lo que significa Ser Sordo, incluyendo la idea de comunidad Sorda. **No existe por lo tanto, siguiendo nuestro argumento, una identidad cerrada, universal o total de comunidad Sorda.** María Ignacia Massone (2010) plantea que como investigador y lingüista etnógrafo en el Siglo XXI, debe tomarse en cuenta que las sociedades actuales no son homogéneas y que a su vez están “atravesadas por relaciones globalizadas<sup>1</sup>”

## Referencias

- Derrida, J. (2003), *De la gramatología*, Trad. Oscar del Barco y Conrado Ceretti. Séptima edición en español. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Gadamer, HG. (2002), *Hermenéutica y Diferencia Ontológica* en *Gesammelte Werke*, Tubinga 1995, vol. 10, pp. 58-70, traducción de Angela Ackermann Pilári en: GADAMER, H-G., *Los caminos de Heidegger*, Herder, Barcelona.
- Gascón, A. (2003), *Pedro Ponce de León y Juan Pablo Bonet. Dos doctrinas pedagógicas encontradas*. Disponible en:  
[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/civil/herpan/docs/ponce\\_bonet.pdf](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/civil/herpan/docs/ponce_bonet.pdf)



Heidegger, M. (1951). El Ser y El tiempo. Trad. José Gaos, Primera edición en alemán, 1927. México: Fondo de Cultura Económica.

Maturana, H. (1992), El sentido de lo humano, Cuarta edición. Chile: Ediciones Pedagógicas Chilenas, S.A.

Massone M. y Martínez R. (2012), Curso de Lengua de Señas Argentina. Parte II. Disponible en: [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Massone\\_Martinez\\_curso\\_LSA\\_PARTE\\_II\\_2012.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Massone_Martinez_curso_LSA_PARTE_II_2012.pdf)

# MARCOS DE EXTERIORIDAD FUNDANTES DE LA SORDERA. SUBVERSIÓN DEL SIGNIFICADO DE DISCAPACIDAD AUDITIVA Y SUS EFECTOS DE DISCRIMINACIÓN

ZARDEL JACOBO

En este trabajo realizamos un primer estudio exploratorio al ámbito de la **sordera** a partir de una reflexión cuidadosa, profunda y seria desde una premisa de ontología social la cual considera la constitución del ser humano desde una referencialidad social. Esta premisa podría transversalizar todas las disciplinas ya que abordar la sordera desde una exterioridad requiere analizar las vicisitudes del proceso de un sujeto en su advenimiento a una identidad como sujeto sordo. Partiendo de nuestro tiempo histórico de la modernidad, nos interesa analizar cómo se gesta un ser por venir, cómo adviene humano en el mundo que le preexiste. Esta premisa indica que la condición del ser humano no se da al nacer, sino que implica una dialéctica en donde advendrá, y se constituirá en ser humano a partir de un llamado, una semántica de recepción, un sostén de un otro y las condiciones que se le ofrezcan para que su vida sea posible. Un referente inicial de fragilidad y precariedad nos iguala como humanos, por ello requiere siempre de la interdependencia con los otros y con el mundo. En palabras de Butler:

No es que primero nazcamos y luego nos volvemos precarios, sino, más bien, que la precariedad es coincidente con el nacimiento como tal (el nacimiento es, por definición precario), lo que significa que importa el hecho de que un niño pequeño vaya a sobrevivir o no, y que su supervivencia depende de lo que podríamos llamar una “red social de manos”. Precisamente porque un ser vivo puede morir es necesario cuidar de ese ser a fin de que pueda vivir. (Butler, 2010: 31)

¿Qué hace posible ese advenimiento de una vida? y ¿desde dónde se posibilita el advenimiento? son preocupaciones centrales ya que para la conformación de una identidad sorda, lo primero que tiene uno que anteponer es la condición subjetivante social. Invertimos el planteamiento de definir a la persona sordera desde una discapacidad debida a la pérdida o una disfuncionalidad del nervio o aparato auditivo y exploramos la sordera como un advenir a una particularidad existencial, a un encuentro con la “sordera” como un significante, un significante inmerso en un manto semántico (Jacobo, 2013 y 2015).

Ejemplifiquemos. La celebración de la vida del que viene al mundo requiere de esa *red de manos*, una función materna que celebre su advenimiento, que lo espere y que llame a la vida al recién llegado. Su recepción requiere una serie de condiciones posibles y previsibles, y de ahí en

adelante, será la disposición de las condiciones las que permitan el alcance, modalidad y calidad de la vida del que viene al mundo. Compartimos con Freud, Hegel, Lacan, Foucault, Derrida y tantos otros autores la premisa de una exterioridad fundante, tanto en sus condiciones materiales, simbólicas y del deseo como una dialéctica subjetivante.

La individuación no se preserva por sí misma. Requiere siempre del otro y del sostén, del tejido relacional, interdependiente. Butler (2010) lo señala de la siguiente manera: “No existe vida alguna sin las condiciones que mantienen la vida variable, y esas condiciones son predominantemente sociales...” (p. 38), nosotros agregamos la dialéctica del deseo que se constituye en el entramado social. Esta premisa implica una exterioridad fundante, una premisa de ontología social antes que una ontología individual. El centro de la mirada se dirige entonces, no al sujeto con discapacidad auditiva, sino a la preocupación por las condiciones que permitan “minimizar la precariedad y su distribución desigual” (Butler, 2010: 40) y de “minimizar la precariedad de manera igualitaria” (Butler, 2010: 40).

Se propone realizar una equivalencia entre igualdad y *cualquieridad* como un derecho “imposible de ser formulado jurídicamente, que es aquel de “ser tratado como cualquier otro” (Skliar, 2017: 166). Cualquiera que venga al mundo tendría que disponerse la mesa de forma igualitaria, habría que ofrecer una democratización de igualar para todos y poner en equidad las condiciones para cualquiera en su advenimiento. Y Tratándose de cualquiera, implicaría una democratización de la puesta en juego de condiciones que pongan en carácter de equidad, para eliminar la diferencialidad como obstáculo al derecho de ser tratado como cualquiera. Es decir ofrecer, cuidar, anteponer, asegurar y considerar las condiciones necesarias para todos, ya que de ellas depende la posibilidad de la vida del existente.

Precisamente en este supuesto de cualquieridad, se requiere analizar la diferencia. ¿Acaso ésta es un rasgo, propiedad o atributo del individuo, del sujeto?, o bien también resulta y se constituye desde una exterioridad que justo maximiza la precariedad en ciertos grupos y la minimiza en otros, lo que termina por fundar el lugar, el posicionamiento y reconocimiento del sujeto a partir de esa especularidad diferenciadora.

Tomemos el término discapacidad. ¿Acaso la sordera, la ceguera, el compromiso motriz, la denominada discapacidad mental (y podemos seguir añadiendo términos) posiciona a los sujetos adscritos a esta nominación como sujetos fuera de la cualquieridad? Antes de ser considerado como un existente está ya tomado en el reconocimiento de una diferencialidad, que lo constituye fuera del sector de la cualquieridad. Dicha diferencialidad apunta a una significación de carencia orgánica, mental o psíquica, a una deficiencia, exceso o disfuncionalidad que es del sujeto. ¿Cómo y desde cuándo se apalabraron esas diferencias? ¿Qué hace invisibilizar todas las construcciones semánticas históricas alrededor de las mismas? ¿Qué manto semántico está de fondo para inscribir los cuerpos,

los sujetos, sus vidas como diferenciadas? ¿Qué saberes lo han constituido diferencialmente? Este sería un eje transversal por investigar en las diversas disciplinas, sus saberes y discursos.

## **Sordera desde una semántica de discapacidad y la resignificación o resemantización de la sordera**

Objetamos el sentido de la sordera como rasgo propio de un individuo o cualquier otro concepto antropocéntrico que lo despliegue como un “ser sordo” considerado desde una anacusia, desde una falta o pérdida de audición considerada per se cómo condición de discapacidad. Hemos establecido la premisa de que no es que el sujeto nazca ya sordo, como equivalente a condición de discapacidad, sino que advine a una identidad de sordo y la significación de la misma dependerá de las condiciones de exterioridad.

El sentido o significación de la sordera refleja una exterioridad que se compone desde un campo de fuerza relacional complejo y transversal, en un juego tan imperceptible entre el afuera y adentro, al estilo de una banda de Moebius, en donde la frontera, la distinción entre un afuera y un adentro, una disciplina y otra, se diluye cuando se da un acercamiento al advenimiento identitario. Nos referimos a un proceso enigmático, problemático, como lo es todo advenimiento subjetivo identitario. El pasaje a una identidad subjetiva es una resultante de un proceso confuso, ininteligible y contradictorio, no exento de dudas, interrogantes, asombro y angustia ante el hallazgo del sujeto ante una falta que lo interroga ¿quién soy? Ese camino al advenimiento, al *saber-se* sordo, un saber de él, sobre él, con el que se encuentra, es una resultante del juego dialéctico subjetivo del paso de la especularidad constitucional originaria a la constitución unitaria del sujeto.

De otra manera, la identidad se juega en un proceso complejo como un conjunto de relaciones a manera de constelaciones. Las relaciones con los otros se encuentran enmarcada desde un registro simbólico, un manto semántico, un campo de **reconocibilidad** (Butler, 2010) que pone al sujeto en una escena relacional en donde el papel de los actores está prefigurado desde discursividades y prácticas que posibilitan un juego de papeles, funciones, posicionamientos y reposicionamientos en el encuentro con los otros. Refiriéndonos a lo que nos interroga, nos interesa explicitar y desplegar ese campo de constelaciones que se despliegan para el advenimiento de la identidad de un sujeto a la sordera.

## **Marcos de reconocibilidad como constituyentes de una diferencialidad como carencia**

La historicidad es el marco de referencia. Memoria, herencia, legado y transformación, serán las coordenadas para el advenimiento del sujeto. Toda cultura contiene reglas y normas de reconocimiento de la forma de humanidad que su tiempo histórico, como una trama, permite la

urdimbre de la que resulta el sujeto. Toda cultura tiene una matriz de sentido que permite el intercambio entre los miembros de la cultura, sus creencias, y sus normas de regulación y reconocimiento del comportamiento esperado. Así lo que preexiste es una forma de vida con sus condiciones, rituales y dispositivos que permiten que los sujetos tengan un lugar, sentido y función dentro de lo que Butler refiere con el término de **reconocibilidad**. Así la autora señala:

No hay ningún desafío en el reconocimiento a la forma de lo humano que ha servido tradicionalmente como norma de reconocibilidad, puesto que la personeadad es esa misma norma. Sin embargo, se trata de saber cómo operan tales normas para hacer que otras sean decididamente más difíciles de reconocer. El problema no es meramente cómo incluir a más personas dentro de las normas ya existentes, sino considerar cómo las normas ya existentes asignan reconocimiento de manera diferencial (Butler, 2010: 20).

Hacemos énfasis en el marco de reconocimiento de una normatividad y cómo dicha normatividad le corresponde una personeadad. Lo que la normatividad establece es que norma, es decir, mandata. Ofrece el marco de reconocimiento para todo sujeto de ser parte o no de dicha norma. Quizá esto es lo que resulta invisibilizado, ya que las siguientes frases citadas de Butler(2010) abren una problemática: “se trata de saber cómo operan tales normas para hacer que **otras sean decididamente más difíciles de reconocer**. Y la parte medular es cuando expresa: “**El problema no es meramente cómo incluir a más personas dentro de las normas ya existentes, sino considerar cómo las normas ya existentes asignan reconocimiento de manera diferencial**”.

El estatuto de *reconocibilidad* que una cultura tiene para la forma de lo humano en la modernidad se traduce en la noción de sujeto como unidad y como individuación por un lado, y desde un dispositivo disciplinario que no sólo enmarca sino termina marcando, normando, disciplinando, mandando una forma de ser y de comportarse, pleno de sentido y significación que dan pie al recibimiento de todo sujeto. Sin embargo tal marco de referencia queda invisibilizado para los ámbitos de los saberes sobre el individuo. Nos interesa pensar la sordera desde los sentidos constituidos en las diversas disciplinas como referentes de los saberes legitimados y hegemónicos, con determinadas premisas consideradas desde una verdad y con los procedimientos que cada campo de saber instituye y que se ponen en juego en las instituciones. Tenemos así, los saberes de la medicina y su ámbito de la salud/enfermedad; la educación y su ámbito pedagógico formativo (favorecer el desarrollo pleno del sujeto) y el ámbito jurídico que tiene la pauta de regulación de los comportamientos así como la protección de los mismos bajo el amparo de las leyes, de los derechos y los mecanismos de control, corrección y castigo. No se encuentra explícito el piso epistémico de dichos saberes. Tampoco dan cuenta de la transversalidad de las condiciones de producción de su

gramaticalidad, supuestamente diferenciada en cada saber y sin embargo articuladas paradójicamente e invisibilizadas.

En el ámbito de la sordera las dinámicas institucionales, las funciones de los profesionales sostienen, aseguran y reproducen la normatividad. Desde cada disciplina, cada práctica y sus actores realizan la tarea para la que fueron preparados, formados a desarrollar en aras de los ideales señalados de su profesión. Se requiere que desde las diversas instituciones se desarrolle y cumpla la tarea asignada: cuidar y preservar la vida en el ámbito de la salud; por tanto requiere de erradicar, controlar y prevenir la enfermedad o curarla. En la esfera de la educación, sería lograr que el sujeto desarrolle plena e integralmente su potencial humano y coadyuve en el bienestar social común. Desde el Derecho, se tendría la función de asegurar los derechos de los individuos, vigile por la seguridad social y castigue o sancione a quien alteren, violenten o rompan con la paz social. Así vemos los tres ideales: salud, desarrollo integral humano y vigilancia del orden social para asegurar la paz social y el cumplimiento de los derechos humanos. Tal sería un planteamiento ideal de la visión normativa de nuestra modernidad.

Por otro lado, la matriz de producción económica es generadora de las desigualdades, inequidades y productora de la diferencialidad humana. La desigualdad económica está por encima de los otros ámbitos de la vida, ya que el que no trabaja no puede vivir, no podrá ser ni independiente, ni libre en sus decisiones; requerirá de una tutela o de una asistencia o bien constituirá los focos de marginaciones que actualmente se traducen en los crecientes grupos vulnerables. Por ello los datos estadísticos siempre subrayan el factor pobreza como causalidad de discapacidad. No se trata de la pobreza abstracta, ni de la condición empobrecida del individuo, sino justamente de mostrar como la desigualdad económica producida exacerbadamente en el neoliberalismo, genera desigualdad creciente en las condiciones que distribuyen inequitativamente las oportunidades de una vida vivible para los sujetos. En tanto desde los saberes de la salud, educación y derecho, se asume en la individuación la carencia: el sujeto es el enfermo, el que carece de salud; en la educación, el sujeto es al que le falta o tiene problemas por los atributos que lo ponen en vulnerabilidad, y desde estos señalamientos de carencia en el sujeto o de sus excesos, es que se abanderan derechos humanos acorde a las particularidades de los grupos vulnerables: indígena, mujer, adulto mayor, persona con discapacidad, etc. Así las disciplinas del ámbito que estudiamos se enfocan en los individuos, sus carencias y sus faltas. Sus métodos de intervención apuntan siempre a los sujetos, sea curación, prevención, rehabilitación, capacitación hasta la integración e inclusión así como la consecución de derechos humanos a través de su “condición de excepción”, que le brinda su característica que le pertenece y define en su vulnerabilidad.

## Marcos de reconocibilidad en la sordera

En este contexto la noción de sordera requiere un primer análisis sobre la forma de producción de la misma. Ya reconocido el papel de la historia y el campo semántico de la modernidad en el advenimiento del sujeto, el primer ámbito institucional que produce la reconocibilidad del sujeto es el de la salud. Desde el embarazo hasta el nacimiento el discurso médico inicia una instrumentalidad en el sujeto. Se da un seguimiento durante el embarazo para ir valorando la gestación. En el acto del nacimiento, el alumbramiento suele realizarse en una clínica u hospital. Al nacer, a todo niño se le realizan pruebas para su reconocibilidad en el ámbito de la salud. En otros países suele aplicarse la prueba de la detección de sordera, no así en México. Esto es un arma de doble filo, por un lado puede precipitar una identidad de discapacidad desde el origen siempre y cuando no venga acompañado de la disposición de las condiciones que posibiliten la instauración de una comunicación relacional bilingüe, que de inmediato le abra al sujeto la posibilidad de no quedar separado de su grupo familiar y al mismo abrir a los padres una posibilidad de comunicarse desde otra modalidad, otra lengua, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y así brindar la transmisión y herencia de significación cultural y linaje de la historicidad familiar particular.

Dependiendo de los marcos de reconocibilidad del sujeto y de la condiciones que se le brinden desde esa “*red de manos*” se podrá minimizar o maximizar la vida, es decir las condiciones y semántica de recepción minimizará o producirá una vida de precariedad ascendente con los efectos de separación, discriminación de los ámbitos relacionales del sujeto y la afectación en la constitución de su identidad. Es decir veremos el advenimiento de la sordera como: o una discapacidad o como una posibilidad de vida vivible.

Próximamente estaremos en condición de presentar detalladamente el juego de las constelaciones en las órbitas: familiar y generacional, educativa, laboral y cultural. Con todo, adelantaremos algunos aspectos. Los tiempos de la constitución subjetiva de una identidad de persona sorda serán variables y los procesos subjetivantes del encuentro con la discapacidad, de un “dar-darse cuenta” se producen siempre desde una referencialidad exterior diferenciadora. La dialéctica que implica el entramado relacional entre generaciones ofrece una complejidad y un entrecruzamiento de significados multi y polivalente. Podremos seguir las diferenciaciones y articulaciones en el proceso del intercambio relacional desde: a) la manera como los padres reciben la carga semántica de la sordera como discapacidad y del proceso de elaboración y repercusión no solo en la dimensión relacional con el hijo, sino con la esposa, los otros hijos y los familiares indirectos y su impacto en la vida laboral y social familiar; b) la manera como los hijos sordos constituyen una identidad o no de sujetos sordos. Qué y cómo significan, incorporan o rechazan la sordera dependerá del juego relacional, si abre un espacio de aceptación, reconocimiento y afirmación como un miembro más de la familia o no; de la composición y relación entre los miembros de la familia, si tiene hermanos oyentes y sordos o sólo oyentes. La situación puede ser diferente si

tiene hermanos, o tíos sordos que le anteceden o bien si él es el mayor, del ámbito laboral, de su red de amigos sordos, etc. Y finalmente, c) los hijos oyentes de uno o de los dos padres sordos. Los denominados CODA, (Children of Deaf Adults) (Crawford, 2013).

Sobre este último punto, esbozaremos un adelanto de las vicisitudes de subjetivación de los CODA. Esto significa un pasaje a otra órbita de la sordera. El análisis de entrevistas a tres CODA nos permitió acercarnos a ese tejido relacional entre padres sordos y sus hijos. Encontramos que los padres sordos aseguran el cuidado y la vida de sus hijos, la sordera no impide cumplir con esa “red de manos” ni con el llamado a la vida que realizan a sus hijos; a la vez los hijos oyentes también realizarán una “Red de manos” ya que tempranamente asumirán funciones de cuidado, defensa y preservación de sus padres, fungirán como mediadores con el mundo oyente, atravesarán situaciones que invadan la intimidad de los padres y provocará pudor, aflicción y un sentimiento de sostener una carga pesada en sus débiles hombros. Nos encontramos a veces en condiciones de precariedad invertida. Asimismo los hijos enfrentan desde temprana edad la función de intérpretes de diversos discursos: médicos, jurídicos, laborales y les toca ser los transmisores de diagnósticos de enfermedades graves o no tan graves, o de situaciones de extirpación y usurpación de los bienes de los padres. Asimismo los hijos en el juego relacional con sus padres y derivado de los marcos de referencialidad externa provocan un movimiento pendular entre el reconocimiento, admiración, afecto y a su vez, cansancio, sentirse abrumados, sin fuerzas, con deseos de ser indiferentes. Agréguesele el estar lidiando en soledad algunas situaciones de la vida cotidiana como lo es el estudio, a veces pueden contar con el apoyo de otros familiares y asumir las exigencias que el ámbito educativo les demanda. No tienen forma de ser apoyados por los padres en la realización de tareas escolares, transitan su andar en la escuela sin la comprensión de los docentes de su condición particular. La escuela y sus agentes piensan la sordera desde un atributo en una persona de pérdida auditiva, pero nunca se percatan de que el hijo oyente de padre sordo requiere de condiciones y tendido de una red que le permita realizar las tareas educativas y los procesos de aprendizaje ya que no contará con el apoyo de sus padres, no podrán ayudar en la tarea del dictado, de las dudas que le surjan, etc. Y sin lugar a dudas el destino mismo de estos CODA puede estar directamente relacionado con su linaje tan específico y particular.

Así la significación de la sordera se posibilita en un andamiaje de las relaciones intersubjetivas dentro del marco del registro cultural simbólico. Por ello la investigación sobre la sordera indica abordarla desde un complejo de órbitas y constelaciones en un entrecruzamiento relaciones de diverso orden.

## Propuesta: re-semantizar la sordera desde una intelección semiótica-perceptiva

Finalmente no podemos cerrar este apartado sin introducir una propuesta de re-semantizar la sordera. De trabajar para la construcción de una inteligibilidad de reconocibilidad que posicione a la sordera desde un complejo de órbitas y constelaciones, es decir un tejido relacional que minimice las condiciones de precariedad, de estigmatización, de discriminación y de producción de una diferencialidad excluyente y pueda establecer un lugar de diferencialidad como una forma particular de habitar el mundo, como hemos especificado en otros lugares, como una forma de ser y estar en el mundo (Jacobo, 2016, 2012, 2009), como una vida digna dentro del complejo constelar y sus repercusiones. Hemos ya presentado (Jacobo, et al, 2013) una aproximación a la sordera desde la subversión del fonocentrismo y del ámbito de la discapacidad. La comunicación multimodal que propone Cabeza (2017) nos permite prevenir una postura única con relación a que la lengua de sordos es la lengua natural y derivarla en un imperativo puede provocar una diferencialidad excluyente a quienes asumen otra modalidad comunicacional. Relevamos no la modalidad comunicacional sino la generación de condiciones que permitan la relación multimodal entre unos y otros para permitir el sentido de pertenencia a una comunidad humana. Gasca, (en prensa) es a nuestro parecer una brújula en el andamiaje de la construcción de una reconocibilidad de la sordera desde una aproximación de re-semantizar la sordera. Implicaría reconocerla como una

necesidad de habitar de otra manera el mundo, de obtener de otro modo los registros del entorno, empleando dialécticamente las capacidades perceptivas (complementariedad perceptiva potenciada), kinéticas y semióticas... bajo la idea de la complementariedad perceptiva bajo la potenciación de los otros sentidos (para el *ciego*: la potenciación del oído, el tacto, el gusto, el olfato y la memoria topológico-significativa. Para el *sordo*: la agudización del campo semiótico basado en las imágenes que parten del sentido de la vista, la agudización del tacto, el olfato, el gusto y la memoria simbólica). Por otro lado, es el reconocimiento de la necesidad de construir un entorno material social (mundo) humanizado: naturaleza, campos y ciudades al alcance de todos (Gasca, s.f.: 7).

Lo que Gasca nos propone en esta re-semantización de la sordera, es llevar a cabo una intelección semiótica-perceptiva como un habitar el mundo *poéticamente*. Hacia allá vamos en nuestra investigación.

## Referencias

- Adame, E., Jacobo, Z. y Affantranger, J. (2016). Sistema Educativo e Inclusión. México: Editorial Trillas.
- Butler, J. (2010). Marcos de Guerra: Las vidas Lloradas, España: Editorial Paidós, Ibérica.
- Cabeza, J. H. (2017) Estado, accesibilidad y ajuste razonable frente a la diversidad Revista Pasajes, vol. (4), Enero-Junio Recuperado de <http://www.revistapasajes.com/>
- Crawford, S., (2013) CODA culture, identity and language use. Recuperado de: [http://crawfordsa.weebly.com/uploads/2/5/1/7/25177985/crawford\\_u2d3.pdf](http://crawfordsa.weebly.com/uploads/2/5/1/7/25177985/crawford_u2d3.pdf)
- Gasca, J.; (s.f.) Ser en el mundo, ser en la ciudad: Reflexiones sobre incompletud perceptiva, anacusia, kinestesia y semiótica. En prensa.
- <https://www.bebesymas.com/salud-infantil/test-de-agar-evaluacion-del-recien-nacido>
- <https://www.clinicadam.com/temassalud/evaluacion-recien-nacido.html>
- Jacobo, Z (2012) Las Paradojas de la Integración-Exclusión en las Prácticas Educativas: Efectos de Discriminación o Lazo Social, (1a. ed.). Buenos Aires: Noveduc libros.
- Jacobo, Z. (2009) Lo Histórico-Social como Constituyente de la Discapacidad. Pre-juicio y Perjuicio. En P. Brogna (comp) Visiones y revisiones de la discapacidad, (pp. 212-231) México: FCE.
- Jacobo, Z.; Vargas, S. y Paredes, M. (2013) Discapacidad y Discriminación. En A. Furlán y T. Spitzer (Coords.) Estado del conocimiento, Área 17: Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas (pp. 279 – 322) México: ANUIES-COMIE,.
- Jacobo, Z.; Vargas, S.; Flores, J. y Melgar, J. (Noviembre, 2015) Una Aproximación a la Sordera Desde un Diálogo con Sordos y Profesionistas de Diversas Disciplinas, Simposio llevado a cabo en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, Chihuahua.
- Pruebas realizadas a recién nacidos. Recuperado de: <https://www.nichd.nih.gov/espanol/salud/temas/newborn/informacion/Pages/realiza.aspx>
- SEGOB, Diario Oficial de la Federación, Recuperado de: [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5432289&fecha=07/04/2016](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5432289&fecha=07/04/2016)
- Skliar, C. (2017) Pedagogías de las diferencias, Buenos Aires: Noveduc Perfiles.