



El sordo como sujeto emergente ante procesos de vulnerabilidad y equidad en el nivel superior: miradas, prácticas documentadas y representaciones

The Deaf as Emerging Subject to Vulnerability Processes and Equity In Higher Education: Visions, Documented Practices and Representations

Johan Cristian Cruz-Cruz¹

<https://orcid.org/0000-0002-8844-0574>
Universidad Nacional Autónoma de México
johancruz@gmail.com

Resumen:

El objetivo de la presente investigación, de carácter teórico, es documentar y comparar los modelos clínico y sociocultural que, ahora y otrora, han disputado la atención al sordo mediante el aprendizaje de la palabra o las señas. Durante la documentación, identificamos las miradas, prácticas y representaciones emanadas a partir de posturas epistemológicas contrarias como medio para proporcionar educación superior de calidad y con equidad para el sordo. Es posible analizar las implicaciones y consecuencias derivadas de la presencia de la diversidad lingüística al interior de instituciones de educación terciaria, como sujetos emergentes en este nivel educativo, cuyas autoridades deben brindar los facilitadores para que los grupos lingüísticos minoritarios, como los sordos, tengan un tránsito exitoso por la educación superior. Analizamos el papel de algunos líderes sordos al interior de sus comunidades para documentar el ejercicio de sus derechos lingüísticos y la manera en la que los oyentes conceptualizan y representan estos actos. Estamos ante posicionamientos complejos sobre hechos aparentemente simples, pero que permiten entender la cosmovisión del sordo en un contexto diversidad lingüística, vulnerabilidad y equidad debido a las barreras comunicativas impuestas por profesores e intérpretes en lengua de señas las instituciones de educación superior.

Palabras clave: Barreras comunicativas; barreras para el aprendizaje; diversidad lingüística; minoría lingüística; sordo.

Abstract:

The aim of the present research, theoretical in nature, is to document and compare the clinical and sociocultural models that, now and before, have contested the care of the deaf in the learning of words or signs. Throughout the documentation process, we identify views, practices, and representations coming from these opposing epistemological positions, as a means of providing quality and equitable higher education for the deaf. In this way, it is also possible to analyze the implications and consequences derived from the presence of linguistic diversity within some tertiary education institution, as emerging subjects at this educational level, whose authorities have the obligation to enable linguistic minorities, such as the Deaf Community, so they can have a successful transit through higher education. Likewise, we analyze the role of some deaf leaders, higher education graduates, within their communities in order to document the ways in which they defend their linguistic rights, and the manners in which listeners conceptualize and represent those acts. These are complex positions regarding apparently simple events, which nevertheless allow us understanding the worldview of the deaf in a context of linguistic diversity, vulnerability and equity due to the communication barriers imposed by teachers and sign language interpreters in higher education institutions.

Keywords: Communication barriers; learning barriers; linguistic diversity, linguistic minority; deaf.

Recibido: 19/04/2020 | **Aceptado:** 04/07/2020 | **Publicado:** 15/07/2020 | pág. 45 - 73



El sordo como sujeto emergente ante procesos de vulnerabilidad y equidad en el nivel superior: miradas, prácticas documentadas y representaciones

Cuando exploramos las dimensiones de los procesos de vulnerabilidad y equidad en la sociedad mexicana, el panorama parece abrumador debido a que sólo un sector muy reducido de la población puede hacer valer los derechos humanos y sus garantías plasmadas en la Carta Magna. A pesar de que son derechos inherentes a nuestra condición de persona, los grupos vulnerables no necesariamente tienen acceso a mejores condiciones de equidad y justicia social. A partir de la Reforma Constitucional de 2011, las instancias encargadas de impartir justicia deben guiarse por el principio pro-persona; es decir, realizar una interpretación de los derechos humanos que ofrezca mayores beneficios para el sujeto, teniendo presente que debe tomarse en cuenta lo establecido en la Constitución y todos aquellos derechos plasmados en tratados internacionales ratificados por el Estado Mexicano (Bahena, 2015; García, 2015).

De ahí, para hacer referencia a procesos de vulnerabilidad y equidad, necesariamente debemos recurrir a los conceptos de igualdad y discriminación presentes en el contexto legal mexicano. En consecuencia, el principio de igualdad debe proporcionar y asegurar a los sujetos el pleno ejercicio de sus derechos en un Estado democrático, lo que es posible gracias a las instancias jurídicas y gubernamentales que hacen valer el “principio de no discriminación”, lo cual se traduce en instrumentos que otorgan a los sujetos la garantía de no recibir tratos diferenciados o simplemente la negación de sus derechos de manera injustificada. De esta forma, y desde el punto de vista legal, no debería haber “actos u omisiones de desprecio contra una persona o grupo de personas, en virtud de un prejuicio o estigma, que se fundan en lo cultural y se extienden sistemática y socialmente”. Dichos actos atentan de manera directa



contra los derechos de colectivos históricamente segregados, vulnerados y discriminados (Lara, 2015, p.12).

Subrayamos que los sujetos o grupos en condición de vulnerabilidad pueden ser objeto de discriminación, lo cual atenta contra su dignidad como persona. Ciertamente, por cuestiones contextuales, físicas o de cualquier otra índole, todos somos susceptibles de ubicarnos en circunstancias de vulnerabilidad; no obstante, a pesar de que es un estado que reduce las oportunidades de desarrollo personal de los sujetos, existen factores que permiten a estos últimos revertir dicha situación. Por ejemplo, la pérdida de bienes económicos, la falta de empleo o algunas condiciones de salud que no representen algún tipo de gravedad para la supervivencia de la persona, son estados que pueden revertirse gracias a estrategias y recursos materiales y culturales, que permiten al sujeto identificarse como vulnerable, pero como un estado reversible gracias a sus relaciones interpersonales, redes de apoyo o, incluso, el capital cultural (Katzman & Filgueira, 1999; Pizarro, 2001).

A todo esto, es necesario señalar que los grupos lingüísticos minoritarios, en particular los sordos usuarios de alguna lengua de señas, son vulnerables ante factores de orden contextual que no garantizan un pleno respeto a estos idiomas y, mucho menos, al aprendizaje y falta de oportunidades en diversos ámbitos de la vida cotidiana, de tal suerte que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, “permita corregir los desequilibrios lingüísticos de manera que asegure el respeto y el pleno despliegamiento de todas las lenguas y que establezca los principios de una paz lingüística... justa y equitativa, como factor principal de la convivencia social” (UNESCO, 1996, p. 5). Ante esta situación y, atendiendo al principio pro-persona señalado con antelación, el Estado Mexicano vulnera los derechos humanos y lingüísticos de estos sujetos pues, pese a que la Lengua de Señas Mexicana (LSM) ha sido reconocida como patrimonio lingüístico y cultural de la Nación, hecho verificable en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2011), este colectivo es discriminado en diversas áreas que merman su dignidad humana, debido a que son



pocas las instancias que pueden ofrecer servicios educativos con atención de calidad. Esto nos habla de una gran falta de equidad y justicia social, sobre todo porque los servicios de educación especial que contemplan el uso de la lengua de señas en el aula únicamente son vigentes en nivel básico. Para que el sordo pueda acceder a los niveles medio superior o superior deberá contar con un dominio adecuado del español escrito, lo cual ocurre en el menor de los casos, y un manejo adecuado de la lengua de señas, hecho sumamente controvertido debido a que la mayoría de los niños sordos crecen con familias oyentes, en las que se demerita el uso de la lengua de señas (Matthijs, et al., 2017).

Resulta paradójico que, en otros países, el sistema de educación especial sea el medio por el cual niños y jóvenes con discapacidad, además de los sordos, cuenten con una serie de programas gubernamentales que permiten desarrollar el potencial cognitivo del estudiantado; sobre todo en países centroamericanos que, al parecer, tienen un crecimiento económico menor al mexicano, como en el caso

panameño. Sin embargo, los datos muestran un panorama diferente, de acuerdo con el Banco Mundial (BM, 2020), pues si miramos las prácticas inclusivas orquestadas por medio del Instituto Panameño de Habilitación Especial y lo comparamos con la política emanada de la Dirección de Educación Especial en México, no hay punto de comparación, con lo cual podemos afirmar, de nueva cuenta, que tenemos una gran deuda con los alumnos sordos, pero también con aquellos que son usuarios del sistema de educación especial mexicano. Por ejemplo, en el referido programa panameño, se capacita a los alumnos en algún oficio que les permita ser personas económicamente activas, lo cual podría ser comparado con el Centro de Atención Múltiple-Laboral, el cual constituye el último eslabón de la educación especial puesto que se capacita al alumno en algún oficio, con opciones sumamente limitadas que no responden al contexto sociocultural del alumno (Daniel, 2019).

El hablar del sordo como un sujeto emergente podría ser polémico, incluso anacrónico, puesto que la



educación para el sordo en nuestro país tiene poco menos de 20 años de haberse planeado y puesto en marcha, de manera oficial, aunque más de un siglo transitando por diversos enfoques y perspectivas de aprendizaje para el sordo (DOF, 2005, 2011). En este sentido, se han explorado nuevas perspectivas y planteamientos que otrora no eran considerados -debido a la novedad que en su momento representó este fenómeno y problema de estudio. Así, no sólo se contemplan estudios de corte lingüístico, sino también el papel del aprendizaje de la lengua de señas, la enseñanza del español escrito y las matemáticas.

El abordaje del sordo como sujeto emergente ante procesos de vulnerabilidad y equidad adquiere relevancia debido a que los sordos que estamos observando en las instituciones de educación superior, quizá sean aquellos con quienes se experimentó la enseñanza del modelo bilingüe bicultural. Por lo cual, hablar de la emergencia de un sujeto sordo en el plano de las representaciones sociales, nos lleva a explorar la subjetividad de estos sujetos, pero también de

las personas que, en su momento, se dieron a la tarea de construir políticas para este sector (Barton, 2005).

La intervención institucional sobre el sordo y el tratamiento de la sordera tiene lugar a lo largo del siglo XIX, desde aquel momento, la preocupación de los profesores para sordos y los médicos era que la sordera constituía un elemento que aislaba de manera social al sordo pues, requería atención médica por su pérdida auditiva; es decir, el sordo fue conceptualizado como una persona carente de lengua, mientras que la sordera era el elemento que lo aislaba y lo confinaba a la soledad y el abandono. Así pues, la historia de lo que hoy concebimos como Comunidad de Sordos ha estado marcada por la continua intervención de los oyentes, quienes se han autoerigido como los portadores del saber experto, particularmente en la forma en la que el sordo debe aprender una lengua y los diversos conocimientos escolares; es decir, los especialistas oyentes son los encargados de delinear y planificar las políticas educativas y lingüísticas para este sector (Lang & Stokoe, 2000).



Estas políticas, a vivas luces segregacionistas y excluyentes, han provocado que el cuerpo del sordo sea “concebido como el campo de batalla donde opera esta red de relaciones de poder”; poder físico y simbólico que ha provocado que los sordos adquieran conciencia sobre su contexto y su subjetividad, su papel en el mundo y la vulnerabilidad e inequidad de las que son objeto (Díaz, 2010, p. 51). Este proceso es particularmente visible en aquellos sordos que han logrado cursar el nivel superior pues, además de reconocer su papel como sujetos emergentes, también logran realizar procesos representacionales tanto de su lengua como de su identidad. Es así como mediante este ejercicio consideramos al sordo como un individuo, quien a su vez es partícipe de diversos procesos sociales, colectivos de naturaleza variada, tal como los define Jodelet (2008).

Teniendo en cuenta que hablar sobre procesos de vulnerabilidad y equidad y la emergencia de nuevos sujetos, en este caso los sordos usuarios de la lengua de señas incluidos en alguna institución de educación superior (IES), conlleva a un análisis centrado en las

problemáticas o contextos que han llevado a este grupo en particular a colocarse, o ser colocados, dentro de esta categoría. Por lo tanto, la vulnerabilidad y la equidad constituyen un referente para la construcción de una representación social en particular de estas personas, ya sea como sujetos que reciben los ajustes necesarios o facilitadores para cursar con éxito el nivel superior, con lo cual estaríamos observando procesos de equidad al interior de las IES, o como jóvenes excluidos de los sistemas de educación en todos los niveles por diversas carencias lingüísticas y contextuales. No obstante, habrá que tener presente que la educación bilingüe se configura y cristaliza en el nivel básico mucho antes de la inclusión de los alumnos sordos al aula regular, si el proceso hubiese sido exitoso, los sordos que actualmente cursan la educación superior tendrían mayores expectativas de éxito debido a la comprensión y manejo de su lengua y del español escrito (Enríquez, 2018; Daniel, 2019; Knoors & Marschark, 2012; Trovato, 2019).

La inequidad, discriminación y exclusión se ponen de manifiesto



cuando se generan simulaciones en la orquestación de prácticas y políticas para la aparente inclusión de los sordos a nivel superior. Tal es el caso de la implementación del sistema de intérpretes al interior de las aulas universitarias; sin embargo, en algunos casos carecen de la certificación y especialización que el nivel terciario demanda. Es importante resaltar este aspecto, pues a nivel superior el intérprete continúa siendo la figura que proporciona un modelo lingüístico para el estudiante sordo; es decir, el profesional que continúa formando a estos alumnos en cuanto al correcto manejo de la lengua de señas, lo cual ocurre en la menor cantidad de los casos; todo esto sin perder de vista que los contextos académicos y sociales de estos estudiantes pueden ser completamente disímiles (Seal, 2004; Darroch & Dempseyab, 2016).

Si bien, puede ser objeto de polémica el señalar que el intérprete en lengua en señas en el nivel superior representa un modelo lingüístico para el sordo, esto quiere decir que el alumnado en cuestión no tiene una lengua consolidada (Cantrell, 2015). El intérprete debería ser una figura de intermediación lingüística,

y no un modelo de referencia para el aprendizaje y consolidación de la lengua (Napier, 2002). Por lo tanto, la función del intérprete es la intermediación cultural. Desafortunadamente en México, son pocas las instancias universitarias y menos aún los intérpretes que tienen clara su labor en las instituciones de educación superior que atienden a alumnos sordos y con ello justificar su labor dentro de los programas de educación bilingüe para el sordo, “un programa de educación bilingüe es multifactorial y multidimensional, porque asegura que las personas sordas interactúen en la vida con y/o entre sordos u oyentes utilizando, de manera automática, la lengua de señas, la lengua escrita y la lengua oral” (Daniel, 2019, p.83). Aunque, en este caso discernimos con Daniel (2019), puesto que, de acuerdo con los profesionales del área, las terapias de lenguaje desarrolladas e implementadas para el aprendizaje de la lengua oral sólo son recomendables si el umbral de audición del sordo lo permite. En este sentido, la crítica va dirigida hacia las instituciones educativas y médicas que promueven el aprendizaje de la lengua oral en niños y jóvenes sordos en los que, de



antemano saben, del fracaso debido a su bajo o nulo umbral de audición, promoviendo prácticas faltas de ética que, impidiendo la adquisición de la lengua de señas, niegan al menor la posibilidad de una L1 y con ello la paulatina negación de una identidad (Kunnen, 2014; Young & Temple; 2015; Rodríguez, Valenciaga, Fresqued & Simón, 2018).

Si el sordo no consolida una L1 a lo largo de su primera infancia, su desarrollo lingüístico se verá mermado, no obstante, han conseguido llegar al nivel terciario. En algunos casos se configura un espacio inclusivo en el que el alumno es excluido de la dinámica áulica: los sordos no comparten el código lingüístico de los oyentes (Cawthon, 2001). En consecuencia, tanto a nivel social como escolar, las experiencias inclusivas no siempre son exitosas o promueven buenas prácticas para su desarrollo debido a factores externos que condicionan la inclusión, debido a prácticas excluyentes, derivadas de una mala praxis inclusiva (Daniel, 2019).

Análogamente, debemos prestar atención a la construcción y la representación social de dichos

conceptos, es menester situar este proceso dentro de los fenómenos de articulación de la cultura. Esto es, la cultura, al igual que la realidad, las relaciones en la vida cotidiana y el sentido común, son elementos sancionados por instancias de poder a manera de ideología (Freeden, 2003; Victoriano & Darrigrandi, 2009). Así pues, la cultura constituye uno de los tantos aparatos ideológicos al servicio de las instancias gubernamentales que representan el poder. Esto nos da luz sobre la manera en que la noción de cultura se articula con campos políticos en particular, el diseño de políticas educativas y lingüísticas; con el objetivo de implementar tecnologías de poder cuyo principal desafío radica en la conformación de un campo de la complejidad cultural y tecnológica cuya finalidad es asimilar a las minorías dentro de las mayorías (Cavalli-Sforza, 2007; Knoors & Marschark, 2012).

No obstante, los dispositivos señalados, representados a manera de poder y cultura, no necesariamente provienen de las esferas gubernamentales, los establecimientos disciplinarios o las instituciones jurídicas (Vigarello,



2005). La creación y construcción de la realidad basada en estos implementos no son necesariamente efectivos debido a la cambiante realidad social. Esta “teoría del fracaso” descrita por Grossberg (2012), nos hablaría de una sociedad estática ante los procesos de vulnerabilidad y equidad, lo cual no ocurre en la vida cotidiana. Más bien, nos encontramos ante la resistencia de determinados grupos sociales que, gracias a sus expresiones culturales, llegan a construir sus propias instancias de poder y tecnología cultural, confrontando los dispositivos ideológicos oficiales, los cuales se generan debido a la movilización de grupos o sectores considerados como minoritarios, tal cual lo ha hecho la Comunidad de Sordos gracias a las lenguas de señas y el valor simbólico de las mismas (Matos da Costa & Corcini, 2016; Luquetta, Beltrán, Romero & Navarro, 2019).

A través de dichas expresiones, contrarias a las políticas lingüísticas gubernamentales que han hecho del español una tecnología cultural encaminada a homogeneizar la lengua de nuestro país, las lenguas minoritarias sufren un proceso que

puede llevarlas por los senderos de la extinción, sobre todo en aquellos contextos donde la diglosia es un fenómeno más que evidente (Rinzat, 2019). El embate del español ha sido duro y particularmente dañino hacia las lenguas de señas, debido a que la conjunción de las políticas mencionadas, continúan sin reconocer la importancia de las lenguas de los sordos, no sólo a nivel educativo y académico, sino también en el ámbito del desarrollo cognitivo y personal de estas personas (Massone, 2010). Es así como la Comunidad de Sordos, entendida como una minoría lingüística, ha desarrollado estrategias que les han permitido conservar su patrimonio cultural; es decir su lengua, mientras que asimilan y aprenden la cultura de la mayoría (Borden, 2014; Okenve, 2016; Suárez, 2002).

En efecto, la polarización de respuestas sobre si el sordo es una persona con discapacidad o pertenece una minoría lingüística es un asunto complejo. Los sordos usuarios de la Lengua de Señas Mexicana se conciben a sí mismos como una minoría lingüística. Han sido los profesores y médicos



oyentes quienes han tratado de normalizar al sordo desde el último tercio del siglo XIX, hecho reflejado no sólo en los métodos de enseñanza, sino también en el desarrollo de tecnología médica y terapéuticas encaminadas a devolver al sordo a la sociedad de la que había sido arrebatado por el silencio (Farge, 2004; Politzer, 1883; Warner, 1998). La sordera y su concepto han cambiado, pues al movimiento normalizador, posteriormente, se sumó el eugenésico; de tal suerte que la sordera, durante el siglo XX se convirtió en un problema de impedimentos, de minusvalías, de capacidades diferentes y, en la actualidad como uno de persona con discapacidad. Aunado a lo dicho, habrá que sumar que también es una cuestión de salud pública, de inclusión laboral y social; debido a que nuestro contexto ha otorgado un significado de la sordera como una condición que debe erradicarse; lo que ha dado pie a la formación de un movimiento a favor de la educación para el sordo privilegiando la oralidad, pero como medio de control y alfabetización en la lengua del grupo mayoritario; es decir, la oralidad como ideología en el campo educativo, generando una

representación de superioridad del español. Por esta razón los padres oyentes de hijos sordos tratan que sus hijos hablen a cualquier costo, lo cual podría ser benéfico o dañino para el menor, si la oralización tiene éxito, entonces el niño aprenderá a objetivar y formar conceptos, al igual que otros nacidos en un entorno favorable para la adquisición de la lengua de señas; no obstante, si la oralización no proporciona los resultados esperados, entonces este infante tendrá menores posibilidades de desarrollar algún sistema de comunicación (Brognia, 2006; Sacks, 2004; Vigarello, 2006).

Desde esta perspectiva, la oralidad y la sordera se conjugan para conformar un movimiento para la educación del sordo, por lo que es posible establecer una analogía entre la parte ideológica que ha adquirido la oralidad y el concepto de “enemigo” descrito por Koselleck (2012), “las cláusulas lingüísticas sobre quién, cómo, por qué es un enemigo no son suficientes para crear hostilidad. ... La lengua es una condición necesaria, pero no suficiente para crear un enemigo” (Koselleck, 2012, p.190).



El enemigo podría ser identificado como el sordo usuario de la LSM, hablando, particularmente, de la capacidad o incapacidad de la lengua, tendríamos que ponderar los beneficios de una lengua oral frente a una manual; así, desde el punto de vista económico y operativo, el diseño estrategias de aprendizaje basados en la oralidad es por demás barato, pese a que la imposición de la lengua oral, particularmente, el español, representa un atentado frente a los derechos lingüísticos de las minorías, hablando de la población sorda, pero también de los pueblos indígenas. Aunque podría ser cuestionado el hecho de comparar estas dos lenguas, dada la modalidad de cada una de ellas, no hay punto de comparación pues en algunas señas de la LSM tienen una relación de iconicidad gestual-visual, tal es el caso de la seña para la palabra árbol, [ÁRBOL], por ejemplo. Pero, no ocurre lo mismo con la palabra “calzado”, /ka!θaðo/, pues tuvo que haber una oralización y enseñanza de lectura labio facial previa (Rodrigues & Beer, 2016).

La noción de discapacidad es una condición que incluye a los sordos debido a su constitución biológica,

pero, sobre todo, por el hecho de que en el imaginario colectivo las lenguas de señas no constituyen lenguas propiamente dichas, lo que provoca que el sordo sea marginado a la periferia. Estas acciones muestran la forma en la que la ignorancia y el desconocimiento de las dinámicas de estos grupos constituyen un “acto de interpretación selectiva” o mejor dicho, comprensión inapropiada selectiva de la realidad (Daniel, 2019), en un contexto de orquestación de prácticas y políticas educativas disimuladas y efímeras, opresivas y de carácter discriminatorio, teniendo en cuenta que estos saberes forman parte del conocimiento y estudio de los oyentes hacia los sordos, lo cual pone en desventaja a estos últimos, ya que muy pocos sordos logran acceder al nivel terciario de educación (Cuevas, 2013, p. 699). El área de investigación de los sordos o Estudios Avanzados de Sordos (EAS) tiene algunos logros, pero poco representativos, generando consecuencias de diversa índole, pues “las categorías sociales producen efectos distributivos de privilegios y desventajas que redundan en distinciones y efectos positivos de



reconocimiento de emancipación, o negativos de civilización, negación o presión de grupos humanos” (Cuevas, 2013, p. 699). Es conveniente señalar que, si bien es cierto, hay una deficiencia biológica, vinculada directamente en los eventos comunicativos de este colectivo, estos han venido construyendo espacios a través de foros, congresos, redes sociales, entre otros, donde los sordos con acceso a la escritura pueden exponer sus opiniones y puntos de vista sobre la Comunidad de Sordos y la importancia de salvaguardar su lengua como patrimonio de la comunidad (Massone, Curiel & Vera, 2014; Almanza, 2017; Torres, 2017).

Ciertamente, y siguiendo a Brogna (2019), cuestionamos el concepto de discapacidad, basado en la construcción de “humanidades diferentes”, en la cual la corporeidad del sordo puede ser clasificada de acuerdo con su funcionalidad auditiva e integración a la mayoría oyente. En caso de no pueda superar las barreras comunicativas, seguirá confinado a entornos de desigualdad, marcados por la pobreza, la marginación, la vulnerabilidad y la inequidad, ya que estas barreras impiden el acceso a la alfabetización

y la educación en todos los niveles. Este proceso también “naturaliza” la representación del sordo como una persona con discapacidad.

En un intento por mejorar las condiciones educativas de los sordos señantes, estos han tratado de concientizar a la población oyente sobre la importancia de salvaguardar la LSM como un medio para preservar la cultura de este grupo, es importante destacar que estas acciones son iniciativas por parte de algunos sordos egresados del nivel superior. Una de ellas es el Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe de los Sordos (MEBISOR). A pesar de la presencia y cobertura mediante medios de información, el movimiento no ha tenido el impacto esperado; hecho patente en la “Iniciativa con Proyecto de Reformas para la Educación Pública Bilingüe del Sordo”, iniciativa que hasta el momento no ha sido atendida por Poder Legislativo. En el documento se señalan las barreras impuestas a la Comunidad de Sordos, indicando de manera particular que la identidad del sordo es un aspecto cultural y que el sordo debe tener una educación bilingüe, dejando



de lado el enfoque médico sobre la sordera (MEBISOR, 2017):

La sordera es una barrera que la naturaleza impone al ser humano en la constitución de sus interacciones sociales y determina la forma en que se relaciona con el mundo. La mayoría de las redes sociales humanas se entretajan con lenguas orales ... No debería sorprender que, cerca del 90% de las personas que nacen sordas o quedan sordas durante su infancia o su adolescencia se integran a una comunidad de sordos, aprehenden su identidad e interiorizan su lengua de señas; que alrededor del 80% de las personas sordas se casan con otras personas sordas; ni que alrededor de 5% de los miembros de la comunidad de sordos pertenecen a familias orgullosamente sordas, generación tras generación portadoras ... del patrimonio histórico y cultural de las comunidades sociales que construyen y a las que se autoadscriben [sic] (pp. 1-2).

La inclusión del sordo al aula regular es un tema que se ha abordado desde el nivel básico, y recientemente, hasta el superior. Este hecho podría calificarse como benéfico y positivo, debido a que los alumnos con discapacidad y las minorías lingüísticas son cada vez más visibles, de manera particular, a nivel superior. Sin embargo, el tema de la educación para el sordo se sigue tratando como un asunto de educación para personas con discapacidad, particularmente de personas con discapacidad auditiva. Ante este panorama es necesario “legitimar una lengua que se pensaba como carente de gramática y reivindicar a un grupo humano como no discapacitado sino minoritario con su propio mundo de significaciones. ... El discurso político del sordo intenta cambiar las construcciones de saber a fin de alterar las relaciones de poder entre Sordos y oyentes” (Massone, 2010, p. 12).

El papel de los líderes sordos egresados de nivel superior, comienza a cobrar relevancia debido a que pueden conformar asociaciones o movimientos en defensa de la educación para este



sector; sin embargo, también podemos observar y analizar el papel de estos, tal como lo ha destacado Cedillo (2012), quien indica que los líderes también pueden constituir un obstáculo para el desarrollo de la Comunidad de Sordos debido a las fricciones que se aprecian de manera muy clara en el caso mexicano; es decir, las asociaciones de sordos tienden a presentar ciertas fricciones lo cual impide un trabajo colaborativo y de mayor impacto (Pérez-Bullard, 2019; Rivera-Mata, 2020):

Algunos de los sordos exitosos, de forma inconsciente o no, no queremos compartir nuestro conocimiento con otros por medio a que otros ‘exitosos’ nos lo arrebatan y nos quedemos sin nada que aportar más porque otros ya lo saben. Como si el conocimiento fuera un tesoro que se pueda robar en lugar de compartir. Al atacarnos mutuamente hundimos a la comunidad sorda y dejamos la educación de sordos en manos de los profesionales oyentes ..., los otros sordos no aportan nada. ... Algunos de nosotros confiamos en ellos, los “exitosos”, porque

creemos que son el puente hacia el mundo de los oyentes a través de la escritura. Pensamos que saben más que nosotros... En fin, retroalimentamos su ego. Nos encontramos como en una ciudad amurallada antigua de la que se hace muy difícil entrar o salir [sic] (Cedillo, 2012, p. 3).

Un claro ejemplo podemos observarlo la edición del *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México*, editado por el Instituto para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad del Distrito Federal (INDEPEDI, 2017). Desde nuestra perspectiva, como oyentes, podemos señalar dos puntos clave que demeritan la calidad que este documento pudo haber tenido. El primero lo constituye el texto destinado a la historia de las lenguas de señas en el mundo y en nuestro país. Pese a que el apartado contiene información relevante para aquellos neófitos interesados en la historia de la lengua de señas y de la Comunidad de Sordos, es menester señalar que el aparato crítico de la obra es deficiente ya que el análisis es casi nulo; por otro lado, la arquitectura



de estos apartados termina siendo una cronología de acontecimientos vinculados a los sordos y su lengua: una crónica o de un documento con tintes de historia política y de la educación de tipo hagiográfico (Darnton, 2013, 2014).

El segundo elemento que pudo ser susceptible de modificaciones técnicas para dar claridad al lector del diccionario ya sea oyente o sordo, se vincula con aspectos lingüísticos vinculados a la gramática de la LSM. Las entradas del diccionario no tienen un orden consistente, y la descripción de las señas tendría que ser revisada para evitar la contaminación visual; es decir, eliminar información que no es relevante para los lectores. Así, otros aspectos señalados, de acuerdo con las observaciones de un reporte de revisión cuya finalidad era mejorar el diccionario, indican que los componentes no manuales no son considerados de manera adecuada; los rasgos de movimiento no se distinguen con claridad, haciendo referencia de manera particular a movimientos locales y de contorno, por lo que “al momento de describirlos, los confunden,

y las flechas que indican estos movimientos no ayudan a establecer esta distinción. Por ejemplo, un movimiento vibrante, con un movimiento de rotación de muñeca. O de rotación de la muñeca versus circular” (comunicación personal con revisor, 2017).

Insistimos en reconocer el trabajo del equipo que contribuyó a la planeación y construcción del diccionario; sin duda, el esfuerzo por parte de la Comunidad de Sordos tiene un gran valor simbólico debido a que la elaboración de diccionarios conlleva al proceso de conformación de un estándar, así como la paulatina ganancia de estatus y prestigio de la Lengua de Señas Mexicana, elemento de utilidad para aquellos sordos que paulatinamente acceden al nivel superior de educación, “el diccionario de la LSM debe convertirse en un elemento que motive a la sociedad oyente al reconocimiento de esta lengua y, propicie que se valore a la LSM como parte del patrimonio lingüístico de nuestra nación. El respeto por la LSM y sus usuarios exige hoy un cambio en la



elaboración de los diccionarios que se hacen sobre esta lengua” (Cruz-Aldrete, 2014, p. 24). No obstante,

La razón por la cual considero que debería reflexionar si es pertinente hacer la transcripción / descripción de la matriz de rasgos articulatorios, no sólo de la configuración manual, si no de la ubicación, orientación, movimientos, etc. Es un trabajo que requiere de estudio y discusión, no sé si valga la pena en este momento incluir la descripción de las señas en este primer volumen, pues, esta primera revisión de unas cuantas señas dejó mucho que pensar, sería una pena que errores del tipo que he señalado ... demeriten el valor de este diccionario. Si tuviera que dictaminarlo, diría que sí se publique, pero condicionado a la atención de los puntos señalados (comunicación personal con revisor, 2017).

Teniendo en cuenta los antecedentes mencionados líneas arriba, podríamos traer a colación nuevamente el término de

“enemigo” descrito por Koselleck (2012), aunque en este caso tendríamos que hacer énfasis en la manera en la que se construye un documento de gran valía para un colectivo y la forma en la que este hecho es representado por los oyentes. Desde nuestra perspectiva, es un documento susceptible de ser mejorado, pero para quienes participaron en su construcción, representa la forma en la que este equipo consolida paulatinamente habilidades de escritura, redacción y documentación de su propia lengua.

De ello resulta necesario decir que hemos hecho énfasis en el acto, dejando de lado la potencia que el documento encierra en sí mismo; es decir, los sordos han iniciado un proceso de deconstrucción de su identidad y de su lengua, una forma de cuestionar sobre cómo hemos construido imaginarios y representaciones basándonos en nuestra subjetividad como oyentes y como enemigos. Por ende, estaríamos en condiciones de señalar una analogía entre el movimiento de la historia de la Comunidad de Sordos, frente al movimiento de historia de las mujeres que describe Scott (1996)



o los posicionamientos políticos de la teoría queer (Leal, 2016; Solana, 2013), por mencionar un par de ejemplos. De acuerdo con estos, la historia de grupos emergentes y vulnerables, generalmente, es escrita por las personas pertenecientes a estos movimientos, por lo que los sordos tratan de vincularse a la historia política y de la educación; sin embargo, escribir desde esta posición provoca un sesgo importante, debido a que la persona que teoriza y politiza, escribe desde su subjetividad y desde su pertenencia a un grupo históricamente vulnerado, excluido y discriminado (Corcini y Silva, *s.f.*).

Esto no quiere decir que los sordos estén impedidos para escribir su historia, lo que sería correcto y adecuado. Desafortunadamente los sordos mexicanos que escriben historia no son historiadores, sociólogos, antropólogos o politólogos y, justamente, este punto los limita al momento de hacer una crítica documental acompañada de un aparato crítico sustentado, debido a que no cuentan con el conocimiento y metodologías de la investigación en las disciplinas mencionadas. Además “esta falta

de conocimiento ... conlleva a decir que cuando éramos pequeños ya sufríamos mucho por no entender nada cuando estudiábamos, por sentirnos marginados y no estamos por la labor para luchar por la educación en general... En fin, optamos por hacernos las víctimas” (Cedillo, 2012, p. 4).

El papel de los líderes sordos mexicanos al interior de sus comunidades debería marcar la pauta para que estos últimos sean quienes puedan generar un cambio positivo al interior de sus comunidades, por medio de lo que anteriormente denominamos Estudios Avanzados de Sordos; es decir, un cambio de los oyentes a los sordos y entre los propios sordos, debido a las diferencias que existen en la ya fracturada comunidad. Cedillo (2012), por otro lado, indica de manera muy acertada el papel que tienen las lenguas de señas al proporcionar a los sordo una identidad, dejando en claro el papel de los oyentes: deben proporcionar ideas y apostar a que los líderes mencionados tengan un papel positivo al momento de diseño de políticas públicas, educativas y de salubridad para este sector. Sin embargo, el



gran problema al que se enfrentan estas personas al ingresar a alguna institución de educación superior es la falta de materiales especializados para cada una de las asignaturas, así como la poca preparación o ausencia de intérpretes, seguida de una gran apatía del profesorado debido a que no ha sido correctamente capacitado en el tema.

Lo que en este caso se encuentra en juego no es el acceso de los sordos a nivel superior, sino la calidad de la educación y la manera en que estos conocimientos son adquiridos pues, como hemos insistido, la mayoría de los intérpretes no sólo requieren capacitación y certificación, sino también especialización. Aunado a lo anterior, tampoco perdamos de vista que estamos ante un problema de orden estructural; es decir, barreras actitudinales y contextuales que impiden al sordo ejercer su pleno derecho al acceso a la información y a la educación; por otro lado, encontramos la disyuntiva de la lengua, el sordo tiene plena libertad de ser monolingüe en lengua de señas o bilingüe en español escrito y lengua de señas. No obstante, este último perfil es

el que mayor probabilidad de éxito tiene al momento de ingresar a alguna institución de nivel superior, debido a que su bilingüismo tiene un papel fundamental al momento de enfrentarse a la lectura de documentos especializados propios de la educación superior, con lo cual el papel del intérprete sería secundario, aunque indispensable.

| Reflexiones finales

A lo largo de la exposición hemos hecho referencia de manera continua al modelo clínico y al modelo sociocultural o socioantropológico para el estudio y tratamiento de la sordera, sobre todo como elementos que proporcionen al sordo las herramientas adecuadas para poder llegar a la educación superior, articulando con ello nuestro esquema dialéctico planteado. La razón de esta exposición, por otro lado, refleja el ambiente epistemológico que permea los estudios sobre la sordera en México y en otras latitudes, tomamos como ejemplo la dinámica de El Salvador, pero podemos encontrar prácticas similares en Argentina y Uruguay, donde la educación para el sordo ha



tenido un empuje importante gracias a la presión de las comunidades de estos países. De esta forma, al realizar un ejercicio de análisis dialéctico de la sordera, nos obliga a entender, analizar y comparar la esfera médica y la sociocultural como componentes indispensables de la sordera, y del sordo por añadidura. Ante ello observamos grandes disparidades que merman el uso de la lengua de señas y ponen en desventaja al sordo monolingüe pues, el sordo oralizado, incluyendo al sordo que habla y escucha, tiene mayores posibilidades de éxito comparado con los sordos monolingües en lengua de señas. Con esto no tratamos de decir que algún modelo en particular sea bueno o malo, más bien hacemos énfasis en la necesidad que el colectivo sordo, los jóvenes en particular, puedan acceder al nivel superior con la finalidad de sentar las bases de un movimiento que pueda incidir en las decisiones que toman los oyentes sobre los sordos, dejando atrás las políticas paternalistas que tanto se ha criticado en los últimos años.

Asimismo, y en la medida en que el sordo pueda acceder a la educación superior en condiciones de igualdad

y equidad con sus pares oyentes, los llamados “Estudios Avanzados de Sordos” (EAS), de alguna forma ligados con los *Deaf Studies*, por sus posturas epistemológicas y, sobre todo, porque los principales exponentes de estas corrientes son sordos que han concluido la educación terciaria y, además, cuentan con estudios de posgrado, hecho que les proporciona herramientas analíticas y técnicas de investigación para documentar y analizar diversos aspectos de sus comunidades. Este tipo de estudios también debe fortalecer la noción de “sordedad”, concepto que de manera muy simple podemos definir como el orgullo sordo, el elemento que reforzaría la identidad personal y grupal de este colectivo. Así pues, la sordedad viene acompañada del “audismo”, que describe prácticas colonialistas, racistas, discriminatorias y excluyentes de los oyentes hacia los sordos. Ahora bien, para el caso mexicano dichos conceptos son manejados y comprendidos por un número muy limitado de sordos, generalmente son usados por líderes políticos y aquellos que, gracias a su linaje, tienen



una competencia comunicativa en señas muy por encima de otros, independientemente de que hayan cursado la educación superior.

La Comunidad de Sordos se caracteriza por una gran fragmentación, lo cual genera ambientes excluyentes al interior de sus comunidades, además debemos sumar que son pocos quienes se encuentran interesados en tomar un papel activo al interior del colectivo, pues lejos de tener comunidades inclusivas, las brechas lingüísticas, geográficas, socioeconómicas y de género tienen bastante peso en la configuración de determinada comunidad. Mientras el colectivo sea tan heterogéneo y con poca disposición para la solución problemas como un grupo unido, los oyentes seguirán decidiendo por ellos. Este panorama termina complementándose al señalar que en México no existen los EAS y la sordedad es un tema que no termina de aterrizar, por las mismas cuestiones estructurales que hemos señalado. El único término que ha tenido un tanto de eco en el ámbito académico es llamado “audismo”, pero al

igual que la sordedad, los EAS, han sido importados. No obstante, algunos sordos mexicanos han tomado la noción de audismo, traducción del anglicismo *audism*, que ha sido teorizado en la región latinoamericana, particularmente en los países del Cono Sur y en menor medida en México. A pesar de esto, algunos colectivos se han arropado con este término para denunciar actos que vulneran y atentan contra su dignidad como persona.

Desde el punto de vista académico, no hay algún elemento que impida el préstamo de conceptos para aplicarlos a nuestra realidad cotidiana, la crítica va dirigida a que se toma alguna de estas palabras importadas, incluso se traducen, pero sin analizar a profundidad y, mucho menos, realizar un ejercicio sobre si la categoría en cuestión responde a la realidad mexicana. Es por esta razón que se cuestiona el papel actual de los líderes sordos mexicanos, aunque también se discute la labor del investigador oyente, al no haber una escuela liderada por sordos, el oyente impone, en algunos casos, su punto de vista frente a situaciones o acontecimientos que consideran



faltos de calidad, como en el caso del diccionario. Así como los EAS no existen en nuestro país, tampoco existe una escuela investigadores oyentes consolidada en cuanto a temas sobre el sordo y la sordera o una “Teoría Crítica de la Sordera”, con esto no demeritamos la gran labor de los investigadores mexicanos vinculados a esta área de estudios, puesto que a nivel académico ha habido aportaciones de gran envergadura para entender el fenómeno de la sordera. Sin embargo, insistimos, la comunidad académica, en general, se encuentra igual o mayormente fragmentada que la Comunidad de Sordos.

Regresando a nuestra pregunta inicial y de los supuestos que dieron origen a esta investigación, desde esta posición reivindicamos la postura de que el sordo es una persona sin discapacidad, que debe ser atendido y entendido bajo la óptica del modelo sociocultural; asimismo, al igual que cualquier otra persona debe tener acceso a la educación superior, incluso a estudios de posgrado, con la finalidad de cimentar una escuela mexicana, liderada por sordos, y consolidar

los estudios sobre la sordera. En este sentido, tampoco restamos valor a la oralidad, si concebimos a la Comunidad de Sordos como una minoría lingüística inmersa en una mayoría oyente, ergo deben saber la lengua de la mayoría pues, está demostrado que sordo bilingüe tiene mayores oportunidades de acceder a una vida digna y de calidad si tienen un dominio adecuado su idioma y del español en su variante escrita.

Finalizamos diciendo que el estudio de la sordera en nuestro país se remite a la década de 1980 del siglo XX; incluso podríamos señalar que se pueden documentar antecedentes desde 1970. Para ese momento, el debate estaba centrado en torno al reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas propiamente dichas y el acceso a una alfabetización temprana y en señas, pues, desde finales del siglo XIX y hasta 1970, el oralismo tuvo un peso bastante marcado en la educación para el sordo; de hecho, estas prácticas aún son comunes. En este tenor, el sordo constituye un sujeto emergente ante procesos de equidad y vulnerabilidad desde otrora, sólo



que en este momento ha comenzado a hablar y ser escuchado, de tal suerte que ahora reclaman derechos humanos de tercera generación; es decir, no sólo el derecho a tener la LSM como L1, sino también recibir

alfabetización, educación básica, media superior y superior; así como interactuar y recibir servicios médicos, educativos, legales y demás en su lengua.

Nota al final

1 UNAM. Programa de Becas Posdoctorales en la UNAM, Becario del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, asesorado por la doctora Judith Pérez Castro



|Referencias

- Almanza, J. (2017). La conformación de una comunidad Sorda en Morelia y su lengua de señas. En M. Cruz-Aldrete. (Coord.), *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la comunidad sorda* (pp. 63-77). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Bonilla-Artigas.
- Bahena, A. (2015). El principio pro-persona en el estado constitucional y democrático de derecho. *Ciencia Jurídica*, 4(7), 7-28.
- Banco Mundial. (2020). *Crecimiento del PIB per cápita (% anual) Mexico-Panamá*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.KD.ZG?end=2018&locations=PA-MX&start=2015>
- Barton, L. (2005). Emancipatory research and disabled people: some observations and questions. *Educational Review*, 57(3), 317-327.
- Borden, R. (2014). The English Only Movement: Revisiting Cultural Hegemony. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 229-233.
- Broyna, P. (2006). Las representaciones de la discapacidad: La vigencia del pasado en las estructuras sociales del presente. En P. Broyna. (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157-187). México: Fondo de Cultura Económica.
- Broyna, P. (2019). La discapacidad como categoría de análisis. En J. Pérez-Castro y A. López. (Coords.), *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp. 23-28). México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Cantrell, J. (2015). Deaf Parents of Cochlear-Implanted Children: Beliefs on Bimodal Bilingualism. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(1), 51-66.
- Cavalli-Sforza, L. (2007). *La evolución de la cultura: Propuesta concreta para futuros estudios*. Barcelona: Anagrama.



- Cawthon, S. (2001). Teaching Strategies in Inclusive Classrooms With Deaf Students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 6(3), 212-225.
- Cedillo, P. (2012). *Los miembros de la comunidad de sordos*. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>
- Corcini, M. & Silva, B. (s.f.). *A maquinaria escolar: Discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos*. [Vitória/ES-Brasil]: s/e.
- Cruz-Aldrete, M. (2014). Hacia la construcción de un diccionario de Lengua de Señas Mexicana. *Revista de Investigación*, 38(83), 57-80.
- Cuevas, H. (2013). El gobierno de los sordos: El dispositivo educacional. *Revista de Ciencia Política*, 33(3), 693-713.
- Daniel, N. (2019). Sordedad y sordera: su implicación en la cultura y en el desarrollo evolutivo psico y sociolingüístico en la educación bilingüe. *RETOSXXI. La necesidad de investigación-acción como mejora educativa*, (3), 73-85.
- Darnton, R. (2013). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia cultural francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, R. (2014). *El beso de Lamourette: Reflexiones sobre historia cultural*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Darroch, E. & Dempseyab, R. (2016). Interpreters Experiences of Transferential Dynamics, Vicarious Traumatisation and Their Need for Support and Supervision A Systematic Literature Review. *The European Journal of Counselling Psychology*, 4(2), 166-190.
- Díaz, M. (2010). Consideraciones en torno a la construcción maléfica de la alteridad. *En-claves del pensamiento*, 4(8), 45-60.



- DOF. (2005). *Ley general de personas con discapacidad*, Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 10 de junio de 2005, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, Ley Abrogada DOF 30-05-2011.
- DOF. (2011). *Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad*, Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, texto vigente.
- Enríquez, Y. (2018). Disability: a heuristic for the human condition. *Revista Bioética*, 26(2), 207-216.
- Farge, A. (2004). Les lumières et leurs pauvres. En A. Farge, J.-F. Laé, P. Cingolani, y F. Magloire, F. (Eds.), *Sans visages. L'impossible regard sur le pauvre* (pp. 22-40). París, Londres: Bayar.
- Freedden, M. (2003). *Ideology. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- García, T. (2015). La reforma constitucional mexicana de 2011 en materia de derechos humanos: Una lectura desde el derecho internacional. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 48(143), 645-696.
- Grossberg, L. (2012). *Estudios culturales en tiempo futuro: Cómo es el trabajo intelectual que requiere el mundo de hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Instituto de las Personas con Discapacidad de la Ciudad de México. (2017). *Diccionario de Lengua de Señas Mexicana de la Ciudad de México*. México: Autor.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones sociales*, 3(5), 32-63.
- Katzman, R. & Filgueira, C. (1999). Notas sobre el marco conceptual. En R. Katzman. (Coord.), *Activos y estructura de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay* (pp. 19-36). Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



- Knooks, H. & Marschark, M. (2012). Language Planning for the 21st Century: Revisiting Bilingual Language Policy for Deaf Children. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 291-305.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Madrid: Trotta.
- Kunnen, E. (2014). Identity Development in Deaf Adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 496-507.
- Lang, H. & Stokoe, W. (2000). A Treatise on Signed and Spoken Language in Early 19th Century Deaf Education in America. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(2), 196-199.
- Lara, D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Leal, C. (2016). Sobre las dimensiones del pensamiento queer en Latinoamérica: teoría y política. *Aposta*, 70(70), 170-186.
- Luquetta, D., Beltrán, C., Romero, M. & Navarro, L. (2019). Dispositivos culturales. Mecanismos de sociabilidad en contextos de conflicto armado: Teuken Bidikay. *Revista Latinoamericana de Investigación en Organizaciones Ambiente y Sociedad*, 10(15), 99-1120.
- Massone, M. (2010). Las Comunidades de Sordos y sus lenguas: desde los márgenes hacia la visibilización. *Cuadernos del Inadi*, 2, 1-23.
- Massone, M., Curiel, N. & Vera, C. (2014). La retórica del poema en la Lengua de Señas Argentina. En M. Cruz-Aldrete. (Coord.), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación* (pp. 49-71). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Bonilla-Artigas.
- Matos da Costa, L. & Corcini, M. (2016). Apresentação da Seção Temática. Educação de Surdos: desbobrimentos filosóficos, linguísticos e pedagógicos. *Educação & Realidade*, 41(3), 635-638.



- Matthijs, L., Hardonk, S., Sermijn, J., van Puyvelde, M., Leigh, G., van Herreweghe, M. & Loots, G. (2017). Mothers of Deaf Children in the 21st Century: Dynamic Positioning Between the Medical and Cultural-Linguistic Discourses. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(22), 365-377.
- Movimiento en Defensa de la Educación Bilingüe de los Sordos. (2017). *Iniciativa con proyecto de reformas para la educación pública bilingüe del Sordo*. Recuperado de <http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/content/download/20138142/690361/file/Alejandra%20%C3%81lvarez%20Hidalgo.pdf>
- Napier, J. (2002). University Interpreting: Linguistic Issues for Consideration. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(4), 281-301.
- Okenve, E. (2016). They Were There to Rule: Culture, Race, and Domination in Spanish Equatorial Guinea, 1898-1963. *Afro-Hispanic Review*, 35(1), 36-59.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1996). *Conferencia Mundial de Derechos Lingüísticos: Declaración de Barcelona*. París: Autor.
- Pérez-Bullard, A. (2019). Liderazgo en Conjunto: A Leadership Development Model for the Twenty-First-Century. *Anglican Theological Review*, 101(4), 625-650.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Politzer, A. (1883). *A text book of the diseases of the ear and adjacent organs*. Philadelphia: Henry C. Lea's Son.
- Rinzat, M. (2019). Ngoko and Krama in Non Formal Diglossia Situation in Lamongan (A Sociolinguistic Study). *Jurnal KATA: Penelitian Tentang Ilmu Bahasa Dan Sastra*, 3(1), 76-82.



- Rivera-Mata, J. (2020). How is the leadership of the Latin-American youth? Leadership, sex and country. *GCG: Revista de Globalización, Competitividad & Gobernabilidad*, 14(1), 34-47.
- Rodrigues, C. & Beer, H. (2016). Direitos, Políticas e Línguas: divergências e convergências na/ da/para educação de surdos. *Educação & Realidade*, 41(3), 661-680.
- Rodríguez, X., Valenciaga, C., Fresqued, M. & Simón, R. (2018). Sistematización de experiencias en la atención educativa a las personas sordas e hipoacúsicas. *Revista Anales de la Academia de Ciencias de Cuba*, 8(1), 1-5.
- Sacks, O. (2004). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Scott, J. (1996). Historia de las mujeres. En P. Burke. (Ed.), *Formas de hacer historia*. (pp. 59-88). Madrid: Alianza Editorial.
- Seal, B. (2004). Psychological Testing of Sign Language Interpreters. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 39-52.
- Solana, M. (2013). La teoría queer y las narrativas progresistas de identidad. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 4(37), 70-105.
- Suárez, D. (2002). The Paradox of Linguistic Hegemony and the Maintenance of Spanish as a Heritage Language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 512-530.
- Torres, H. (2017). Sordos y oyentes librando barreras hacia la inclusión. En M. Cruz-Aldrete. (Coord.), *Habla del silencio: estudios interdisciplinarios sobre la Lengua de Señas Mexicana y la comunidad sorda* (pp. 77-83). México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Bonilla-Artigas.
- Trovato, S. (2019). La equidad social del sistema educativo español en relación con los alumnos y alumnas sordos. *Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES*, 1, 313-339.



- Victoriano, F. & Darrigrandi, C. (2009). Representación. En M. Szurmuk y R. Mckee. (Coords.), *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (pp. 249-255). México: Siglo XXI editores, Instituto Mora.
- Vigarelo, G. (2005). *Corregir el cuerpo: Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Vigarelo, G. (2006). *Lo sano y lo malsano: Historia de las prácticas de la salud desde la Edad Media hasta nuestros días*. Madrid: Abada editores.
- Warner, J. (1998). *Against the Spirit of System: The French Impulse in Nineteenth-Century American Medicine*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, A. & Temple, B. (2015). *Approaches to Social Research: The Case of Deaf Studies*. Oxford: Oxford University Press.