

# Experiencia de video participativo con un grupo de jóvenes sordos como alternativa a la discriminación lingüística que enfrentan

Cuevas Parra, Julieta

2016

---

<http://hdl.handle.net/20.500.11777/2515>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

# UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto  
Presidencial del 3 de abril de 1981



## EXPERIENCIA DE VIDEO PARTICIPATIVO CON UN GRUPO DE JÓVENES SORDOS COMO ALTERNATIVA A LA DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA QUE ENFRENTAN

Director del Trabajo  
Dr. José Manuel Ramos Rodríguez

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO  
que para obtener el Grado de  
MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y CAMBIO SOCIAL

presenta  
JULIETA CUEVAS PARRA

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 .....	7
SORDERA, DISCAPACIDAD Y DISCRIMINACIÓN .....	7
Tipos de sordera .....	7
La construcción social del sordo como discapacitado.....	10
La ciencia y la visión médica .....	13
La educación de los sordos.....	17
Antecedentes históricos .....	17
La educación de los sordos en México.....	21
La discriminación de los sordos .....	31
Excepciones.....	34
CAPÍTULO DOS .....	37
LOS SORDOS COMO COMUNIDAD LINGÜÍSTICA MINORITARIA.....	37
¿Puede hablarse de los sordos como una comunidad? .....	37
Discriminación lingüística.....	40
Discriminación lingüística de los sordos .....	41
Similitud con la discriminación lingüística hacia los pueblos indígenas .....	43
CAPÍTULO TRES.....	45
LOS SORDOS Y LA COMUNICACIÓN .....	45
Los sordos como audiencia: el derecho a la información y a la cultura.....	46
Los sordos como usuarios de telecomunicaciones .....	50
Los sordos como comunicadores: el derecho a la libertad de expresión.....	53
CAPÍTULO CUATRO.....	59
UN TALLER DE VIDEO PARTICIPATIVO CON JÓVENES SORDOS .....	59
Relato de la experiencia.....	65
Ejercicios de video .....	67
Los sordos y el video .....	77
CONCLUSIONES.....	88
REFERENCIAS .....	92

## INTRODUCCIÓN

La palabra sordo me remitía a mi abuelo. Mi abuelo paterno que usa aparatos auxiliares auditivos, que habla con volumen alto y que a menudo se queda aislado de las conversaciones. Mis papás me decían: no escucha bien. Sin embargo, mi abuelo habla español con toda claridad y cuando usa los aparatos o cuando le hablas del lado correcto, oye bien. ¿Es realmente sordo mi abuelo?

En el último año de mi licenciatura en Comunicación, elegí el Centro de Asistencia del Desarrollo Integral para la Familia (DIF) de San Pedro Cholula para realizar mi servicio social. Se invitaba a los estudiantes a colaborar con un grupo de sordos. En ese lugar conocí a Lucía y a su hijo sordo Ubaldo, a su maestra Minerva y a Fernanda, adolescente sorda. Fue mi primer contacto con el mundo de los sordos, con su lengua – la Lengua de Señas Mexicana (LSM)- y con los problemas que enfrentan, no por ser sordos sino por vivir en una sociedad oyente que los discrimina.

Ahora, después de años de inmersión en el mundo silente, sé que la condición de mi abuelo se denomina presbiacusia, un tipo de sordera que desarrollan los adultos mayores a causa de la vejez. Sí, mi abuelo tiene un problema de audición, pero ser sordo es diferente, es algo más. Fue hasta la experiencia en el DIF que empecé a entender que ser sordo es algo “más” y no “menos” como solía pensar.

El servicio social consistía en apoyar en la enseñanza de español y matemáticas, y en la preparación de materiales didácticos. Sin embargo, la mayor enseñanza fue para mí. Ahí aprendí mis primeras señas y fui acogida de forma tal, que me otorgaron un nombre en señas. Los sordos deletrean su nombre cuando se conocen por primera vez, pero en la comunidad se les otorga una seña específica, generalmente con la primera letra de su nombre y en relación con algún aspecto físico o de personalidad que les caracterice. Para mí, en ese momento fue la letra J a un costado de la cabeza descendiendo en círculos (pues en ese entonces tenía el cabello rizado).

Fue un valioso descubrimiento: otra lengua, otra forma de concebir el mundo, de la cual yo no sabía nada. Poco a poco fui conociendo mejor la realidad de los sordos en México. ¿Por qué Ubaldo y Fernanda no asistían a una escuela apropiada con otros niños sordos? ¿Por qué el DIF tenía que brindar esta atención? ¿Por qué dicha atención se ceñía sólo a la cesión

de un pequeño salón de clases? Lucía, la mamá de Ubaldo, me fue hablando de su situación: la falta de apoyo gubernamental en la educación de los niños sordos, la atención deficiente de las escuelas en Puebla y cómo sólo en algunos lugares como la Ciudad de México, hay algunas opciones adecuadas para la educación de los niños sordos.

Al concluir mi servicio social, como proyecto de titulación, decidí realizar un video documental acerca de la educación de los niños sordos en México, particularmente en Puebla. Tras un año de investigación documental, entrevistas a profesores, especialistas, padres de familia y observación participante en las escuelas, concluí el documental “Mira mi voz” (Cuevas, 2010), un trabajo que pretendía mostrar que los modelos pedagógicos imperantes en las escuelas donde están los niños sordos no son los apropiados, fundamentalmente porque no se emplea la lengua que les es natural, la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

En los años siguientes, crecieron mi pasión por el documental y mi interés por la comunidad sorda de México y su lengua de señas. Tras mi ingreso a la Maestría en Comunicación y Cambio Social decidí que mi proyecto de investigación buscaría profundizar en la problemática de la población sorda. Tenía nuevas preguntas: si en lugar de hacer un video sobre ellos, ¿son ellos los que hacen sus propios videos? ¿Si les ayudo a hacer videos en su propia lengua, en la LSM? ¿Qué contarían? ¿Cómo lo harían? Estas fueron las primeras interrogantes. Tras una revisión inicial de la teoría sobre video participativo, me pareció que el video podía funcionar como una herramienta que permitiera a los sordos usar su propia voz<sup>1</sup>.

Me acerqué a la Asociación cultural, recreativa y educativa para sordos de Puebla A.C. conocida coloquialmente y en el presente trabajo como La Casa del Sordo. Esta asociación tiene como objetivo principal capacitar a las personas sordas de todas las edades a través de talleres de alfabetización y de capacitación para el trabajo que les permitan acceder a la instrucción básica, a un empleo digno y de su interés, servicios médicos, jurídicos y sociales; y en última instancia, evitar la discriminación y violencia de la que son objeto constantemente. Las principales características de las tareas de esta organización civil son: el uso de la LSM como primer idioma para enseñar la lectoescritura del español y el énfasis en la promoción de la confianza y autoestima de los sordos. La directora de La Casa del

---

<sup>1</sup> Entiendo lo problemático y paradójico de emplear una palabra que podría interpretarse como un refuerzo del predominio de la lengua oral. Sin embargo, uso voz como metáfora de comunicación, buscando resignificar el término para que podamos pensar en una voz silente pero no por ello, menos fuerte o incapaz de ser recibida.

Sordo me abrió las puertas de la asociación para realizar un taller de video con un grupo de jóvenes estudiantes. Así emprendí este camino de investigación cuyo proceso, reflexiones y resultados presento en este texto.

El presente trabajo de tesis es una investigación sobre las posibilidades de comunicación que un grupo discriminado puede encontrar en el uso y apropiación de una herramienta como el video. En este caso, el grupo discriminado son los sordos en México, en particular un grupo de jóvenes sordos de La Casa del Sordo en Puebla con los que realicé un taller de video participativo.

La hipótesis general que dirigió esta investigación fue transformándose a lo largo de su desarrollo, en un proceso de reflexión a partir de la práctica. El supuesto era que los jóvenes sordos tendrían conciencia de discriminación, querrían reclamar el derecho a emitir su voz en el espacio comunicativo, que se experimentarían a sí mismos como sujetos discriminados y que a través de la herramienta de video, lo expresarían. En el plano académico, el propósito principal era probar la capacidad y posibilidad de emplear metodologías y técnicas participativas de apropiación de medios, en específico del video participativo, con los sordos como una minoría excluida de la cultura mayoritaria. Más adelante, avanzando en la práctica y profundizando la revisión conceptual, la idea se fue afinando. Si bien el uso del video participativo que hacían los jóvenes sordos representaba una forma distinta de expresión, no había una denuncia explícita de lo que yo observaba como discriminación ni tampoco un reclamo de derechos. Esto me llevó a preguntarme si el video permitiría que los sordos expresaran directa o indirectamente su forma de ver las cosas, hacia mí, entre ellos, hacia las autoridades de la asociación, hacia sus padres.

A pesar de que generalmente los sordos -en el imaginario colectivo y en las políticas públicas de educación y salud- son pensados y en consecuencia tratados como personas con una discapacidad auditiva, ellos se autodenominan sordos y se consideran una comunidad lingüística minoritaria, con valores, una cultura, una lengua: la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y una forma de ver el mundo. En el capítulo dos, abordo esta perspectiva sociocultural al cuestionarme si podemos considerar a los sordos como una comunidad. Planteo por qué podemos considerar a los sordos como un grupo étnico, incluso bajo los criterios comúnmente empleados para las comunidades indígenas. Y cómo, al igual que estas, los

sordos enfrentan una discriminación lingüística, una negación de sus derechos con base en el uso de su lengua.

Sin embargo, predomina en México la perspectiva médica que busca la rehabilitación del sordo, y eso tiene consecuencias en distintos ámbitos, siendo el más evidente y el que mayores repercusiones tiene, el de la educación. Sobre la educación del sordo, las leyes mexicanas señalan que debe emplearse la LSM pero lo que ocurre en realidad, en el mejor de los casos, es la integración en escuelas regulares o en Centros de Atención Múltiple (CAM). Hay muchos niños sordos que ni siquiera tienen oportunidad de asistir a una escuela. En los CAM y en las escuelas regulares, generalmente se busca que el niño sordo hable, que lea los labios; es decir, se emplea el método oralista. Esto tiene diversas consecuencias para los niños sordos: no tienen una lengua porque no adquieren a una edad temprana la lengua que les es natural, la lengua de señas, pero tampoco logran dominar el español. Al no tener una lengua, se obstaculiza la lectoescritura del español que es requisito para el acceso a la educación superior y así tener un trabajo de su elección (usualmente los sordos se dedican a oficios o trabajan en la calle). La situación educativa refleja y perpetúa la noción de que los sordos son discapacitados.

¿Cómo es que llegamos a ver a los sordos como personas con discapacidad? En realidad, esta es una construcción sociocultural. La mayoría de nosotros damos por sentadas las ideas que tenemos sobre el mundo y sobre ciertas cosas que no nos cuestionamos y que damos por hecho que así son y así deberían ser. Una de ellas es la discapacidad. Ha habido otras ideas construidas de la misma forma que poco a poco se han ido cuestionando; la sexualidad, el género, la raza, etc. Sin embargo, el concepto de discapacidad es difícilmente cuestionado, sobre todo si no se tiene contacto con ella. Resulta importante entender cómo llegamos a esa construcción, quiénes han sido los actores que han participado en ella, cómo llegamos a este momento en México y qué mecanismos se siguen utilizando para mantener este constructo sociocultural. La consecuencia más importante de esta noción que ha sido construida es la discriminación de los sordos en distintos ámbitos. La sordera como discapacidad y la consecuente discriminación son los temas centrales en los que ahondo en el primer capítulo, cómo la noción del sordo como una persona con discapacidad se ha construido social y culturalmente, cómo ha impactado en las vidas y cuerpos de las personas sordas y cuál ha sido el papel que la ciencia médica ha desempeñado en estos procesos. Al

final de capítulo, hago un recorrido socio histórico de la educación de los sordos y describo la situación actual en México para argumentar cómo el ámbito educativo es uno en donde más se presenta la discriminación hacia este grupo.

¿Cómo es la discriminación hacia los sordos en el ámbito de la comunicación? Se caracteriza por la negación y el rechazo a su lengua y por la representación de los sordos a través de prejuicios y estereotipo. Tanto en la ley como en las pocas prácticas incluyentes que hay, se busca el acceso a la información pero no hay una posibilidad de que ellos comuniquen y que tengan un espacio de expresión. Los sordos han creado algunos espacios en Internet pero no existen en forma masiva o en forma horizontal, en diálogo con los demás. Esa es una carencia, para éste y otros grupos excluidos. En el tercer capítulo presento y discuto cómo se manifiesta esta discriminación en el campo de la comunicación a través de los tres roles que podemos tener en este terreno: como audiencia, como usuarios y como comunicadores. El énfasis del capítulo y de la tesis en general, se ubica en esta última función: el derecho de los sordos a la libertad de expresión, a comunicarse.

Dada la situación que viven los sordos en México, en particular en el ámbito de la comunicación, la propuesta de realizar un taller de video con un grupo de jóvenes sordos, buscaba compartirles la herramienta de video y las posibilidades de expresión del lenguaje audiovisual para que ellos lo emplearan utilizando su propia lengua, con miras a una auto-representación, diferente a cómo han sido concebidos y representados. En el capítulo cuatro, relato la experiencia del taller de video participativo realizado con los jóvenes sordos de la asociación civil La Casa del Sordo en Puebla. El video participativo como una alternativa a la discriminación lingüística que enfrentan los sordos, para explorar las posibilidades de expresión de esta comunidad a través del video. Expongo la propuesta metodológica, el uso simultáneo del video como una herramienta de investigación y la relación, observada durante el taller, entre los jóvenes sordos y el video.

Las dinámicas desarrolladas durante el taller, sirvieron como herramientas de investigación para develar el arraigo de la concepción del sordo como discapacitado. Me permitieron observar otras formas de discriminación y de relaciones de poder existentes, incluso al interior de una asociación que pretende ayudar a los sordos. Al mismo tiempo, observé posibilidades y esperanzas, cambios y el camino para pasos a futuro que podrían contribuir a mejorar o cambiar esas relaciones de poder.



Sobre la relevancia de esta investigación, considero importante mencionar que ha habido un largo debate entre la perspectiva médico patológica que considera al sordo como un discapacitado (perspectiva que a su vez propicia los programas paternalistas y de normalización de los sordos) y la perspectiva sociocultural desde la cual los sordos se asumen como una comunidad lingüística minoritaria. Sin embargo, este debate y la mayor parte de los estudios respecto a los sordos y sus lenguas se han hecho en el campo de la educación, la lingüística y la sociolingüística. Poco se ha investigado en el ámbito de la comunicación y en la exploración de medios audiovisuales como una herramienta de expresión de estas comunidades. Por otro lado, se ha estudiado la discriminación lingüística de los indígenas y las experiencias de comunicación que se han llevado a cabo con estos grupos. No ha ocurrido así con la discriminación lingüística de los sordos. Tampoco se han explorado las posibilidades de transformación social de esta comunidad a través de proyectos de comunicación.

# CAPÍTULO 1

## SORDERA, DISCAPACIDAD Y DISCRIMINACIÓN

“But it's no more a hearing world than a white world  
or a man's world. We have our place in it.”

*A Journey into the Deaf-World*

*(Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B., 2013)*

He hablado sobre el tema de la presente tesis con mi familia, con mis amigos y con gente que apenas conozco. En todos los casos, le llaman sordomudos a los sordos a pesar de mis explicaciones y la constante repetición del término correcto: sordos. Incluso algunos profesores de la maestría. Para mí, esta es una de las evidencias más claras de que el concepto, junto a los prejuicios y estereotipos asociados a él, están fuertemente arraigados en nuestra sociedad. ¿Cómo llegamos a una definición de los sordos, profundamente discriminatoria y llena de mitos?

### **Tipos de sordera**

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) de México clasifica la sordera y sus variantes dentro del grupo de discapacidades sensoriales y de la comunicación, en el subgrupo de discapacidades para oír que comprende “las descripciones que se relacionan a la pérdida total de la audición en uno o en ambos oídos, o la pérdida parcial pero intensa, grave o severa en uno o en ambos oídos” (2013a, p. 16). Destaca aquí la diferencia de la discapacidad auditiva con aquella que impide el habla, la comunicación y la comprensión del lenguaje. Esta es una de las principales razones por las que el término sordomudo es incorrecto, no sólo en su dimensión política: ser sordo no implica ser mudo. Por su parte, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD) (2011) define a una comunidad de Sordos como “todo aquel grupo social cuyos miembros tienen

alguna deficiencia del sentido auditivo que les limita sostener una comunicación y socialización regular y fluida en lengua oral” (p. 2)<sup>2</sup>.

Según el Censo de Población y Vivienda 2010, en México existen 5 millones 739 mil personas con alguna discapacidad, cifra que representa el 5.1% de la población total del país. De estos, el 12% (720,000 personas) presenta dificultades para oír (INEGI, 2013b). Esta cifra representa un importante incremento respecto a la que este mismo censo arrojó en 2000: 281, 793 personas con discapacidad auditiva. Sin embargo, algunos expertos estiman que la cifra podría ser mucho más alta ya que algunas familias aún esconden a sus miembros con sordera. Además, los datos del INEGI presentan un problema fundamental pues consideran, dentro de la misma categoría, a los sordos de nacimiento y a los adultos mayores que han perdido la audición con la vejez. Si bien distingue entre estos grupos en sus tablas por edad y por causa de la sordera, la cifra total transmite un mensaje confuso tendiendo a la posición de que el problema más grave lo padecen los adultos mayores con presbiacusia.

Es importante entender estas diferencias y su relevancia para el presente trabajo. La sordera se puede clasificar de diversas formas: por el grado de pérdida auditiva, por su manifestación en uno o en ambos oídos, por sus causas y por la etapa de la vida en que se presenta. Este último criterio es el más útil para conocer si la sordera incide o no en la adquisición de una lengua y el desarrollo cognitivo de la persona. Otra clasificación, alejada de la perspectiva médica y en sintonía con un enfoque sociocultural, es aquella que considera si la persona sorda es hija de padres sordos, hija de padres oyentes y si tiene contacto o no con otras personas sordas. Esta última condición es determinante en la apropiación de un idioma.

Es importante considerar las diferencias que existen entre la sordera que desarrollan las personas mayores a causa de la vejez llamada presbiacusia y aquella con la que algunos niños nacen o padecen en los primeros años de edad denominada hipoacusia prelocutiva, la cual dificulta la adquisición de una lengua oral y tiene efectos en el desarrollo integral del individuo. Cuando una persona adquiere de forma natural una lengua en los primeros años de vida, se considera adquisición. Los niños que nacen de padres sordos que emplean una lengua de señas, adquieren ésta de manera natural. No sucede así con los sordos de padres

---

<sup>2</sup> Según la perspectiva sociocultural, esta es una definición incorrecta de comunidad Sorda. Véase más adelante la definición de los propios sordos y las características que Paddy Ladd y Harlan Lane (2013) enlistan respecto a un grupo étnico y cómo pueden aplicarse a las agrupaciones de sordos.

oyentes, ellos no pueden adquirir el idioma oral de sus padres de forma natural, sólo pueden aprenderlo a través del uso de tecnologías y terapias del lenguaje.

¿Cuáles son las causas que se identifican en la hipoacusia prelocutiva? Hace 30 años, Perelló y Tortosa (1978) adjudicaban que hubiera un mayor número de sordos a una “menor mortalidad infantil, curación de enfermedades cerebrales pero que producen sordera, mayor número de matrimonios de sujetos sordos y mayor e indiscriminado uso de ototóxicos.” Actualmente, según estudios de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2013), la incidencia creciente de la sordera infantil se debe al crecimiento demográfico y a una mayor esperanza de vida. A nivel mundial, se han logrado curar diversas enfermedades infantiles, mortales hace unos años, pero cuyas secuelas pueden llegar a la sordera del niño.

Más allá de las características clínicas de la sordera, es importante adoptar la perspectiva de la medicina social para ahondar en los factores socioeconómicos que propician la sordera así como la mayor parte de las enfermedades y condiciones que la causan. La medicina social (también conocida como salud colectiva en Brasil) es un movimiento latinoamericano de los 70s que se opone a la concepción tradicional de los procesos de salud-enfermedad y propone abordar los determinantes sociales, económicos y las clases sociales. Para Jaime Breilh, médico ecuatoriano y uno de los fundadores de este movimiento, “la enfermedad es producto directo o indirecto de las condiciones generales en que se desenvuelve esa sociedad y de las condiciones particulares en que se desenvuelve una determinada clase social” (cit. en Cueva, 2012, p. 27).

Desde esta óptica, no es raro que la sordera infantil tenga mayor incidencia en los países llamados en desarrollo; principalmente por problemas perinatales (partos prematuros y bajo peso al nacimiento), condiciones ambientales (por la cercanía a parques industriales), mala nutrición y la calidad de los programas y servicios de salud.

De acuerdo con estudios realizados por la OMS (2013), la mayoría de las personas con una pérdida auditiva discapacitante, vive en países de ingresos bajos y medianos. Al nacer en un país en desarrollo, los niños van a tener mayor riesgo de ser sordos y al crecer en un país en desarrollo, van a tener mayores dificultades en su educación y posteriormente, en la obtención y conservación de un empleo. Es probable que las personas que viven en condiciones económicas precarias, no cuenten con cuidados de prevención necesarios, condiciones higiénicas, servicios de salud, aparatos auxiliares ni un sistema educativo

adecuado, por lo que los niños se retrasan en el desarrollo del lenguaje y habilidades cognitivas lo que resulta en un aprendizaje lento y dificultad para progresar en la escuela, rechazo social y nula o escasa integración a la sociedad. Todo lo anterior propicia a su vez la situación de pobreza en la que se encuentran. En cuanto a los servicios de salud existentes en países en desarrollo, es relevante mencionar algunos datos de la OMS: menos de una de cada 40 personas que se podrían beneficiar con un aparato auditivo, tiene uno. Se estima que la producción anual actual de aparatos auditivos cubre sólo un 10% de las necesidades globales (OMS, 2013).

En síntesis, la sordera en países en desarrollo no sólo es más frecuente sino que las consecuencias sociales, culturales y económicas son mucho más graves para los afectados. México está entre estos países. Esto es evidente en los datos de escolaridad de las personas sordas pues de las 720,000 personas con sordera, sólo el 4% logra ingresar a la educación superior. Los bajos índices de escolaridad son, a mi juicio, los mejores indicadores de la exclusión social de los sordos y la importancia de no adquirir ni aprender un primer idioma que les sea accesible, como las lenguas de señas.

### **La construcción social del sordo como discapacitado**

Harlan Lane (2006), psicólogo y lingüista, portavoz de la comunidad sorda, empieza su artículo *Construction of Deafness* hablando sobre la obviedad de que nuestra sociedad ha enfrentado diversos problemas sociales a lo largo de la historia (alcoholismo, homosexualidad y abuso infantil son los casos que él menciona). Lo que no es obvio, según Lane (2006), es que dichos problemas “son construidos en culturas particulares, en tiempos particulares, en respuesta a los esfuerzos de partes interesadas”<sup>3</sup> (p. 79). Esta es la tesis fundamental planteada por Berger y Luckmann (2003) en 1966, al sostener que la realidad se construye socialmente y que la tarea del sociólogo del conocimiento es analizar los procesos por los cuales esto se produce, cómo ciertas nociones se convierten en una realidad incuestionable.

La sordera como discapacidad también es una construcción social. La división que fácilmente nos hemos creído entre el “normal” y el discapacitado no es natural. Esta

---

<sup>3</sup> A menos que se indique lo contrario, todas las citas textuales de textos en inglés son traducciones mías.

clasificación ha sido socialmente construida, igual que las distinciones que hemos hecho respecto a género, raza, etnia o clase social. Sin embargo, la discapacidad como constructo social no se considera de la misma forma que otros procesos discursivos discriminatorios – otros procesos de regulación y control del cuerpo. Es difícil para la mayoría ver la conexión entre discapacidad y el *status quo* de la forma en que la ven con raza, género y clase (Davis, 1995).

Los seres humanos somos propensos a dividir y clasificar. Esta tendencia a las dicotomías debería evidenciar que la existencia de un concepto implica la existencia de otro, complementario u opuesto. Así, si hay personas que etiquetamos como discapacitadas es porque otros son capacitados. Si hay enfermos, es porque hay sanos y viceversa. “La construcción de una población patológica está en el núcleo de la construcción de la subjetividad ‘normal’ de cualquier persona” (Branson & Miller, 2002, p. x). ¿Qué es ser capacitado? ¿Quién es realmente “normal”? Y, en consecuencia ¿quién es discapacitado?

En *Damned for their Difference: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled*, Branson y Miller (2002) esbozan dos respuestas a esta pregunta: los discapacitados son aquellas personas que suponen una amenaza a nuestra visión “normal” del mundo. O, son los diferentes, personas definidas por sus diferencias.

La discapacidad entonces “es parte de un discurso históricamente construido, una ideología de pensar sobre el cuerpo bajo ciertas circunstancias históricas... un proceso social que vincula normalidad y discapacidad. Así que las vidas de las personas ‘normales’ también son moldeadas por este discurso” (Davis, 1995, p. 2), aunque esto no ocurra de forma consciente. Por tanto, la atención de la sociedad y del Estado no debería estar puesta en los sordos; el objeto de estudio en el tema de la discapacidad debería ser el conjunto de procesos (sociales, históricos, culturales y económicos) que regulan y controlan la forma como pensamos sobre y a través del cuerpo (Davis, 1995, p. 2). Nuestra mirada debería apuntar hacia la sociedad que está volviendo discapacitadas a un grupo de personas (con ciertas características también determinadas por esta sociedad dominante). Davis (1995) llama a esta sociedad (y su cultura) como capacitista (*ableist*) y define el capacitismo como una forma de discriminación o prejuicio social en contra de la gente con discapacidades.

Una sociedad en un determinado punto geográfico en un momento histórico, determina lo que constituye un discapacitado. Lo hace a través de discursos (científicos, políticos,

religiosos, culturales) que poco a poco se van legitimando hasta llegar a un punto en el que son naturalizados y nos es imposible concebir un orden social diferente. En esta sociedad capacitista en la que vivimos actualmente, los “normales” hemos construido un mundo, tanto física como cognitivamente, que premia a aquellos con capacidades como las nuestras pero que obstaculiza a aquellos con capacidades diferentes (Davis, 1995).

La discapacidad se presenta a los “normales” a través de dos modalidades: la que se refiere a la incapacidad de la persona de hacer algo porque la sociedad impone estándares de movimiento, vista y oído que han sido establecidos de forma numérica como parte de la cuantificación del cuerpo humano que comenzó en el siglo XIX; y la apariencia. Para la mirada del “normal”, el cuerpo discapacitado está marcado y provoca una respuesta emocional que va del miedo a la lástima, a la repulsión (Davis, 1995, p. 12). Sin embargo, aunque son respuestas emocionales, son social y culturalmente condicionadas. Esto es evidente en los casos de niños que crecen con un familiar con discapacidad:

Diana, profesora e intérprete en La Casa del Sordo, nació de padres sordos quienes desde pequeña le enseñaron la LSM y la llevaban consigo a reuniones con otros sordos. Aunque ella sí escucha y aprendió a hablar español, no sabía que sus papás eran diferentes a los demás hasta que entró a la escuela: “Cuando entré a la escuela, al kínder creo, me acuerdo, es cuando yo me di cuenta de que mis compañeros y sus papás sí escuchaban y los míos no. No me puse ni triste ni nada por el estilo pero tenía esa duda: ¿por qué mis papás son sordos y los de mis compañeros no?” Hasta que Diana entró en contacto con la sociedad, comprendió la noción de diferencia. Sus abuelos le explicaron por qué sus papás eran sordos y que no debía afligirse ni enfrentarse a ellos. Ella no lo hizo, al contrario, se dedicó a defenderlos de la discriminación de la gente (entrevista personal). Esta anécdota ayuda a reforzar la idea de que nuestra concepción sobre los sordos no es natural, ha sido construida. Prueba de ello es que los niños no tienen estas ideas preconcebidas y si desde chicos conviven con la diversidad humana, tratarán a todos con equidad. Ocurre algo similar en la comunidad de Chicán, Yucatán donde hay una proporción alta de sordos y toda la comunidad es capaz de comunicarse en Lengua de Señas Maya (LSMy). Las madres no temen que sus hijos nazcan sordos pues si nacen así, saben que fácilmente podrán comunicarse con ellos, que tendrán amigos y las mismas oportunidades laborales que los demás habitantes del pueblo (MacDougall, 2012).

En el ejemplo de Diana, la infancia, inocente e ingenua, no asume nociones de discapacidad. En el caso de Chicán, las personas de cualquier etnia, lengua, género, preferencia sexual, pueden adoptar un perfil específico e interactuar con otros sin recibir un trato discriminatorio por su diferencia.

Sin embargo, en la sociedad actual (urbana e industrial), una vez que estas respuestas emocionales (miedo, repulsión, lástima) hacia el otro diferente son arraigadas, son “llevadas a un nivel social en acciones como el encarcelamiento, institucionalización, segregación, discriminación, marginalización...” (Davis, 1995, p. 13).<sup>4</sup> Una vez que el perfil de la persona con discapacidad ha sido definido por la sociedad capacitista y una vez que hemos colocado las etiquetas a los individuos que cumplen con dicho perfil, comienza la opresión, la discriminación.

### **La ciencia y la visión médica**

Las medidas científicas para erradicar a los sordos comenzaron siglos atrás. Directa o indirectamente, con técnicas paliativas o preventivas; la intención de la sociedad médica ha sido evitar el nacimiento de niños sordos o corregir la sordera de los niños que nacen con esa condición o la adquieren durante la primera infancia.

En el siglo XVI, se buscaba evitar que los sordos se casaran y reprodujeran a través de leyes, el aislamiento, la estricta separación entre hombres y mujeres sordos en los colegios y la promoción del celibato entre ellos (Lane et. al., 2012). Era un esfuerzo en vano ya que ahora sabemos que la mayoría de los sordos nacen de padres oyentes. Sin embargo, esta lógica prevaleció muchos siglos más, de distintas formas, hasta los intentos de Alexander Graham Bell a finales del siglo XIX de prohibir el matrimonio entre sordos para evitar que la raza continuara “degenerándose”.

A finales del siglo XVIII, el médico francés Jean Marc Gaspard Itard realizó experimentos con el oído en la escuela de sordos de París. Aunque tales prácticas le permitieron perfeccionar sus conocimientos sobre el funcionamiento del oído y sus enfermedades, los procedimientos eran crueles e inhumanos, tales como aplicar descargas eléctricas en el oído de los pacientes (Lane citado en Cruz, 2014, p. 118).

---

<sup>4</sup> Esta perspectiva guarda relación con el concepto de estigma de Irving Goffman que vale la pena explorar a fondo más adelante.



En la segunda mitad del siglo XIX, con el apogeo de la investigación científica (incluido el campo de la medicina) surgieron especialidades médicas como la otorrinolaringología y su subespecialidad, la otología; la invención del otoscopio y el desarrollo de los primeros aparatos amplificadores de sonido que pueden considerarse como los antecesores de los aparatos auxiliares auditivos de hoy<sup>5</sup>.

El peligro de los discursos científicos en el mundo occidental es su carácter de legitimidad que los vuelve incuestionables, incluso más que los discursos religiosos o políticos. Diversos mecanismos y técnicas se han implementado sobre el cuerpo humano (no sólo sobre los cuerpos de los sordos) en nombre de la ciencia. Desde la óptica de Michel Foucault, Diana Garay (2013) identifica estas técnicas y mecanismos sobre los sordos como formas de biopoder:

...un biopoder que no tiene por interés primario el disponer de la vida, sino el invadirla enteramente a través de la implementación de tecnologías, que subyugan un cuerpo silente que aunque se esfuerce por enunciarse con voz propia en medio de las rutinas terapéuticas, ellas le consumen entre programas, protocolos y procedimientos previamente establecidos: valoración inicial, intervención quirúrgica o adaptación de ayudas auditivas no invasivas, seguimiento médico periódico, programación del procesador auditivo o audífono, sesiones de logopedia o terapia del lenguaje, cuidado del dispositivo tecnológico, entre otras (p. 101).

En estas líneas, Garay describe a detalle las formas en las que diariamente las tecnologías invaden el cuerpo de los sordos desde la infancia, con la promesa (difícilmente alcanzable) de volverlos personas “normales”.

Por otro lado, no se debe soslayar la dimensión económica de la ciencia, cuyas derivaciones son ampliamente lucrativas. A las especialidades médicas desarrolladas en el siglo XIX para el cuidado del oído, se suman ahora otras disciplinas para el tratamiento del sordo: la audiología, la fonoaudiología, la logopedia. La atención de estos profesionales y las tecnologías que he mencionado, son altamente costosas, y conforman una industria en ascenso a la que Lane (2006), retomando al sociólogo Joseph Gusfield, llama “*troubled-persons industries*”. Se trata de empresas y un gran número de personas que dependen

---

<sup>5</sup> No se objeta el uso de estas tecnologías en adultos con presbiacusia, niños con una pérdida auditiva leve o moderada, o cualquier persona con una sordera poslocutiva (posterior a la adquisición de una lengua). Para estas personas, los aparatos auxiliares auditivos y el implante coclear pueden ser de gran utilidad.

económicamente de la perpetuación del modelo médico patológico y de la construcción del sordo como individuo que debe ser “arreglado”.

Las prácticas más atroces de la corriente eugenésica ocurrieron en Alemania cuando el nacional socialismo llegó al poder. En 1934 entró en vigor la ley alemana de esterilización que establecía que: “Aquellos hereditariamente enfermos deben ser esterilizados a través de intervención quirúrgica [...] Entre estos, en el sentido de esta ley, está la persona que sufre de sordera hereditaria...” (Lane et. al., 2012, párr. 9). Un total de 17 mil sordos fueron esterilizados. Además, mil 600 sordos fueron exterminados en los campos de concentración porque eran considerados “comedores inútiles” con vidas que no valía la pena vivir (Lane et. al., 2012).

En 1992, investigadores de la Universidad de Boston anunciaron que habían identificado el error genético responsable del tipo más común de sordera hereditaria (Lane et. al., 2012, *Reproductive Control of Deaf People*, párr. 10). Desde entonces se ha puesto en marcha un plan de ingeniería genética, con mayor fuerza en Alemania, para asegurar que ningún niño nazca sordo y, por ende, que ningún niño ingrese a la comunidad sorda, comprometiendo así las culturas sordas y las lenguas de señas de todo el mundo. Aún no se ha generalizado esta práctica que, de llevarse a cabo, constituiría una brecha más entre los países desarrollados y aquellos llamados en desarrollo donde gran parte de la población no tendría la posibilidad de pagar por modificaciones genéticas en la concepción y durante la gestación.

Por ahora, un niño con un implante coclear en la cabeza constituye la máxima expresión de la construcción del sordo según el modelo médico patológico, y uno de los temas más polémicos que confrontan a la sociedad oyente con la comunidad sorda. El implante coclear es un pequeño dispositivo electrónico que consta de dos partes: de forma externa, un micrófono, un procesador de sonido y una antena que generalmente van atrás de la oreja; esta parte recibe el sonido, lo convierte en señal eléctrica y la envía a la parte interna del dispositivo. Internamente se colocan en cirugía un conjunto de electrodos en el oído interno (la cóclea o caracol) que reciben la señal y estimulan el nervio auditivo hasta llegar al cerebro.

Organizaciones de sordos de todo el mundo han protestado enérgicamente en contra del implante coclear (Lane et. al., 2012) que ha sido representado por los profesionales médicos y los medios de comunicación como “la oreja biónica” mientras que miembros de

la comunidad sorda lo han llamado “oralismo con bisturí” (Lane et. al., 2012, *The Future of the Deaf-World*, párr. 10). Lo más sorprendente del implante coclear es que a pesar de que los resultados aún son muy escasos y no conclusivos (respecto a la adquisición de la lengua oral), cada vez más niños son implantados. El implante coclear, incluso, se ha convertido en muchos lugares en un tema de política pública y comienza a ser una cirugía subsidiada por el Estado: es el caso de México como veremos más adelante.

Hay una serie de problemas éticos respecto al implante coclear (sobre todo en niños que nacen sordos). Lane, Hoffmeister y Bahan (2012) agrupan los retos de este procedimiento en 4 temas: la relación costo/beneficio; más allá de los riesgos inherentes a cualquier cirugía con anestesia general, el tiempo de rehabilitación post-operatoria puede dejar al niño sin lenguaje por varios años. Además de los efectos en la adquisición del lenguaje, los efectos en la identidad social, el ajuste psicológico y la salud mental del niño, son desconocidos. Por supuesto, el objetivo principal del implante coclear es la adquisición del lenguaje oral. Sin embargo, no hay evidencias conclusivas de que cualquier niño implantado pueda recibir ese beneficio. E incluso si pudiera comprobarse, existe otro tipo de problema ético: los valores culturales que entran en conflicto. Lane y sus colegas (2012) se preguntan: ¿la adquisición de una lengua oral justifica una cirugía de este tipo? La respuesta es sí cuando se entiende al sordo como una persona con discapacidad que debe ser curada, pero desde la perspectiva sociocultural, la respuesta es negativa: no se justifica.

El otro tema importante en este debate es la delegación de una decisión de vida; la decisión de realizar o no el procedimiento depende de los padres. Es lógico que los padres (oyentes) que tienen un niño sordo no pueden saber qué decisión tomaría su hijo pero sí pueden saber algo: qué decidirían los adultos sordos. Los adultos sordos rechazan el implante en ellos mismos y protestan su uso en niños (Lane et. al., 2012, *Ethical problems with cochlear implant surgery*). La información que obtienen los padres es solo de los profesionales médicos que, en la mayoría de los casos ofrecen la cirugía como la única opción de un niño sordo de tener una vida “normal”. Los padres no conocen sordos adultos y no pueden saber cómo puede ser una persona sorda sin implante.

Por último, el implante coclear supone una forma más (quizá la más agresiva) de etnocidio, de acabar con las culturas sordas y con las lenguas de señas del mundo. En el siguiente capítulo, abordaré con más detalle esta forma de discriminación de los sordos.

## La educación de los sordos

### Antecedentes históricos

Herodoto refiere que los sordomudos eran considerados seres castigados por los dioses y Aristóteles creía que como los sordos no podían articular palabra, tampoco las podían comprender y eran incapaces de instrucción (Perelló & Tortosa, 1978). Antes del siglo XVI se consideraba que el sordo, debido a que no podía hablar, tenía una gran discapacidad intelectual y no podía ser educado. Por lo tanto, no tenía derechos (Cruz-Aldrete, 2008).

Desde entonces y a lo largo de la historia moderna, se ha discriminado a los sordos de distintas formas. Tanto en el ámbito científico como en el religioso y político, se han construido discursos para naturalizar esta discriminación y considerar a los sordos como personas con discapacidad. Un recorrido socio histórico nos muestra cuáles han sido estos discursos, qué papel han jugado las instituciones y cuáles han sido los poderes reinantes en cada momento histórico: la Iglesia, el Estado, el capital. Este apartado es un breve recuento de esa historia para identificar las fuerzas que han jugado en nuestra concepción de los sordos, como un intento de comprender por qué los discriminamos.

Primero, hubo de derribarse la idea que imperaba en los siglos XV y XVI de que “la falta de la lengua oral imposibilitaba que el sordo aprendiera” (Cruz-Aldrete, 2014, p. 141). Ahora, siglos después, nos enfrentamos a la tarea de derribar otro mito: que el sordo sólo puede aprender a través de la lengua oral, que sólo la lengua oral es válida en la comunicación humana.

A mediados del siglo XVI, Fray Pedro Ponce de León tuvo éxito en la educación de un sordo de una familia noble y por ello, es considerado el primer instructor de los sordos. En ese momento, comenzó a cambiar la idea de que el sordo no podía ser educado. En 1620, otro personaje español Juan Pablo Bonet, publicó el primer libro sobre la educación del sordo: *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*. Su metodología incluía el uso del alfabeto manual (señas que representan letras) para lograr la articulación oral del sordo. En esta época, aún con algunos resultados exitosos que ciertamente causaron asombro y admiración, el niño sufría mucho al ser oralizado y algunos sordos profundos jamás lograron hablar a pesar del entrenamiento (Jullian, 2001).

En ese periodo (siglo XVII) no se creía que el uso de las manos interfiriera con la enseñanza de la lengua oral. Sin embargo, el uso de las señas estaba subordinado al aprendizaje de la lengua oral. Las lenguas propias de las comunidades sordas no eran las que se empleaban en la instrucción del sordo, sino señas metódicas y el alfabeto manual, siempre en función de la lengua oral. Las lenguas de señas no eran reconocidas como idiomas legítimos (Cruz-Aldrete, 2014).

En el siglo XVIII, destaca el papel del abad Charles Michel de L'Épée quien fundó en París la primera escuela para la enseñanza de los sordos. L'Épée retomó la lengua de señas que utilizaban los sordos franceses e inventó señas metódicas que representaban morfemas de la lengua francesa con el propósito de enseñarles francés, oral y escrito. En Estados Unidos también fue un hombre de la Iglesia uno de los fundadores de la educación de los sordos: Thomas Hopkins Gallaudet. Para Gallaudet y su colega Laurent Clerc, el propósito central de la educación del sordo era la “salvación de sus almas” por lo que la escuela que establecieron incluía una rigurosa instrucción religiosa (Lane et al; 2013, *Deaf Organizations*, párr. 15). En general, en Estados Unidos, las organizaciones religiosas han jugado un papel muy importante en la formación de la comunidad sorda. Destaca en este punto de la historia que el papel activo que jugó la Iglesia, tanto en Francia como en Estados Unidos, fue con propósitos de evangelización, para “salvar las almas” de los sordos.

Así, desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XVIII se reconocieron y usaron las señas como el medio principal para la educación del sordo (Cruz-Aldrete, 2008). A partir del siglo XIX, la educación del sordo deja de ser tarea de la beneficencia pública o la iglesia como hasta entonces y pasa a ser una responsabilidad del Estado, “hay un interés por la educación de las personas sordas independientemente de su condición social o económica” (Cruz-Aldrete, 2014, p. 142). Esta decisión se enmarca en los inicios de los estados de bienestar en Europa a finales del siglo XIX cuando los gobiernos se hacen cargo del bienestar económico y social de sus ciudadanos, incluyendo los servicios de salud y de educación. El Estado se encarga entonces de la apertura de centros de atención para los sordos. En estos, algunos empleaban metodología basada en señas pero otros comienzan a hacer un uso exclusivo de la lengua oral buscando sólo la oralización (Cruz-Aldrete, 2014). E igual que el paso de la educación de los sordos de manos de la iglesia a las del Estado; el predominio del método oral a partir del siglo XIX no se rige por los intereses de los propios sordos.

En 1880 se celebró en Milán el Segundo Congreso Internacional para Maestros de Sordomudos en el cual se manifestó la superioridad del habla sobre las señas para “integrar” al sordo a la sociedad. A nivel internacional, se adoptó el método oral en la instrucción del sordo (Cruz-Aldrete, 2008). Hasta ese momento, existía un conflicto de método que enfrentaba por un lado el llamado método francés de L’Epée que utilizaba las señas y la dactilología, y por otro, el método “oral puro” de Heinicke, posteriormente denominado método alemán, que se enfocaba en la articulación y la lectura labio facial. En el Congreso de Milán se optó por el método oral descartando por completo el uso de las señas. Según Cruz-Aldrete (2014), podemos considerar este momento como el inicio de la discriminación hacia las lenguas de las comunidades sordas y sus usuarios. Se prohibió el uso de las señas en las escuelas y se llegó a creer que así, se extinguirían las lenguas visogestuales. Es importante notar que no fueron razones pedagógicas las que privilegiaron un modelo sobre el otro sino el contexto político y social de los sistemas educativos, y los avances en el campo de la ciencia médica. Entre los principales factores políticos, Jullian (2001) destaca la intención de algunas naciones europeas de unificar su territorio a partir de que todos hablaran una misma lengua. En este sentido, los movimientos nacionalistas del siglo XIX no sólo afectaron e intentaron eliminar las lenguas orales (por ejemplo las lenguas indígenas en México o el catalán, el vasco y el euskera en España) sino que también incidieron en la represión de las lenguas de señas.

Por su parte, Kendom citado por Cruz (2014), dice que el fundamento a favor del método francés (manual) era de tipo psicológico mientras que el argumento del método alemán era de tipo ético: “si los sordos aprendían la lengua oral, su interacción con otras personas en la vida cotidiana sería mucho más sencilla comparado con el uso de las señas” (p. 125). Efectivamente, cuando los sordos aprenden a leer los labios y a articular la lengua oral, los oyentes a su alrededor no requieren hacer ninguna adecuación a su vida “normal” para interactuar con ellos. Esto no significa que para los sordos la interacción a través de la lengua oral sea más fácil o sencilla. Sin embargo, esta es la lógica que domina las políticas de integración e inclusión.

Otro argumento a favor del oralismo fue que el uso de las señas estaba contribuyendo a la decadencia de la lengua pues sólo eran una “calca burda de la lengua oral” y útiles sólo para expresar sentimientos básicos. En *El Origen de las Especies* Darwin (1859) reforzó la

idea de que los indígenas representaban un estadio anterior de la evolución y para sustentar su argumento, citó el uso de la comunicación en señas por indígenas y sordos en América. Después, en *The Expression of Emotions in Man and Animals* (1896), Darwin explica que las lenguas de señas son “usadas por los sordos, los mudos y los salvajes” (MacDougall, 2012, p. 56). Es decir, las lenguas de señas no eran consideradas idiomas legítimos y además, eran usadas por seres “inferiores”: indígenas salvajes y sordomudos.

Fridman (1998) dice que el oralismo se originó a fines del siglo XIX “como parte de una corriente política que buscaba la pureza racial de las naciones imperiales, la eugenesia” (p. 26). De forma simultánea al Congreso de Milán pero del otro lado del Atlántico, Alexander Graham Bell hablaba de una degeneración racial debida a la conformación de una variedad sorda en la raza humana en *Memoir Upon the Formation of a Deaf Variety of the Human Race* (1884). Los sordos se estaban convirtiendo en una excepción a la teoría darwiniana de selección natural según la cual sólo sobreviven los más aptos. La solución de Graham para evitar el nacimiento de más niños sordos quienes, desde su perspectiva, estaban degenerando la raza humana, fue proponer mecanismos legales tales como la prohibición de matrimonios entre personas sordas. Graham Bell atribuía el problema a la lengua de señas, gracias a la cual los sordos se casaban entre ellos propagando así su defecto físico (cit. en Lane et. al., 2012, párr. 6). Además, comenzaron (o continuaron con renovados bríos y técnicas) las intervenciones de los cuerpos infantiles “anormales” de las cuales, el implante coclear es el último escalón.

El oralismo imperó en la mayoría de los países durante gran parte del siglo XX hasta la década de los 60 cuando diversos factores propiciaron que se retomara la discusión sobre qué método era más conveniente para la educación del sordo. Por un lado, las comunidades de sordos comenzaron a manifestarse exigiendo el derecho a su propia lengua (Cruz-Aldrete, 2008). Esto dentro de los movimientos de los 60 que lucharon por los derechos humanos de las minorías (Jullian, 2001). Por otra parte, estudios de lingüística, en específico el libro de William C. Stokoe sobre las estructuras de las lenguas de señas publicado en 1960, demostraron que éstas eran lenguas naturales igual que cualquier lengua oral. Estos estudios demuestran que “las lenguas de modalidad visogestual poseen un sistema, que tienen reglas que subyacen en su organización y, por tanto, que no se tratan sólo de gestos o señas que aparecen de forma azarosa” (Cruz-Aldrete, 2014, p. 142).

Aunque estos estudios lingüísticos han sido fundamentales para el movimiento Sordo<sup>6</sup>, sigue presente la necesidad de una legitimación de los sordos y sus lenguas por parte de la sociedad oyente que los ha dominado. Las lenguas de señas fueron reconocidas como verdaderas lenguas bajo los criterios que en principio se establecieron en el estudio de las lenguas orales. "... cuando los lingüistas damos un dictamen sobre la naturaleza de las lenguas de señas volvemos a hacer uso de una posición de relativo poder y prestigio para defender a los sordos..." (Fridman, 1999, La LSM es un lenguaje natural, párr. 4). Pareciera que una lengua y una cultura sólo existen una vez que se han realizado estudios sobre ellas (Fridman, 1998).

### **La educación de los sordos en México**

En conjunto con el reconocimiento y el estudio de las lenguas de señas, la educación de los niños sordos es una de las principales preocupaciones de la comunidad sorda a nivel mundial. Esto se debe a que la escuela ideal (es decir, con un modelo bilingüe y bicultural) es el lugar en el que el niño sordo puede conocer a otros niños sordos, convivir con ellos y entrar en contacto con una lengua viso gestual que le es natural. En la escuela, el niño sordo crea lazos que puede conservar toda su vida, aprende la lengua de señas y comienza a descubrir la cultura de la comunidad sorda. Al negarse este tipo de enseñanza, se niega el acceso a una lengua y una cultura pero sobre todo, el derecho de todos al desarrollo integral y a una vida digna. Así, la educación es el ámbito en el que los sordos sufren más discriminación, una de las áreas en las que con más fuerza se ha ejercido el poder del mundo oyente sobre el mundo sordo.

En México, la práctica del modelo pedagógico de L'Épée continuó unos años más incluso cuando en Europa ya comenzaba el uso del método oral. En 1861, el presidente Benito Juárez decretó el establecimiento de una Escuela de sordomudos cuyos objetivos eran "la enseñanza del español en su forma escrita, así como expresada por medio del alfabeto manual o de forma oral en caso de que hubiera 'aptitud para ello en el discípulo' [...] no se hacía énfasis en la oralización del sordo pero sí en el aprendizaje del español" (Cruz-Aldrete, 2009, p. 135). El director y fundador de esta escuela fue Eduardo Huet, un sordo francés cuyo

---

<sup>6</sup> La S mayúscula en la palabra Sordo (D en la palabra en inglés *Deaf*) es la práctica cada vez más generalizada cuando se refiere a los sordos que se identifican a sí mismos como miembros de una minoría lingüística.



método estaba inspirado en el del abad L'Epée; ambos empleaban las señas como elemento central. En 1867 se instauró la Escuela Nacional de Sordomudos como escuela normal para la formación de maestros sordos, quienes al egresar llevaron la LSM a distintas partes del país. Esta escuela marcó el inicio de la educación del sordo en México, reconoció el papel fundamental del sordo como maestro y fue crucial “en la génesis, transmisión y conservación de la lengua de señas mexicana” (Cruz-Aldrete, 2009, p. 136).

El mexicano no es el único caso en el que las instituciones educativas fungieron como centros de creación y difusión de las lenguas de señas pues se ha documentado que estas surgen cuando los sordos se agrupan en instituciones sociales, principalmente las escuelas. En esos lugares se combinan los dialectos y señas caseras con el idioma enseñado de manera formal. Tanto en México como en Estados Unidos, las lenguas de señas que perduran hasta hoy se formaron a partir de la Lengua de Señas Francesa en combinación con las señas caseras y dialectos que ya utilizaban los sordos nativos.

Sin embargo, a principios del siglo XX, en México también se adoptó el sistema oral y se dejaron de utilizar las señas. La Escuela Nacional de Sordos, que otrora utilizara la lengua de señas para la instrucción de los sordos, fue “aniquilada por los médicos oralistas” con una larga campaña que inició en la década de 1940 y terminó durante el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970). Fridman (1999) recupera la historia que los sordos mexicanos cuentan de este periodo:

Los Sordos no han olvidado que algunos médicos y funcionarios cerraron su escuela bajo el argumento de que los sordos son enfermos y necesitan clínicas, terapia mas no educación. Acto seguido dispersaron a los niños sordos en diferentes escuelas, según dijeron y dicen, para integrarlos al mundo normo-oyente (Etnocidio y resistencia, párr. 2).

Los oralistas convirtieron la Escuela Nacional de Sordos en el Instituto Nacional de Comunicación Humana (INCH) que actualmente se llama Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). En palabras de Fridman (1998) esta escuela “pasó de ser la Meca de la cultura de los Sordos mexicanos, a convertirse en un lugar donde los sordos solamente se reciben en calidad de enfermos” (p. 29). Con esta nueva política, ya no hubo lugar para los profesores sordos.

Tanto la Secretaría de Salud (SSA) como la Secretaría de Educación Pública (SEP) mantuvieron una ideología de normalización del sordo a través de la donación de auxiliares auditivos, oralismo y exclusión de la lengua de señas. El programa de la Dirección General

de Educación Especial se enfocaba en que el niño sordo aprendiera el español, oral y escrito, y “en la medida que el alumno tuviera una mayor competencia comunicativa y lingüística del español se propiciaba su integración en la escuela regular” (p. 137). Con este objetivo, los maestros de educación especial realizaban actividades como: técnicas de articulación, lectura labio facial, adiestramiento auditivo, claves de estructuración gramatical, etc. (Cruz-Aldrete, 2009).

En el contexto mexicano, los maestros de educación especial comenzaron a observar, dentro de los salones de clases, que los niños sordos no lograban ser competentes en el uso del español, ni oral ni escrito. Ante el fracaso del método oral y por los factores a nivel internacional antes referidos, se regresó poco a poco al empleo de las señas.

En la década de 1980 se empezó a utilizar en algunas escuelas el método de “comunicación total” en el cual se permitía utilizar “además de las técnicas ya mencionadas, la escritura, los símbolos, la mímica, el gesto y, además, las señas, pues el objetivo era que la persona sorda se comunicara utilizando cualquier medio” (Cruz-Aldrete, 2009, p. 137). Al mismo tiempo, la Dirección General de Educación Especial publicó textos que planteaban el uso de la lengua de señas como alternativa para la comunicación y educación del niño sordo (Cruz-Aldrete, 2009).

En lugares como Estados Unidos y Europa, aumentaron los estudios sobre las lenguas de señas y comenzó a implementarse el modelo bilingüe en algunas escuelas. En México, fue hasta junio de 2005, gracias al trabajo de algunos lingüistas y algunas asociaciones de sordos, que se reconoció en la Ley General de las Personas con Discapacidad, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el derecho del niño sordo a la educación bilingüe. Sin embargo, en la ley vigente (2011) se deroga este derecho y se pierde lo que se había ganado en materia de educación de los sordos.

De forma contraria a las exigencias de la comunidad sorda, en México continúa con nuevos bríos el dominio del modelo médico patológico, y a pesar de los problemas éticos mencionados arriba, se busca una política pública en materia de salud en la que el gobierno subsidie la colocación de implantes cocleares a todos los niños sordos menores de tres años. A continuación, hago un recuento de este hecho porque creo que en los detalles podemos observar la concepción que predomina en nuestro país sobre el sordo y las consecuencias que conlleva su escalamiento al plano legislativo:

En la sesión ordinaria del 31 de marzo de 2016, en la Cámara de Diputados se discutió el dictamen de la Comisión de Salud con proyecto de decreto para adicionar un segundo párrafo al artículo 177 de la Ley General de Salud: “En el caso de la discapacidad auditiva, se garantizará a los niños menores de tres años, atención gratuita y prioritaria mediante los avances científicos existentes e implantes cocleares” (p. 15).

En la discusión del dictamen participaron el presidente de la Comisión de Salud, el diputado Elías Octavio Íñiguez, y los representantes de los distintos grupos parlamentarios de la Comisión. Todos se pronunciaron a favor del proyecto de decreto y todos, sin excepción, emplearon los mismos argumentos para sustentar su postura: estadísticas del número de sordos que nacen en nuestro país (cifras que variaron en cada participación), la alusión a estudios y la opinión de médicos otorrinos, la insistencia en la detección oportuna (a través del tamiz neonatal) y la necesidad de una intervención temprana dada la edad crítica para la adquisición del lenguaje; el implante coclear presentado como la única y mejor opción para un sordo, como un equipo de vanguardia, de alta tecnología, un avance científico innegable de la modernidad propia de países como Estados Unidos, Inglaterra o Alemania. E incluso, hubo evidentes falacias como la afirmación del diputado Jorge Tello López de Morena de que la hipoacusia puede ser tratada con medicamentos.

Por un lado, notamos la ausencia de la comunidad sorda, de la cultura sorda, de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Por otro lado, observamos una representación única de la sordera a la que los diputados se refieren como discapacidad, trastorno, pérdida. Los argumentos de los diputados refuerzan una concepción errónea de la sordera, un punto de vista único: la perspectiva médico patológica que busca rehabilitar y normalizar al sordo y no considera la posibilidad de que pueda tener un lenguaje distinto al oral y pertenecer a una comunidad lingüística. Estas nociones se hacen evidentes en las frases de algunos diputados:

“...la audición para todos nosotros [...] es la función más importante y refinada del ser humano, pero además es la fundamental para la adquisición del lenguaje” (diputado Elías Octavio Íñiguez, párr. 2).

“Oír es vivir, y vivir con dignidad” (diputada María Eugenia Ocampo, párr. 1).

“...vivir condenado quizás a una especie de retraso mental por la falta de estimulación a su cerebro generado por la sordera o, en su defecto, también este chiquito está condenado a no hablar” (diputada Rosa Alba Ramírez, párr. 2).

“...ya no van a ser o estar en el ostracismo, en la oscuridad de la sordera...” (diputado J. Guadalupe Hernández, párr. 9)

También encontramos en sus participaciones un énfasis en la integración, no a la sociedad en general, sino al sistema de producción: “el costo del procedimiento y del equipo, que oscila entre 250 mil pesos y 300 mil, se va a reeditar por sí solo; ya que generará productividad importante en el desarrollo de la vida de cada uno de los niños que operemos” (diputado J. Guadalupe Hernández, párr.12)

Tras algunos minutos de discusión, el proyecto de decreto se aprobó en lo general y en lo particular por unanimidad (414 votos a favor, 0 en contra y 0 abstenciones). Pasó al Senado y sigue pendiente su discusión. Entre las particularidades, la Cámara añadió un segundo transitorio:

Las acciones que realicen las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal para dar cumplimiento al presente Decreto se sujetarán a los programas presupuestarios en la materia y se cubrirán con los recursos que apruebe la Cámara de Diputados en el Presupuesto de Egresos de la Federación del ejercicio fiscal de que se trate, por lo que no se autorizarán recursos adicionales para el presente ejercicio fiscal y los subsecuentes (p. 15).

Esta consideración se realiza con base en el costo estimado de la acción y la insuficiencia del presupuesto destinado a la salud, ya que el precio promedio del implante coclear, la cirugía y la terapia posterior ronda los 30 mil dólares (alrededor de 550 mil pesos). Es decir que este tratamiento a 2400 niños nacidos en un año significaría un costo de 1 mil 296 millones de pesos, de un presupuesto total de salud de 135 mil millones de pesos. En conclusión, se atenderá de forma gratuita a niños menores de tres años con sordera a través de los avances científicos y los implantes cocleares, siempre y cuando haya recursos para ello. Continúa así la exclusión de la comunidad sorda en los temas que les competen, en la toma de decisiones sobre sus cuerpos y sus vidas.

Las leyes mexicanas han fluctuado respecto al reconocimiento del derecho del niño sordo a una educación bilingüe y bicultural; es decir, el reconocimiento y empleo de la LSM en la instrucción del sordo. Incluso aquello establecido en la ley, ha sido violado sistemáticamente por las propias instituciones encargadas de la educación en el país. Existe pues una brecha significativa entre el discurso plasmado en papel y la práctica. En este apartado describiré cómo es realmente la educación para un niño sordo en México, las faltantes e incumplimientos de la ley y las consecuencias que conllevan.

En junio de 2005, el Congreso de la Unión promovió y decretó la Ley General de las Personas con Discapacidad. Fue la primera ley en México<sup>7</sup> que reconoció los derechos de esta población y que estableció mecanismos para su atención a través de programas y acciones específicas. En esta Ley se garantizaba “el acceso de la población sorda a la educación pública obligatoria y bilingüe, que comprenda la enseñanza del idioma español y la Lengua de Señas Mexicana” (p. 5) e incluso se promovía el uso suplementario de otras lenguas nacionales cuando las circunstancias regionales lo requirieran. Este derecho iba acorde con la reforma constitucional de 2003 en la que se adiciona al artículo 2, referente a la composición pluricultural de México, el siguiente párrafo: “Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley” (p. 16).

Sin embargo, luego de que México ratificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) (2006) y su respectivo Protocolo Facultativo, se aprobó una ley reformada, la Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad (LGIPD) (2011). Con su publicación, se deroga el artículo 10 de la ley anterior que decretaba el derecho de los sordos a una educación pública gratuita y bilingüe, que comprendiera la enseñanza de la LSM. En la ley vigente (2011), el artículo 12 referente a Educación establece que se debe incluir la enseñanza de la LSM en la educación pública y privada pero no se trata de un modelo bilingüe en donde el español y la LSM tienen la misma importancia, en donde ambas culturas son promovidas. Una escuela puede estar en cumplimiento de la ley si ocasionalmente cuenta con un intérprete de LSM, aunque este no esté certificado. Negar una educación bilingüe a los sordos es una clara violación a lo establecido en los instrumentos internacionales a los que está adscrito México y a lo que exige la propia comunidad sorda en nuestro país. Aunado a ello, los derechos de los sordos se incluyen en una ley sobre

---

<sup>7</sup> En la década de los 50, la atención del Estado Mexicano se centró en la medicina de rehabilitación, especialmente para atender a los niños afectados por las epidemias de poliomielitis. En 1977 se crea el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) que constituye el primer esfuerzo nacional para la atención de personas con discapacidad. Los años 80 marcan el inicio de las políticas públicas de tipo asistencial para las personas con discapacidad y el DIF desarrolla el Programa de Asistencia a Minusválidos con el que continúa imperando el modelo de rehabilitación. A mediados de los 90, este modelo médico asistencial se transforma en uno de desarrollo social. (Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018, 2014).

discapacidad, aun cuando son evidentes las contradicciones que esto conlleva como describo a continuación:

Por un lado, la Ley (2011) define a una comunidad de Sordos como un grupo de personas quienes por deficiencia del sentido auditivo, no pueden comunicarse a través de la lengua oral. No se define a la comunidad Sorda de acuerdo a lo que la caracteriza: su cultura y su lengua (la LSM), sino en términos de lo que no es y lo que no puede hacer. Por otro lado, la misma ley reconoce que las comunidades de sordos poseen un idioma propio (la LSM), lo que significa que son una comunidad lingüística minoritaria y por tanto, no tendrían que ser considerados como personas con discapacidad. La contradicción en un mismo documento jurídico devela el largo debate entre la perspectiva médico patológica que considera al sordo como persona con discapacidad y el enfoque sociocultural que adoptan los propios sordos según el cual se definen como una comunidad lingüística minoritaria.

El hecho es que por ahora en México, los derechos educativos de los niños sordos se contemplan en la LGIPD (2011). En su artículo 12, la Ley señala las obligaciones de la SEP respecto a la educación de las personas con discapacidad. Sobre la educación de los sordos, destaco las siguientes acciones:

V. Establecer que los programas educativos que se transmiten por televisión pública o privada, nacional o local, incluyan tecnologías para texto, audio descripciones, estenografía proyectada o intérpretes de Lengua de Señas Mexicana;

VI. Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico, procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;

IX. Diseñar e implementar programas de formación y certificación de intérpretes, estenógrafos del español y demás personal especializado en la difusión y uso conjunto del español y la Lengua de Señas Mexicana;

X. Impulsar toda forma de comunicación escrita que facilite al sordo hablante, al sordo señante o semilingüe, el desarrollo y uso de la lengua en forma escrita;

XI. Impulsar programas de investigación, preservación y desarrollo de la Lengua de Señas Mexicana, de las personas con discapacidad auditiva y de las formas de comunicación de las personas con discapacidad visual (p. 9).

Sin embargo, los derechos educativos de los sordos reconocidos en la Ley son vulnerados sistemáticamente por las instituciones gubernamentales a cargo, principalmente por la SEP. A pesar de lo estipulado por la LGIPD y a pesar del sustento teórico en el campo de la lingüística que defiende el uso de la lengua de señas en la educación del sordo, en México continúa la pugna entre dos corrientes pedagógicas: aquella que quiere rehabilitar y oralizar al niño sordo para “integrarlo” a la sociedad y la que busca que el niño sordo adquiera la LSM, una lengua que le es natural (Cruz-Aldrete, 2009). Predomina la que quiere rehabilitar y oralizar al sordo.

Actualmente, los métodos como el oralismo puro<sup>8</sup> y la comunicación total<sup>9</sup> se siguen empleando en un gran número de escuelas de educación especial. Si bien algunos niños sordos han sido oralizados exitosamente, hay muchos otros que no logran ser competentes en el español y que tampoco han adquirido una lengua de señas. Existen también niños que no poseen ninguna lengua, ni oral ni de señas porque no han tenido acceso a ningún tipo de educación (Cruz-Aldrete, 2009). En el México contemporáneo, las opciones educativas que tiene un niño sordo son:

a. Integración en una escuela regular que puede o no tener la ayuda de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas unidades cuentan con maestros de educación especial y otros profesionales que rotan en las escuelas regulares para apoyar a los niños con necesidades educativas especiales. Esta política de “inclusión” que consiste en incorporar a los niños sordos en las escuelas regulares falla y se vuelve excluyente porque los maestros no conocen la LSM y no se propicia un verdadero diálogo entre el profesor y los alumnos (Estrada, 2008).

b. Admisión en un Centro de Atención Múltiple (CAM) en donde, como su nombre lo indica, se atiende a niños con distintas discapacidades (Estrada, 2008). La calidad educativa

---

<sup>8</sup> El oralismo puro es un enfoque que suele excluir el uso de la lengua de señas y “enfatisa el entrenamiento auditivo, la capacidad de articulación y la lectura de labios y se supone que toda la información se puede transmitir mediante el uso de la lengua hablada” (WFD, 2016).

<sup>9</sup> La comunicación total es el método que consiste en emplear “una combinación de signos y el lenguaje hablado, que incluye el lenguaje de signos, la dactilología, gestos, imágenes visuales, la escritura, la voz y la lectura de labios” (WFD, 2016).

puede variar considerablemente en cada CAM. Los niños sordos pueden, en el mejor de los casos, recibir educación a través del método oral o de comunicación total con un maestro especialista en audición y lenguaje, o pueden estar integrados en un grupo de niños con distintas discapacidades en donde la atención es deplorable: una o dos profesoras deben encargarse de un grupo integrado por niños con discapacidad intelectual, motriz, visual, niños autistas e incluso niños diagnosticados con déficit de atención e hiperactividad. A pesar del esfuerzo de las maestras, no pueden atender eficientemente a los niños que conforman un grupo así de diverso. En la mayoría de las aulas donde se encuentran “integrados” los niños sordos, no se emplea la LSM, maestra y alumnos no comparten una lengua por lo que resulta imposible un diálogo efectivo entre ellos y por tanto, no hay educación.

La “integración” en cualquiera de sus formas fracasa porque los niños no logran ser competentes en el español, oral o escrito, no tienen acceso a niveles de educación superior y por ende, no se encuentran “integrados” a la sociedad. Fridman (2000) argumenta que la “integración” del sordo a la comunidad oyente por medio del oralismo se constituye de mitos. Por un lado, un niño sordo no puede adquirir una lengua oral de manera natural en sus primeros siete años de vida pues ésta nunca será accesible para él. Las únicas técnicas que le pueden permitir al niño sordo aprender español son las visuales y de éstas, la escrita es la mejor. Los restos auditivos alcanzados con o sin auxiliares auditivos y que varían en cada sujeto sordo, sólo pueden desempeñar un papel secundario en el aprendizaje del español. Por otra parte, el 80% de los sordos “acaban aprendiendo la LSM, se integran a la comunidad sorda y se casan con sordos” lo cual habla del rechazo de los sordos a la comunidad normooyente que insiste en ser inclusiva e “integrarlos” (Fridman, 2000).

¿Cuáles son los factores que propician la continuidad del modelo oral? El rol que juegan los padres es fundamental. Al desconocer la cultura y la lengua de los sordos, acuden a los especialistas de audición entre los cuales predomina la perspectiva médica que considera enfermos a los sordos. Ellos promueven la actitud de “normalizar” al sujeto sordo a través de aparatos auxiliares auditivos y terapias del lenguaje (Fridman, 1998). Así, algunos padres se dejan convencer por el discurso de la rehabilitación del sordo. Incluso se les inculca que el uso de la lengua de señas puede interferir de forma negativa en el aprendizaje de una lengua oral.



Otra violación a los derechos educativos de los sordos es la ausencia de intérpretes de LSM en las aulas y la escasa formación y certificación de intérpretes de LSM (LGIPD, 2011). Según el Informe de la Encuesta Mundial de la Secretaría Regional de la World Federation of the Deaf (WDF) para México, América Central y el Caribe (2008), en México existen alrededor de 100 intérpretes de LSM pero sólo 20 están certificados. Esto, para una población aproximada de 300 mil usuarios de LSM a nivel nacional, equivale a un intérprete certificado por cada 15 mil hablantes de LSM.

La presencia de intérpretes de LSM no sólo es necesaria en el ámbito educativo. La LGIPD (2011) señala en su artículo 20 que “los medios de comunicación implementarán el uso de tecnología y, en su caso, de intérpretes de la Lengua de Señas Mexicana, que permitan a la comunidad de sordos las facilidades de comunicación y el acceso al contenido de su programación” (p. 11) y en su artículo 29 que las instituciones de administración e impartición de justicia contarán con apoyo de intérpretes de LSM (p. 14). Lo anterior significaría la presencia de un intérprete certificado de LSM siempre que hubiera un sordo involucrado en cualquier asunto jurídico, lo cual no sucede. Y tampoco sucede, ni siquiera está señalado en la Ley, que haya intérpretes de LSM en los servicios de atención médica del Estado. E incluso cuando se organizan eventos para hablar sobre sordera o la educación del sordo, en ocasiones no se permite la participación de los sordos porque no hay intérpretes de LSM (Fridman, 2000). Por último, es importante considerar que los intérpretes de LSM facilitan la comunicación entre sordos y oyentes. El servicio que brindan no es exclusivo para los sordos. Muchas veces, el intérprete es más indispensable para el oyente que para los propios sordos (Lane, Hoffmeister & Bahan, 2013).

En resumen, salvo algunas excepciones en escuelas privadas<sup>10</sup>, las instituciones educativas violan los derechos garantizados en la Ley de forma sistemática privilegiando el método oral sobre el uso de la LSM en la instrucción del sordo y negando la presencia de intérpretes certificados en las escuelas. Bajo el predominio del modelo oral, los sordos logran articular palabras y la lectura labio facial pero no consiguen dominar el español en su

---

<sup>10</sup> El Informe de la Encuesta Mundial de la Secretaría Regional de la World Federation of the Deaf (WDF) para México, América Central y el Caribe de 2008 reporta que en México sólo existen 3 escuelas privadas regionales que ofrecen educación bilingüe. El resto de escuelas privadas y todas las escuelas de gobierno emplean un método oralista en la instrucción del niño sordo.

modalidad escrita. Esto incide de manera determinante en la integración del sordo a la educación superior y al campo laboral.

Además, el analfabetismo y no hablar la lengua dominante, no permite un acceso justo a otros servicios. Como ya mencioné, no hay intérpretes de LSM en el sistema jurídico, sistema de salud, organismos gubernamentales, servicios públicos en general; y no hay estenografía proyectada ni intérpretes de LSM en los medios de comunicación, salvo honrosas excepciones.<sup>11</sup> Así, podemos observar una discriminación sistemática de las instituciones públicas de educación, salud y justicia, aunada a una discriminación general de la población basada en la ignorancia, prejuicios y estereotipos promovidos por la ausencia o falsa representación de los sordos en los medios de comunicación masiva.

En este apartado vimos cómo es la situación de los sordos en México, sobre todo en el ámbito educativo, pero ¿por qué predomina el modelo médico patológico que busca la rehabilitación del sordo? ¿Por qué impera el modelo oral? ¿Por qué queremos que los sordos hablen? ¿Por qué no respetamos su lengua y su cultura? ¿Por qué los oyentes no aprendemos su idioma para poder comunicarnos con ellos? Para vislumbrar las respuestas a estas preguntas, es necesario emprender un viaje al pasado, a otros lugares y otros tiempos.

### **La discriminación de los sordos**

Desde el siglo XVI, los discursos de discriminación hacia los sordos han provenido de instituciones, religiosas primero y luego científicas. Desde la evangelización de los sordos por parte de la iglesia (en similitud con la conquista de los indígenas en América), los nacionalismos del siglo XIX en conjunto con prácticas de eugenesia y el desarrollo de técnicas y tecnologías rehabilitadoras, hasta la conquista de los derechos humanos culturales y lingüísticos y el multiculturalismo del siglo XXI. Este último, si bien propone una retórica en defensa de la dignidad humana, sus culturas y sus lenguas; en la práctica, perpetúa procesos de discriminación.

En el apartado anterior, abordé la historia y la situación en México de la educación de los sordos porque me parece que el educativo es uno de los ámbitos en el que mayormente ocurre discriminación hacia este grupo y donde más se observa el predominio de la

---

<sup>11</sup> Canal ONCE del Instituto Politécnico Nacional (IPN) presenta diariamente un resumen informativo en LSM de entre 3 y 4 minutos.

perspectiva médico patológica que busca eliminar al sordo como miembro de una comunidad lingüística minoritaria.

El supuesto de la presente investigación es que los sordos son discriminados y si bien, sería muy difícil que hubiera un argumento en contra de esta aseveración, quisiera ahondar en cómo se establece esta discriminación, cómo ocurre, cómo se observa. Para ello, es necesario definir qué entendemos por discriminación, cómo definirla desde un punto de vista sociológico pero también jurídico, y cómo es la discriminación para las personas con discapacidad; grupo en el cual se incluye a los sordos.

Según el Diccionario de la Lengua Española, el verbo *discriminar* significa seleccionar excluyendo. Esta primera acepción por sí sola no tiene una carga negativa y puede referirse a separar, distinguir o diferenciar una cosa de otra, no necesariamente en perjuicio de alguna. La segunda definición de la RAE (2016) es: “Dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo, etc.” Si bien esta se queda corta en los motivos por los cuales se puede discriminar, nos habla de una connotación negativa.

Desde un punto de vista sociológico, Rodríguez Zepeda (2011) enfatiza las consecuencias de este trato desigual hacia una persona en un esquema de derechos humanos y derechos fundamentales, y considera que el papel del Estado es garantizar el respeto a estos derechos.

En este sentido, Rodríguez (2011) establece una definición técnica de discriminación: “una conducta, culturalmente fundada y socialmente extendida, de desprecio contra una persona o grupo de personas sobre la base de prejuicios o estigmas relacionados con una desventaja inmerecida, y que tiene por efecto (intencional o no) dañar sus derechos y libertades fundamentales, así como su acceso a las oportunidades socialmente relevantes de su ambiente social” (p. 75-76). Si bien Rodríguez pone énfasis en las consecuencias y en los efectos que implica la discriminación también señala las bases sobre las que descansan los actos de discriminación: los prejuicios y los estigmas. El sociólogo inglés Giddens (2010) coincide al apuntar que antes de la discriminación está el prejuicio. Debemos ser claros en la distinción. La discriminación es el acto de desprecio, de aversión, de un trato desigual hacia una persona por diversos motivos (religiosos, étnicos, lingüísticos, etc.). Por su parte, el prejuicio es el conjunto de “opiniones o actitudes que tienen los miembros de un grupo respecto a otro” (Giddens, 2010). Estas actitudes abarcan creencias, sentimientos y

motivaciones, y también han sido social y culturalmente aprendidas; no son naturales ni instintivas. Por su parte, Rodríguez (2011) retoma la definición de prejuicio de Allport: “una actitud de aversión u hostilidad hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a este grupo...” (p. 72). Rodríguez (2011) ahonda en que lo característico de los prejuicios es la negación o minimización de los atributos personales del individuo en favor de su disolución en el grupo o colectivo que le otorga características distintivas y primarias (p. 73).

En el caso de las personas con discapacidad, los prejuicios se construyen en relación a un modelo de “normalidad”: “La construcción de estereotipos de normalidad contra los cuales se recorta y define la imagen desviada o disminuida del sujeto estigmatizado se revela así como una relación de poder arbitraria” (Rodríguez, 2011, p. 69). Según la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS, 2005) a la que Rodríguez (2011) refiere: “la estigmatización de las personas con discapacidad está dada por la asunción social de una idea de vida productiva cuya pauta de normalidad exige que el trabajador posea capacidad ‘normales’” (p. 70). Y si no tiene esas capacidades consideradas normales, se procede a determinar el papel que le corresponde en la sociedad, marcar sus límites; en suma, discriminar.

¿Cómo ocurre la discriminación? Retomamos la clasificación que hace Rodríguez (2011) en discriminación directa e indirecta. La discriminación directa es aquella que engloba los actos específicos de discriminación de un sujeto hacia otro, lo que Fred L. Pincus (1994) llama discriminación individual. La discriminación indirecta (discriminación estructural para Pincus) es “relativa a la conformación histórica de las normas, rutinas e instituciones sociales que, sin estar dirigidas contra una persona en específico (no son, en ningún caso, actos) conllevan el efecto estructural de mantener y profundizar la desventaja del grupo, pues “naturalizan” la estigmatización y contribuyen a reproducir el orden discriminatorio de la sociedad como un todo” (Rodríguez, 2011, p. 77-78).

Uno de los planteamientos de la presente investigación es que la discriminación directa ocurre como una consecuencia de la discriminación indirecta. Apunto la responsabilidad de manera general en el Estado y de manera particular en ciertas instituciones como he mostrado en apartados anteriores: la ciencia médica que busca la rehabilitación del sordo y sobre todo,

la educación; estas son las instituciones que a través de ciertas normas y formas, naturalizan la estigmatización del sordo y ayudan a reproducir ese orden discriminatorio.

En el ámbito educativo, los sordos en México son víctimas de una discriminación institucional pues las propias instituciones no respetan sus derechos fundamentales, provocando una contradicción entre lo que marca la Constitución y distintos instrumentos internacionales, y lo que efectúan las instituciones del gobierno encargadas de garantizar dichos derechos. A partir de la reforma de 2003, el artículo 1º de la Constitución Mexicana establece que:

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

Visto desde este plano normativo jurídico, los derechos y libertades de los sordos son violados de distintas formas (en la educación, en la comunicación, en la salud); los sordos son discriminados. Los estudios lingüísticos junto con las experiencias y la propia voz de los sordos, señalan esta discriminación.

La propuesta de Rodríguez (2011) para combatir la discriminación se basa, como ya dije, en reforzar el papel del Estado, no en apelar a la buena voluntad de las personas, ni sólo promover su tolerancia por el diferente. Para Rodríguez (2011) sí debe haber un cambio cultural que modifique las conductas de las personas, pero sobre todo “es necesario reordenar las condiciones estructurales que ponen en desventaja sistemática a colectivos sociales completos” (p. 121-122). El papel que juegan las instituciones en ello es fundamental.

En el capítulo siguiente, me enfocaré en describir cómo ocurre la discriminación lingüística de los sordos para posteriormente explorar la perspectiva que considera a los sordos como una comunidad lingüística minoritaria que en la identificación de sí mismos, del reconocimiento de su identidad cultural, el uso de su lengua y la práctica de su cultura, encuentran mayores posibilidades de no ser discriminados, de ser realmente iguales aunque diferentes, en la sociedad.

### **Excepciones**

A lo largo de la historia, han variados los discursos que determinan la identidad de los sordos, su lugar en la sociedad y la forma de tratarlos. Casi en ningún momento ni lugar han sostenido

una posición de igualdad y justicia respecto a los demás salvo contadas excepciones, sitios donde por alguna condición hereditaria hubo una alta proporción de sordos en comunidades relativamente pequeñas y aisladas del ámbito urbano e industrial. Algunos de los casos actuales más conocidos son Al Sayed en Israel; Bali, Indonesia; Akan, Ghana, y Chicán en Yucatán.

En el siglo XVIII, destaca el caso de la comunidad sorda de la isla Martha's Vineyard en Massachusetts. La antropóloga Nora Ellen Groce estudió dicha comunidad y plasmó sus hallazgos en su libro *Everyone Here Spoke Sign Language* (1985). En Martha's Vineyard, por una mutación genética originada por la endogamia, hubo una alta proporción de sordos desde la llegada de los primeros colonos a Estados Unidos en el siglo XVII. Debido a esto, toda la comunidad aprendió a hablar en lengua de señas, no había un reconocimiento consciente de la diferencia entre sordos y oyentes y no había un estigma hacia la sordera. Aún después de que murió el último sordo en 1952, los habitantes de Martha's Vineyard se comunicaban en ocasiones en lengua de señas. Este caso evidencia cómo la sordera vista como discapacidad es una construcción social, como señala Groce (cit. en MacDougall, 2012, p. 59): “Esta situación sugiere que discapacidad es una categoría social arbitraria, característica de las sociedades de gran escala donde la competencia y la productividad individual son altamente valoradas.”

Un caso similar ocurre en Chicán, la aldea maya en Yucatán mencionada con anterioridad. En ella 3% de la población es sorda<sup>12</sup>. En 2009, MacDougall (2012) registró la existencia de 18 sordos en una población total de 612 personas. El porcentaje de sordos coincide con el reportado por Robert E. Johnson (1991) a finales de los 80 cuando contó 13 sordos en una población de 400 personas.

Todos los habitantes de Chicán, sordos y oyentes, conocen y pueden comunicarse en un idioma propio, la Lengua de Señas Maya (en adelante LSMY). Los grados de fluidez en LSMY varían en cada habitante dependiendo de sus relaciones familiares y de amistad con sordos. Al igual que en Martha's Vineyard, en Chicán hay una actitud positiva hacia la sordera, no es vista como un problema ni como una discapacidad. Por otro lado, hay un

---

<sup>12</sup> En 2000, la prevalencia de pérdida auditiva permanente se estimó en 1.368 de cada 1,000 bebés nacidos en el mundo. Sin embargo, las cifras varían de país a país dependiendo de su nivel de desarrollo. En Alemania sólo 0.43 de cada 1,000 bebés nacen con sordera mientras que en países como Sierra Leona y Tailandia, la proporción es de 4 de cada 1,000 (Picard, 2004).

acceso equitativo a los beneficios sociales y económicos; sordos y oyentes desempeñan los mismos trabajos. Para Johnson (1991) la principal diferencia entre Chicán y otras comunidades sordas en contextos urbanos e industriales, radica en que los sordos son miembros participantes de sus familias, su comunidad y sus actividades, porque hay una vía de comunicación (la LSMy) que todos adquieren de forma natural a través de la interacción. Respecto a esta comunidad, Oliver Sacks (2003) afirma: “La vida plena y bien integrada de los sordos rurales contrasta notoriamente con el bajo nivel social, de información, educativo y lingüístico de los sordos urbanos de Mérida (...) Esto demuestra lo bien que suele actuar la comunidad mientras que el sistema lo hace mal” (Sacks, 2003, p. 72). Más adelante retomaré el caso de Chicán para hablar de las implicaciones en la integración de los sordos al compartir un sistema de comunicación con el resto de la comunidad.

## **CAPÍTULO DOS**

### **LOS SORDOS COMO COMUNIDAD LINGÜÍSTICA MINORITARIA**

La buena noticia es que la situación es dialéctica. Más allá de la discriminación que puede generar la imposición de la identidad del sordo, hay una posibilidad: los sordos, agrupados bajo la etiqueta impuesta por el oyente, pueden encontrar un sentido de orgullo y poder en y a través de dicha identidad, la identidad sorda (Branson & Miller, 2002, p. xvi). Según Johnson (1991) y MacDougall (2012) la identidad sorda se forma precisamente por la discriminación de la sociedad oyente.

Las personas sordas son un grupo diverso que se conforma de señantes alfabetos, no señantes alfabetos, señantes analfabetos, no señantes analfabetos, hipoacúsicos, con aparatos auditivos, con implante coclear, sordos ciegos. Dentro de estos, los que forman parte de la comunidad lingüística minoritaria son aquellos que se comunican a través de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

¿Por qué comparar las comunidades Sordas con otros grupos discriminados como los que constituyen las comunidades indígenas? Porque la comparación permite vislumbrar los mecanismos de poder que se emplean para oprimir al otro, al diferente; ya sea que esta diferencia sea física o que radique en el uso de un idioma distinto. Ambos grupos, indígenas y sordos, son comunidades lingüísticas minoritarias.

#### **¿Puede hablarse de los sordos como una comunidad?**

La lengua de los sordos en México es la Lengua de Señas Mexicana (LSM), la lengua de los sordos en Estados Unidos es la Lengua de Señas Americana (ASL por sus siglas en inglés), la lengua de los sordos en Chicán, Yucatán es la Lengua de Señas Maya (LSMy). Cada comunidad sorda tiene su propia lengua. Este hecho derriba uno de los mitos más perjudiciales para los sordos y que aún perdura en algunas cabezas: que existe una lengua de señas universal. No, existen alrededor de 300 lenguas de señas en el mundo, una por cada comunidad. Estas presentan variaciones geográficas; lo mismo que sucede con los modismos y acentos en las lenguas orales.

No todas las personas sordas (con algún grado de pérdida auditiva) de un país pertenecen a estas comunidades. Quienes pertenecen son los sordos que se comunican en



lengua de señas y que comparten ciertos valores y prácticas. Esta es la distinción entre sordos y culturalmente sordos. Los sordos son personas que no oyen, que tienen una pérdida auditiva. Los culturalmente sordos (Sordos con S mayúscula) son los hablantes de la lengua de señas que forman parte de la comunidad. El ideal desde una perspectiva sociocultural es que todos los sordos sean culturalmente sordos porque eso significaría que todos tendrían acceso y se comunicarían en una lengua visogestual que les es natural y sobre todo, ya no prevalecería el discurso de la sociedad oyente de concebir al sordo como una persona con discapacidad que necesita ser rehabilitada.

La lengua es la principal característica de estas comunidades pero no es la única. En *The People of the Eye*, Lane, Pillard y Hedberg (2011) argumentan que el mundo sordo de Estados Unidos, esa minoría que habla ASL, es un grupo étnico (cit. en Ladd & Lane, 2013, p. 565). Comparan las propiedades de esta minoría con las propiedades normalmente atribuidas a los grupos étnicos: lenguaje o idioma (en inglés son la misma palabra – *language*), pertenencia, cultura, instituciones sociales, artes, historia, territorio, parentesco (*kinship*), socialización y límites o fronteras.

La lengua de un grupo étnico juega muchos roles: es el vehículo de transmisión del patrimonio cultural a través de las generaciones; expresa tradiciones, rituales, normas y valores; es un medio de interacción social entre los miembros del grupo; un símbolo de su etnicidad y frecuentemente el ‘epítome’ de su identidad (Ladd & Lane, 2013, p. 566).

Las lenguas de señas de las comunidades sordas juegan estos roles. Quizá el papel más evidente de las lenguas de señas sea el que juegan como medio de interacción social. Generalmente, siempre que los sordos se comunican entre ellos, lo hacen en lengua de señas. Incluso aquellos que podríamos calificar de exitosamente oralizados.

Sin embargo, el resto de los roles que juega la lengua, en el caso de los sordos, suele evadir la mirada ajena. Para un observador externo, no es fácil distinguir cómo la lengua de señas funge para transmitir el patrimonio cultural de los sordos. Abordaré puntualmente algunas de las propiedades que señalan Lane et al. (2011):

La pertenencia a una comunidad sorda se manifiesta en la solidaridad con sus pares; a través de la acción colectiva en los sectores ya politizados pero también en la dinámica cotidiana. Por ejemplo, los jóvenes de La Casa del Sordo frecuentemente se apoyan para realizar los ejercicios y tareas de la escuela; cuando salen, se cuidan entre ellos para cruzar la calle, se mantienen juntos. En Puebla, además de La Casa del Sordo, existen otras

instituciones sociales que agrupan a los sordos. Destacan la Asociación Deportiva para Sordos de Puebla y grupos religiosos informales que suelen acudir a la misma parroquia. A nivel nacional, existen algunas compañías de teatro de sordos; de las cuales la más conocida por sus giras por el país es la Compañía Seña y Verbo. Todas estas asociaciones representan tipos de instituciones sociales que agrupan a los sordos y que refuerzan un sentido de comunidad.

Los sordos no comparten una historia familiar pero comparten una historia colectiva que al igual que otros grupos étnicos es de opresión, con una estructura retórica similar: “Al principio, estábamos dispersos y aislados pero después nuestra gente se reunió y construyó nuestras instituciones; hubo una edad dorada en la que florecimos, seguida por épocas oscuras de opresión; sin embargo, nos levantamos victoriosos y recuperamos nuestros valores y prestigio perdidos” (Ladd & Lane, 2013, p. 567).

Aunque en las comunidades sordas no existe una conexión biológica – como he mencionado antes, la mayoría de los sordos nacen de padres oyentes – sí tienen entre ellos un parecido, en este caso físico. Sin embargo, es importante aclarar que es más probable que un niño sordo pertenezca a la comunidad si su condición es hereditaria, si sus padres son sordos y ya pertenecen a la comunidad sorda al momento del nacimiento de su hijo por lo que éste va a adquirir la lengua de señas como su lengua materna. En el caso contrario, para los niños sordos que nacen de padres oyentes, este parentesco no biológico es uno de los principales obstáculos para su integración a la comunidad sorda y el aprendizaje de una lengua de señas. Que el parentesco de las comunidades sordas no sea biológico es también una de las principales diferencias con otros grupos étnicos.

En el mundo sordo, “los niños sordos a menudo son socializados por adultos sordos que no están relacionados [biológicamente] con ellos” (Ladd & Lane, 2013, p. 567). La participación en la crianza de los niños de otras personas diferentes a los padres biológicos no es una característica exclusiva de las comunidades sordas. Se han documentado casos en las que la comunidad se encarga de la crianza de los niños, al grado de que estos pueden no distinguir a sus padres biológicos.

Por último, el atributo de los límites se refiere a un código de conducta que dicta los encuentros entre los distintos grupos étnicos. En el caso de los sordos, algunos de los aspectos que sustentan estos límites con la sociedad oyente son “la barrera del idioma, los diferentes

entendimientos de lo que significa ser una persona sorda, el estigma, la discriminación laboral, la tendencia de la gente oyente de hacerse cargo de los asuntos sordos, el matrimonio endogámico, el código de conducta sordo con personas oyentes y la propensión de los sordos de buscar satisfacer muchas de sus necesidades en el mundo sordo” (Ladd & Lane, 2013, p. 567-568).

Hasta ahora, he comentado las propiedades de la comunidad sorda en comparación con las propiedades comúnmente atribuidas a los grupos étnicos según el estudio de Ladd y Lane (2013). Las similitudes encontradas funcionan como argumentos a favor de considerar a las agrupaciones de sordos como comunidades lingüísticas minoritarias y por tanto, superar la concepción de los sordos como personas con discapacidad. Las diferencias entre ambos colectivos revelan la unicidad de las comunidades sordas. Como ya mencioné de forma tangencial, una de las principales diferencias de los sordos con otras minorías lingüísticas es la forma en la que estos adquieren la lengua. La mayoría de los sordos no adquiere la lengua de señas de forma natural a través de la interacción con su entorno familiar; la aprende durante la infancia o incluso hasta la adolescencia. El acceso a la lengua y a la cultura sorda ocurre a edades diferentes, por lo tanto, también el ingreso a la comunidad sorda. En este sentido, el grado de pérdida auditiva no es un factor decisivo para formar parte de la comunidad como sí lo es el uso compartido del idioma.

Por otro lado, la cultura sorda no está asociada a un solo lugar, a una tierra nativa como ocurre con otras culturas. La sorda es una cultura basada en las relaciones entre personas (Lane et al. 2011). Sin embargo, dentro de la ciudad o territorio en el que se encuentran, sí pueden tener lugares que les sean comunes, que se vuelvan “sus” lugares. En el caso de los jóvenes de La Casa del Sordo, estos lugares fueron revelados en la dinámica denominada Mapa de la comunidad. Además de La Casa del Sordo y el centro deportivo, la mayoría ubicó lugares como un centro comercial (El Triángulo de Las Ánimas) y el Zócalo de la ciudad de Puebla.

### **Discriminación lingüística**

Para hablar de discriminación lingüística, retomaré las ideas de la lingüista finlandesa Tove Skutnabb-Kangas, quien enfoca su trabajo en los derechos lingüísticos de las minorías y el lingüicismo (término que emplea para denominar la discriminación lingüística). Para esta

autora, el lingüicismo es sólo una forma sofisticada de racismo. Cuando la división desigual de poder y recursos a partir del racismo biológico se volvió insostenible, la etnia, la cultura y el idioma comenzaron a ser los criterios para establecer jerarquías (Skutnabb-Kangas, 1995). Un elemento central en este proceso es la educación; por ello afirmo que la discriminación lingüística en el caso de los sordos ocurre principalmente en el ámbito educativo y de manera sistemática a través de las instituciones. Esto se suma a la política monolingüe, uno de los pilares del estado nación; y al dominio del inglés en el planeta, en todos los ámbitos (incluidas las plataformas más “democráticas” como el Internet).

Así, el rol del lenguaje parece estar ganando terreno en la jerarquización de la sociedad. Skutnabb-Kangas define el concepto de lingüicismo como: “ideologías, estructuras y prácticas que se usan para legitimar, efectuar y reproducir una división desigual de poder y recursos (tanto materiales como no materiales) de grupos que han sido definidos con base en su raza, etnicidad/cultura o idioma” (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1995, p.105). Compara la discriminación lingüística, que incluso llama genocidio lingüístico, de los sordos con el de las comunidades indígenas u otros grupos lingüísticos minoritarios.

Esto significa que la comparación no es sólo con grupos indígenas; podemos hablar de este tipo de discriminación respecto a los latinoamericanos que viven en Estados Unidos cuya lengua materna es el español, los hablantes de vasco, euskera y catalán en España, etc.

Skutnabb-Kangas señala a los sistemas educativos y los medios masivos como los principales agentes directos de este genocidio.

### **Discriminación lingüística de los sordos**

La diferencia entre la discriminación lingüística de los sordos y la de los grupos indígenas radica en que, a través de una educación asimilacionista, los niños indígenas pierden la lengua materna que les corresponde por origen (la lengua de sus padres) mientras que los niños sordos pierden la lengua materna que les corresponde por competencia (es decir, “la única lengua en la que un niño Sordo puede expresarse plenamente” – p. 4), aun cuando esta no sea la lengua de sus padres ya que la mayoría de los niños sordos nace de padres oyentes.

Cada lengua refleja una mirada del mundo única y culturalmente compleja, refleja la manera en que una comunidad lingüística ha resuelto sus problemas al lidiar con el mundo, y ha formulado su pensamiento, su sistema de filosofía y entendimiento del mundo que le rodea. En esto, cada lengua es el medio de expresión de una herencia cultural intangible, y continúa

como una reflexión de esta cultura por un tiempo incluso después de que dicha cultura decaea y se derrumba, con frecuencia bajo el impacto de una cultura diferente, intrusiva, poderosa, generalmente metropolitana. Sin embargo, con la muerte y desaparición de dicha lengua, una unidad irremplazable de nuestro conocimiento y entendimiento del pensamiento humano y perspectiva del mundo se pierde para siempre (Wurm cit. en Skutnabb-Kangas, 2003, p. 5). Esto también aplica para todas las lenguas de señas del mundo. Sin embargo, a pesar de la retórica, las acciones de los gobiernos, el sistema económico, educativo y médico, se encaminan hacia la homogenización de las lenguas.

¿Cómo los recursos de los sordos (su lengua de señas) se construyen como invisibles e incluso, como discapacidad? “Competencia en el idioma oficial de un país y competencia en el inglés (y algunas otras lenguas ‘internacionales’) son vistas generalmente como recursos importantes, como capital lingüístico, mientras que la competencia en lenguas minoritarias es invalidada con frecuencia” (Skutnabb-Kangas, 2003, p.6).

Para esta autora, existen tres formas de poder, convertibles entre ellas: el poder estructural, el poder de recursos materiales y el poder de recursos no materiales. Los primeros dos siempre pueden convertirse en los otros tipos de poder; por ejemplo: una buena posición económica te permite adquirir bienes (casas, autos), el dinero te permite comprar una buena educación, etc. ¿El poder de recursos no materiales también se puede convertir en otras formas de poder? A veces, a través de un proceso de validación. Sin embargo, otras veces, estos recursos son invalidados, invisibilizados e incluso declarados como discapacidades y no recursos, y por tanto, no pueden convertirse en otro tipo de poder. ¿Quiénes hacen este proceso de validación? Las elites en el poder (estructural y material). Ellas califican de valiosas lo que ellas poseen (su lengua, su cultura, etc.) descalificando lo que poseen el resto de las personas. Lo hacen a través de 3 procesos:

- Glorificación del grupo dominante (incluido su idioma)
- Estigmatización y desvalorización del grupo subordinado (la minoría) (incluido su idioma)
- Racionalización de la relación entre ambos grupos en términos económico, político, sociológico, psicológico, educativo y lingüístico; haciendo ver las acciones del grupo dominante como si fueran en beneficio de la minoría, para ayudarla.

Esto es precisamente lo que ocurre con las comunidades sordas y la invalidación de sus lenguas de señas.

En relación con la discriminación lingüística de grupos indígenas, debemos saber que incluso en el ámbito de los derechos humanos lingüísticos hay jerarquías: las lenguas con escritura sobre las orales, las orales sobre las de señas, las indígenas/autóctonas con mayor número de hablantes y transnacionales sobre las endémicas con pocos hablantes, sobre los refugiados, inmigrantes y otros grupos minoritarios, la Lengua de Señas Americana (ASL por sus siglas en inglés) sobre otras lenguas de señas al interior de Estados Unidos, etc.

Skutnabb-Kangas (2003) define los derechos humanos lingüísticos como “aquellos derechos lingüísticos (tanto individuales como grupales) que son tan fundamentales para una vida digna que ningún Estado tiene permitido violarlos” (p. 9). Estos derechos pueden funcionar para prevenir el genocidio lingüístico, promover la preservación de la diversidad lingüística y promover los altos niveles de multilingüismo a través de la educación.

### **Similitud con la discriminación lingüística hacia los pueblos indígenas**

Cuando una lengua es minorizada, o su uso es determinado por el grupo dominante, se le desvincula de “su riqueza cultural y vitalidad intelectual y, por supuesto, de cualquier reivindicación política, como una mayor presencia en la educación y en los medios...” (Castells, 2016, p. 61).

Frente al proceso de homogeneización cultural y el proyecto nacionalista, los medios en lengua propia no solo resisten la dominación y el racismo sino que proponen y construyen un imaginario propio, su propio relato, sus propias narrativas. Esta homogeneización cultural se manifiesta en lenguas desaparecidas (o a punto de), sistemas de conocimiento destruidos y prácticas que conllevan a la discriminación o persecución étnica (Castells, 2016, p. 62). Este proceso, que también podríamos llamar genocidio lingüístico y cultural o que Boaventura de Sousa Santos llamaría epistemicidio, es a veces invisible, normalizado en lo cotidiano e incluso, legitimado a través de las políticas del Estado. El Estado crea y se vale de instituciones, discursos y aliados (como la ciencia) para conducir este proceso aniquilante. Así, establece un comportamiento permitido para el dominado y una forma en la que el dominante debe tratarlo (Castells, 2016). En el caso de los sordos, al igual que las personas con discapacidad y los grupos indígenas, el tratamiento correcto es el del paternalismo, el asistencialismo.

El comportamiento permitido no es exclusivo de los indígenas, “es un mecanismo de dominación universal, definido por el dominante y a menudo interiorizado por el dominado” (p. 74). Es decir, el dominante ha construido la identidad del dominado, le ha dicho cómo comportarse, cómo hablar, cómo ser. “El comportamiento aceptable incluye que el indígena debe adoptar formas de vida [del mestizo], su lengua y sus símbolos, si es que desea interrelacionarse con el resto de la sociedad” (Gutiérrez Chong cit. en Castells, 2016, p. 74).

En este sentido, la llamada integración o inclusión a la sociedad está en función de qué tanto el dominado sacrifique su propia identidad, su cultura y su lengua, y en su lugar, adopte las del dominante.

¿Cuál puede ser el papel de los medios de comunicación o de la comunicación frente a esta situación? Los medios propios pueden revitalizar la lengua propia y construir espacios de prácticas y discursos no permitidos (Castells, 2016, p. 75), pueden desafiar lo establecido. En el caso de la radio XEPET en los 80, la lengua maya “dejaba el ámbito privado para convertirse en una lengua pública de un medio de comunicación masiva” (Castells, 2016, p. 76). Es decir, podía acceder a la esfera pública.

Las lenguas minorizadas están en desventaja en el paisaje mediático (igual que en otros ámbitos) de dos formas: a) no tienen espacios, no participan; b) son (re)presentadas por el dominante (con prejuicios, mitos, estereotipos, etc.). Al igual que con la LSM en las leyes de 2005 y de 2011 sobre las personas con discapacidad, las lenguas indígenas son reconocidas y protegidas por el Estado pero sólo “desde una perspectiva meramente discursiva” “las políticas continúan siendo verticales y asimilacionistas...” (Castells, 2016, p. 77). Para resistir esta uniformización lingüística, los sordos como los indígenas, deben crear relatos alternativos, como veremos en los capítulos siguientes.

He referido ya cómo se manifiesta la discriminación lingüística en materia de educación en México. En el capítulo siguiente me propongo abordar el papel de la comunicación y de los medios en la reproducción o resistencia de la noción del sordo como persona con discapacidad.

## CAPÍTULO TRES

### LOS SORDOS Y LA COMUNICACIÓN

Como he descrito en los capítulos anteriores, en México, los sordos son discriminados en diversos ámbitos (el sistema de salud, de educación, de justicia). La comunicación no es la excepción. La *Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión (LFTR)* aprobada en 2014, ha recibido diversas críticas de la comunidad de sordos por no asegurar un acceso equitativo a los medios, por seguir discriminándolos, impidiéndoles un verdadero ejercicio del derecho a la comunicación.

Aunque los sordos son miembros de una comunidad lingüística minoritaria, en la mayoría de los documentos legales y políticas públicas, en el trabajo de las dependencias gubernamentales y en el sector privado, se les considera personas con discapacidad auditiva. Quizá la lucha por el reconocimiento de los sordos mexicanos como una minoría lingüística debe darse en otros terrenos antes de trasladarla al ámbito de la comunicación. Por ahora, la comunidad sorda mexicana debe moverse entre ambas posturas y buscar las garantías a sus derechos, aunque estos sean incluidos en las leyes para las personas con discapacidad.

Esta comunidad, al igual que las comunidades indígenas que poseen su propio idioma, debe ser reconocida como una audiencia específica con derechos. Ello implica la posibilidad de participar en la comunicación y la inclusión de su cultura, valores y lengua en la programación mediática.

En las siguientes páginas presento la situación de los sordos en materia de comunicación en México, cuáles son las políticas actuales, las leyes vigentes y los proyectos de ley, los mecanismos para hacer cumplir las leyes, ejemplos de inclusión tanto nacionales como internacionales y algunas propuestas para modificar la realidad que enfrenta este grupo. Para ello, divido la información en tres secciones: a) los sordos como audiencia, en referencia al derecho a la información y a la cultura; b) los sordos como usuarios de las telecomunicaciones, y c) los sordos como comunicadores en el ejercicio de su derecho a la libertad de expresión.



## **Los sordos como audiencia: el derecho a la información y a la cultura**

El 13 de diciembre de 2006, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD)* y su respectivo Protocolo Facultativo. En este documento internacional, la discapacidad se define como “un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 2). También en el ámbito de la comunicación, la discapacidad de una persona está determinada por su interacción con la sociedad y las barreras que ésta le impone para impedirle comunicarse igual que cualquier persona. Al respecto, el artículo 21 de la *CDPD* señala que los Estados firmantes adoptarán medidas para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y de opinión, así como el acceso a la información. Señala que los Estados deben alentar a los medios de comunicación a que sus servicios sean accesibles para las personas con discapacidad, y sobre los sordos, reconocer y promover el uso de las lenguas de señas.

La Convención entró en vigor desde 2008 y fue ratificada por México. Sin embargo, la *LFTR* no establece ni garantiza un ejercicio pleno de los derechos a la libertad de expresión y el acceso a la información de las personas con discapacidad; lo hace de una manera restrictiva y meramente retórica.

En su artículo 161, la Ley señala que los canales de televisión deben “contar con servicios de subtítulo o doblaje al español y lengua de señas mexicana para accesibilidad a personas con debilidad auditiva. Estos servicios deberán estar disponibles en al menos uno de los programas noticiosos de mayor audiencia a nivel nacional” (p. 60). Esto se confirma y se contradice al mismo tiempo en el artículo 258 del capítulo IV sobre los derechos de las audiencias con discapacidad:

Contar con servicios de subtítulo, doblaje al español y lengua de señas mexicana para accesibilidad a personas con debilidad auditiva. Estos servicios deberán estar disponibles en al menos uno de los programas noticiosos de mayor audiencia a nivel nacional (p. 83).

La redacción del artículo 258 es más apropiada que la del 161 al no utilizar la conjunción “o”; es decir, los canales de televisión deben contar con ambos servicios, subtítulo y doblaje, no uno u otro. Debe ser así porque cada servicio está dirigido a públicos distintos: el subtítulo es para personas sordas o con algún grado de pérdida auditiva que saben leer y

que no conocen ni emplean la LSM mientras que el doblaje (de contenidos en un idioma distinto al español) es para personas ciegas o con debilidad visual. De ser exigentes, demandaríamos también la obligatoriedad de audio descripción de los contenidos televisivos para las personas ciegas (D'Artigues, 2014b).

El artículo 258 de la *LFTR* (2014) también establece que estos servicios deberán estar disponibles “en al menos uno de los programas noticiosos de mayor audiencia a nivel nacional” (p. 83). ¿Por qué sólo en programas noticiosos? Katia D'Artigues, activista por los derechos de las personas con discapacidad, escribe en su blog (2014a, s/p): “¿Las personas sordas o ciegas no tienen derecho a ver y escuchar series, películas, *reality shows*, telenovelas, programas de concurso, en fin cualquier tipo de programación?”

El director del largometraje documental *Música Ocular* (2012), José Antonio Cordero, opina respecto a los contenidos a los que tienen acceso los sordos que “es el colmo que en nuestro país los sordos estén excluidos del entretenimiento y más del entretenimiento hecho en México. Pueden mucho mejor acceder, por el subtítulaje (si es que leen) a películas como *Ironman*, pero no a *Nosotros, los pobres* (ni a *Nosotros, los nobles*)” (D'Artigues, 2013, s/p).

El acceso a contenidos audiovisuales de entretenimiento es una faltante tanto en la televisión como en la exhibición de cine en salas comerciales ya que las películas en español no cuentan con subtítulos. Esta es una de las principales restricciones a las que se enfrentan los sordos en términos de acceso a contenidos mediáticos. Incluso en los instrumentos jurídicos encargados de proteger sus derechos pareciera que los sordos sólo necesitan información y noticias. Además, son los gustos o preferencias de la mayoría de la población los que determinan a qué noticiario pueden tener acceso a través del servicio de intérpretes de lengua de señas y subtítulos.

Activistas en defensa de las personas con discapacidad y miembros de la comunidad sorda de México no están conformes con esta Ley, aunque reconocen que es un gran avance respecto a la ley anterior y a la propuesta de reforma originalmente enviada al Congreso por el presidente Enrique Peña Nieto, un proyecto de ley que sólo hacía referencia a las personas con discapacidad en el artículo 161. Gracias al trabajo de *lobbying*, se logró la inclusión de dos secciones más: una sobre los derechos de los usuarios con discapacidad y otra referente a los derechos de las audiencias con discapacidad.

Sin embargo, estos pocos avances en la ley no son cumplidos a cabalidad por los concesionarios comerciales de televisión o por las televisoras públicas. En los artículos transitorios, el número 43 otorga un plazo máximo de tres años para que los concesionarios de uso comercial que cubran más del 50 por ciento del territorio nacional cuenten con LSM o subtítulo oculto (*closed caption*) en idioma nacional, en la programación que transmitan de las 6 a las 24 horas. Lo mismo para los canales públicos.

El Estado debería poner el ejemplo en sus canales y alentar a los concesionarios comerciales a que implementen estos servicios. Así sucede en otros países, no sólo del llamado primer mundo sino de otros países de América Latina en condiciones similares a las nuestras. En Estados Unidos, el servicio de subtítulo oculto (*closed caption*) lleva ya muchos años operando en la televisión abierta y ahora, en las diversas plataformas digitales.

A nivel nacional, un ejemplo loable es *Canal ONCE*, el canal de televisión pública del Instituto Politécnico Nacional (IPN) que opera desde 1959. El *XEIPN* tiene, entre sus políticas de comunicación, un fuerte compromiso con el respeto a las minorías y promoción de la diversidad cultural. Facilitar el acceso a las personas sordas a través de los servicios que marca la ley no está de manera explícita en su documento de políticas de comunicación sino aún mejor: en la pantalla. Tienen, desde hace algunos años, un resumen informativo diario en LSM (disponible luego a través de su canal de *YouTube*). Además, han realizado programas de entretenimiento que abordan temas de discriminación (incluida la discriminación hacia las personas sordas) como el programa infantil *Kipatla*, realizado en colaboración con el Consejo Nacional para la Prevención de la Discriminación (CONAPRED) u otros protagonizados por personas con discapacidad como el docu-reality *Viaje Todo Incluyente y Fuerza Interior*, que comenzó a transmitirse en junio de 2016.

Otros medios que cumplen con lo establecido en la ley y en respeto de los derechos de las personas con discapacidad auditiva son el *Canal del Congreso*, un medio de comunicación de carácter público que tiene un resumen informativo diario en LSM<sup>13</sup>, y el programa informativo *Acceso Directo Noticias (ADN)* del *Canal Judicial* que también tiene un resumen de noticias en LSM. Sin embargo, el *Canal Judicial* no está disponible en todos los proveedores.

---

<sup>13</sup> Se confirmó la existencia de este resumen informativo hasta mediados de 2015, no pude confirmar si sigue funcionando.

Algunas de las faltantes en la Ley se contemplan en los *Lineamientos generales sobre los derechos de las audiencias*, un anteproyecto realizado por el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) y sometido a consulta pública a mediados de 2015. Hasta agosto de 2016, no se han publicado las aportaciones de los participantes en la consulta y los Lineamientos no han entrado en vigor. Sin embargo, algunas propuestas del propio Instituto suponen una mejoría para las audiencias con discapacidad respecto a la *LFTR*.

En los *Lineamientos* (2015), la definición de discapacidad coincide con la que brinda la *CDPD*: “deficiencia congénita o adquirida de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que en la interacción de la persona con las barreras que le impone el entorno social pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 3). Es decir, la discapacidad está en la interacción de una persona diferente con los obstáculos que impone la sociedad.

Los *Lineamientos* también reconocen la Lengua de Señas Mexicana (LSM) como un idioma legítimo al definirla como la “lengua de una comunidad de sordos, que consiste en una serie de signos articulados con las manos y acompañados de expresiones faciales, mirada intencional y movimiento corporal, dotados de función lingüística, que forma parte del patrimonio lingüístico de dicha comunidad y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral” (p. 4).

Establecen, no sólo en beneficio de los sordos o personas con discapacidad sino de la población en general, que tenemos derecho a recibir contenidos libres de discriminación y “contenidos que reflejen la pluralidad ideológica, política, social, cultural y lingüística de la Nación” (p. 8). Esto, por supuesto, incluye la comunidad lingüística de los sordos y su idioma: la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Los *Lineamientos* (2015) no sólo refuerzan el derecho a los servicios que den acceso a sordos y ciegos a programas noticiosos sino que en los contenidos, de cualquier tipo, se promueva el reconocimiento de sus capacidades, méritos y habilidades, y la necesidad de su atención y respeto; contar con mecanismos que les permitan expresar sus quejas y sugerencias a los Defensores de las Audiencias y un acceso a la guía de programación, ya sea a través de un número telefónico o un portal de Internet en formatos accesibles. Por último,

enlista una serie de mecanismos para garantizar el ejercicio de estos derechos, parámetros para realizar correctamente el servicio de subtítulo oculto y la interpretación en LSM.<sup>14</sup>

Las leyes vigentes, así como las propuestas de ley, deben ser difundidas oportunamente por el propio Estado y por los medios de comunicación. Es fundamental que las personas sordas conozcan sus derechos para exigirlos, para ejercerlos y para hacer realidad el acceso a los contenidos de los medios.

### **Los sordos como usuarios de telecomunicaciones**

Considero necesario distinguir entre los dos papeles que jugamos como individuos en materia de comunicaciones, uno como audiencia de medios de comunicación masiva (ya sea de radiodifusión como radio y televisión, o prensa escrita y medios digitales accesibles a través de Internet) y otro como usuarios de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que nos permiten una interacción de uno a uno, o entre varios, con distintos grados de masividad. En estas tecnologías se incluyen los teléfonos celulares, las computadoras, sitios web, portales de Internet, etcétera.

La *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)* (2006) establece en su artículo 9º que los Estados firmantes adoptarán medidas para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, a los sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet. Esta obligación es ratificada en México en la *Ley General para la Inclusión de Personas con Discapacidad* publicada en mayo de 2011. ¿Cuáles son los mecanismos que establece la *Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión* para garantizar este derecho?

El título noveno de la Ley titulado *De los usuarios* contiene un capítulo específico sobre los derechos de los usuarios con discapacidad. En este, el artículo 200 contempla que los concesionarios o autorizados de servicios de telecomunicaciones deberán contar con: personal capacitado que pueda brindar asesoría sobre el uso de sus servicios, página, portal de Internet o número telefónico de atención al público que tenga funcionalidades de accesibilidad, instalaciones o centros de atención accesibles y, a solicitud del usuario, “equipos terminales que tengan funcionalidades, programas o aplicaciones que permitan la

---

<sup>14</sup> Consultar los artículos 16 y 17 de la sección *IV Mecanismos de fomento y garantía de los derechos de las audiencias* del anteproyecto *Lineamientos generales para los derechos de las personas con discapacidad* (2015). Hasta agosto de 2016, estos Lineamientos no han entrado en vigor.

accesibilidad de las personas con discapacidad motriz, visual y auditiva a los servicios de telecomunicaciones” (p. 71). Sin embargo, no se establecen los mecanismos a través de los cuales los concesionarios pueden ser obligados a cumplir con estos requisitos en la provisión de sus servicios a personas con discapacidad. ¿Cuántos concesionarios realmente hacen accesibles sus servicios a las personas con discapacidad?

Como señalan expertos y activistas del tema, el ejemplo debería venir del propio Estado, cuyas páginas de Internet deberían contar con funciones de accesibilidad para personas con discapacidad<sup>15</sup>. Esto incluye a todas las dependencias, en los tres poderes de gobierno, de todos los niveles, empezando por el Federal. Así lo establece el artículo 201 de la *LFTR* que además compromete al Ejecutivo a promover la implementación de dichas funciones en el sector privado.

Lo mismo que el derecho a la libertad de expresión y al acceso a la información, el acceso a las TIC es un derecho habilitante, es decir, que permite el pleno ejercicio de otros derechos fundamentales y la igualdad de oportunidades (Álvarez, 2010). Negar este derecho a las personas con discapacidad es discriminación y provoca el ensanchamiento de una brecha digital en razón de la discapacidad que se suma a las brechas ocasionadas por la edad, el nivel educativo, la ubicación geográfica, el país, el idioma, etc.

En este sentido, podríamos decir que la comunidad sorda de México es discriminada por partida doble: porque su lengua no está presente en los medios de comunicación masiva, y porque las TIC no están adaptadas a un usuario que no escucha. Clara Luz Álvarez, especialista en el tema de accesibilidad en las telecomunicaciones, enlista en su libro *Derechos de las Telecomunicaciones* (2013), los principios que deben observarse para que las TIC sean accesibles a las personas con discapacidad:

---

<sup>15</sup> La *Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública* (2015) establece que, para garantizar el acceso a la información de las personas con discapacidad, se deberán hacer ajustes razonables y emplear formatos accesibles al proporcionar la información requerida. Conforme a lo firmado y ratificado por México en la *CDPD*, el artículo 16 de la Ley señala que el ejercicio del derecho de acceso a la información no podrá condicionarse por motivos de discapacidad. En el *Acuerdo mediante el cual se aprueban los lineamientos que los sujetos obligados deben seguir al momento de generar información, en un lenguaje sencillo, con accesibilidad y traducción a lenguas indígenas* (2016) se establece que, al realizar una solicitud de acceso a la información, los particulares podrán indicar los ajustes razonables que consideren necesarios para atender su solicitud. Para los sordos, se consideran ajustes razonables el “ofrecer la asistencia de intérpretes oficiales de la lengua de señas” (p. 7), al igual que ofrecen intérpretes de lenguas indígenas. Este lineamiento se hace efectivo en la Plataforma Nacional de Transparencia donde es posible solicitar un intérprete de LSM al presentar una solicitud de información. Al momento, queda pendiente corroborar el cumplimiento de este servicio.

- a. Igualdad de acceso.- Se refiere a tener las “mismas posibilidades y oportunidades para acceder y utilizar las TIC” (p. 283).
- b. Equivalencia funcional.- “Si existe un medio de comunicación alternativo diferente de la comunicación original, entonces este [medio] alternativo debe cumplir el objetivo y las condiciones y en términos similares al medio de comunicación original (p. ej. Comunicación en tiempo real)” (p. 284).
- c. Accesibilidad.- Significa que la persona pueda “acceder a las TIC con sus propias habilidades” y que “no deba basarse en una habilidad específica o sentido” del que podría carecer (p. 284).
- d. Asequibilidad (del servicio universal).- “que el precio de los servicios, equipos y la tecnología de ayuda sea razonable” (p. 284).
- e. Diseño universal (o diseño para todos).- Contempla que desde un inicio “un servicio, un equipo o una tecnología” se creen considerando que pueda usarse por todos (con o sin discapacidad) sin necesidad de adaptaciones o diseños especiales posteriores (p. 284).

Respecto a los servicios accesibles de forma específica para las personas con discapacidad auditiva, Álvarez (2013) propone los siguientes en cada tecnología:

- En la telefonía, el servicio de mensajes de texto (SMS) y el video utilizando lengua de señas están disponibles en todos los teléfonos inteligentes; no así los centros de relevo, servicios de retransmisión de comunicaciones entre y con personas sordas a través de una operadora. Existe este servicio en la telefonía fija o móvil a través de texto, o en Internet a través de video. Sin embargo, no existe actualmente en México la posibilidad de que una persona sorda se comunique en LSM con una operadora a través de video para que esta transmita su mensaje en voz a una persona oyente, y viceversa. Otra opción de la telefonía es la comunicación en tiempo real a través de textos (*real-time text*) que no debe confundirse con la mensajería instantánea o los chats en los que se necesita oprimir una tecla para que el otro lea tu texto (Álvarez, 2013).

- Los teléfonos o casetas públicas deberían “tener control de volumen, ser compatibles con dispositivos de ayuda auditiva y tener pantallas de texto y teclado alfanumérico” además de las adecuaciones necesarias para hacerlas accesibles para los ciegos y para las personas de talla baja o en silla de ruedas (Álvarez, 2013, p. 286).

- Accesibilidad al navegar en la web. Para que un sitio de Internet sea considerado accesible debe contar con un mapa de sitio, un ícono de accesibilidad, proveer con texto todo lo que no sea texto (como audios) o si se realiza una transmisión de video, que haya subtítulos o interpretación en LSM, entre otros (Álvarez, 2013).

México está muy atrasado en hacer que las TIC sean accesibles, tanto en la regulación como en la implementación, incluso en comparación con otros países de la región. En Colombia, el proyecto *Centro de Relevo* es financiado por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, diseñado y operado desde 2001 en convenio de asociación por la *Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL)*.

### **Los sordos como comunicadores: el derecho a la libertad de expresión**

Algunos sordos, de forma individual o colectiva, tienen medios propios: principalmente canales de video de *YouTube* en donde comunican en LSM noticias nacionales e internacionales de alto impacto, noticias que conciernen a la comunidad sorda o avisos sobre su actividad pública. Por ejemplo, el canal *Noticieros TvLSM* en *YouTube* publica resúmenes de noticias en LSM<sup>16</sup>, en el programa *Radio Sorda* de La Pirinola A.C. se debaten temas de discapacidad y se transmite en radio por *Radio Ciudadana* del IMER en la frecuencia 660 de AM y a través de su canal de *YouTube* para que los sordos puedan ver la interpretación en LSM. Si bien debemos reconocer la existencia y el valor de estas formas comunicativas propias, también es importante propugnar por la inclusión de los sordos en el resto de los medios, empezando por los medios públicos.

En su artículo “El derecho a salir en la tele”, Erick Huerta dice que “los derechos de los pueblos indígenas en materia de comunicación, son básicamente dos: contar con condiciones que les permitan adquirir, administrar y operar medios de comunicación y el acceso a medios no indígenas sin discriminación” (2014, p. 5). En el capítulo anterior, discutí las similitudes, diferencias y particularidades de la comunidad sorda y los pueblos indígenas. En el ámbito de la comunicación, es importante destacar una característica particular de las comunidades sordas: éstas no se ubican en un espacio geográfico específico, sus miembros se encuentran dispersos, lo mismo en espacios urbanos como rurales. Como no se encuentran en un territorio definido, no es posible para los sordos reclamar una parte del espectro

---

<sup>16</sup> <https://www.youtube.com/user/NoticierosTvLSM>



radioeléctrico para la creación y administración de sus propios medios de radiodifusión. Además, la radio, el medio que más han empleado los pueblos indígenas de manera autónoma y auto-gestionada, es un medio 100% auditivo. Aunque recientemente los desarrollos tecnológicos han permitido que muchas estaciones de radio comercial transmitan parte o toda su programación en video a través de sus portales de Internet o en televisión por cable. Éstas, podrían incluir en algunos programas, la interpretación en LSM para que los sordos señantes puedan acceder a algunos de los contenidos radiofónicos.

El derecho a contar con medios propios actualmente se circunscribe en el caso de los sordos a medios digitales a través de internet. En este punto, los medios propios de la comunidad sorda coinciden con una característica de algunos medios comunitarios indígenas en cuanto que se vuelven endogámicos, de la comunidad para la comunidad, sin posibilidad de intercambio y diálogo con el otro, el oyente, el que habla español o cualquier otro.

Por eso, tanto Natalia Vinelli en Argentina como Huerta en México, abogan por la masividad: agregar el carácter de masivo a los medios alternativos y/o participar, como grupo minoritario tradicionalmente excluido, en los medios masivos de uso privado o público. Esta es la gran deuda.

Respecto a los derechos de los pueblos indígenas en materia de comunicación, Huerta (2014) señala que el derecho a participar en medios no indígenas sin discriminación es ignorado, incluso por los propios activistas, por los propios comunicadores indígenas y gente que colabora con ellos. Como primer paso para revertir esta situación, Huerta (2014) explica que la libertad de expresión es un derecho que tutela la libertad de pensar por cuenta propia y compartir ese pensamiento con otros, pero también es un derecho habilitante que permite el ejercicio de otros derechos. Además, es un derecho con dos dimensiones que están interrelacionadas: “por un lado el de una persona, un grupo o un pueblo para expresar sus pensamientos y por el otro el de una persona, un grupo o un pueblo a procurarse información, conocer informaciones y pensamientos de otros y a estar bien informado” (p. 6). Ya he señalado antes la importancia de un verdadero ejercicio del derecho a la comunicación de las personas con discapacidad, no sólo en beneficio de su propia comunidad sino para toda la sociedad. Toda sociedad se enriquece al conocer otras formas de pensar, otras lenguas, otras culturas, otras formas de ver el mundo.

La libertad de expresión significa no sólo expresar ideas y pensamientos, sino poder hacerlo a través de cualquier medio. En ese sentido, los Estados tienen la obligación de adoptar medidas de inclusión de diversos sectores discriminados en los medios de comunicación, para garantizar su derecho a la libre expresión de sus ideas (Huerta, 2014). Ni los pueblos indígenas ni los sordos “salen” en la televisión mexicana, a excepción de representaciones folclóricas, estereotipadas o condescendientes de ellos. El Estado debe asegurar que la programación incluya programas indígenas, lo mismo que programas realizados por y para otros grupos minoritarios, como los sordos.

Para finalizar su artículo “El derecho a salir en la tele”, Huerta (2014) reitera que de cumplir estas leyes, todos accederíamos a distintas realidades, conoceríamos otras culturas, otras lenguas, otras formas de ver el mundo y otras formas de organizarnos, al tiempo que se fortalecería la identidad y la agencia de estos grupos, históricamente excluidos y discriminados.

Por su parte, Natalia Vinelli, comunicóloga argentina y fundadora del canal de televisión popular *Barricada TV*, habla sobre la masividad en otros términos. Si bien aplaude la existencia de medios alternativos (de base popular), Vinelli cree que la deuda está en lo masivo. Con ello, enfatiza la importancia de crear nuevas subjetividades, de revertir las imágenes de la televisión hegemónica tanto en el contenido a través de una agenda diferente, como en la forma al cambiar los roles de producción, el funcionamiento del medio. Aboga por la participación en los medios masivos para que todas las voces puedan acceder y formar parte del relato público (Cit. en Pérez, 2015). Para Vinelli, la masividad no está peleada con lo alternativo; se puede articular la construcción de medios propios con la participación en medios comerciales, en una política integral (Cit. en Saglul, 2014).

En entrevista en el programa “Incluyendo” de *Barricada TV*, Vinelli opina que la discapacidad ha sido ocultada históricamente y que precisamente por eso, una de las luchas desde los medios es la visibilidad, la posibilidad de:

...poner en común sus propias temáticas, sus propios problemas, que pueden encontrar que tienen un espacio de intercambio [...] por un lado, la sociedad invisibiliza y por otro lado, la comunidad con alguna discapacidad tiende a funcionar de manera endogámica, en su propio circuito, con la gente que conoce, donde se siente más seguro, como en el ambiente más conocido, y es necesario romper las dos cosas (Cit. en Sánchez, 2013).

Es decir, facilitar el diálogo y construir una pantalla en la que se aborden estos temas para que las personas con discapacidad puedan volverse productoras, liberarse de las restricciones y expresarse a través de cualquier género, día y horario, canal, formato, en su propio idioma y bajo sus propios términos.

Para inspiración, existen algunos ejemplos en el mundo: “Incluyendo” de *Barricada TV* en Buenos Aires, un programa para y por personas con discapacidad y sus familias que muestra la realidad de este colectivo. *Canal ONCE* de México tuvo en su programación durante 2013 y 2014, dos temporadas de la serie *Viaje todo Incluyente*, un docu-reality en el que cuatro jóvenes con discapacidades diversas (motriz, visual y auditiva) viajan a distintos lugares del país. Destaca aquí que el programa no es de corte informativo, a diferencia de los otros ejemplos. En Europa, *RTVE* de España tiene un programa informativo denominado *En Lengua de Signos* que se autodefine como un “espacio participativo en el que los sordos opinan y hablan con voz propia”. Por último, en el Reino Unido la televisión pública cuenta con el programa *BBC See Hear*, un programa de revista para la comunidad sorda totalmente en Lengua de Señas Británica (BSL) con voz en off y subtítulos en inglés que cubre una amplia variedad de temas como educación, derechos de las personas sordas, tecnología, lenguaje y entretenimiento.

Aunque no es el tema central de la presente investigación, en términos de ver a los sordos como comunicadores, propugno por una política de comunicación que permita la inclusión de programas de sordos para su comunidad y para la sociedad en general, en canales de televisión abierta o de paga, comerciales o públicos. Y no sólo eso, sino la participación de personas sordas en la producción de programas de cualquier género y cualquier tema; no necesita ser un programa exclusivo para sordos. Esto lo apunta bien la *Ley Orgánica de Comunicación* (2013) de Ecuador, una de las leyes más avanzadas de América Latina en términos de derechos de la comunicación:

Art. 43. Composición laboral de los medios de carácter nacional.- Los medios de comunicación social de carácter nacional conformarán su nómina de trabajadores con criterios de equidad y paridad entre hombres y mujeres, interculturalidad, igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad y participación intergeneracional.

La creación y administración de sus propios medios (aunque circunscritos a Internet), la inclusión de programas propios en medios masivos, públicos o privados, y la participación de los sordos en la producción de programas de cualquier tipo en la televisión, contribuiría a

la difusión de otra imagen de esta comunidad. Ya no predominaría la representación que hace el oyente del sordo, desde un lugar de desconocimiento, prejuicios, estereotipos y condescendencia, y ayudaría a la promoción de la diversidad cultural y la no discriminación en los medios de comunicación.

En la *CDPD* (2006) se alienta a los medios a que difundan una imagen de las personas con discapacidad conforme a los propósitos de la propia Convención: “promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (p. 4). Un ejemplo jurídico en América Latina que sigue los lineamientos de la *CDPD* es la *Ley Orgánica de Comunicación* (2013) de Ecuador pues establece que los medios de comunicación deben tener como normas mínimas:

- b. Abstenerse de usar y difundir imágenes o menciones identificativas que atenten contra la dignidad o los derechos de las personas con graves patologías o discapacidades;
- c. Evitar la representación positiva o avalorativa de escenas donde se haga burla de discapacidades físicas o psíquicas de las personas (p. 4);

Por su parte, *Canal ONCE* declara en sus políticas de comunicación que se compromete con el respeto y la promoción de la diversidad cultural y de las minorías al tiempo que busca la participación activa de los integrantes de estas minorías en los contenidos. Así lo establece en la sección *Políticas de relación con la sociedad*:

Se tratará de animar y convertir a miembros de la comunidad en emisores competentes en el lenguaje y potencial televisivo, para fomentar la visibilidad pública de identidades minoritarias (personas con capacidades diferentes, niños, tercera edad y comunidades indígenas) (Canal ONCE, 2015, p. 24).

Aun cuando las políticas públicas de comunicación no son el tema central de esta investigación, abogo en este apartado por un acceso libre y sin restricciones para los sordos a los contenidos mediáticos, por el empleo en simultáneo de subtítulos ocultos, doblaje e interpretación en LSM, no sólo en programas informativos, también de entretenimiento y de cualquier tipo; sentar el ejemplo desde el Estado, obligar a los concesionarios comerciales a hacerlo y hacerlo bien, con los parámetros establecidos desde la propia comunidad sorda en colaboración con la misma. Además, propongo la formación de una Defensoría de las Audiencias con Discapacidad o -dado mi argumento a favor de considerar a los sordos como una comunidad lingüística minoritaria y no como discapacitados- la creación de una

Defensoría de las Audiencias pertenecientes a minorías lingüísticas respecto al idioma nacional (el español), que sean relevantes a la región de transmisión. Por ejemplo, en Puebla tendría que contemplarse la LSM, el náhuatl y el totonaco, por lo menos.<sup>17</sup>

En cuanto a los sordos como usuarios de telecomunicaciones, propugno porque las tecnologías sean accesibles y hago énfasis en la creación de centros de relevo, que permitan tender un puente entre sordos y oyentes, el español y la LSM. Para ello, el Estado y los proveedores de servicios de telecomunicaciones deben atenerse a los principios de accesibilidad y aprovechar las posibilidades que brinda el desarrollo tecnológico en la inclusión de los grupos minoritarios. Por último, abogo por la creación y administración de medios propios (aunque circunscritos a Internet), la inclusión de programas propios en medios masivos, públicos o privados, y la participación de los sordos en la producción de programas televisivos de cualquier tipo. Creo que el cumplimiento efectivo de estas medidas puede contribuir a la difusión de otra imagen de los sordos, una imagen propuesta por ellos mismos. Así, evitar la discriminación y promover el intercambio de ideas entre los grupos. Ello sólo puede enriquecer a la sociedad y las formas en que nos organizamos. Y si no estamos convencidos de este argumento, hagámoslo porque así lo dicen las leyes internacionales a las que México está adscrito y sobre todo, porque la comunicación es un derecho de todos, un derecho humano.

---

<sup>17</sup> Según datos del INEGI (2010), en el estado de Puebla, las lenguas indígenas con mayor número de hablantes son el náhuatl con 447 797 hablantes, el totonaco con 106 559, el popoloca con 16 576 y el mazateco con 16 045. En total, se hablan 60 lenguas indígenas en la entidad. El 11% de la población habla una lengua indígena, de estos el 14% no habla español. Por otro lado, el INEGI (2010) registra 287 851 personas con discapacidad auditiva en el estado de Puebla. De estos, sólo algunos se comunican a través de la LSM. Sin embargo, si sumamos estos grupos, son más de 800 mil personas cuya lengua materna no está presente en los medios de comunicación.

## **CAPÍTULO CUATRO**

### **UN TALLER DE VIDEO PARTICIPATIVO CON JÓVENES SORDOS**

La propuesta en el ámbito de la comunicación de la presente tesis fue realizar un taller de video participativo con un grupo de jóvenes sordos de la asociación civil La Casa del Sordo en Puebla. El objetivo original del taller era que los participantes desarrollaran un trabajo audiovisual de corta duración en cuyo proceso de producción estuvieran directamente involucrados; es decir, decidieran qué contar y cómo hacerlo. El taller se conformaría de estrategias para aprender el funcionamiento de la cámara, elementos básicos del lenguaje audiovisual y el manejo de un programa de edición. Al mismo tiempo, se desarrollarían estrategias de reflexión sobre la propia tarea que irían nutriendo el contenido del trabajo audiovisual.

El video participativo se propuso como una alternativa a las prácticas de discriminación lingüística que enfrentan los sordos en México. El supuesto fue que, al igual que se ha implementado con otros grupos marginados, la apropiación de medios audiovisuales para la creación colectiva, participativa y dialógica de películas puede contribuir de manera significativa en la comunidad sorda.

#### **El video participativo**

Nick y Chris Lunch (2006) definen el video participativo como un “conjunto de técnicas que buscan lograr la participación de un grupo de personas o una comunidad en el diseño y la creación de su propia película” (p.10). Por su parte, Shirley White (2003) afirma que se trata de “un proceso en el que la persona cobra conciencia, genera un interés activo, una motivación para participar, construye confianza, asume roles, responsabilidades y acciones, además de reflexionar y generar un sentimiento de satisfacción, utilidad y compromiso con su comunidad” (p. 147). Para Protz (1991) el video participativo tiene diversas virtudes: ser una plataforma para el encuentro entre individuos o grupos con problemas similares, el desarrollo de habilidades analíticas, comunicacionales y de negociación para la toma de decisiones, el trabajo colectivo en la toma de conciencia sobre los propios conocimientos y la propia situación y en última instancia, promover el empoderamiento. Los hermanos Lunch (2006) hablan también de esta cualidad de empoderamiento ya que, al asumir el control de

los medios, los participantes pueden tomar “medidas para resolver sus propios problemas o comunicar sus necesidades e ideas a los tomadores de decisiones y/o a otros grupos y comunidades” (p.10).

Por otra parte, el video participativo permite que el grupo decida cómo quiere ser representado en la imagen y así, “moldear los temas de acuerdo a su propia visión de las prioridades, y controlar cómo estarán representados” (Lunch & Lunch, 2006, p.10). El video participativo se enfoca en el proceso de producción y en el contenido, no en la forma ni en las consideraciones estéticas propias de una película. Respecto a los medios indígenas, Faye Ginsburg (2002) también hace énfasis en el proceso de producción y llama a enfocarnos menos en las cualidades formales del video y más en las mediaciones culturales que ocurren a través de él. Ginsburg destaca que la apropiación de un medio audiovisual generalmente ocurre en el contexto de movimientos de autodeterminación y resistencia, en un proceso de construcción de identidad (Ginsburg en Turner, 2002). Diversos autores coinciden en que el video participativo, al igual que los medios que Ginsburg estudia, es sólo una herramienta que facilita procesos dentro de un movimiento más amplio, político, social y/o cultural. Los participantes y promotores deben ser conscientes de que dicho proceso se insertará en las dinámicas de poder específicas de la comunidad.

Los autores (Lunch & Lunch, 2006; Ginsburg, 2002) destacan las cualidades de auto-representación y empoderamiento de este tipo de experiencias de video. En el caso de los sordos, el video participativo puede ser una forma de empoderamiento a partir de la auto-representación. La comunidad sorda, como ya he establecido, tiene su propia cultura, su propia forma de ver el mundo y ésta se expresa a través del lenguaje. Sin embargo, son otros quienes hablan de ellos y por ellos en los medios de comunicación, fomentando estereotipos y asumiendo falacias respecto a su lengua y su cultura. Por ello, la posibilidad de hacer un uso representacional de los medios audiovisuales puede contribuir a su empoderamiento y la consecuente transformación de su realidad social y cultural.

Uno de los exponentes más importantes del concepto de auto-representación es Terence Turner, quien comenzó a trabajar en ello a partir de su experiencia con la cultura Kayapo en Brasil. Para Turner, el poder de representación está asociado con “el poder de conferir valor y significación sobre sí mismos a los ojos del mundo exterior, y reflexivamente, de nueva manera, a sus ojos también” (Turner, 1991, p. 19). En la producción de videos de los sordos

encaminados a lograr un empoderamiento, la dimensión reflexiva de la representación que señala Turner es particularmente interesante, pues no sólo resalta la importancia de ejercer control sobre los medios sino la trascendencia de los cambios de conciencia de la persona al verse reflejada en la imagen.

El video participativo, al igual que muchos trabajos que se han realizado con comunidades indígenas, promueve la producción audiovisual en los términos del grupo participante, empleando sus propias categorías culturales: "... el videasta opera con el mismo conjunto de categorías culturales, nociones de representación, principios de mimesis, valores estéticos y nociones de lo que es política y culturalmente importante, que aquellos cuyas acciones está grabando." (Turner, 2002, pág. 81) No hay un ojo externo, hay un entendimiento mutuo entre quien opera la cámara y el sujeto representado en la imagen.

Este trabajo retoma el concepto de medios ciudadanos de Rodríguez (2009) para destacar que el relato de una persona a través de sus propias palabras y códigos que plantea la auto-representación, implica reconocer el valor de su lengua, de forma íntima pero también hacia el exterior. La posibilidad de una comunidad de producir sus propias mediaciones culturales y ganar control sobre la representación mediática de sus vidas y sus comunidades, logra empoderar a la gente, individual y colectivamente (Ginsburg, 2002; Turner, 2002). Además, el video puede funcionar también para hablarle a las estructuras de poder que han distorsionado o suprimido sus realidades, y la posibilidad de invertir las relaciones de poder de los medios. Así, estos procesos brindan autoridad y prestigio a su propia cultura, en sus propios términos.

Además de contribuir a la visibilización de esta comunidad, su lengua y su cultura en contraposición a lo representado en los medios de masas, este proyecto puso énfasis en el proceso de empoderamiento en el sentido que lo concibe Rodríguez cuando se refiere a los medios ciudadanos: "el concepto da cuenta de los procesos de empoderamiento, concientización y fragmentación del poder que resultan cuando los hombres, las mujeres y los niñas/os tienen acceso a y se re-apropian de sus propios medios" (Rodríguez, 2009).



## **Propuesta metodológica**

Para realizar esta investigación, decidí adoptar el método cualitativo y un enfoque participativo debido a que el objetivo era observar y analizar el proceso de empoderamiento de los jóvenes sordos cuando se apropian de los medios audiovisuales desde los propios discursos de los sujetos (los que emergen en las dinámicas del propio taller, los que se reflejan en los productos de video y los expresados explícitamente en las entrevistas). Aunque a mi llegada a la asociación La Casa de Sordo, yo como investigadora ya había realizado una primera revisión teórica, ya había establecido los objetivos y delineado una serie de categorías a observar en el trabajo de campo, en el desarrollo del taller, la proyección de los productos y las discusiones posteriores, dichas categorías se transformaron y emergieron otras, nuevas.

Durante el taller, realicé observación participante de la cual llevé un registro de cada sesión, a manera de diario. Además, hice un registro en video, como un detrás de cámaras, de momentos de cada sesión del taller. Estos registros incluyen los espacios de discusión abiertos al término de algunas actividades y tras la proyección de los productos audiovisuales que fuimos realizando, espacios de diálogo, retroalimentación y debate. En la última visita, les mostré a algunos de los participantes del taller, un compilado de imágenes del material que yo había levantado en video, con las dinámicas de las sesiones en orden cronológico. Para el análisis, me valí de la observación del taller plasmada en el diario de campo y en el registro audiovisual, de entrevistas cortas y semi estructuradas a los participantes del taller y de los productos en video. Aunque consideré los productos, el centro de mi atención fue el proceso, el desarrollo de cada dinámica y cada actividad.

En cuanto al enfoque participativo, reconozco que sólo algunas etapas del proceso fueron de carácter plenamente participativo. Como mencioné antes, la participación ocurrió en distintos niveles y dimensiones. El objetivo original era que la participación se diera mediante la apropiación de los sujetos del medio, a través del uso de cámaras de video y un papel activo en todas las etapas de producción. Esto hubiera significado una agencia central por parte de los sujetos. No ocurrió así. Más adelante, en el relato de la experiencia, describo cómo fue la participación de los jóvenes sordos en cada actividad del taller y los factores que limitaron su participación, factores relacionados con las dinámicas propias de la asociación,

las relaciones de poder con las autoridades de la asociación y los patrones de discriminación que inadvertidamente se reproducen en La Casa del Sordo.

Según Huesca (2007), incluso si los jóvenes sordos hubieran participado activamente en todas las etapas de producción (planeación, guion, realización, edición, exhibición), el proyecto se hubiera quedado en usar la participación como un medio y no como un fin en sí mismo. En cambio, para que exista una participación auténtica, según Huesca (2007), es necesario tomar en cuenta que los participantes tienen sabiduría y valores culturales propios. Como vimos en capítulos anteriores, los sordos poseen un idioma propio (la LSM en el caso de los jóvenes de La Casa del Sordo) y valores culturales con los que se identifican como comunidad. En el video participativo, su lengua y sus códigos culturales pueden regir, no sólo el contenido de los videos sino la forma en la que se producen. Al respecto, puedo decir que efectivamente los jóvenes sordos participaron genuinamente pues todos los videos se realizaron en LSM y muchas dinámicas sociales y comunicativas propias rigieron el trabajo y las transfirieron a la producción audiovisual. Hablaré de dichas formas más adelante.

¿Cómo me acerqué como investigadora a los sordos para emprender un proyecto con ellos? Más allá de comunicar oportuna y claramente mis propios objetivos, consideré fundamental tomar en cuenta sus demandas y necesidades, buscar así un punto de acuerdo que lograra empatar nuestras metas. En este punto, adapto al caso de los sordos lo que Castells apunta sobre las políticas bilingües respecto a los grupos indígenas: “Como en otros casos de discriminación lingüística, el bilingüismo se le exige al que habla la lengua dominada, pero no al que habla la dominante” (2006, p.49). Así que una primera consideración para establecer una relación horizontal con los participantes fue aprender su idioma, este sería un primer acercamiento a su cultura y su forma de ver el mundo, al tiempo que nos pondría en una situación más justa. El aprendizaje de LSM fue más difícil de lo que pensé. A diferencia de los oyentes que emplean la LSM o de los adultos sordos con los que había interactuado, los jóvenes de La Casa del Sordo señan muy rápido y con algunos modismos, por lo que es difícil seguir el hilo de sus conversaciones. Diana, intérprete y profesora, coincide:

...yo cuando vengo acá a La Casa del Sordo, para mí fue un reto porque era de que hablaban, hablaban y hablaban, y cuando una persona adulta, no. O sea ya es una persona un poco más seria como nuestros abuelos ¿no? Cuando tienen sus pláticas familiares, platican con suavidad. Y cuando estamos con los jóvenes, somos más alocados y hablamos hasta por los codos. Pues

ellos igual, o sea la misma forma. Entonces cuando yo llegué acá [SEÑAS RÁPIDO]: ‘Espérame tantito, es que no te entiendo.’ Y es cuando me dicen ‘pero tú eres intérprete, cómo no puedes saber lo que estamos diciendo.’ ‘Es que hablan muy rápido.’ Entonces en el transcurso del tiempo es como yo ya me adapté a ellos” (Entrevista personal).

Para lograr un dominio en LSM hubiera requerido una inmersión más larga y una práctica constante, como sucede con el aprendizaje de un idioma. Como no alcancé ese nivel, frecuentemente requería de Diana para interpretar o en su defecto, Ana, Alejandro o personal de La Casa del Sordo.

Por otro lado, los jóvenes sordos me enseñaban nuevas señas o me corregían cuando yo hacía alguna mal; también cambiaban el registro conmigo, igual que una persona oyente que habla de forma distinta en un salón de clases, en una oficina de gobierno o en una fiesta con sus amigos. Por último, recurríamos a formas alternativas de comunicación como el español escrito en el pizarrón y mostrar o señalar el objeto al que hacíamos referencia. En ocasiones, cuando teníamos alguna sesión sin intérprete, alguna de las partes se frustraba porque no podíamos entendernos, entonces escribíamos lo que queríamos decir en el pizarrón o llamábamos a algún profesor u oyente que pudiera interpretar.

Siempre fue más fácil comunicarme con Gerardo, un sordo adulto profesor de LSM, porque sentía más confianza para preguntarle y mostrarle mi interés por aprender. En general creo que no hubo problemas para el desarrollo del taller respecto al idioma y aunque fue una frustración para mí no aprender al grado de comunicarme fluidamente con ellos, creo que también fue una forma de entender cómo se sienten ellos la mayor parte del tiempo en una sociedad oyente.

A la mitad del taller, realicé entrevistas cortas con ayuda de la interpretación de Diana a cinco participantes (Dulce, Martha, Memo, Fernando y Juan Carlos). Grabé estas entrevistas en video así que además de transcribir lo que Diana interpretaba, pude ver el material en cámara lenta y fijarme en cada seña. Gracias a ello, pude transcribir en glosas lo que los jóvenes decían en LSM<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> La glosa es un sistema de notación para las lenguas de señas que permite transcribir una seña o secuencia de señas. Las glosas utilizadas en la presente tesis serán presentadas en mayúsculas y entre corchetes.

Una de las estrategias para resolver los problemas de traducción, que tiene que ver con la devolución sistemática (Fals Borda cit. en Salazar, 1992) es presentando parte de la investigación a través del video. No me refiero a los productos audiovisuales que los sordos grabaron sino al registro en video del proceso. Una devolución de los resultados a través de un formato escrito sería inaccesible a los sujetos y contraria al propósito de la investigación. Este registro en video, complemento del diario de campo, no sólo sirvió para capturar el desarrollo de la investigación sino también las transformaciones de los participantes y mis propios cambios, de forma que funcionó como una herramienta de reflexión de mi propio quehacer como investigadora. Al final del taller, pude mostrarles un compilado de imágenes de este registro, como ya mencioné. Está pendiente hacer un corte más extenso, empleando tanto los materiales que ellos grabaron como el registro que yo hice en video.

Aunque las técnicas participativas que empleé provienen de un pensamiento latinoamericano y tienen un enfoque horizontal de la comunicación; la herramienta tecnológica utilizada en este proyecto en específico (el video) se desarrolló en Europa y Estados Unidos. Por tanto, es pertinente advertir que el lenguaje audiovisual incrustado en el aparato electrónico (la cámara) es precisamente lo que debe resignificarse o incluso, transformarse a través de la apropiación que hagan de ella los sujetos, desde su propia cultura, visión del mundo y en este caso, idioma.

### **Relato de la experiencia**

El taller de video participativo con los sordos adolescentes y jóvenes de La Casa del Sordo en Puebla se desarrolló en el transcurso de 16 semanas, del 6 de agosto al 19 de noviembre de 2015, cada martes y jueves en sesiones de 2 horas (de 9 a 11 de la mañana). Por motivos de días festivos, viajes fuera del estado a torneos de fútbol y otros ajenos al taller, se llevaron a cabo un total de 20 sesiones. No incluyo en este número las visitas a La Casa del Sordo en las que no se realizaron actividades del taller ni la planeación y grabación de dos obras de teatro que sí considero en el presente relato.

En un principio, impartiría el taller de video participativo a un grupo de sordos adultos que se reúnen en La Casa del Sordo cada jueves por la tarde. La directora de la asociación Ana Isabel Puente Romero considera que generalmente los trabajos sociales (y los

audiovisuales que se han hecho) se concentran en los niños y jóvenes dejando de lado a los sordos de mayor edad. Aunque concuerdo con este argumento, decidí trabajar con el grupo de adolescentes porque los adultos sólo tienen esas horas de cada jueves para reunirse y convivir; tiempo que yo no quería arrebatarles para imponerles otra actividad. Además, una sesión por semana implicaría un proceso más lento tanto en las dinámicas del taller como en mi propio aprendizaje y familiarización con la LSM y con los participantes.

En la asociación hay 18 estudiantes inscritos (niños y adolescentes) que van de lunes a viernes de 9 de la mañana a 3 de la tarde. Toman distintas materias: español, LSM, matemáticas, historia, ciencias naturales. En algunas clases (como la impartida por Gerardo, maestro sordo de LSM) están todos juntos y para otras clases, los separan. Esta división está basada en la edad, la antigüedad en La Casa del Sordo y el nivel de dominio de la LSM y de lectoescritura del español. Yo trabajé con el grupo avanzado, integrado por adolescentes de entre 14 y 19 años. Este grupo ha fluctuado en su composición a lo largo del taller pero generalmente lo integran 7 personas: Braulio, Dulce, Carlos, Fernando, José Guillermo, Juan Carlos y Martha. La mayoría de ellos llevan ya varios años en La Casa del Sordo, algunos comparten antecedentes escolares pues fueron a la misma escuela regular o Centro de Atención Múltiple (CAM), todos son sordos de nacimiento o a partir de una enfermedad en la primera infancia. Todos, con la excepción de Juan Carlos<sup>19</sup>, tienen un buen manejo de la LSM. Sólo algunos saben leer los labios y articular palabras en español oral. Todos tienen deficiencias en la lectoescritura del español, en especial en términos sintácticos.

El taller de video participativo fue planeado con base en las dinámicas de los manuales (Lunch & Lunch, 2006) y en el taller facilitado por Claudia Magallanes en la Universidad Iberoamericana Puebla con algunos compañeros de la Maestría en Comunicación y Cambio Social. El objetivo del taller era que los participantes desarrollaran un trabajo audiovisual de corta duración en cuyo proceso de producción estuvieran directamente involucrados; es decir, decidieran qué contar y cómo hacerlo. El taller se conformaría de estrategias para aprender el funcionamiento de la cámara y elementos básicos del lenguaje audiovisual. Al mismo

---

<sup>19</sup> Al momento del taller, Juan Carlos llevaba días de haberse incorporado a La Casa del Sordo. Antes de eso, no había recibido ninguna instrucción en LSM así que no la dominaba y le costaba trabajo entenderle a Diana cuando daba las instrucciones.

tiempo, se desarrollarían estrategias de reflexión sobre la propia tarea que irían nutriendo el contenido del trabajo audiovisual.

Las lógicas del video participativo y las metas del taller fueron expuestas a Ana Isabel, la directora de la asociación, y Diana, intérprete y profesora. Ambas mostraron apertura y entusiasmo con el proyecto. Sin embargo, su interpretación del taller fue distinta a la mía pues cuando describían el proyecto a personas ajenas a La Casa del Sordo lo hacían en los siguientes términos: “les está enseñando a hacer foto y video profesional.” Esta frase evidencia la concepción de la producción audiovisual como un oficio que los jóvenes sordos pueden aprender y consecuentemente, emplear para su inserción en el ámbito laboral. O, el video visto para servir a las necesidades propias de la institución como la grabación de las obras de teatro que suelen montar con motivo de las fechas importantes o que los videos producto del taller funcionen como material didáctico para futuras generaciones de La Casa del Sordo.

A pesar de mis propias expectativas y las de los directivos de la asociación, y a partir del desenvolvimiento de los participantes observado en las primeras sesiones, el reconocimiento de que sería un proceso más lento de lo esperado y las características propias del grupo de trabajo como jóvenes sordos, fui ajustando las actividades planeadas y diseñando otras en la marcha. Durante el desarrollo de las sesiones del taller, y otras visitas a La Casa del Sordo, realicé un ejercicio de observación directa, registrada en un diario de campo y a través de fragmentos de video. Presento a continuación un breve recuento de las dinámicas que realizamos.

### **Ejercicios de video**

#### *Conocer (nos) con la cámara*

Esta actividad consiste en conocer el funcionamiento básico de la cámara por medio de un juego de preguntas y respuestas entre los participantes. Ninguno de los jóvenes sordos tuvo problemas con el aspecto técnico de manejo de la cámara: abrir el visor, quitar la tapa del lente, prender, comenzar y detener la grabación, acercarse o alejarse al sujeto, apagar, cerrar. Cuando tuvieron dudas, las aclararon de inmediato con sus compañeros de junto. Lo difícil para ellos fue pensar las preguntas y las respuestas; las preguntas más comunes fueron: ¿Qué

haces? ¿Qué te gusta hacer? ¿Tienes novio/a? En una primera impresión, sus preguntas revelaban una limitación a lo concreto. Sin embargo, a cualquier persona, de cualquier grupo social, se le dificulta pensar en preguntas para otra persona de forma espontánea y en un primer contacto con una cámara de video. Esto se hizo evidente cuando el planteamiento de preguntas fue igual o más difícil para las personas oyentes que participamos en la actividad.



### *Libertad “total”*

Esta dinámica propone una libertad “total” a los participantes para conocer a través de la herramienta audiovisual, cuál es su forma de ver y pensar el mundo antes de imponerles un modo de hacerlo. Seamos sordos u oyentes, esto no implica soslayar que nuestros imaginarios de la fotografía y el video están atravesados por la recepción de imágenes a través de medios masivos y las nuevas tecnologías de la información.

Las instrucciones para esta actividad fueron llevarse la cámara durante 10 minutos para grabar un minuto de lo que ellos quisieran, dentro de La Casa del Sordo, en el patio o en la calle; solos o acompañados por una o dos personas más. Algunos buscaron capturar las acciones de los que estábamos en La Casa del Sordo y otros salieron a la calle en donde con la cámara seguían a dos personas platicando en LSM, buscando mujeres u hombres. Al salir

a la calle y seguir con la cámara a otras dos personas, Maya volteaba constantemente la cámara hacia ella y hacía gestos de modo que ella también participara en la conversación. Durante la proyección de lo grabado, observé la repetición o copia de las ideas de sus compañeros pero también la inclusión de créditos en LSM en donde los actores se presentan a sí mismos y el predominio del punto de vista subjetivo - usar la cámara como sus ojos.

### *Película de papel*

En esta sesión, realizamos un pequeño folioscopio para lo cual les pedí que pensarán en 2 objetos que quisieran, que les gustaran, que eligieran por algo. Primero, seleccionaron objetos que encontraban a la vista, en su entorno inmediato. Les enseñé entonces un folioscopio japonés que yo traía y puse en el pizarrón el ejemplo de una flor que se va formando pétalo por pétalo. Estas técnicas fueron más efectivas. Algunos copiaron la idea de la flor, otros repitieron el trabajo de sus compañeros dibujando una secuencia de fútbol. El folioscopio que más llamó mi atención fue el de Maya, quien relacionó la actividad con la clase de historia sobre la Evolución del hombre. Al principio dudó en hacerlo porque dijo que no podría dibujarlo bien. Desapareció un momento para luego regresar con una monografía de la cual calcó las siluetas de los homínidos. Esta actividad del folioscopio no es una técnica de un manual, se me ocurrió como algo con lo que podían empezar a desarrollar sus habilidades de dibujo y como algo introductorio al taller para entender la naturaleza de la imagen en movimiento.

### *¿Cuántos cuerpos caben en la imagen?*

Con la cámara montada en el trípode y conectada a un monitor, esta actividad consiste en diseñar un encuadre que incluya las partes del cuerpo que le tocan a cada quien en la ruleta (ejemplo: 7 pies, 5 manos y 9 ojos). Esta actividad sólo se consigue con éxito a través de la participación de todos. Si bien hay una persona responsable de cada toma, los demás contribuyen con ideas, moviendo objetos y poniendo sus cuerpos (a veces en posiciones incómodas). Al principio, fue difícil explicarles la dinámica del juego. Quizá yo no les di las instrucciones claramente o quizá Diana no interpretó correctamente en LSM lo que yo decía en español. Tuve que ser yo la primera jugadora para ayudarles a comprender lo que debían



hacer. Después, poco a poco, la fueron realizando con mayor soltura. Al final, tras la proyección del material grabado, Giselle observó que fue interesante cómo a través del juego podemos aprender funciones de la cámara de video. Por su parte, Maya reflexionó que aunque al principio algunos no sabían cómo hacerlo, entre ellos se ayudaron.

### *El guion gráfico*

Para practicar los distintos planos (abierto, medio y cerrado), les pedí que pensarán en contar una historia a partir de 4 cuadros. Antes de tomar la cámara, debían dibujar los cuadros en una hoja de papel. Como no contaba con intérprete, fue necesario que yo hiciera un par de ejemplos primero. Algunos entendieron rápidamente con esto, a otros les costó más trabajo y les traté de guiar en sus historias. A medida que iban terminando sus dibujos, elegían a sus actores y grababan. Sin que yo diera esa instrucción específica, usaron sus dibujos a manera de guion. Así, cada quien fue contando una historia que variaba temáticamente, desde relatos románticos hasta secuencias de violencia. Esta dinámica les ayudó a descubrir que pueden contar historias, reales o ficticias, con la cámara y también les enseñó el proceso de hacer un guion antes de tomar la cámara aunque dicho guion no sea escrito sino gráfico. Al respecto, la actividad reivindica el *story board* y lo coloca como una herramienta más adecuada que el texto para las personas analfabetas; en este caso el grupo de jóvenes sordos con los que trabajé que no tienen un buen dominio de lectoescritura del español.

### *La serpiente de momentos*

Como una forma de practicar las preguntas abiertas, esta dinámica consiste en que cada participante escriba o dibuje una fecha importante de su vida que no sea su cumpleaños. Después, las fechas se organizan cronológicamente en el dibujo de una serpiente. A través de una tómbola, se selecciona una fecha al azar y el autor de ese momento, debe responder a tres preguntas formuladas por los demás participantes. Fue difícil para algunos comprender que debían pensar en un momento específico, no un periodo de tiempo. Diana, intérprete y profesora de La Casa del Sordo, les compartió el momento que ella había elegido y les dio varios ejemplos. Al principio, no preguntaban mucho. Yo hacía las preguntas. Las respuestas eran muy cortas. Tras una breve ausencia, Diana se reincorporó al grupo y en un tono más

autoritario, les pidió que prestaran atención y los hizo pasar uno a uno a que contaran la historia. No practicamos las preguntas abiertas pero sí se abrió un espacio para hablar las historias tristes o felices de cada quien; entre ellas: problemas de dinero en la casa, experiencias en escuelas anteriores y eventos deportivos. También contaron varias historias que recordaban del pasado, la convivencia con su familia y amigos como algo muy valorado, muy importante para ellos. Tal vez por eso dibujaron caras tristes en los papeles incluso cuando seleccionaron un momento feliz, por nostalgia o melancolía de tiempos pasados.

### *Video en casa*

Les encargué de tarea hacer un video de 3 minutos con sus teléfonos celulares, de temática libre y sin más especificaciones. Sólo la mitad del grupo hizo la tarea. De los videos entregados, destacó el de Memo quien narró el transcurso de su día desde que despierta hasta que llega a La Casa del Sordo para lo cual utilizó muy bien la técnica de la pausa para hacer elipsis. El resto grabó su recorrido en coche o transporte público de su casa o hacia su casa. Martha se grabó a sí misma, como una especie de *selfie* en video pero también mostró su cuarto, su casa, su abuela. Les hice algunas recomendaciones técnicas como no grabar a contraluz y no usar el celular en posición vertical.



### *Mr. Bean*

Conforme a lo establecido en los manuales de video participativo, la dinámica de la serpiente de momentos sirve para detonar la creación de una historia colectiva, ya sea basada en algo real o completamente ficticia. Los jóvenes de La Casa del Sordo decidieron contar una historia de *Mr. Bean*, versión animada de la popular serie británica cuyos episodios se encuentran disponibles en YouTube. Su gusto por *Mr. Bean* no es arbitrario ya que es una serie sin diálogos, cuya comprensión y humor se basan totalmente en la mímica y el lenguaje corporal y gestual del personaje. Antes de grabar la historia, hicieron un *story board* que diseñaron copiando fotogramas específicos de un episodio de la serie<sup>20</sup>. Cada quien se encargó de dibujar un cuadro y así, mientras unos dibujaban a lápiz, otros delineaban los contornos y otros coloreaban. Cada cuadro que dibujaron lo copiaron de un fotograma de la serie que veían en sus celulares. Los que no tenían Internet, le tomaban fotografía al celular de alguno de sus compañeros para tener la imagen que estaban copiando en su propio celular. Al principio, les costó trabajo comprender la actividad y se distraían mucho pero una vez que comenzaron a dibujar, se concentraron en ello. La mayoría es bastante dedicada, presta atención al detalle y son perfeccionistas. La siguiente semana salimos por primera vez de La Casa del Sordo a un parque cercano para grabar la historia que habían dibujado de *Mr. Bean*.

### *Animación con recortes*

Este ejercicio consiste en contar una historia de ficción a través de la técnica de animación con recortes. Como funcionó antes, empezamos desde lo individual para después llegar a lo colectivo. Primero, cada quien dibujó un *story board* de una historia que quisieran contar. Aquí destaco que por primera vez en todo el curso del taller, ellos dibujaron lo que quisieron, sin ejemplos y sin copiarse las ideas entre ellos; pensaron historias propias: una persecución en helicóptero, un día en la feria, un accidente de auto, un encuentro romántico. Después, eligieron dos historias y trabajaron en equipo en la creación de escenarios, de personajes y de objetos, fijos y en movimiento. Una vez listos los materiales, fotografiaron cuadro por

---

<sup>20</sup> Ver último episodio de la tercera temporada titulado en inglés *Double Trouble* en el que *Mr. Bean* se encuentra con su doble, disponible en la siguiente liga: <https://youtu.be/kGLSTtAiX8>

cuadro las acciones de los personajes. Al final, pusimos los nombres del equipo también con recortes y animados. Fue una dinámica de larga duración (alrededor de 5 sesiones) tanto por la complejidad del ejercicio como por contratiempos con la tecnología – se borraron muchas fotos al término de una sesión por lo que tuvimos que repetir casi todo. Sin embargo, en entrevistas posteriores con los participantes, descubrí que fue una actividad muy satisfactoria para ellos pues la destacan como una de las que más les gustó<sup>21</sup>.



### *Improvisaciones*

Antes de explicar esta dinámica, quisiera hacer un paréntesis en el relato para discutir la grabación de dos obras de teatro que ocurrieron de forma paralela al taller y que derivaron en experimentar con un ejercicio de improvisación.

El teatro es una práctica común en La Casa del Sordo; antes de mi llegada ya habían realizado por lo menos dos obras de teatro con motivos del Día de la Madre y el Día del Padre. Esta última tenía como objetivo la sensibilización de los padres para reconocer la importancia de su presencia en la vida de sus hijos. Los sordos adolescentes que participaron en el taller de video participativo fueron los actores principales. Diana, la intérprete, escribió el argumento y los diálogos de la obra. Durante mis primeras visitas, ella me propuso la

---

<sup>21</sup> Corto Mi Familia - La Casa del Sordo: <https://youtu.be/gAaMnQAtP9k>

posibilidad de grabar la obra de teatro del Día del Padre. Sin embargo, vino el periodo vacacional y no dimos seguimiento a esa idea.

Dos meses después, a finales de agosto, decidieron que grabáramos una obra de teatro sobre la Independencia de México. La indicación de hacer algo con motivo de las fiestas patrias probablemente fue de Ana, la directora de la asociación; la idea de hacer una obra de teatro (como ya se había hecho antes con motivo del Día del Padre y el Día de la Madre) fue de Diana. El guion lo hicieron dos estudiantes universitarias que estaban haciendo su servicio social en La Casa del Sordo. Yo grabé todas las escenas, les di indicaciones a los actores de dónde y cómo acomodarse en cada escena, edité el video y lo colgué en Internet<sup>22</sup>. Las mamás de los jóvenes sordos se encargaron del vestuario y el maquillaje. Dos miembros fijos del staff de la asociación ayudaron con la escenografía. En síntesis, todas las ideas fueron de nosotros, los oyentes. Ellos, los sordos, sólo debían actuar lo que nosotros les dijéramos y debían decir en LSM lo que venía escrito en el guion. Si no lo hacían correctamente, significaba que no habían estudiado y por tanto, no se habían aprendido bien sus diálogos.

No hubo proyección pública y colectiva de este video a pesar de contar con el equipo necesario para hacerlo. Los miembros de la asociación y personas allegadas lo vieron en sus computadoras o teléfonos celulares. Por tanto, ocupé una de las sesiones para mostrárselos a los jóvenes participantes del taller y comentar sus impresiones. Para ello, hicimos una dinámica en la que cada quien debía pasar al pizarrón y anotar qué le había gustado más del video y que no le había gustado. Como en otras dinámicas, yo les di un primer ejemplo: “a mí lo que más me gustó fueron las actuaciones y lo que no me gustó fue el vestuario.” Quizá a partir de lo que escribió el primero que pasó, todos pusieron el nombre de alguno de sus compañeros. Es decir, lo que más les gustó fue el papel o la interpretación de una persona; ej. Memo como Morelos, Martha como Josefa, Braulio como Hidalgo. De igual forma, lo que menos les gustó fue la actuación de alguien o cómo algunos se equivocaron; ej. Braulio se persignó con la mano izquierda y no con la derecha. En general, expresaron gusto por el resultado.

---

<sup>22</sup> La Independencia de México - La Casa del Sordo: <https://youtu.be/XR2dhSLoMVY>

A mediados de octubre, los directivos de la asociación decidieron grabar una obra de teatro titulada Los Catrines, esta vez con motivo del Día de Muertos<sup>23</sup>. Lo mismo que en la ocasión anterior, la idea y la organización provinieron de nosotros, los oyentes. Lo único que cambio es que, salvo en un par de escenas, los sordos manejaron la cámara. Cuando lo proyectamos (ahora sí en público), los sordos se mostraron satisfechos, dijeron que les había gustado y comentaron algunos errores.



Durante la grabación de una de las últimas escenas cuando ya todos estábamos muy cansados y los actores no recordaban bien sus diálogos, propuse que lo hicieran como pudieran, sin apuntador, aunque no dijeran exactamente lo que venía en el guion. Dijeron casi lo mismo pero de una forma mucho más fluida y natural. Esta experiencia me hizo pensar en las cualidades de la improvisación así que tras la proyección y breve discusión del video, hicimos un ejercicio de improvisación. Primero, me enfrenté al reto de explicarles qué es improvisación, un término que no conocían. El ejemplo que usé para explicarles se convirtió en el primer ejercicio que hicieron. Asigné personajes a tres personas y les planteé una situación. Al principio, pasaron al frente de mala gana, apenados y un poco confundidos pero pronto Memo empezó a montar su escenario como profesor. Por su parte, Martha ideó cómo

---

<sup>23</sup> Los Catrines - La Casa del Sordo: <https://youtu.be/4wC05dNV-Oc>

comenzar la historia y así, empezaron a actuar. A lo largo de esa sesión, hicieron 6 breves improvisaciones. En las últimas, ellos mismos eligieron los personajes y plantearon las situaciones.

Además del desenvolvimiento en la actuación y la creatividad e imaginación en el desarrollo de las historias, fue muy gratificante respecto a los objetivos del taller que ellos me pidieran la cámara, que ellos quisieran grabar las improvisaciones. Al proyectar todo en la televisión, se rieron de sí mismos, de las actuaciones de los demás y señalaron los errores en el manejo de cámara de sus compañeros.

### *Mapa de la comunidad*

Tras dibujar, primero de forma individual y después en colectivo, un mapa de la ciudad de Puebla que incluyera los lugares importantes para ellos, hicimos una excursión a uno de los sitios que fueron constantes en los mapas: el Zócalo. Para esta actividad, no les di ninguna instrucción porque quería conocer qué elegían grabar y cómo. Observé su estar en la ciudad: como cualquier persona que camina en la calle acompañada, platicaban entre ellos, veían a las demás transeúntes, miraban los aparadores, iban jugando. Desde mi punto de vista, percibía algunas miradas curiosas, personas que fijaban la vista un momento en ellos.



Lo primero que quisieron grabar fue la fachada de la Catedral para lo cual decidieron utilizar el trípode. Me pidieron la zapata para montar la cámara. Yo la había olvidado en La Casa del Sordo, les pedí perdón. Se les ocurrió rápidamente una solución: usar la correa de

mano de la cámara para sujetarla a la cabeza del tripié. Noté también que decidían incluirse en la imagen. Podrían haber grabado la Catedral, la fuente del Zócalo, el pasaje del Ayuntamiento así sin más. No, siempre el camarógrafo (que la mayor parte del tiempo fue Memo) les pedía a dos de ellos caminar, recorrer el espacio y así captar con la cámara cómo ellos viven esa parte de la ciudad.



### **Los sordos y el video**

El taller en La Casa del Sordo pretendía enseñarles la herramienta de video a los jóvenes sordos. Sin embargo, algunos de ellos ya hacían un uso particular del video (principalmente a través de sus teléfonos celulares y redes sociales). Con el taller, lo conocieron de otra forma, descubrieron nuevos horizontes de la herramienta. Es importante hablar sobre los sordos y su uso del video antes, durante y después del taller para hacer énfasis en las posibilidades narrativas, de auto-representación y empoderamiento en el lenguaje audiovisual, no tanto en la apropiación de la herramienta tecnológica.

En el capítulo dos hablé de los sordos como una comunidad lingüística minoritaria y cómo uno de sus atributos es la conformación de instituciones sociales que agrupan a los sordos a distintos niveles (local, nacional e internacional) y distintos ámbitos (deportivo, cultural, religioso). Estas asociaciones encuentran una nueva faceta en las redes sociales, en especial Facebook, que ha facilitado la comunicación interpersonal de los sordos. Para esta



transición, el desarrollo de la tecnología de video de alta resolución (integrada en teléfonos móviles y tabletas) ha sido fundamental.

Al principio, las redes sociales facilitaron a los sordos una forma de comunicarse con la comunidad extendida de oyentes cercanos (compañeros, amigos o familiares) vía texto. Sin embargo, esto suponía una comunicación a través de la versión escrita de su segunda lengua, la lengua oral. Ahora, Facebook<sup>24</sup> y otros sitios, permiten actualizar el estado en video. Con esto, la comunidad sorda puede comunicarse en su propia lengua, la lengua de señas. La comunicación en video en redes sociales replica las formas de organización y expresión propias de la comunidad sorda: la formación de grupos o clubes, ser directos y francos, su sentido del humor, etc.

Los sordos perciben importantes beneficios sociales de esta comunicación en línea, como señala el comediante sordo John Smith: “Antes de tener redes sociales, muchos sordos estaban aislados. Facebook es un lugar donde podemos liberar algunas frustraciones sobre las barreras que enfrentamos en la vida cotidiana” (“Why Facebook,” 2016).

Aunque estos datos corresponden más al uso de las redes sociales de sordos en lugares como el Reino Unido o Estados Unidos, en México ocurre una utilización similar, sobre todo entre sordos adultos jóvenes que están politizados. Más que comunicación interpersonal pública y como he mencionado en el apartado anterior, los sordos en México emplean la función del video en Facebook para dar avisos a la comunidad, informar noticias generales de alto impacto, llamar a la participación política (como sucedió con las recientes elecciones a la asamblea constituyente en la CDMX) y compartir publicaciones relacionadas con la comunidad sorda. Respecto a usos más especializados, el video se emplea también para contar relatos infantiles en LSM y señalar canciones.

Los jóvenes de La Casa del Sordo también usan las redes sociales, en especial Whatsapp y Facebook. Esta última la emplean principalmente para publicar fotos de sí mismos o con sus amigos y en cuanto a videos, comparten generalmente *memes*, *giffs*, las publicaciones de la asociación o alguna noticia relevante:

---

<sup>24</sup> Otras herramientas de Facebook que integran el video son las imágenes de perfil, publicar en la página de alguien, llamadas de Messenger o la transmisión en vivo. Los comentarios de una publicación aún no permiten la opción de video.

Ellos son de subir muchos videos que se suben y que hacen chistes o que cuentan noticias, sucesos. Porque pues, lamentablemente, no hay televisión acá en Puebla que les traduzcan las noticias o que les traduzcan, no sé, una caricatura. O sea, todo ese tipo de cosas. Entonces cuando ellos se enteran que hay un suceso, un terremoto, que tal persona se murió y que fue relevante en toda la nación es cuando les dicen, les informan y ellos empiezan a subir sus videos (Diana, entrevista personal).

Por otra parte, para la comunidad extendida y oyentes interesados en la cultura sorda, los videos de los sordos constituyen una opción para aprender lengua de señas y, en mi experiencia trabajando en La Casa del Sordo, ver el lenguaje audiovisual de otra forma. En este sentido, el video se convierte en una herramienta para el diálogo, entre ellos pero también en su intercambio al exterior de la comunidad.

### **Convenciones del lenguaje audiovisual para los sordos**

Si bien los sordos han incorporado en su entendimiento del lenguaje audiovisual, valores y principios hegemónicos, también han desarrollado (antes, durante y después del taller de video) sus propias formas estéticas, discursivas y narrativas, y han negociado entre lo establecido y lo que les acomoda a ellos. Observo así, algunas modificaciones que los sordos efectúan a las convenciones del lenguaje audiovisual:

En la etapa de planeación y reproducción, hubo una reivindicación del guion gráfico o *story board* como una herramienta más adecuada que el texto (el guion literario, el guion técnico o la escaleta) para personas analfabetas como los jóvenes de La Casa del Sordo. El *story board* toma en cuenta la naturaleza visual de la lengua de señas y la habilidad y gusto de los sordos por el dibujo.

En el lenguaje audiovisual existen convenciones respecto a los encuadres; por ejemplo, si estamos introduciendo el tiempo y el lugar, se emplea un gran plano general, si queremos resaltar la emoción de la persona, se usa un *close-up*. Sin embargo, una persona que se comunica a través de una lengua de señas comunica con todo su cuerpo. Se puede grabar en detalle su cara o sus manos pero su mensaje quedaría incompleto. Tanto en el emplazamiento de la cámara y uso de distancia focal que los jóvenes sordos eligieron en la grabación de los ejercicios, como en las entrevistas realizadas por mí, observé que al grabar a sordos señantes, deben emplearse planos abiertos, a partir del plano medio. Otro plano que predomina es el

punto de vista subjetivo (*POV* por sus siglas en inglés), presente en diversos trabajos de video con y por sordos.

El silencio, que en los diálogos de lenguajes orales se entiende como la ausencia de palabras y por lo tanto, la ausencia de un mensaje concreto a través de un código común; en un diálogo en señas, es sólo la circunstancia en la que se lleva a cabo la comunicación. El silencio no es un tema para los sordos. Los oyentes, en cambio, notaremos que las grabaciones de los sordos no son silenciosas. Destacan las risas, los llantos y las llamadas de los sordos hacia los oyentes. Ellos saben que pueden llamar la atención del oyente a través del sonido, ya sea producido por su voz o por un golpe.

En la edición, debido a la naturaleza viso-gestual de las lenguas de señas, resulta imposible “vestir” un audio con imágenes, la posibilidad de la *voz en off* queda descartada. Tampoco puede incluirse la voz del camarógrafo como sucedería cuando nuestros padres toman video en las reuniones familiares. ¿Cómo lo resuelven los sordos? El camarógrafo voltea la cámara hacia sí mismo, como lo hace Maya en el ejercicio de Libertad “total”. Esto se relaciona con la inclusión de sí mismos en la imagen como sucedió en la grabación en el Zócalo de Puebla donde se grabaron recorriendo los espacios del centro de la ciudad. Otra particularidad del uso del video que hacen los sordos es la inclusión de los créditos en LSM como se observa en trabajos breves o en las grabaciones de las obras de teatro en las que cada actor dice su nombre, su seña y el personaje que interpreta.

Las técnicas del video participativo también fueron modificadas en función de trabajar con jóvenes sordos usuarios de la LSM. Describo a continuación algunos aprendizajes prácticos para la réplica de un proyecto similar: en los manuales de video participativo se sugiere hacer las actividades empezando por lo individual para posteriormente llegar a lo grupal. Esto probó ser efectivo en el trabajo con los jóvenes sordos. Los manuales también recomiendan visionar el material grabado de forma colectiva al término de cada sesión. Esto no sólo fue efectivo sino que era algo requerido por ellos pues siempre solicitaban ver lo que habían grabado aunque fuera en el visor de la cámara y no hubiera oportunidad de conectarse a una televisión o un proyector. Por otro lado, observé que una condición fundamental para la realización de algunas dinámicas de video participativo con sordos es el uso del trípode para dejar libres las manos. Sin embargo, hay veces que ellos

prefieren sostener la cámara en una de sus manos y hacer las señas necesarias con una sola mano.



Estas pautas operativas se relacionan con el reconocimiento de la forma comunicativa específica de los sujetos sordos en la implementación del taller de video participativo. En este mismo tenor, ciertas dinámicas del taller se revelaron como particularmente significativas en el trabajo en La Casa del Sordo. En primera instancia, los jóvenes sordos con los que trabajé tienen un gran talento para el dibujo, con una marcada tendencia a calcar o copiar, y prestan mucha atención al detalle. Esta atención al detalle también se revela en la identificación de errores durante el visionado de las grabaciones en bruto y de los videos ya editados.

Relacionado con esta habilidad para el dibujo, la fabricación de diversos guiones gráficos (*story boards*) a lo largo del taller, les ayudó a comprender el proceso de organizar sus ideas antes de tomar la cámara aunque dicho guion no sea escrito sino gráfico. En este sentido, el *story board* se sitúa como una herramienta más adecuada que el texto en el trabajo audiovisual con personas analfabetas, en este caso los jóvenes sordos con los que trabajé cuyo nivel de lectoescritura del español es bajo.

Este aprovechamiento de la naturaleza visual de la comunicación de los sordos se reforzó también a través de la animación con recortes. Esta es una técnica que era desconocida para ellos y que quizá por eso, amplió sus horizontes de las posibilidades narrativas y estéticas de la fotografía y el video que su consumo habitual de medios audiovisuales no les había mostrado.

En distintos momentos del taller, subí algunos de los videos realizados a un canal de YouTube desde donde circularon a través de redes sociales entre la comunidad de La Casa del Sordo. Si bien la audiencia o los espectadores de estas producciones no son ajenos, los videos constituyen un discurso alternativo al propagado por los medios masivos respecto a este grupo y su lengua. Y, contribuyen también a la comunicación con sordos de otros lugares, como lo expresa Diana en entrevista sobre el taller de video en La Casa del Sordo y cómo fue para los jóvenes desde su perspectiva:

Cuando se grabó y se subió a YouTube y ya de ahí, de sus amigos, no sé, de distintas asociaciones o de los estados del país, de la República Mexicana: ‘oye, es que yo te vi en el YouTube, ahora entiendo qué pasó en la Independencia de México.’ O del Día de Muertos: ‘ah, ahora ya sé por qué es el Día de Muertos.’ Y explican por qué la mesa se pone y por qué las velas y por qué... Entonces dicen ‘bueno, nosotros ya estamos dando una explicación de lo que a lo mejor algunas personas no saben.’ Entonces es como una forma de comunicación en ellos y créeme que les encantó bastante. Y a mí en lo personal, a mí me ayudó mucho porque como yo doy historia es: ‘véanse, de eso es lo que trata.’ Entonces ya no me dicen que el 16 de septiembre vino un pelón, hizo la guerra, tocó las campanas. Ahora ya saben por qué se inició la guerra, por qué a Hidalgo le cortaron la cabeza, quién ganó, por qué estamos ahorita así, por qué no los franceses están contra nosotros, o sea ya es un país libre. Entonces ya tienen la idea, ya es más claro. Entonces ellos como son visuales, como ya te lo había comentado, entienden más. Entonces ya se dieron cuenta que ellos pueden hacer un cortometraje, a la mejor con figuritas ellos empiezan a grabar, a tomar fotos y hay una secuencia de video (entrevista personal).

Hasta ahora, el uso de video se queda entre ellos, en una comunicación interpersonal, al interior de la comunidad sorda – salvo el uso adicional que pueda hacer la asociación para conseguir fondos, exigir cuentas al gobierno o como material didáctico para futuras

generaciones de La Casa del Sordo. Sin embargo, parece que a los jóvenes no les interesa el video como herramienta de denuncia o lucha política... al menos, no todavía.

### **Las historias de los jóvenes sordos**

A través de las dinámicas, con o sin la cámara, los jóvenes sordos contaron diversas historias cercanas a ellos. Sin embargo, es importante destacar que para llegar a este punto, recorrimos un largo trayecto pues al principio les costaba mucho trabajo desarrollar sus propias ideas, pensar por ellos mismos más allá de seguir instrucciones. Evidentemente esto no es un problema exclusivo de los sordos. Esta misma actitud se puede observar también en un estudiante regular de una institución educativa de cualquier nivel, ya sea pública o privada. Sin embargo, ocurre de forma más evidente y radical con los jóvenes sordos. Si bien podemos adjudicar esta situación a una tardía adquisición de la LSM que conlleva un impacto negativo en su desarrollo cognitivo, también es cierto que han pasado su vida recibiendo indicaciones, les han dicho (y les siguen diciendo) qué deben hacer y cómo, tal como sucedió en las obras de teatro en las que los oyentes seleccionamos el tema de la obra, las escenas y los diálogos. La participación de los jóvenes tuvo que remitirse a aprenderse sus diálogos y actuar bien.

Aunque hay una conciencia de discriminación que los jóvenes de La Casa del Sordo manifiestan al ser cuestionados directamente sobre ella, esta no se hace explícita en los trabajos de video realizados durante el taller.<sup>25</sup> En entrevista, Fernando, Memo y Martha, hablan de discriminación en las escuelas que estuvieron pero también de discriminación entre los propios sordos. Fernando refiere que al principio cuando recién llegó a La Casa del Sordo, sus compañeros “hablaban mal de mí o pensaban que yo decía chismes”. Martha cuenta que en la escuela para sordos de Cuernavaca era mal tratada: “recuerdo que antes había muchos problemas, empezaban a hablar de mí, me empujaban los mismos sordos, tenía problemas con ellos, era muy peligroso...” Y, a su llegada a La Casa del Sordo, las maestras de entonces la regañaban y criticaban “porque era un poco coqueta” (entrevistas personales).

---

<sup>25</sup> Las entrevistas a los jóvenes de La Casa del Sordo (Memo, Martha, Dulce y Fernando) se realizaron en video con la interpretación de Diana. Es importante señalar que los jóvenes no poseen un dominio completo de la LSM lo que dificulta la conversación con ellos aún con la ayuda de un intérprete. Por otro lado, observé que Diana guiaba las respuestas al hacer la seña [DISCRIMINACIÓN] al interpretar mis preguntas. Contemplo la posibilidad de realizar entrevistas con otro intérprete, ajeno a La Casa del Sordo, para conocer la percepción de los jóvenes sobre ser sordos, discriminación y el taller de video.

Tal vez, los jóvenes sordos no quieren abordar la problemática de discriminación en los trabajos de video porque de eso ya han tenido suficiente. Y por ello, recurren a la ficción, a aspectos positivos de sus vidas. Eso es lo que quieren plasmar en los videos. Estas son mis interpretaciones al respecto:

1. Decirle al otro o a sí mismos: “mi vida es normal, es igual a la tuya.”
2. No querer pensar ni recordar los actos discriminatorios que han sufrido.
3. “Me gustaría que mi vida fuera diferente, que fuera así como la estoy retratando en video”.
4. El cine es la herramienta para imaginar, soñar, y construir otro mundo que quizá es solo posible así, en celuloide, video o papel.

### **Dinámicas sociales y comunicativas del grupo**

La dificultad para la comprensión de instrucciones es de alguna forma resuelta por los profesores a través de la ejemplificación. El uso de ejemplos para explicar las actividades o los temas de clase abarca dos elementos principales: por un lado, se enriquece de un conocimiento previo de los sujetos y, por otro, los ejemplos pueden ser expresados de forma discursiva (a través de la palabra – LSM) o de forma performática. En algunos casos, la ejemplificación conlleva una implicación personal pues el profesor o facilitador da ejemplos de su propia vida.

A través del taller de video participativo, observé las dinámicas internas de la colectividad que forman los jóvenes sordos: hay una red de apoyo mutuo que parece natural y espontánea, no en respuesta a una petición explícita de las autoridades en la asociación. Se ayudan entre ellos de diversas formas: se explican cómo hacer las cosas, se dan ideas, se señalan sus errores (quizá con un poco de burla pero esto también puede ser una forma de crítica constructiva), se divierten juntos y en los trabajos en equipo, generalmente buscan un reparto equitativo de las tareas. Se refleja aquí un sentido de comunidad que se transfiere también a la apropiación de la herramienta audiovisual. Cuando se graban entre ellos, no les importa estorbar, mover a la gente, acercarse mucho a las manos y los rostros. Ellos conocen los códigos culturales que rigen a su grupo, lo que está permitido y lo que no, y estos códigos se trasladan al uso particular de la cámara. Precisamente el video participativo promueve la

producción audiovisual en los términos del grupo participante, empleando sus propias categorías culturales. Esta es una de las principales características de la auto-representación.

Además de la auto-representación, White (2003), Protz (1991) y los hermanos Lunch (2006) destacan la cualidad de empoderamiento del video participativo. En el taller realizado en La Casa del Sordo identifiqué procesos de empoderamiento pero también limitantes que se interponen en estos procesos:

Por un lado, la petición explícita de los jóvenes sordos de manejar la cámara para grabarse a sí mismos haciendo diversas actividades, demuestra un incremento en la confianza de sus habilidades. Uno de los participantes más entusiastas del taller, Carlos, me contó que estaba trabajando y ahorrando para poder comprarse una cámara como la que yo llevo al taller. Este es otro nivel de empoderamiento relacionado a la adquisición de bienes materiales para su consumo pero que habla, no sólo de que encontró posibilidades de expresión en el video sino de buscar los medios para conseguir su fin.

Durante el taller, en la dinámica cotidiana de La Casa del Sordo y a través de entrevistas realizadas a algunos de sus miembros, pude identificar una marcada dependencia de los jóvenes sordos no sólo a sus padres sino a las figuras de poder dentro de la asociación como los profesores y particularmente, la directora de la asociación Ana y la intérprete, Diana. Los intérpretes son indispensables en la comunicación entre sordos y oyentes pero el papel que juegan implica un alto nivel de responsabilidad. En el marco de un taller de video participativo, la ayuda de la intérprete se vuelve una condición fundamental si la facilitadora no conoce la lengua de los participantes. Al mismo tiempo, la intérprete puede guiar las expresiones de los sordos o alterar lo que ellos quieren decir. De cualquier forma, hay una dependencia, tanto de oyentes y sordos, a esta figura en quien depositan su confianza para establecer contacto. Por otro lado, los padres generalmente oyentes, desde el desconocimiento, dependen de los discursos institucionales para tomar decisiones sobre la educación de sus hijos, sean estos de organismos gubernamentales como la Secretaría de Educación Pública (SEP) o asociaciones civiles.

Existen pues, estructuras y relaciones de poder en la asociación que no pueden ser alteradas pero que constituyen limitaciones a las posibilidades de empoderamiento que promueve el video participativo. Otra evidencia de esto fue la inevitable inserción del taller de video como una clase más, impuesta, no solicitada por los participantes y plagada de una



lógica escolar que en ocasiones resultaba en apatía y desinterés de los jóvenes sordos, y en mecanismos tales como las amenazas o la competencia por parte de las autoridades académicas. La relación de dependencia y las dinámicas escolares forman parte de algo más amplio: el bien intencionado trabajo de La Casa del Sordo que quizá de forma inconsciente hace una reproducción del sistema educativo (que critica en su discurso) y por tanto, discrimina a los sordos.

La discriminación al interior de la asociación se observa de manera particular en la grabación de las obras de teatro en las que se limita la expresión de los jóvenes sordos pues las ideas, los guiones y los diálogos son creados por los oyentes. Es evidente lo difícil que es para los jóvenes sordos aprenderse los diálogos de las obras e incluso cuando se los aprenden, su discurso se siente acartonado, mecánico; es decir, ejecutan las señas pero no es igual que cuando hablan entre ellos. La dinámica de improvisación realizada después de la grabación de la segunda obra, buscaba que los jóvenes sordos desarrollaran su imaginación, sus habilidades de actuación y que se dieran cuenta de que pueden improvisar y lo hacen muy bien. Por otra parte, buscaba dar un mensaje a los profesores y directivos de la asociación de que los jóvenes sordos pueden crear sus propios discursos, tienen temáticas propias que quieren abordar y no es necesario imponerles una historia, personajes ni diálogos que les son ajenos y que por tanto, no pueden ser apropiados en la ejecución.

La siguiente obra de teatro que quieren grabar<sup>26</sup> será sobre cómo es un mundo en silencio, el mundo de un sordo, y no tendrá diálogos definidos, les plantearemos situaciones y ellos podrán improvisar. Creo que es posible adjudicar este cambio de estrategia al trabajo en el taller y es, una batalla ganada por los jóvenes sordos para poder contar historias cercanas a ellos con la libertad creativa para hacerlo. Esta influencia determinante en los tomadores de decisiones, las figuras de autoridad al interior de La Casa del Sordo, es otra forma de empoderamiento. En general, en el transcurso del taller, los jóvenes sordos fueron ganando confianza y decidiendo qué contar, cómo actuar, qué grabar.

Podemos concluir que un taller de video participativo con sordos se debe hacer de una forma específica, reconociendo la naturaleza viso gestual de su lengua. Por un lado, esto requiere realizar ajustes a la metodología de la técnica y por otro, promover las formas propias de expresión de los sordos como el dibujo. A lo largo del taller, se pudieron observar

---

<sup>26</sup> Hasta el momento no se ha realizado dicha obra y no hay una fecha prevista para ello.

las cualidades de auto-representación y empoderamiento del video participativo. Sin embargo, se observan también sus limitantes en las estructuras y relaciones de poder, reproducción de la lógica asistencialista, paternalista y de dependencia en la relación entre sordos y oyentes. Todas estas condiciones de alguna forma limitan las posibilidades de expresión de los sujetos sordos.

## CONCLUSIONES

En México existe casi un millón de sordos, de los cuales sólo el 4% ingresa a instituciones de educación superior. La mayoría de estos sordos nacen en una situación de pobreza en la que permanecen, no porque no escuchen sino por las condiciones de la sociedad que obstaculizan su desarrollo. El bajo nivel de escolaridad de la mayoría de los sordos es la evidencia de una problemática que, a mi parecer, tiene su eje en la discriminación lingüística. No hay un reconocimiento de su lengua, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) en el caso de México, que es un idioma tan válido como cualquier otro. Esta discriminación lingüística se manifiesta en distintos ámbitos: principalmente en la educación, pero también en la justicia, la salud y los medios de comunicación, en la comunicación en general.

Frente a esta problemática, en la presente tesis busqué explorar las posibilidades de expresión de los sordos a través de la técnica del video participativo. En un primer momento, realicé una descripción del problema, con particular énfasis en el ámbito educativo en el que impera un modelo oralista cuando debería ser, y así lo reclama la comunidad sorda, un modelo bilingüe y bicultural. El predominio de este método pedagógico va de la mano con la perspectiva médico patológica que pretende la rehabilitación del sordo a través de terapias del lenguaje y uso de tecnologías como los aparatos auxiliares auditivos y el implante coclear. Esta perspectiva considera a los sordos como personas con una discapacidad. El recorrido histórico y la revisión teórica contenidos en el capítulo uno, muestran cómo llegamos a esta concepción, cómo ha sido la construcción sociocultural de los sordos como discapacitados, cómo ha sido la educación de los sordos, a nivel internacional y en México. Los estudios Sordos y de la Discapacidad<sup>27</sup> brindan las bases teóricas para entender dicho proceso social.

En oposición, la perspectiva sociocultural ve a los sordos como miembros de una comunidad lingüística minoritaria con una lengua y una cultura propias. De acuerdo a este enfoque, en la presente tesis propuse un taller de video participativo con un grupo de jóvenes sordos de la asociación La Casa del Sordo en Puebla. Realicé el taller con 7 jóvenes sordos entre 14 y 19 años durante 4 meses en sesiones de 2 horas, 2 veces a la semana. En ese tiempo se llevaron a cabo las distintas dinámicas relatadas en el capítulo cuatro. Registré mis

---

<sup>27</sup> *Deaf Studies* y *Disability Studies*, respectivamente.

observaciones de forma escrita en un diario de campo pero también, capturé algunos momentos en video. Ambos registros me permitieron centrar el análisis en los procesos de producción, en las dinámicas del taller más que en los productos finales. Adicionalmente, realicé entrevistas a 4 de los participantes para intentar conocer su percepción del taller de video.

Entre los resultados, descritos en el capítulo cuatro, están los aprendizajes prácticos que nos muestran cómo llevar a cabo un taller de video participativo con sordos, qué modificaciones tuve que hacer, qué técnicas funcionan mejor, cómo se puede replicar un taller de video participativo con otras personas sordas o incluso, cómo sirve para emprender un trabajo similar con otros grupos excluidos.

Por otro lado, están las implicaciones en lo político y lo legal. En el capítulo tres, describí los lineamientos que marca la ley respecto a la inclusión en la comunicación, cómo se cumplen o no en la práctica – lo que ocurre en los medios de comunicación, cómo debería de ser y cómo podría ser. Respecto a la comunicación de los sordos, es importante que la conversación no se remita al acceso a la información a través de subtítulos e intérpretes de LSM. Al inicio, uno de mis supuestos era que los jóvenes sordos usarían el video como una herramienta de lucha política a través de la cual denunciar la discriminación. Sin embargo, como se observa en el relato del taller, los trabajos de los jóvenes sordos mostraron la apropiación del video, no para abordar un tema específico (la discriminación o cualquier otro) sino para presentar su propia forma de ver el mundo, otras realidades, otras narrativas audiovisuales.

En su uso del video, los jóvenes sordos modificaron las convenciones del lenguaje audiovisual. Describo estos cambios en el último apartado del capítulo cuatro titulado Los sordos y el video. En un futuro, quisiera profundizar en estas formas del lenguaje audiovisual que podría denominar “video sordo”, un tipo de video que no sólo se define por los temas que aborda sino por la estética y la forma propias de una lengua y una cultura. Por ahora, es importante señalar que una de las características más importantes de los trabajos de video de los jóvenes sordos es que los hicieron usando su propia lengua, la LSM. De esta forma, los jóvenes sordos se representaron a sí mismos en la pantalla, desafiando las representaciones

plagadas de prejuicios y estereotipos que suelen mostrar los medios de comunicación masiva, en las que predomina el enfoque médico patológico.

Uno de los focos centrales de la investigación se refiere al interlocutor, al que escucha, lee o ve el mensaje del otro, para que efectivamente exista comunicación. Es decir, que la comunicación de los sordos no sea sólo entre ellos, hacia dentro, de naturaleza endogámica sino una comunicación entre todos, que la voz de los sordos pueda ser una más en el coro mediático, convirtiéndose así en actores en el espacio público. El taller de video en La Casa del Sordo permite así vislumbrar las posibilidades de comunicación de los sordos para el ejercicio de sus derechos pero también para que exista un intercambio de saberes, la inclusión de los saberes de los sordos. Si soslayamos esto, podemos estar seguros que ellos lo van a resolver, ellos se van a comunicar entre ellos como mejor les convenga (en LSM), tendrán sus espacios como ya los han estado creando en redes sociales. Sin embargo, el verdadero desafío y uno de los pendientes de esta investigación, es cómo hacer para que el otro oyente vea los mensajes de los sordos, esté abierto a este intercambio. Un intercambio que es necesario igual que sucede con otros grupos excluidos.

También hubo limitaciones al propio ejercicio del taller de video. Por un lado, el video fue muy importante como herramienta de investigación porque reveló estructuras y relaciones de poder al interior de la asociación, formas de discriminación que no había contemplado. Dichas formas supusieron limitaciones para la apropiación de la herramienta de video por parte de los sordos, tales como: la dependencia de los oyentes adultos y las autoridades de la asociación, una dinámica escolar impuesta que reproduce las dinámicas de las instituciones educativas y un mantenimiento quizá inconsciente de patrones de discriminación. Otra limitación fue la barrera del idioma. Para esto, es necesario señalar que los sordos participantes del taller de video no son señantes nativos. Si bien la LSM es su idioma y la lengua que les es natural, ésta fue adquirida o aprendida en una edad avanzada por lo que su dominio no es completo. Incluso con una intérprete, hay muchas dificultades en la comunicación.

En general, la comunidad de sordos en México no ha reflexionado sobre su lengua – la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Constituyéndose como un grupo heterogéneo, no se ponen de acuerdo en las decisiones que les atañen: desde el modelo educativo, las políticas

públicas, hasta la creación de nuevas señas y la conformación de un diccionario de la LSM. El estudio de la comunidad sorda mexicana y su lengua también es incipiente. No existe entonces una conciencia metalingüística más allá del uso cotidiano del idioma. Dado el estado de reflexión de la comunidad sorda sobre la LSM, un taller de video participativo con jóvenes sordos resulta un proyecto muy ambicioso.

Por otro lado, yo como facilitadora tampoco dominaba la LSM, lo cual complicaba aún más los procesos y reforzaba nuestra dependencia hacia el personal de la asociación, principalmente la intérprete. Esta situación quizá pueda compararse a lo que ocurre cuando un videasta trabaja este tipo de proyectos con comunidades indígenas cuyo idioma no comparten. Esto aunado a la discriminación lingüística y al reclamo de una educación bilingüe y bicultural, son algunas similitudes que la comunidad sorda comparte con las comunidades indígenas de nuestro país.

A pesar de estas limitaciones, en futuros estudios es importante seguir explorando la potencialidad y las posibilidades de esta herramienta tecnológica que resulta particularmente adecuada a los sordos. Los sordos, como personas en gran medida analfabetas y dada la naturaleza viso gestual de su lengua de señas, pueden aprender y usar el lenguaje audiovisual de un modo más accesible que la palabra escrita. Además, algunos sordos ya se han apropiado del video por el uso que están haciendo de la herramienta a través de sus teléfonos móviles y redes sociales (como Facebook, YouTube, WhatsApp). Y si bien ellos no están haciendo explícita su discriminación en estos productos audiovisuales, están presentando otra forma de contar y contarse; quizá hacia sí mismos por ahora pero eso es suficiente para apuntar hacia las posibilidades. Un verdadero ejercicio de los sordos como comunicadores puede enriquecer no sólo a ellos sino a todos nosotros porque nos permitiría conocer otra cultura, otra lengua, otra forma de ver el mundo y romper así los paradigmas mediáticos y audiovisuales que imperan.

## REFERENCIAS

- Acuerdo mediante el cual se aprueban los lineamientos que los sujetos obligados deben seguir al momento de generar información, en un lenguaje sencillo, con accesibilidad y traducción a lenguas indígenas (2016). *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F.
- Álvarez, C.L. (2010). Accesibilidad a las TIC por personas con discapacidad. Retos, principios y mejores prácticas. En Said, E. (Ed.) *TIC, comunicación y periodismo digital – Tomo I Normatividad, accesibilidad y escenarios de desarrollo*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Álvarez, C.L. (2013). *Derecho de las Telecomunicaciones* (2ª. Ed.). México: Fundalex y Posgrado de Derecho de la UNAM.
- Anteproyecto de lineamientos generales sobre los derechos de las audiencias. *Instituto Federal de Telecomunicaciones*, México, D.F., 14 de julio de 2015.
- Asociación Cultural, Recreativa y Educativa para Sordos de Puebla A.C. (2013). Recuperado de: <http://casasordospuebla.blogspot.mx/>
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Branson, J. & Miller, D. (2002). *Damned for Their Difference: The Cultural Construction of Deaf People as Disabled. A Sociological History*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Castells, A. (2006). Radio, lenguas y gobierno: políticas neoindigenistas y multiculturalismo en México. *Revista Iberoamericana de Comunicación*, 11, 35-52.
- Castells, A. (2016). Cuestionando al “maya permitido”: medios, dominación e imaginarios nacionales en la Península de Yucatán. En Magallanes, C. & Ramos, J. M. (Eds.), *Miradas propias: Pueblos indígenas, comunicación y medios en la sociedad global*. Puebla: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Cohen, J. & Uphoff, N. (1980). Participation’s place in rural development: Seeking clarity through specificity. *World Development*, 8:3, 213-235.

- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Organización de las Naciones Unidas*, Nueva York, 13 de diciembre de 2006.
- Constitución de la República del Ecuador. *Registro Oficial*, Quito, 20 de octubre de 2008.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Secretaría de Gobernación*, México, D.F., septiembre de 2014.
- Cruz-Aldrete, M. (2008). La educación del sordo en un modelo bilingüe intercultural. *Ethos Educativo*, 181-192.
- Cruz-Aldrete, M. (2009). Reflexiones sobre la Educación Bilingüe Intercultural para el sordo en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 133-145.
- Cruz-Aldrete, M. (2014). ¿La educación del sordo en nuestras manos? En Cruz-Aldrete, M. (Ed.), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Cruz, J. C. (2014). La educación para el sordo en México: un problema con amplia historia. En Cruz-Aldrete, M. (Ed.), *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación*. México: Bonilla Artigas Editores.
- Cueva, N. (2012). Jaime Breilh. En Arroyo, J. (Comp), *Pensadores de la Salud Pública Contemporánea*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- D'Artigues, K. (14 de junio de 2013). Música Ocular: cine para sordos y oyentes. *El sitio de Katia D'Artigues*. Recuperado de: <http://katia.mx/2016/02/musica-ocular-cine-para-sordos-y-oyentes/>
- D'Artigues, K. (8 de abril de 2014a). La nueva ley de telecomunicaciones NO contempla a PcD (personas con discapacidad). *El sitio de Katia D'Artigues*. Recuperado de: <http://katia.mx/2016/02/la-nueva-ley-de-telecomunicaciones-no-contempla-a-pcd-personas-con-discapacidad/>
- D'Artigues, K. (9 de julio de 2014b). Con Y. Con i Griega. Subtítulos y LSM. ¡Ambos! *El sitio de Katia D'Artigues*. Recuperado de: <http://katia.mx/2016/02/con-y-con-i-griega-subtitulos-y-lsm-ambos/>
- Davis, L. (1995). *Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body*. Londres: Verso.



- De Schutter, A. (1983). *Investigación Participativa: Una Opción Metodológica para la Educación de Adultos*. México: CREFAL.
- Estrada, B. (2008). *Salud mental: Depresión y sordera*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Fridman, B. (1998). Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual. *Géneros de la Universidad de Colima*, 13, 24-30.
- Fridman, B. (1999). La comunidad silente de México. *Viento del Sur*, 14, 1-16.
- Fridman, B. (2000). *La realidad bicultural de sordos e hispanohablantes*. Recuperado de: <http://www.cultura-sorda.eu/>
- Giddens, A. (2010). *Sociología* [Libro electrónico]. Alianza Editorial.
- Ginsburg, F. (2002). Mediating Culture: Indigenous Media, Ethnographic Film, and the Production of Identity. En K. Askew, & R. R. Wilk (Eds.), *The Anthropology of Media: A Reader* (págs. 210-235). Oxford: Blackwell.
- Ginsburg, F. (2002). Screen Memories: Resignifying the Traditional in Indigenous Media. En F. Ginsburg, L. Abu-Lughod, & B. Larkin (Eds.), *Media Worlds: Anthropology on New Terrain* (págs. 39-57). University of California Press.
- Ginsburg, F., Abu-Lughod, L., & Larkin, B. (2002). Introduction: The Social Practice of Media. En F. Ginsburg, L. Abu-Lughod, & B. Larkin (Eds.), *Media Worlds: Anthropology on New Terrain* (págs. 1-38). University of California Press.
- Huerta, E. (2014). El derecho a salir en la tele. *El Topil*, 21, 5-7.
- Huesca, R. (2007). Siguiendo el rastro de la historia de los enfoques de Comunicación Participativa en Desarrollo: un acercamiento crítico. *Redes.com*, 4, 21-42.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2013a). *Clasificación de Tipo de Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2013b). *Las personas con discapacidad en México: una visión al 2010*. Recuperado de: <http://www.inegi.org.mx/>

- Johnson, R. E. (1991). Sign Language, Culture & Community in a Yucatec Maya Village. *Sign Language Studies*, 73, 461-474.
- Jullian, C. (2001). *Génesis de la comunidad silente en México: La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)*. Tesis de licenciatura. Sin publicar. México: UNAM.
- Ladd, P. & Lane, H. (2013). Deaf Ethnicity, Deafhood and Their Relationship. *Sign Language Studies*, 13(4), 565-579.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291-308.
- Lane, H. (2006). Construction of Deafness. En Davis, L.J., *The Disability Studies Reader* (2a edición) (págs. 79-92). Nueva York: Routledge/Taylor & Francis Group
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (2013). *A Journey into the Deaf World* [version Kindle]. Recuperado de: [Amazon.com](http://Amazon.com)
- Ley Federal de Telecomunicaciones y Radiodifusión. (2014). *Diario Oficial de la Federación*, México, D.F., 14 de julio de 2014.
- Ley General de las Personas con Discapacidad. (2005). *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F.
- Ley General de Transparencia y Acceso a la Información Pública (2015). *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F.
- Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2011). *Diario Oficial de la Federación*. México, D.F.
- Ley Orgánica de Comunicación. *Registro Oficial*, Quito, 25 de junio de 2013.
- López, V. (2012) La otra cara de niños sordomudos en Puebla. *Status Puebla*. Recuperado de:  
[http://www.statuspuebla.com.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7031:la-otra-cara-de-ninos-sordomudos-en-puebla&catid=48:statushoy&Itemid=75](http://www.statuspuebla.com.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=7031:la-otra-cara-de-ninos-sordomudos-en-puebla&catid=48:statushoy&Itemid=75)
- Lunch, C. & Lunch, N. (2006). *Una mirada al video participativo. Manual para actividades de campo*. Oxford: Insightshare.

- MacDougall, J. P. (2012). *Being Deaf in a Yucatec Maya Community: Communication and Identity Negotiation* (Tesis doctoral, McGill University, Montreal, Quebec). Recuperada de: [http://digitoollibrary.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object\\_id=114162&local\\_base=GEN01](http://digitoollibrary.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=114162&local_base=GEN01)
- Meister, A. (1972). *Participación social y cambio social: materiales para una sociología del asociacionismo*. Caracas: Monte Ávila.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2013). *Sordera y pérdida de la audición*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Pardo, N. A. (2007). Diversidad lingüística y tolerancia en Colombia. *GIST: Revista Colombiana de Educación Bilingüe*, 11-23.
- Perelló, J. & Tortosa, F. (1978). *Sordomudez* (3ª edición). Barcelona: Editorial Científico – Médica.
- Pérez, M. (7 de abril de 2015). Natalia Vinelli: “La comunicación alternativa no se mueve en el corto plazo”. *Resumen Latinoamericano*. Recuperado de: <http://www.resumenlatinoamericano.org/2015/04/07/natalia-vinelli-la-comunicacion-alternativa-no-se-mueve-en-el-corto-plazo/>
- Picard, M. (2004). Children with permanent hearing loss and associated disabilities: Revisiting current epidemiological data and causes of deafness. *Volta Review*, 104 (4).
- Pieper, I. (2013). *Film What You Find*. Recuperado de <https://fwjv.wordpress.com/>
- Políticas de comunicación de la estación de televisión XEIPN Canal Once del Distrito Federal. *Canal ONCE*, México, D.F., 28 de octubre de 2015.
- Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2014-2018. (2014). *Diario Oficial de la Federación*. México; D.F.
- Protz, M. (1991). Distinguishing between “alternative” and “participatory” models of video production. En Thede, N. & Ambrosi, A. (Eds.), *Video the Changing World*. (págs. 31-39). Montreal: Black Rose Books.

- Rodríguez, C. (2009). *De medios alternativos a medios ciudadanos: trayectoria teórica de un término*. En Downing, J. (Ed.), *Citizens' Media. Encyclopedia of Social Movement Media* (13-25) Newbury Park: Sage.
- Rodríguez Zepeda, J. (2011). *Iguales y diferentes: la discriminación y los retos de la democracia incluyente*. México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Sacks, O. (2003). *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- Saglul, C. (6 de enero de 2014). Entrevista a Natalia Vinelli: Comunicación alternativa y construcción de poder popular. *ArgenPress*. Recuperado de: <http://www.argenpress.info/2014/01/entrevista-natalia-vinelli-comunicacion.html>
- Salazar, María C., ed. (1992). *Investigación-acción participativa, inicios y desarrollos*. Bogotá: Impreso.
- Sánchez, J.C. (6 de diciembre de 2013). Cierre 2013 y entrevista a Natalia Vinelli [Episodio de televisión]. En Sánchez, J.C. (Productor), *Incluyendo*. Buenos Aires: Barricada TV.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores/CLACSO.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sen, G. (1998). *El empoderamiento como un enfoque a la pobreza*. En Arriagada, I. y Torres, C. (Eds.) *Género y pobreza: nuevas dimensiones*. Santiago de Chile: Ediciones de las mujeres.
- Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1995). Linguistic Human Rights, Past and Present. En T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, & M. Rannut, *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination* (págs. 71-110). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Skutnabb-Kangas, T. (2003). *Linguistic genocide and the Deaf* [Documento PDF]. Recuperado de: [http://www.deafzone.ch/file/file\\_pool/action/download/file\\_id/1379/](http://www.deafzone.ch/file/file_pool/action/download/file_id/1379/)

- Turner, T. (1991). *Representing, resisting, rethinking. Historical Transformations of Kayapo Cultures and Anthropological Consciousness*. En Stoking, G. (Ed.), *Colonial Situations. Essay on the Contextualization of Ethnographic Knowledge*. History of Anthropology, vo. 7 1991. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Turner, T. (2002). Representation, Politics and Cultural Imagination in Indigenous Video. En F. Ginsburg, L. Abu-Lughod, & B. Larkin (Eds.), *Media Worlds: Anthropology on New Terrain* (págs. 75-89). University of California Press.
- White, A. S. (2003). *Participatory video. Images that transform and empower*. New Delhi: Sage.
- Why Facebook has become so important to the sign language community. (Enero 2016). BBC News. Recuperado de: <http://www.bbc.com/news/disability-35103292?SThisFB>