

El carácter de interpelación de la “Discapacidad”: Política y prácticas emergentes

The nature of interpellation of "Disability": Policy and emerging practices

A natureza da interpelação de "Deficiência": Política e práticas emergentes

Blanca Estela Zardel Jacobo

Profesora doctora en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México, México

E-mail: zardelj@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-2815>

María Cristina Hernández Tapia

Licenciada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

E-mail: ma_cris_75@yahoo.com.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9098-5787>

Recebido em 13 de setembro de 2021

Aprovado em 22 de dezembro de 2021

Publicado em 27 de dezembro de 2021

RESUMEN

El presente trabajo tiene como intención exponer una reflexión teórica crítica que comprende dos apartados: el primero sobre el recorrido de los modelos sobre la historia de la discapacidad y las interrogantes que se desprenden del mismo, y un segundo apartado, a manera de propuesta, realizar un cepillado de la historia para dar lugar a la función de interpelación de la “discapacidad”. Se introduce la función política de la “discapacidad” como posibilidad de transformar realidades por otras posibles. La noción de interpelación implica el efecto político de irrumpir, cimbrar los cimientos de una concepción de normalidad basada en un sistema económico, político y social y plantear la necesidad de transformarlo desde diversas dimensiones, instaurando una ética como responsabilidad y custodia de la alteridad.

Palabras clave: discapacidad, sordos, educación inclusiva, paradigma de interpelación.

ABSTRACT

The present work intends to present a critical theoretical reflection that includes two sections: the first on the journey of the models on the history of disability and the questions that arise from it, and a second section, as a proposal, to carry out a brushing of history to give rise to the function of interpellation of the "disability". The political function of "disability" is introduced as a possibility of transforming realities into other possible ones by revealing, among others, some causes of discrimination and exclusion through the effect of breaking in, shaking the foundations of a conception of normality based on an economic, political and social system and raise the need to transform it from various dimensions, establishing an ethic as responsibility and custody of otherness.

Keywords: disability, deaf, inclusive education, interpellation paradigm.

RESUMO

O presente trabalho pretende apresentar uma reflexão teórica crítica que compreende dois momentos: o primeiro sobre o percurso dos modelos sobre a história da deficiência e as questões que daí decorrem, e o segundo, como proposta, para a realização de uma escovagem. da história para dar lugar à função de interpelação da "deficiência". A função política da "deficiência" é introduzida como possibilidade de transformar realidades em outras possíveis ao revelar, entre outras, algumas causas de discriminação e exclusão pelo efeito de arrombamento, abalando os alicerces de uma concepção de normalidade baseada numa perspectiva econômica, sistema político e social, e levantam a necessidade de transformá-lo a partir de várias dimensões, estabelecendo uma ética como responsabilidade e custódia da alteridade.

Palavras-chave: deficiência, surdos, educação inclusiva, paradigma de interpelação.

Introducción

Comenzamos citando a Berger y Luckmann (1968, p. 163) quien señala: "No solo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el 'Ser del otro'". Todos nacemos, vivimos y participamos en un mundo que nos es dado como la realidad evidente que nos circunda, una realidad construida histórica, cultural, económica y políticamente. Además, este mundo lo compartimos con otros sujetos, algunos ya estaban ahí cuando nacimos, otros son nuestros contemporáneos y otros más llegarán después que nosotros y seguirán ahí cuando nosotros ya no estemos en el mundo. Y al interactuar, unos a otros nos vamos enseñando el mundo, aprehendemos sus sentidos y significados, y nos los vamos apropiando y/o transformando.

Una de las realidades del mundo es que lo seres humanos somos en un cuerpo físico-vivo con características físicas y fisiológicas, emocionales, etc., las cuales a través de la historia han sido comprendidas y significadas de distintas maneras, lo cual también ha implicado una manera de valorarlas, es decir, se han significado y calificado con adjetivos según una visión de mundo que nos preexiste al nacer. A partir de esto, nos enseñan a significar y apreciar nuestro cuerpo y el de los demás, sobre todo a habitarlo dentro de su contexto. Así, por ejemplo, una de las aproximaciones actuales sobre el cuerpo son aquellas que conceptualizan la corporalidad desde los registros simbólicos.

En nuestros días, tenemos que, desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) a las personas con ciertas particularidades y funciones en su cuerpo y que al interactuar con el entorno se encuentran con barreras que les impiden su pleno desarrollo y acceso a todos sus derechos, se les ha denominado Personas con

Discapacidad (PcD). En la literatura encontramos cómo a través de la historia estas mismas características o particularidades se les ha significado y nombrado de distintas maneras: minusválidos, inválidos, anormales, invidentes, sordomudos, capacidad diferente, sordos, ciegos, entre otros (AGUADO, 1995; FUNDACIÓN ONCE, 2020). Cada una de estas implica un concepto de sujeto y una forma de valorar el cuerpo humano.

De acuerdo con Heidegger (1998) cada época histórica constituye una visión de mundo y ha habido visiones diversas que conforman las culturas que conllevan formas de vida distintas. Foucault (2006) plantea que todas las culturas, definen a aquellos que pertenecen a una cultura y aquellos que no pertenecen, los que son parte de la misma y los que son diferentes. Menciona la **mismidad** y la **otredad** como figuras de separación que cada cultura construye según su visión de mundo. Por tanto, no se podría plantear el término de “discapacidad” como parámetro para mirar el pasado, pues es un concepto que se constituye en la época Moderna y ello implica una visión de mundo distinta de las anteriores. Resulta entonces relevante dar cuenta cómo la llamada discapacidad se construyó como una diferencia con significado de falta.

Benjamin (2013) nos conmina a cepillar la historia lo que significa una revisión y reflexión de tal manera, que la concepción, en este caso de falta, se interrogue, se cuestione. Nuestro autor destaca la necesidad de concentrarse en las huellas y clamor implícito o explícito de los rastros que dejan todos aquellos considerados como “otros” y que resultan víctimas de tal significación de otredad por el estatuto de exclusión y discriminación y así explicitar las consecuencias funestas para los posicionados en “falta”.

El objetivo de este trabajo es exponer una reflexión teórica que comprende dos apartados: el primero sobre el recorrido de los modelos sobre la historia de la discapacidad y las interrogantes que se desprenden del mismo, y un segundo apartado a manera de propuesta de un cepillado de la historia para dar lugar a la función de interpelación de la “discapacidad”.

Recorrido de los modelos sobre la historia de la discapacidad

Desde la concepción constituida en la modernidad como “discapacidad”, se da como asumida la noción de **falta** y producen los llamados modelos de la discapacidad para explicar cómo a través del tiempo se han mirado y tratado a las personas que viven con una condición de discapacidad. Los modelos más citados son: el de la prescindencia, el de la rehabilitación y el social (PALACIOS, 2008).

El modelo de la presidencia coincide con el periodo de la antigüedad en el que se les posiciona como prescindibles por el carácter de no ser útiles, en el sentido de no producir economía ni utilidad alguna e impedir la sobrevivencia de los otros o ser un “estorbo” o “carga”. Quizá de trasfondo está implícita una mirada de la historia desde la modernidad en donde quien no trabaja, no produce, no es útil, resulta un “estorbo y lastre”, no es autónomo, es decir, no se vale por sí mismo, requiere de otros y eso no va nada bien con el modelo de la modernidad del trabajo, del capitalismo a base del trabajo y de la plusvalía que es lo que se le sustrae al trabajador para la ganancia y enriquecimiento del capital privado; también de los valores del individualismo que implica que a través del trabajo se logra la suficiencia, la capacidad, la autonomía y libertad como anhelo del hombre. Así todos aquellos que no estén en condición de hacerlo representan una carga para el grupo, y para el sistema. De esta manera se miraba en la antigüedad a esos otros y a quienes iban abandonando por representar una carga y estancar a los otros.

En la Edad Media, época de una visión política religiosa, se fue constituyendo, por un lado, un asistencialismo hacia los desamparados y los pobres; es decir, se proponían acciones para ayudar y apoyar al indefenso, al que estaba en la mendicidad; al pobre, al desamparado, al que podía morir por no tener los medios para sostenerse a sí mismo. Y a la par, se generaba un significado en el cual a esos seres se les consideraba como viciosos, delincuentes, desocupados y peligrosos. Esta figura de la pobreza, implicaba salirse del molde de lo que se catalogaba como una vida cristiana virtuosa y por ello, los “viciosos” se volvían una amenaza a la forma de vida que se estimaba como la buena vida cristiana que se requería en dicha época.

En la primera mitad del siglo XX surge el modelo rehabilitador, (que quizá comenzó desde el siglo XVI al XIX al dar inicio al proceso de la modernidad). A partir de la modernidad se le da un lugar privilegiado a la ciencia con una serie de posibilidades, y a la educación como la bandera de la civilización democrática.

Finalmente, el modelo social que surge en los inicios de 1960 el cual señala que son las barreras sociales las causales que impiden la incorporación de esos otros que siguen ubicándose como “dis”.

De acuerdo con Brogna (2006), esto no significa que los modelos se den en una sucesión de uno por otro, sino que se encuentran coexistiendo, o sea, se encuentran vigentes.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

Nos parece de suma relevancia detenernos en la definición de persona con discapacidad presente en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la cual a la letra dice:

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Aquí notamos que se parte de la idea de sujetos con una deficiencia a largo plazo, que atraviesa en todos los modelos de la historia del mundo. En esta concepción se valoran ciertas características del cuerpo como una carencia, una imperfección, y que a su vez implica que se tiene como referente la noción o parámetro de un cuerpo considerado como “normal”, como modelo de lo que es el cuerpo. Ciertamente, de acuerdo con esta definición de la Convención, la discapacidad se da al interactuar con las barreras contextuales que impiden a esos sujetos su plena incorporación al mundo social, sin embargo, se sigue afirmando en el sujeto una “deficiencia”, una “falta”, una inadecuada funcionalidad o manera de pensar fuera de lo “normal”. Vemos entonces, un entrecruce entre la idea de un sujeto con una deficiencia en la que de alguna manera está implícita una percepción de lo “normal” y, por otro lado, el presupuesto de las barreras contextuales que refieren a una mirada social.

Esta mirada sobre la discapacidad como falta, nos es dada como un hecho, tanto en las prácticas como los saberes, y en la época moderna se fueron reflejando en las prácticas culturales, en la vida diaria, y los saberes “legitimados” la van generando, acompañando y exigiendo. A manera de ejemplo las disciplinas como el derecho, la pedagogía, la psicología, instauran la forma cívica de comportamiento, y el concepto de desarrollo que permea en ellas, implica una noción de normalidad, del cuerpo y de la inteligencia. Desde esta normalidad constituida en la modernidad se van dando diferentes sentidos a las diversas formas sociales. Ante esto, la vida de las personas con una discapacidad, sus familias, investigadores del tema, etc., se incorporan a esta manera de entender dicha realidad y desde ahí luchan por el reconocimiento de sus derechos, hacen prácticas educativas, culturales, políticas, etc., buscando la inclusión. Con todo, también se dan algunas prácticas emergentes y surgen posturas críticas que interpelan a esos saberes dados y que subvierten el sentido de la llamada discapacidad.

Un cepillado de la historia: aproximación a la función de interpelación de la “discapacidad”

Si bien la educación como un derecho de todos es uno de los logros de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la conquista por la educación inició con los albores de la Revolución Francesa, de la Ilustración y la Guerra Civil en Norteamérica las cuales fueron el punto de partida para la transformación de un régimen de gobierno clerical a uno estatal. En el antiguo régimen, la iglesia era la encargada de atender la educación y la asistencia pública, tras nacionalizar estos bienes, el estado fue el encargado de gestionarlos (PUELLES, 1993). En ese contexto encontramos algunas de las primeras instancias de educación para las personas que hoy llamamos con discapacidad y que podríamos decir, son los inicios de lo que después se llamaría educación especial.

La educación no siempre fue de interés como aspiración universal, ni se concebía como una escuela para todos, ni tampoco siempre el Estado estuvo a cargo de la educación. En la Edad Media y en los albores de la Modernidad los que se encargaban de la escuela no eran profesores preparados profesionalmente para ello, la religión estaba a cargo y educaba bajo los parámetros religiosos, creer en Dios, en sus preceptos y mantener el comportamiento de un cristiano, es decir un virtuoso. Puelles (1993) refiere un ejemplo de ello. La cita resulta muy extensa, sin embargo, es necesaria para mostrar la situación previa a la Revolución Francesa

Un sacerdote se dirige en el año 1758 a su nueva parroquia, situada en un remoto distrito de Francia. Después de visitar a sus feligreses, se interesa por la escuela del lugar, siendo conducido a una miserable barraca donde campa por sus respetos una multitud de niños. Sorprendido el párroco, pregunta por el maestro; su acompañante le muestra a un anciano que descansa en un sucio jergón al fondo de la barraca. El diálogo que se produce entre ambos es significativo:

- ¿Es usted el maestro, mi buen amigo?
- Sí, señor.
- ¿Y qué enseña usted a los niños?
- Nada, señor.
- ¡Nada! ¿Cómo es eso posible?
- Porque yo no sé nada, contesta el maestro.
- Entonces, ¿por qué ha sido usted nombrado maestro?
- Porque yo he cuidado los cerdos de este pueblo durante muchos años y cuando he llegado a ser demasiado viejo para dicho oficio me han dado la escuela para que cuide de los niños.

Como señala Pollard, este caso no puede circunscribirse sólo a una escuela o a una localidad. Este maestro es un caso común que recuerda a cientos de maestros pertenecientes a una u otra sociedad de las que integraban la Europa del Antiguo Régimen. Incluso en Inglaterra, probablemente el país más desarrollado del siglo XVIII europeo, la educación elemental presentaba un estado penoso: las famosas escuelas de caridad, anexas a una parroquia, estaban regentadas por maestros de muy escasa preparación docente, dada la inexcusable condición de ser miembros de la Iglesia anglicana, preocupados fundamentalmente por enseñar la religión a los niños.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

En la Edad Media se priorizó una educación bajo las bases de la visión del cristianismo en sus dos vertientes: el catolicismo y el anglicanismo. En ese contexto, la atención a niños actualmente denominados con “discapacidad” también estaba a cargo de la iglesia, y a quienes se atendía solían ser hijos de personas con cierto estatus social, hijos de reyes, duques, como podemos leer en el texto de Pablo Bonet *Reducción de las letras y el arte de enseñar a hablar a los mudos* de 1620:

Me movieron el amor y obligaciones de la casa Condestable mi señor, donde al presente se ve un hermano de su Excelencia esta lástima (si bien no fue natural en él, porque oía hasta los dos años) y en el cuidado inmenso con que mi señora la Duquesa su madre ha procurado intentar los posibles remedios para suplir este defecto, buscando personas, y haciendo liberales gastos porque no quedase un tan gran señor sin remedio. (En HERVÁS Y PANDURO, 1795, p. 306-307)

En esta cita, vemos la preocupación de una madre, en su estatuto de Reina, preocupada por lo que le pasa a su hijo, en una época en la que la pérdida de la audición significaba un impedimento para desarrollar la lengua oral, razón por la cual se consideraba a la sordera como el más grave de los defectos, pues, como señalan Corts y García (2008), les impedía expresar sus sentimientos o dar cuenta de su capacidad racional, y en ese contexto del siglo XVII, eso los hacía parecer “monstruos de la naturaleza”. Ante estas circunstancias se requería de un “remedio”, de alguien que subvirtiera los efectos de la sordera. La madre de ese niño, que era ni más ni menos que la Reina y, por tanto, el hijo sordo estaba en estatuto de príncipe, encontró a un hombre que movido por el amor y lealtad atiende a su hijo con un método novedoso.

Encontrar una manera de enseñar a los “mudos” a hablar significaba humanizarlos. Por eso el método propuesto en ese momento por Bonet (siglo XVI y XVII) significó un cambio importante en la situación de los sordos, pues como señalan Corts y García (2008):

Su método, que más tarde será seguido en Europa, representa la posibilidad de enseñar a los mudos, sin acudir a los bárbaros medios de sus contemporáneos y al planteamiento del problema de la mudez como problema fundamental educativo.

De acuerdo con esto, lo que por muchos años fue considerado imposible o una cuestión milagrosa se transformó en un tema de educabilidad y de un método adecuado para lograrlo.

Y ciertamente, también era una cuestión de la *caritas* cristiana propia de la época, pues como señalamos, la iglesia cristiana estaba a cargo de las escuelas y de la enseñanza. Sin embargo, con la influencia de la ilustración y los principios de la filantropía eso fue

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

cambiando, se empezó a buscar la educación del ocio, y a dejar de socorrer al pobre solo con limosnas, como señala Rodríguez (2004), y se comenzó a hablar de lo que se conoce como la caridad ilustrada. En este contexto nos encontramos con la figura del abad Charles-Michel de l'Épée (1712-1789) religioso francés cuyo interés por atender a la población sorda de su época él mismo lo explicó de la siguiente manera:

El padre Vanin respetabilísimo Sacerdote de la doctrina christiana (sic) había empezado con el método de las estampas (que es endeble é incertísimo) la instrucción de dos Sordomudas hermanas mellizas: Murió este caritativo Sacerdote, y las pobres Sordomudas quedaron por gran tiempo sin instrucción, no encontrándose ninguno que se la quisiera dar. Creyendo yo que estas dos niñas vivirían y morirían en tal ignorancia de la religión, si no se instruían, penetrado de compasión de su estado, dixé, que me encargaría de instruir las, y haría todo lo que fuese posible. (sic) (Citado en HERVÁS Y PANDURO, 1795, p. 325-326).

Nuevamente encontramos que lo que motivó al abad de l'Épée a atender a estas dos niñas en desamparo fue una cuestión de caridad.

Otra interpretación posible sería que l'Épée muestra un concernimiento, una responsabilidad y custodia por el otro, una ética de la hospitalidad, en el sentido que le da Levinas a la ética, custodiar la alteridad del otro (ADAME, ALVARADO, JACOBO, 2016). De acuerdo con estas autoras, se conjugaron, por un lado, el deseo de no dejar en el desamparo e ignorancia a dos niñas, en una época en la que no saber de Dios y morir en tal desconocimiento significaba condenarlas a la imposibilidad de ingreso al cielo; y por otra parte, el hecho de que el abad fue el primero que reconoció que esas dos niñas sordas tenían una manera sui generis de comunicarse, es decir, l'Épée se dio cuenta de su manera singular de comprenderse, de una forma de interacción diferente, y aprendió esa "forma", el código que utilizaban entre ellas y que posteriormente adquiriría el estatuto de lengua de señas. Así, de l'Épée es reconocido como el padre de los sordos, por ser el primero en asumir y reconocer esa forma de relacionarse con las señas que usaban las niñas, aprendérsela, y fomentarla como método para la educación de los niños sordos, y abrir una escuela donde la instauró como la base de la enseñanza, con el objetivo de que los sordos aprendieran a escribir y leer para que se defendieran, en una época en donde había que conocer las leyes emergentes de la República que les daría derecho a múltiples cosas, como heredar, impedir abusos, etc.

La atención a niños sordos en la época de Bonet y de l'Épée, sólo era para casos particulares, no había una escuela para atenderlos, y quienes los instruían eran personas con ciertos cargos políticos como Bonet quien fuera un burócrata al servicio de gente muy

poderosas, que ocupó toda su vida cargos de alta influencia política (OVIEDO, 2006b); como también personas con preparación en humanidades propia de una formación religiosa, como fue el caso de Charles-Michel de l'Épée, quien además tenía una formación en las ideas de la ilustración de libertad e igualdad propias de su época, y la influencia de filósofos como Descartes (OVIEDO, 2007), esto en un contexto en el que, como vimos en la cita de Puelles (1993), quienes estaban a cargo de las nacientes escuelas solían ser personas sin ninguna preparación. Por tanto, como señala Hoyos (2020), de l'Épée:

Se anticipó a la "protección constitucional de las comunidades sordas" tres siglos antes que cualquier declaración o tratado internacional que hoy proteja los derechos de las personas con "discapacidad auditiva".

Y no solo eso, "[...] hizo una aproximación a la alteridad, se permitió el asombro, la interrogación, y el cuestionamiento de lo dado." (ADAME, ALVARADO, JACOBO, 2016, p.27) Así, con su visión de las señas que usaban las dos niñas sordas para comunicarse entre ellas, abrió nuevas posibilidades de acceso al conocimiento. Visión que algunos estudiantes suyos, como Eduardo Huet, llevaron a otras partes del mundo, creando espacios e instituciones que dieron lugar a la gestión de comunidades de personas sordas y al desarrollo de la lengua de señas propias de cada país, como fue el caso de Brasil y México, lugares en donde Huet, por petición del gobierno de cada uno de estos países, abrió una primera escuela para sordos.

Por ejemplo, en el caso de México, la escuela para sordos se fundó en 1867, una época en la que México se encontraba en guerra y luchaba para consolidarse como nación. En esas circunstancias el gobierno de Benito Juárez expidió la Ley Orgánica de la Instrucción Pública que estableció en el Distrito y Territorios la educación primaria gratuita para pobres y obligatoria para todos los niños mayores de cinco años y en donde se consideró la educación especial para niños y niñas con sordera como vemos en el siguiente párrafo de dicha ley:

Escuela de sordo-mudos.

19. En esta escuela se enseñarán los siguientes ramos: Lengua española escrita, expresada por medio del alfabeto manual, y pronunciada cuando haya aptitud para ello en el discípulo. Catecismo y principios religiosos. Elementos de geografía. Elementos de historia general y con especialidad la nacional. Elementos de historia natural, aritmética y especialmente las cuatro operaciones fundamentales. Horticultura y jardinería práctica para niños. Trabajos manuales de aguja, bordado, gancho, etc., para niñas. Teneduría de libros para los discípulos que revelen aptitud (Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal, Cap., 2; párr. 19, 1867).

Esta escuela propició la conformación de comunidades de sordos en México, que desarrollaron la lengua de señas, la cual ha prevalecido pese a que después se descalificara y que a partir de 1880 la prohibieran en las escuelas y se buscara la oralización de los niños sordos, esto como consecuencia del 2o. Congreso Internacional de Maestros Sordos, mejor conocido como Congreso de Milán que se llevó a cabo ese mismo año. En dicho evento se impuso la postura de la oralización de los sordos y se prohibió la lengua de señas por considerarla impropia. Oviedo (2006) señala que dicha propuesta no la hicieron los maestros sordos, sino los maestros oyentes que eran profesores de alumnos sordos.

Así, estos son algunos de los antecedentes de lo que después se llamaría educación especial y en donde a su vez el movimiento de la inclusión educativa tuvo su origen, pero que a veces se suele invisibilizar y desde la visión de los nuevos modelos se desdeñan estas prácticas que les anteceden, clasificándolas de segregacionista y separatista, como las responsables de discriminar y marginar, olvidándonos de cepillar la historia y mostrar, por ejemplo, cómo la posición del abad de l'Epée inauguró y fundó la opción de la enseñanza en lengua de señas, la cual ya era criticada por las vertientes del oralismo, y en ese mismo sentido también evidenciar la manera como hasta la fecha algunas escuelas de educación especial aún juegan un papel determinante en el acceso al derecho a la educación.

Pasaremos a ejemplificar lo anterior con el caso de algunas escuelas para sordos, como lo podemos ver en lo que narra Gael¹. Él es un joven mexicano estudiante universitario, usuario de la Lengua de Señas Mexicana (LSM). Sus padres son oyentes, la primaria la estudió en una escuela donde todos eran oyentes y contaba con el apoyo de una maestra sorda que le enseñaba LSM, así que únicamente él y la maestra sorda usaban esta lengua, al terminar la primaria decidieron que la secundaria la estudiaría en una escuela para sordos, donde todos usan la LSM y de eso Gael nos cuenta lo siguiente:

[...] ya después me llevó ella [la maestra] a Clotet y ver que todos sabían lengua de señas y yo la verdad es que no sabía lengua de señas estaba sorprendido, no sabía nada, no tenía nada, empecé a curiosear, empecé a platicar, a preguntar y la verdad es que no me empezaron a caer bien las personas sordas, algunas me caían bien. Obviamente yo no conocía nada de eso, yo les preguntaba y les escribía y les decía la seña ¿Cuál? Ellos empezaron a burlarse de mí, y sordos contra sordos, me hacían bullying diciendo ¡ah, ese sordo es ignorante! (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Clotet² es una institución escolar del sector privado, auspiciada por una congregación religiosa, y cuyos orígenes datan de los años 40 y 50 de siglo pasado. Ahí Gael llegó a

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

estudiar la secundaria, con un conocimiento muy básico de la LSM, el que había aprendido con la maestra sorda en la primaria, y la sensación que tuvo al llegar a este espacio fue que en realidad no sabía dicha lengua. Y luego nos dice:

[...] con el grupo de sordos en Clotet, ¿Qué es lo que aprendí? te puedo decir que [...] en Clotet aprendí mucha responsabilidad, no hay intérpretes, únicamente sordos, aprendí bien Lengua de Señas, a poner atención a la LSM, aprendí diferentes temas, a hacer la tarea, a practicar matemáticas y todo eso fue lo que aprendí, matemáticas español historia, gramática todo eso, geografía, civismo, algunas de esas cosas aprendí, pero sobre todo LSM, porque ahí nada de hablar, solamente señas, hice amigos, tuve amigos pude hablar con ellos en LSM y decir, perdón me distraje, ¿qué dijo ahí? ¡Ah, ya! El maestro dice lalala [expresión coloquial para referir que dijo cualquier palabra], ¡ah! me quedaba bien claro ya, completamente claro a diferencia de lo que pasaba con los oyentes, y sabía que si me distraía y no llevaba la tarea al otro día me castigaban, en la escuela de oyentes en el grupo no entendía nada, no había Lengua de Señas (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Dice Gael, *aprendí bien lengua de señas, porque ahí nada de hablar*. Una lengua suele desarrollarse naturalmente en el seno de una familia, en el uso diario, en la cotidianidad, en la interacción con otras personas de la comunidad, pero en este caso, Gael creció en un contexto en el cual se hablaba una lengua oral, con los efectos de separación que esto producía en Gael, con todo, lo apoyan con una maestra que le daba en LSM una lengua. Pero eso tampoco le garantizó el ser parte de comunidad, y ser aceptado por sus compañeros. Así, Clotet fue el espacio donde Gael pudo aprender bien la LSM, una lengua con la que logró comunicarse y hacer amigos en donde, a diferencia de lo que pasaba en la primaria, sí entendía lo que los maestros explicaban en cada materia y participaba de la dinámica de las clases. Ciertamente, no fue sencillo, pues Gael también vivió situaciones de rechazo por sus compañeros.

Desde la mirada de los nuevos paradigmas educativos se consideraría que este espacio segrega a los sordos, pero en contraste tenemos que para muchos representa un lugar que les permite adquirir y desarrollar plenamente su lengua, cosa que no sucede en las escuelas regulares donde con mucha frecuencia sólo hay un estudiante con sordera como fue el caso de Gael.

Así, nos preguntamos, primero, si no será momento de interrogar a los paradigmas de llamada “discapacidad”, y dejar de hacer una lectura de la historia de la “discapacidad” como continua y como proceso progresivo, como nos proponen algunos autores entre ellos, Jullian (2008), Brégain (2021) y Jacobo (2012), al retomar otras epistemologías no positivistas; segundo, ¿no será tiempo de retomar las prácticas en donde los sujetos están

reconfigurando su posición más allá de la llamada “discapacidad”? Prácticas que sin proponérselo y otras explícitamente, subvierten, interrogan, interpelan al *status quo* y nos hacen pensar en la “discapacidad”, así entre comillas enfatizando su carácter interpelativo y, como nos propone Mayer (2020), mirarla desde aquellas personas que no solicitan derechos, ni piden permiso, y no obstante con su proceder, con su práctica, con su vida han hecho de la “discapacidad” una interpelación radical. Y entonces, como dice Mayer (2020), sería “mucho mejor hacer valer su profunda capacidad interpelativa, en vez de empeñarse en *incluirla*”.

Y en este sentido, Mayer (2020) encuentra que Evelyn Glennie, una escocesa reconocida como la mejor percusionista, ha interpelado a partir de su condición de sordera por otras vías para la musicalidad. Y nos muestra y propone otras formas de escuchar, más allá del órgano de la audición.

En una entrevista realizada por Mayer, director de 17, Instituto de Estudios Críticos, Evelyn Glennie plantea una interpelación radical cuando señala: “Incluir es escuchar”, y lo que esto significa lo podemos ver en lo que nos cuenta sobre su trayectoria para ingresar a una institución educativa y estudiar percusiones. Ella explicita que tuvo que audicionar dos veces. La primera vez la rechazaron por su imposibilidad de escuchar la música de la manera como los evaluadores pensaban que era la única forma de hacerlo, por la vía auditiva. Este prejuicio de considerar la norma de la audición como la única vía de escucha, les impidió visualizar o permitir otra manera de percibir y escuchar la música; así que la rechazaron sin siquiera darle la oportunidad de mostrar si podía o no ejecutar música. Y tampoco podían imaginar cómo ofrecerle una educación musical, ni cómo podría ser parte de una orquesta, pues en su experiencia eso era lo que buscaban la mayoría de los graduados. Evelyn no quería ser parte de una orquesta, y así lo había expresado en su entrevista y se preguntaba si la habrían escuchado cuando dijo que quería ser solista. Ante esto Evelyn señala, “hay que escuchar las historias de las personas” (EVELYN GLENNIE, 2021).

En una segunda audición, nuevamente la mayoría del jurado se negó, por la misma razón, pero esta vez uno de ellos alertó: “[...] no, esperen, porque si vamos a aceptar o no a las personas solo porque no están en el estándar eso es muy peligroso [...]” (EVELYN GLENNIE, 2021). En la misma tónica, en la entrevista Evelyn refiere que en esa segunda audición, posteriormente a su ejecución, el jurado completo la aceptó, llevándose todos la experiencia imborrable de su magistral ejecución. Así con una disposición subjetiva Evelyn había franqueado los límites de la normatividad. De alguna manera ella irrumpió en la

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

institución, pues como ella misma menciona, eso cambió la forma de mirar a los aspirantes, y los criterios que se empleaban para decidir a quiénes aceptaban y a quién no.

Mayer (2020) apunta, no es que Evelyn haya sido incluida institucionalmente, es ella quien derriba las barreras con su potencial creativo y transforma la “discapacidad” auditiva desde su peculiar manera de relacionarse con el mundo y los sonidos, desde su propia posición subjetiva crea e interroga los imaginarios asociados a la música. De tal manera que Evelyn Glennie da al mundo una musicalidad alterna, descentra la visión fonocéntrica de la música.

Y en este sentido tenemos también la experiencia de Gael, a quien citamos antes. Él nos cuenta que cuando terminó la secundaria en la escuela para sordos, decidieron que continuaría sus estudios en una escuela regular, ¿cómo fue su ingreso a la preparatoria regular? al respecto la mamá de Gael nos contó:

Fuimos a [diferentes escuelas privadas], no sé, fuimos a muchos, a muchos lugares, hasta que me cansé, hice la cita en [una preparatoria particular reconocida], no dije que era sordo, llegamos a la reunión que siempre hacen de primero para inscripción, nos sentamos, empecé a interpretarle, empezaron a llegar los directores de carrera, ¿es para él?, sí, ¿necesita algo? No, le estoy interpretando. Yo le estaba interpretando y estaban hablando y yo interpretando y me decían, -sí, dígame.- y yo, -no, no le estoy hablando, le estoy interpretando a mi hijo,- y así (mamá de Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Luego agregó:

Nos tuvimos que poner frente a frente con el director en un plan bastante rudo y siento que hemos ido abriendo puertas, Nosotros fuimos a muchas otras escuelas a preguntar de la prepa para inscribirlo y los directores decían que no, ok, nos íbamos a otra, y a otra, y no. Solamente en [esa preparatoria particular reconocida] tuvimos la oportunidad o bueno más bien es que llegamos diferente, yo llegué a interpretarle, no dije que era sordo, el director le dijo que no, me enojé muchísimo, le dije de cosas (mamá de Gael, comunicación personal, agosto 2016).

Al respecto Gael señaló:

El director nos dijo vamos probar, le hice una historia, hice la tarea, todo, era la historia de mi vida, parece que es mentira. Mira, parece que tu mamá te defiende, te ayuda. Entonces, trajo a otro intérprete y ya se presentó, y me dijo ¿sabes escribir tu nombre?, ¡claro que sí! Claro que no es mi papá. El director se quedó así como ¡ok! Le hice la tarea, ahí está, y claro no conoce cómo escribimos los sordos, no sabe que escribimos LSM no español y yo le hice muchos dibujos y se lo di así, a mí no me importó, empezó a leer se empezó a esforzar y dijo, bueno tengo una idea, ven a probar 4 días de muestra aquí en el salón. Con la prueba a mí me empezó a gustar, empecé con la intérprete, ya que estuvimos ahí, otra vez el director me preguntó ¿cómo te sientes? Me siento muy bien, me gustó mucho, me quiero inscribir, y dijo, bueno lo voy a pensar, ya cuando me dijo que sí, me puse muy contento, me pude inscribir a la preparatoria (Gael, comunicación personal, agosto 2016).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

Sin pedir permiso, como dice Mayer (2020), Gael y su mamá decidieron hacerse presentes como cualquier otro estudiante, e “irrumper” en la institución, causando desconcierto, franqueando los límites de la normalidad. Un joven sordo apoyado por su mamá, pidiendo ingresar a una institución donde todos son oyentes, con una forma de escritura que no coincide con lo convencional, en este caso el español, y que para muchos puede significar un, no sabe escribir, pero que para Gael, es un, así escribimos los sordos, y desde ahí interpeló a los imaginarios sobre la lengua de señas y la interpretación.

Cerramos -así este segundo y último apartado esperando haber mostrado la función de interpelación que tiene la “discapacidad” en su función política de transformar realidades por otras posibles (HERNÁNDEZ, JACOBO, 2021).

Conclusiones

Quizá más que conclusiones y respuestas, se requiere concluir con interrogaciones. Así, del posicionamiento del Seminario Interinstitucional e Internacional: “El paradigma de la inclusión y las aproximaciones críticas emergentes.”, que se realizó como parte del posgrado de Pedagogía de la UNAM (SESIÓN 1. Seminario El paradigma de la inclusión y las aproximaciones críticas emergentes, 2021) retomamos los siguientes planteamientos:

Quizá es tiempo de detenernos y preguntarnos si en el paradigma de inclusión se cifra la resolución del problema de la vulnerabilidad de esos grupos, de esas personas “vulnerables” a las que hay que incluir ¿O será que la vulnerabilidad se genera desde otras dimensiones? ¿No serán las condiciones y posiciones que devienen desde una exterioridad las que han generado la discriminación y exclusión? ¿No será que las propuestas de derribar las barreras para ofrecer accesibilidad, formas de comunicación y acceso a una educación de calidad están rebasadas? ¿Será que tendremos que ir más allá del paradigma de inclusión y la proclamación de los derechos humanos?

Tal vez sea el momento de plantearnos si existen otras aproximaciones que replanteen la problemática. Quizá las prácticas culturales en su multiplicidad y heterogeneidad claman por otras opciones, otros cambios, otras demandas y otras exigencias. Posiblemente ya se hayan abierto puertas y estén planteando otras existencias, otras visiones, otras realidades que interpelan los saberes, discursos y prácticas defendiendo otras perspectivas, y que la ceguera, sordera, inmovilidad y otras nociones de “discapacidad” se encuentren en otro lugar y no en las personas denominadas con “discapacidad”.

Es tiempo de custodiar lo que para la ética de Levinas implica custodiar la alteridad o la diferencia, muy diferente a la propuesta de incluirlos al modelo que está ofreciendo la normalidad. Quizá esta ética al posicionar la diferencia en otro lugar, interrogando la discapacidad y escuchando las formas de ser y estar en el mundo, produzca una función política de transformación social que rompe con el modelo de realidad social que propone el sistema.

Así, este trabajo se propone como un puente de reflexión ante la problemática de la “vulnerabilidad” que se deposita en las personas con discapacidad y que *transeccionaliza* con otras poblaciones: mujer, adulto mayor, indígena, etc. para que cada quien gesticule sus propias consideraciones y en el compartir se potencien y reconozcan las prácticas emergentes en su función de interpelación, las cuales ofrecen otras formas posibles de pensar, mirar, escuchar y actuar que se traducen en la transformación de una sociedad que estructuralmente produce el posicionamiento y la falta de condiciones de vida para tanta población que está siendo vulnerabilizada desde la exterioridad estructurante de una realidad que constantemente genera marginación, exclusión, discriminación e injusticia. Quizá estemos en un presente que constituye ya el futuro de las bases para reparar las injusticias y la discriminación a través de las prácticas emergentes y realizar un ejercicio político de subvertir normalidades asfixiantes y hacer valer el posicionamiento de la condición de existencia desde las diferencias, así en la pluralidad de formas de vida social que podemos tener entre los diversos que se les posiciona aparte, como grupo separado, en falta, vulnerables, que radica en la “incapacidad” de moldearse según la norma. Así podríamos significar a la “discapacidad”, en el sentido que Mayer plantea, en cuanto a que tiene el efecto de irrumpir, cimbrar los cimientos de una concepción de normalidad basada en un sistema económico, político y social y plantear la necesidad de transformarlo desde diversas dimensiones.

Referencias

ADAME, Emilia; ALVARADO, Julieta; JACOBO, Zardel. **Sistema educativo e inclusión. Más allá de la integración educativa.** México: Trillas, 2016.

AGUADO, Antonio. **Historia de las deficiencias.** Madrid: Escuela Libre Editorial Fundación Once, 1995. Disponible en: <https://sid.usal.es/idocs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>.

BENJAMIN, Walter. **Libro de los pasajes** Madrid: Akal, 2013.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

BERGER, Peter; Luckmann, Thomas. **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

BRÉGAIN, Gildas. ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? El punto de vista de un historiador de la época contemporánea. En MARA, Paula; et. al. **¿Quién es el sujeto de la discapacidad?** Buenos Aires: Clacso, 2021. p.71-100.

BROGNA, Patricia. **La discapacidad: ¿una obra escrita por los actores de reparto? el paradigma social de la discapacidad: realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano**. (Tesis de Maestría). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2006. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/76695>.

BROGNA, Patricia. **Posición de discapacidad: aportes de la convención**. México: Instituto de investigaciones Jurídicas UNAM, 2010. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/5/2468/11.pdf>.

BROGNA, Patricia. **Condición de adulto con discapacidad intelectual posición social y simbólica de otro**. (Tesis de Doctorado). México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2013. Disponible en: <https://repositorio.unam.mx/contenidos/67062>.

CORTS, María Isabel; GARCÍA, Eduardo. **La enseñanza de los sordomudos en España en los siglos XVII y XVIII. Análisis comparativo de las obras de J. P. Bonet y L. Hervás y Panduro**. En Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcj10h6>.

EVELYN GLENNIE: Enseñar al mundo a escuchar (Inglés). En: 17, INSTITUTO DE ESTUDIOS CRÍTICOS, 14 enero 2021. 1 vídeo (127 min.) Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=YGJjuQJ-6ZE&t=522s>.

FUNDACIÓN ONCE. Nuestros derechos. Por un mejor trato a las personas con discapacidad. En: *blog Discapnet. El portal de las personas con discapacidad*. España, 2020, 27 enero. Disponible en: <https://www.discapnet.es/areas-tematicas/nuestros-derechos/tus-derechos-fondo/discapacidad-versus-minusvalia>.

FOUCAULT, Michel. **La Historia de la Locura en la Época Clásica**. España: F.C.E. 2006.

HEIDEGGER, Martin. **La época de la imagen del mundo, en Caminos del Bosque**. Madrid: Alianza, 1998.

HERNÁNDEZ, María Cristina; JACOBO, Zardel. La “discapacidad” como interpelación para la posibilidad de un mundo otro. **Novedades Educativas**, Argentina, no. 371, diciembre 2021, p.10-15.

HERVÁS Y PANDURO, Lorenzo. **Escuela española de sordomudos, o Arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español**. (Vol. 2). Madrid: Imprenta Real. 1795. Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4f1n3>

HOYOS, Luis Miguel. El Comunitarismo Sordo: La filosofía olvidada en América Latina. En: Blog de WordPress.com. **Blog Periferias**. 26 septiembre 2020. Disponible en: <https://espacioperiferias.com/2020/09/26/el-comunitarismo-sordo-la-filosofia-olvidada-en-america-latina/>.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

JACOBO, Zardel. De la discapacidad como constructo social a las formas alternas del ser y estar en el mundo. En: **RUEDES**, México, Nº 3, 2012. p.40- 60. Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4341/jacoboruedes3.pdf.

JULLIAN, Christian. Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México. En: PEREZ-SILLER, Javier (Dir.). **México Francia. Memoria de una sensibilidad común; Siglos XIX-XX**. Vol. III y IV. México: Centro de estudios mexicanos y centroamericanos, 2008. p. 385-410. Disponible en: <https://doi.org/10.4000/books.cemca.1643>.

MAYER, Benjamín. Conferencia Magistral - **La “discapacidad” y la digitalidad como fuentes para encarar los desafíos contemporáneos de la Educación Superior**. UAMVIDEOS, 3 septiembre 2020. 1 vídeo (154 min). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0Dc12VyGw8s>.

MÉXICO. **Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Distrito Federal**. 2 de diciembre de 1867, Diario Oficial de la Federación. México, 1867. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.pdf.

ONU, Asamblea General. **Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**.2008. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

OVIEDO, Alejandro. 2o. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de Septiembre de 1880. En **Cultura Sorda** 2006^a. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>.

OVIEDO, Alejandro. La vida y la obra de Juan Pablo Bonet (1573–1633). En **Cultura Sorda**, 2006b. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/juan-pablo-bonet/>.

OVIEDO, Alejandro. La vida y la obra del Abad Charles Michel de l’Epée (1712 -1789). En **Cultura Sorda**, 2007. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/abad-de-lepee/>.

PALACIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad**. España: Cinca, 2008. Disponible en: <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>.

PUELLES, Manuel. Estado y Educación en las Sociedades Europeas. **Revista Iberoamericana de Educación**. Vol. 1, p. 35–57, 1993. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie103006>.

RAMSEY, Claire. **The People Who Spell: The Last Students from the Mexican National School for the Deaf**. Washington DC: Gallaudet University Press, 2011.

RODRÍGUEZ, Sandra Patricia. De la Caridad Cristiana a la Caridad Ilustrada: Educación y Policía en el Siglo XVIII. **Folios, segunda época**, no. 19, p.1-19, primer semestre 2004. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/5947/4927>.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X67662>

SESIÓN 1. Seminario El paradigma de la inclusión y las aproximaciones críticas emergentes. Seminario internacional, 1 septiembre 2021. 1 vídeo (330 min.) Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=LhgFN-kn0t8>.

Notas

¹ La entrevista a Gael es parte de una investigación sobre la experiencia educativa de estudiantes y profesionistas sordos de la Ciudad de México. En el momento de la entrevista él estudiaba la universidad en una institución del sector privado. La entrevista se llevó a cabo en agosto de 2016 y se cambió el nombre por cuestiones de confidencialidad. La investigación fue realizada como parte del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y se encuentra en la tesis titulada. “Me dijeron: tú, eres sordo. La experiencia educativa de estudiantes universitarios y profesionistas y su impacto en su constitución como sujetos Sordos” (aún en trámite de dictaminación).

² “In 1949 the Claretians opened a small school in Mexico City, Instituto Rosendo Olleta. In 1999 due economic circumstances, the school was closed. After a period of reorganization, the order reopened the school in 2000 under the name Centro Clotet.” Pastoral de Sordos, 2009. (En Ramsey, 2011, p 76).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)