



Universidad de la República
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Tesis para defender el título de Maestría en Ciencias Humanas
opción Antropología de la Cuenca del Plata

Título del trabajo:

“Formas de percibir el mundo que conectan: experiencias de jóvenes y adultos/as sordos/as, estudiantes en dos talleres de educación pública”

Autora: Lic. Siomara Stephanie Farall Silva

Director de tesis: Dr. Leonardo Peluso Crespi

Co-directora de tesis: Dra. Luisina Castelli Rodríguez

Montevideo, 28 de agosto de 2025

Coordinación Académica de Posgrado
Maestría en Ciencias Humanas
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

En calidad de director de la tesis titulada “*Formas de percibir el mundo que conectan: experiencias de jóvenes y adultos/as sordos/as, estudiantes en dos talleres de educación pública*”, de la Lic. Siomara Stephanie Farall Silva, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata, doy mi aval correspondiente para su presentación.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Peluso', with a stylized flourish extending from the end.

Dr. Leonardo Peluso Crespi

Coordinación Académica de Posgrado
Maestría en Ciencias Humanas
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

En calidad de co-directora de la tesis titulada “*Formas de percibir el mundo que conectan: experiencias de jóvenes y adultos/as sordos/as, estudiantes en dos talleres de educación pública*”, de la Lic. Siomara Stephanie Farall Silva, en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas opción Antropología de la Cuenca del Plata, doy mi aval correspondiente para su presentación.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Luisina Castelli', with a horizontal line underneath.

Dra. Luisina Castelli Rodríguez

Agradecimientos

A la Universidad de la República y a la Comisión Académica de Posgrado.

A las y los interlocutores partícipes en este trabajo.

A Luisina Castelli y Leonardo Peluso. Por la paciencia, orientación y motivación en este proceso.

A mis amigas. Entre ellas, Andrea, Vicky, Mary, Xime, Silvia e Inés. Quienes de un modo u otro estuvieron acompañándome en el proceso de esta tesis.

A mi familia. Mis hermanas Nadia, Cecilia, Tania, Sabrina, Victoria, y Santiago. A Graciela y Julio, mis padres. Quienes desde la ausencia y/o la presencia, también me han acompañado en este proceso.

Y a mis sobrinos, en especial a Bruno y Bautista, quienes nacieron durante el proceso de esta tesis. Por la alegría que me han dado.

En memoria de mi abuela Julia y mi abuelo Santiago.

Índice

Resumen.....	9
Abstract.....	10
Introducción.....	11
Ensamblando recorridos.....	11
Sobre la investigación.....	13
Consideraciones éticas.....	17
Sobre los capítulos.....	20
 Capítulo 1- Estudios Sordos.....	 22
1.1- Sobre los Estudios Sordos.....	22
1.2- La antropología como precursora de los Estudios Sordos.....	25
1.3- El paradigma psico-socio-lingüístico-antropológico como crítica al paradigma médico-clínico.....	34
1.4- La lengua de señas.....	38
1.5- La inserción de la lengua de señas uruguaya en el ámbito educativo.....	43
1.6- Cultura Sorda. Comunidad Sorda.....	44
1.7- Identidad sorda.....	46
1.8- Acontecimientos en la historia de las comunidades sordas en el	

mundo.....	48
1.9- La comunidad sorda en Uruguay y sus instituciones.....	51
Capítulo 2- Herramientas para pensar las interacciones del mundo sordo y oyente.....	56
2.1- Estudios Decoloniales.....	56
2.2- Interseccionalidad.....	59
2.3- Ideología de la normalidad.....	62
2.4- Audismo.....	63
Capítulo 3- Trabajo de campo en un centro educativo para sordos/as y oyentes.....	65
3.1- El campo de investigación.....	65
3.2- La llegada al centro educativo.....	67
3.3- El taller de Diseño.....	74
3.4- El taller de Comunicación.....	81
3.5- Dos actividades de integración.....	90
3.6- Breves consideraciones sobre las entrevistas.....	92
3.6.1- A estudiantes sordos/as.....	92
3.6.2- A estudiantes oyentes.....	93

3.6.3- A otros actores del centro.....	94
Capítulo 4- Generando diálogo y articulación entre experiencias.....	96
4.1- Ser sordo/a en un mundo oyente.....	96
4.2- Personas sordas con familias oyentes.....	100
4.3- Tipos de sordera del grupo de entrevistados/as.....	103
4.4- Lengua oral, lengua de señas. El caso del español y la LSU.....	104
4.5- El desempleo.....	107
4.6- Experiencias laborales.....	112
4.7- Expresiones de audismo.....	116
4.8- Relaciones de género y formas de violencia.....	118
4.9- Racismo.....	123
Capítulo 5- Perspectivas desde el centro educativo.....	126
5.1- La perspectiva de las funcionarias de la institución educativa.....	126
5.2- Relacionamiento entre sordos/as y oyentes desde la perspectiva de las funcionarias.....	132
5.3- La perspectiva de la población estudiantil.....	137
5.3.1- Oyentes.....	137

5.3.2- Sordos/as.....	141
Conclusiones.....	147
Bibliografía.....	154

Resumen

La presente tesis constituye un estudio etnográfico sobre experiencias vitales y socioeducativas de un grupo de personas sordas, estudiantes en una institución educativa formal pública dirigida a personas sordas y oyentes. Se sustenta en un trabajo de campo desarrollado entre los meses de agosto y diciembre del año 2023, en un centro educativo para jóvenes y adultos sordos ubicado en la ciudad de Montevideo (Uruguay). Se focalizó en trabajar en torno a dos talleres: Comunicación y Diseño. El primero dirigido exclusivamente a personas sordas, el segundo a personas sordas y oyentes.

Tomando como eje central al colectivo de estudiantes sordos/as se propone indagar en algunas dimensiones de sus experiencias vitales y socioeducativas en su relación con el mundo oyente, y los significados que a estas atribuyen. Esta tesis busca realizar un aporte a los estudios antropológicos y a los estudios sordos del ámbito nacional, tratándose del primer estudio etnográfico realizado en español y lengua de señas uruguaya (LSU). Más precisamente contribuir desde el campo de la antropología al de los estudios sordos.

Palabras clave: Etnografía, Interseccionalidad, Educación, Comunidad Sorda, Lengua de Señas Uruguaya.

Abstract

This thesis is an ethnographic study of the life and socio-educational experiences of a group of deaf people, students in a public formal educational institution aimed at deaf and hearing people. It is based on fieldwork carried out between August and December 2023, at an educational center for deaf youth and adults located in the city of Montevideo (Uruguay). It focused on working around two workshops: Communication and Design. The first one was aimed exclusively at deaf people, the second at deaf and hearing people.

Taking the group of deaf students as a central axis, it is proposed to investigate some dimensions of their life and socio-educational experiences in their relationship with the hearing world, and the meanings they attribute to these. This thesis seeks to make a contribution to anthropological studies and deaf studies at a national level, being the first ethnographic study carried out in Spanish and Uruguayan Sign Language (LSU). More precisely, to contribute from the field of anthropology to that of deaf studies.

Keywords: Ethnography, Intersectionality, Education, Deaf Community, Uruguayan Sign Language.

INTRODUCCIÓN

*“En la vida cotidiana me encontraba desfasada
respecto a las escenas que se desarrollaban ante mis ojos.
La impresión de que yo no me encontraba
en la misma película que los demás”
(Laborit, 1994:40).*

Ensamblando recorridos

Mi primer acercamiento a la comunidad sorda tuvo lugar en marzo del año 2017, momento en que di comienzo a un curso básico de comunicación en Lengua de Señas Uruguaya-Español en el Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda (CINDE), ubicado en calle Hermanos Gil y Av. Agraciada, en el barrio Capurro de la ciudad de Montevideo. Se trató de un curso de dos años de duración, a cargo de docentes sordas. En el mismo edificio que funciona CINDE lo hace la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR), más precisamente en el subsuelo, cuyo cometido es congrega a integrantes de la comunidad sorda con fines recreativos, de socialización, de militancia, entre otros fines. Por eso, durante el período que estuve asistiendo a las clases de lengua de señas uruguaya (LSU), me encontré circulando por un espacio habitado mayoritariamente por personas sordas, con quienes comencé a intercambiar en la medida que iba aprendiendo su lengua.

En diciembre del año 2018 culminé el curso en CINDE, y paralelamente mi circulación y contacto con integrantes de la comunidad sorda, ya que no tenía vínculo con otras personas sordas en otros ámbitos. Transcurrieron dos años hasta que volví a vincularme con algunas personas sordas a través de la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU). Esta asociación surgió como iniciativa de un colectivo de padres con hijos/as sordos/as, estudiantes en la escuela N°197 de la ciudad de Montevideo, con el objetivo de garantizar una

adecuada integración y calidad de vida a las personas sordas y sus familias. Funciona en el Centro Cultural Casa del Vecino Misterio ubicado en calle Verdi esquina Bv. José Batlle y Ordoñez, en el barrio Buceo de la ciudad de Montevideo. En APASU dí comienzo en el año 2020 a un nuevo curso de LSU, motivada por retomar el contacto con personas sordas y continuar aprendiendo la lengua, en perspectiva de ampliar y eliminar barreras en la comunicación. Al igual que en CINDE, la clase estuvo a cargo de una docente sorda. En esta oportunidad mi tránsito por la asociación fue breve y se dio en modalidad virtual a causa de la situación de pandemia por COVID-19.

A inicios del año 2022 me presenté a la prueba de conocimiento para ingresar al Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-Español dictado en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (Udelar), en la ciudad de Montevideo. A diferencia de las anteriores instituciones en las que estudié LSU, en este caso se trata de una institución de formación terciaria universitaria pública cuya propuesta formativa está dirigida conjuntamente a personas sordas y oyentes, con un equipo docente integrado del mismo modo, por sordos/as y oyentes. Tras aprobar la prueba de conocimiento, ese mismo año realicé algunos de los cursos propuestos en su Plan de Estudios, entre ellos, el de “Estudios Sordos”. Durante este curso tomé conocimiento de la existencia de los Estudios Sordos en tanto campo del saber dedicado al estudio de las poblaciones sordas, sus comunidades y lenguas de señas, y donde confluyen una heterogeneidad de saberes desde las Ciencias Humanas y Sociales (Peluso, 2024). En este sentido, fui encontrando puntos de conexión entre mi trayectoria formativa (hasta el momento) y mi inquietud en profundizar conocimientos en relación a las experiencias de las personas integrantes de la comunidad sorda uruguaya, permitiéndome consolidar la idea de investigar sobre una temática que tuviera como punto central la experiencia de un grupo de personas sordas.

Si bien la historia de las comunidades sordas ha estado estrechamente vinculada a la de diversos grupos de personas con discapacidad marcadas por la incomprensión, la estigmatización y la vulneración de derechos, las personas sordas se reconocen como pertenecientes a una comunidad lingüística minoritaria, hablantes de una lengua de señas y poseedoras de una cultura propia. Siguiendo esta línea, la presente tesis pretende recurrir a la perspectiva psico-socio-lingüística-antropológica en la comprensión de la población sorda, su lengua y comunidad de pertenencia, a través de un estudio etnográfico desarrollado en un dispositivo educativo estatal de la ciudad de Montevideo (Uruguay).

Sobre la investigación

La presente tesis sitúa como problema de investigación las experiencias vitales y socioeducativas de un grupo de personas sordas, estudiantes en un centro educativo (escuela de oficios), institución pública dirigida a personas sordas y oyentes. Los objetivos propuestos han sido los siguientes:

Objetivo general

- Indagar, analizar y documentar sobre experiencias vitales y educativas de la población sorda, en su relación con personas y entornos oyentes, y los significados que a estas atribuyen.

Objetivos específicos

- Conocer y caracterizar al dispositivo educativo (escuela de oficios).
- Indagar sobre la historia de vida de estudiantes sordos/as, con énfasis en sus experiencias y trayectorias educativas, desde una perspectiva de interseccionalidad.

- Indagar prácticas, discursos y sentidos de la interacción e integración entre estudiantes sordos/as y oyentes en el contexto de la institución educativa.

Para dar respuesta a los objetivos, recurrí a una metodología cualitativa de carácter etnográfico, haciendo uso de las siguientes técnicas: entrevista semiestructurada, charlas informales y observación participante. También me apoyé de herramientas de registro tales como audio grabación y diario de campo. En cuanto a la etnografía como metodología, esta puede entenderse en los siguientes términos:

Desde cierto punto de vista, el del libro de texto, hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, “descripción densa” (Geertz, 1973:21).

(...) la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas) (Restrepo, 2018: 16).

Con base en las definiciones anteriores diré que la etnografía además de ser entendida como una metodología, es fundamentalmente una mirada o enfoque que permite comprender las relaciones y tensiones existentes entre las prácticas y los significados que los sujetos atribuyen a su vida y su entorno. Como tarea, consiste en captar y explicar minuciosamente, a través de una descripción densa, las múltiples y complejas estructuras conceptuales que muchas veces son extrañas y no explícitas para quien investiga (Geertz, 1973). En otras palabras, hacer etnografía consiste en generar comprensiones situadas, lo que implica tener en cuenta los modos de hacer y significar el mundo en un momento dado, tanto de

parte de quien investiga como de sus interlocutores. Esto se relaciona con lo que menciona Restrepo en cuanto a que “el principal medio de aprehensión, comprensión y comunicación que media la etnografía es el etnógrafo y sus sensibilidades, habilidades y limitaciones” (2018: 11). Esta metodología permite abordar dos perspectivas claves en el marco de una investigación, a saber, la perspectiva ‘emic’ y la ‘etic’. La primera vinculada a la mirada que las y los interlocutores poseen sobre sí mismos/as y su cultura, y la segunda relacionada a la mirada que construye quien investiga sobre su objeto de estudio.

Dicho esto, la presente tesis surge en el marco de una relación de compromiso y colaboración que sostuve con mis interlocutores, quienes me habilitaron a ingresar a la institución, ser partícipe de diversas actividades cotidianas y curriculares, y accedieron a mantener instancias de entrevistas para llevar a cabo la investigación en que se apoya esta producción. Para ello, dentro de las técnicas a las que recurrí se encuentra la observación participante, la cual puede entenderse como la observación sistemática de lo que acontece en el campo y la participación en actividades junto a los miembros de la comunidad estudiada (Guber, 2016). Principalmente realicé observación participante en dos talleres, el de Diseño y el de Comunicación, a los que asistí semanalmente y en forma regular durante el segundo semestre del año 2023 hasta su finalización. Paralelamente, utilicé el diario de campo como herramienta de registro permanente.

También me serví de las técnicas de entrevistas y charlas informales con los/las distintos/as actores presentes, en español y LSU. Hago énfasis en que, comunicarme en LSU desde antes de iniciar el trabajo de investigación (por supuesto que durante el trabajo de campo fui aprendiendo aún más), facilitó mi ingreso y desarrollo del trabajo de campo en la medida que tuve una inmersión de forma inmediata, y la posibilidad de comunicarme directamente (sin mediación) con la población sorda, tal como sucedió con la población oyente. Señalo este aspecto porque la LSU implica una serie de aprendizajes de índole simbólico y

corporal, de usos y manejo del cuerpo en la persona hablante como en la interacción comunicativa, que requieren de un tiempo de asimilación y adaptación para quienes somos oyentes. Una de las características de la LSU –como explicaré posteriormente– es que acontece en el plano visoespacial, por lo que es necesaria la utilización de las manos, algunas partes del cuerpo como el rostro y el tronco, y cierta distancia espacial¹ para realizar las señas. A modo de ejemplo, para comunicar algo a una persona sorda es básico estar dentro de su campo visual, de frente y sin tener cubierta la boca.

Desarrollar este trabajo constituyó un desafío para mí como investigadora, si bien conozco y comunico en lengua de señas uruguaya, soy una persona oyente, lo que me posiciona socialmente en un lugar diferente en la relación sordo/a-oyente. Asimismo, entiendo que el ejercicio de reflexividad sobre mi propia práctica y lugar en el campo no sólo estuvo vinculado a mis experiencias personales, también estuvo estrechamente relacionado (entre otras cosas) a mi conocimiento previo de algunas personas integrantes de la comunidad sorda, como de terceras personas e instituciones vinculadas a ellas, con quienes me encontré en el transcurso del trabajo de campo. Reflexionar sobre mi propia práctica e implicación fue fundamental, por lo antes mencionado y por el hecho de contar con una formación de grado que no es en antropología sino en psicología, lo que me ha exigido de un replanteo, resignificación y reacomodación del cuerpo, en la construcción de mi rol como investigadora y frente al campo de investigación.

Otro aspecto que entiendo pertinente señalar, también relacionado al ejercicio de autoanálisis y autocrítica, se vincula con el reconocimiento de los límites y alcances de mi práctica en la investigación. Un ejemplo ilustrativo refiere a la asistencia que oportunamente tuve de la intérprete de LSU (ILSU) del centro educativo en cuestión, por motivos que posteriormente explicaré. Trabajar en

¹ Con base en la clasificación de las distancias en el hombre propuestas por Edward Hall (1966), podemos decir que abarca la distancia íntima (hasta 45 cm).

conjunto con la ILSU significó un apoyo relevante en las instancias específicas de entrevista así como un insumo a tener en cuenta en la propia investigación.

Consideraciones éticas

Para la realización del trabajo de campo que da base a esta tesis tuve que solicitar autorización al Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (CODICEN-ANEP) del Uruguay, pues el centro educativo depende de esta institución. De acuerdo al asesoramiento que me brindaron desde esta institución es parte de su protocolo institucional que les rige que se tramiten permisos (en este caso, para llevar a cabo una investigación) por tratarse de un dispositivo estatal.

Fue así que en el mes marzo de 2023 me comuniqué por correo electrónico con la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA), presentándome como estudiante de la Maestría en Ciencias Humanas en Antropología en la Universidad de la República del Uruguay, manifestando mi interés en llevar a cabo una investigación en un centro educativo de su dependencia y consultando por la viabilidad de concretarla. Desde la DEJA respondieron que derivaban mi consulta, y al día siguiente, desde la Secretaría de esta misma Dirección me enviaron un correo electrónico explicando y detallando los pasos a seguir para tramitar la autorización.

Escribí la nota que solicitaban indicando el tipo de investigación que realizaría, especificando los actores con los que trabajaría y garantizando la protección de datos personales, y la envié vía correo electrónico a la Reguladora de Trámites de CODICEN-ANEP. Dos días después me responden con el número de expediente generado para hacer el seguimiento del trámite. En síntesis, el expediente transitó por las oficinas de la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas, la Dirección Sectorial de Integración Educativa, por el área Jurídica, por la DEJA hasta llegar

finalmente al Consejo donde resolvieron aprobar la autorización. En el mes de julio de 2023 me notificaron por correo electrónico de la resolución emitida por el CODICEN-ANEP. Posteriormente, me comuniqué vía mail con la directora del dispositivo educativo para ponerla en conocimiento de la resolución y coordinar el comienzo de mi asistencia a la institución.

En relación a la autorización otorgada por el CODICEN-ANEP, esta constituye un resguardo para la institución, el cual se extiende hacia la población partícipe en la investigación, asegurando el cumplimiento y respeto por los derechos, la dignidad y la autonomía de las personas, a la confidencialidad y protección de datos personales establecida en la Ley N°18.331². Así mismo, me parece relevante señalar que la dimensión ética en la investigación es un proceso que trasciende la tramitación burocrática antes detallada. Existen otros marcos normativos tales como la Declaración Universal de DDHH (ONU, 1948), la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), el Decreto 379/08 sobre Ética en la Investigación con Seres Humanos (Uruguay, 2008) y el Decreto 158/19 sobre Ética en la Investigación con Seres Humanos (Uruguay, 2009), que enmarcan la investigación y mi posición dentro de ella, siendo el respeto por los derechos, la dignidad e integridad de los/las interlocutores el eje central que me ha orientado a lo largo de toda la investigación.

En relación a los aspectos éticos en la metodología y las técnicas de investigación utilizadas, desde mi llegada a la institución fueron explicitadas a los/las distintos/as actores involucrados/as, siendo parte del consentimiento informado. Entendiéndose este último como “un proceso social que consiste en brindar información en forma comprensible para el sujeto, cerciorarse de que la entienda y tenga opción de preguntar, brindar oportunidad para negarse o manifestar voluntad de colaborar” (Lolas, 2002:91). A modo de ejemplo, solicité el consentimiento para participar de los talleres, realizar y grabar (audio) las entrevistas. Las personas sordas accedieron en su totalidad a ser entrevistadas y

² “Ley de Protección de Datos Personales” (2008).

grabadas, instancias para las cuales conté con la asistencia de la ILSU de la institución. En cuanto a las personas oyentes, hubo casos en que no accedieron a la entrevista por motivos que daré cuenta en posteriores capítulos.

En cuanto a mi posicionamiento como investigadora, he tenido presente mi condición de oyente investigando con y sobre personas sordas, reflexionando sobre mis supuestos y prácticas cotidianas naturalizadas como sobre las cuales mantengo una reflexión activa. Por tratarse de una minoría sistemáticamente oprimida lingüística y socioculturalmente, en esta investigación busco dar visibilidad a la mirada de las personas sordas implicadas, orientándome por el respeto hacia sus derechos, a la fidelidad y honestidad en la producción de conocimiento que los y las involucra. Como señala Barbosa (2015), la vigilancia y cuidado en las tareas de traducción, interpretación y transcripción de las entrevistas en LSU, la consideración respecto a la participación de la ILSU y la posible influencia de su subjetividad en dichas tareas al igual que de mi parte, son dimensiones que entran en juego en la investigación y sobre las cuales reflexiono a lo largo de ella.

Sobre los capítulos

En el *Capítulo 1* realizo una presentación de los Estudios Sordos y de los aportes que desde la antropología han surgido para su conformación. A continuación, defino conceptos claves tales como lengua de señas (LS), cultura sorda, comunidad sorda e identidad sorda, que permitirán introducir en el paradigma psico-socio-lingüístico y antropológico. Por último, doy cuenta de una serie de acontecimientos que componen la historia de las comunidades sordas en el mundo y en el Uruguay.

En el *Capítulo 2*, presento el conjunto de “herramientas” teóricas que dan sustento, articulación y posibilidad de análisis a esta investigación, a saber, los Estudios Decoloniales, la perspectiva interseccional, la ideología de la normalidad y el audismo.

En el *Capítulo 3*, relato el encuentro, la llegada y el modo en qué se desarrolló el trabajo de campo en el centro educativo. Realizo una caracterización de la institución, como también una presentación de las y los actores institucionales. Aquí introduzco los talleres de Diseño y Comunicación, grupos en los que focalicé durante la investigación.

En el *Capítulo 4*, a partir de los datos recabados durante el trabajo de campo propongo un posible análisis a la luz del conjunto de herramientas teóricas (presentadas en el capítulo 2), abordando distintos ejes que permitan reflexionar sobre las interacciones entre sordos/as y oyentes, como también en cuestiones vinculadas a experiencias de desempleo, racismo, relaciones de género y formas de violencia, experiencias laborales, entre otras.

En el *Capítulo 5*, en base a los datos recabados durante la investigación en el centro educativo, doy cuenta de la perspectiva que las y los actores de la

institución sostienen en cuanto al relacionamiento existente entre la población sorda y oyente.

CAPÍTULO 1

Estudios Sordos

Doy comienzo al primer capítulo que compone esta tesis presentando a los denominados Estudios Sordos, cuyo campo de estudio en torno a las poblaciones sordas, las lenguas de señas y todo lo que a su vida e historia concierne, se vio nutrido y consolidado –principalmente– por los aportes de disciplinas como la lingüística y la antropología. En este sentido, recurro a estos estudios con el objetivo de referir a algunos de los aportes que desde la antropología y la lingüística han realizado a estos, para retomarlos y colocarlos en diálogo con los elementos que a lo largo de este trabajo se presentan. Me interesa destacar el punto de convergencia y conexión entre perspectivas y conocimientos provenientes de diversas disciplinas que se originan en este campo de estudios.

1.1- Sobre los Estudios Sordos

Los Estudios Sordos (*Deaf Studies*) se originan en Estados Unidos sobre la década de 1960 con los trabajos desarrollados en el campo de la lingüística por William Stokoe sobre “*Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*”³ (1960) y “*Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles*”⁴ (1965), y años más tarde con los aportes de la antropóloga Carol Erting sobre “*Deafness, Communication, Social Identity: Ethnography in a Preschool for Deaf Children*”⁵ (1982). Se trata de un campo del saber encargado del abordaje de las personas sordas, sus comunidades y lenguas de señas, que articula aportes psico-socio-lingüísticos, antropológicos, políticos y artísticos (Peluso, 2024). Cuestionan la tradicional mirada clínica sobre las poblaciones sordas al plantear que son personas pertenecientes a una

³ “Estructura de la Lengua de Señas. Un esquema de los sistemas de comunicación visual de las personas sordas estadounidenses”.

⁴ “Diccionario de Lengua de Señas Americana sobre Principios Lingüísticos”.

⁵ “Sordera, Comunicación, Identidad Social: Etnografía en un Preescolar para Niños Sordos”.

comunidad lingüística minoritaria, que la lengua de señas no constituye un recurso compensatorio frente a la falta auditiva sino que se trata de su lengua natural, a partir de la cual construyen identidad e institucionalidad (Ibíd).

Estos estudios surgen estrechamente relacionados a los denominados Estudios Culturales también caracterizados por la convergencia de saberes procedentes de diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales, a partir de las luchas por los derechos civiles de diversas minorías, como por ejemplo, de mujeres, disidencias sexuales y de género, y poblaciones afrodescendientes (Ibíd). Es en este escenario que surgen los *Deaf Studies* (Estudios Sordos) vinculados principalmente a la *Gallaudet University* en Estados Unidos. El uso de este término también ha sido vinculado al ámbito académico de Inglaterra, más precisamente a la *University of Bristol*. En la región latinoamericana, en el caso de Uruguay, la producción existente en torno a la comunidad sorda y la población sorda surge a partir de los años 80 en adelante, con los trabajos de Behares, Monteghirfo, Gabbiani y Peluso. A partir de la segunda mitad del siglo XX, comienza a utilizarse el término de *Estudios Sordos* (Peluso, 2024). Cabe mencionar que, en la actualidad los Estudios Sordos se desarrollan en el ámbito de la Universidad de la República, más precisamente en el Área de Estudios Sordos, en el marco de la cual se dicta el Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-Español, desde el año 2009 en la ciudad de Montevideo y desde el año 2013 en la ciudad de Salto. También nutren este campo del saber los aportes realizados por fuera del ámbito académico de la Udelar, vinculados al Centro de Investigación y Desarrollo para la Persona Sorda (CINDE) y actores de la propia comunidad.

Por lo antedicho, preceden y contribuyen a la consolidación de este campo de estudios las investigaciones realizadas desde la lingüística y la antropología norteamericana del autor Stokoe y la autora Erting respectivamente. William Stokoe (1919-2000) fue lingüista y docente de la Universidad de Gallaudet donde

impartía clases de inglés a estudiantes sordos/as, quien, motivado por la curiosidad e interés en comprender cómo los y las estudiantes se comunicaban y señaban, comenzó a observar e investigar sobre ello, con colaboración de los y las propios estudiantes. En sus trabajos publicados en la década de los años 60- “Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf” (1960) y “Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles” (1965)-, plantea una caracterización de la lengua de señas americana (ASL) y también que las lenguas de señas poseen carácter verbal al igual que las lenguas orales, es decir, que también funcionan como lenguas. Aproximadamente dos décadas después, Carol Erting, antropóloga cultural, docente e investigadora también vinculada a la Gallaudet University, interesada en comprender el fenómeno de las comunidades sordas viajó por distintos países para contactar con las comunidades sordas nativas. Y en el año 1982 postula en su tesis de doctorado que la sordera puede pensarse desde parámetros psico-socio-etno-lingüísticos y que ser hablantes de lengua de señas es una determinante en la construcción de la identidad sorda (Erting 1982; Peluso 2024).

Si bien estos trabajos fueron fundantes del campo de los Estudios Sordos, con el devenir de los años ha existido un creciente interés desde otras disciplinas en el abordaje de las poblaciones sordas, sus lenguas y comunidades. Aspecto que me parece importante destacar, ya que los Estudios Sordos no constituyen una disciplina sino que refieren a un campo del saber que se nutre de los intercambios e interrelaciones entre disciplinas, pues su objeto de estudio es “un tema particularmente complejo que es imposible agotar desde un único ámbito disciplinario” (Peluso, 2024:226).

Teniendo en cuenta que los Estudios Sordos se consolidan y desarrollan en el ámbito académico, resulta pertinente conocer el lugar que ocupan y el real acceso que la población sorda tiene a estos espacios de saber, como también en la producción de conocimiento. En el caso de nuestro país, por ejemplo, estos

estudios se desarrollan en el marco de la Unidad Académica Área de Estudios Sordos, ámbito académico para la docencia, la investigación y la producción de conocimiento integrado por personas sordas y oyentes. El Área se compone de tres Grupos de Trabajo, a saber, Estudios Sordos y Lingüística; Lengua, Interpretación y Traducción; y Tecnologías, Discurso y Textualidad Diferida. La participación de estudiantes y docentes sordos/as en este ámbito de algún modo habilita a cuestionar las relaciones de poder-saber hegemónicas instituidas, tradicionalmente pensadas desde y para población exclusivamente oyente. Por ejemplo, las lenguas orales y la escritura son prácticas dominantes dentro de la academia, es con la presencia de personas sordas que se hacen visibles como tales en la medida que demandan de otras tecnologías de registro y vías de comunicación.

Además de cuestionar las formas hegemónicas de transmisión y producción de conocimiento académico centradas en la escritura y la oralidad (formas que no tienen en cuenta sus características y forma de comunicación, siendo el formato audiovisual el medio más accesible para los sordos), la presencia de personas sordas en la academia permite pensar y dar visibilidad a la frecuencia con que personas oyentes se han dedicado a investigar cuestiones de las LS, las poblaciones sordas y sus comunidades, mientras que la población sorda está ausente o fuera del alcance de ser partícipe de estas. Cabe señalar que a lo largo de la historia las personas oyentes han construido y sostenido discursos patologizantes sobre las y los sordos, obligándoles a adaptarse e integrarse a modos de vida oyentes incluso en detrimento de sus derechos. En este sentido, es fundamental la presencia de personas sordas investigando sobre cuestiones de sus propias comunidades, su lengua y cultura, que puedan apropiarse de espacios académicos, ser portavoces de las problemáticas y necesidades emergentes de sus comunidades, y dar visibilidad a la disidencia que representan en términos de grupo minoritario. Precisamente de los aportes que desde este campo de estudios han emergido, me ha sido posible colocar en perspectiva mi lugar como

investigadora oyente, y retomar algunas interrogantes que estos estudios han producido en torno a las personas sordas, su comunidad y su lengua, desde una metodología etnográfica.

1.2- La antropología como precursora de los Estudios Sordos

Previo a la década de 1980, el planteo de que las comunidades sordas constituirían un grupo minoritario a nivel lingüístico como cultural, no captó suficientemente la atención de investigadores de la época pues era un postulado un tanto incipiente (Erting, 1994). De hecho, dos décadas antes Stokoe comenzaba a dar cuenta de que las lenguas de señas poseen una estructura rica y compleja al igual que las lenguas orales. Recién a partir de los años 80 comienza a consolidarse el campo de los Estudios Sordos, inicialmente con el lingüista William Stokoe y más tarde con los trabajos de la antropóloga Carol Erting.

En cuanto a los aportes de Erting, en su tesis de doctorado⁶ (1982), la antropóloga propone pensar la sordera como un fenómeno psico-socio-etno-lingüístico y a las comunidades sordas como colectivo similar a un grupo étnico. Al respecto menciona, “las personas sordas que se reconocen social y culturalmente como sordas y utilizan la lengua de señas constituyen un grupo social similar a un grupo étnico” (Erting, 1982: 20). Cabe aclarar que el concepto de etnicidad engloba los elementos que una cultura define como propios, por lo tanto identitarios y que la diferencian de otras, marcando una especie de frontera entre un “nosotros” y los “otros” (Dietz, 2017). Tiene que ver con las prácticas y perspectivas que permiten a los sujetos de un grupo percibirse a sí mismos y ser percibidos por otros como “culturalmente diferentes” (Giddens, 2000:2). Con base en estos elementos que caracterizan a los grupos étnicos, para el caso de la comunidad sorda podría decirse que estos se relacionan con la existencia de una lengua propia (la lengua

⁶ “*Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool*”.

de señas), al sentimiento de comunidad y solidaridad entre integrantes del grupo (utilizan un nombre colectivo), a los comportamientos, costumbres, valores y conocimientos propios del grupo caracterizado por la experiencia compartida de subordinación y vulnerabilidad, y por la existencia de una historia compartida marcada por las experiencias antes mencionadas (Lane 2005; Pérez de la Fuente 2014). Si bien han transcurrido más de cuatro décadas desde el planteo de Erting, se podría decir que hoy en día se le da continuidad, encontrando fundamento en las características antes mencionadas respecto a la cosmovisión, la historia, los valores, la lengua y costumbres compartidas por los y las miembros de la comunidad sorda.

Erting realiza una distinción clave entre los términos “deaf” (sordo) y “Deaf” (Sordo), que en su traducción al español pierde parte del sentido dado que en inglés la mayúscula se utiliza, por ejemplo, para denominar las nacionalidades y/o lugares de origen de los sujetos. Esta distinción la utiliza para referir a los Sordos (Deaf) como aquellos sujetos que construyen identidad a partir del hecho de ser hablantes de LS e identificarse como parte de la comunidad sorda. Mientras que el término sordo (deaf) refiere a quienes no se identifican como pertenecientes a la comunidad sorda, no necesariamente son hablantes de LS y construyen identidad tomando como referencia a la comunidad oyente cuyo énfasis está colocado en la falta auditiva.

La posición teórica adoptada aquí es que la sordera social y cultural es similar a un fenómeno étnico. Desde esta perspectiva, no se trata principalmente de una discapacidad física, sino que es un conjunto de actitudes y una forma de comportarse. Si bien es necesario cierto grado de pérdida auditiva para que una persona sea social y culturalmente sorda, la pérdida auditiva per se no es la variable crítica. Las personas con deficiencias auditivas muy leves en términos audiológicos aún pueden ser reconocidas como personas sordas según criterios sociales y culturales. Por otro lado, algunas personas con pérdidas auditivas muy profundas pueden no ser consideradas sordas según esos mismos criterios. Esta forma de abordar la sordera no ignora la discapacidad física que impone;

más bien busca comprender la forma en que canaliza y restringe el comportamiento social y cultural⁷ (Erting, 1982:59)

Erting sostiene que la sordera puede pensarse en términos culturales, más allá de los clínicos y audiológicos basados en el déficit auditivo, y por lo tanto, una comunidad sorda como grupo étnico. En este sentido, entiende a la lengua de señas como patrimonio que pauta la existencia de determinados patrones interactivos (Erting 1982; Peluso 2022). También señala que las comunidades sordas poseen elementos culturales diferenciados e instituciones en torno a las cuales se nuclea integrantes de su comunidad (Peluso, 2022). Los postulados de la antropóloga Erting fueron novedosos para su época, en particular por tratarse de un momento socio-histórico en que la lengua de señas era considerada una lengua inferior como para ser utilizada en “sociedades civilizadas” (Erting, 1994).

(...) las personas sordas solo podían participar en la sociedad, desarrollarse moral e intelectualmente, y sostener un empleo si desarrollaban el habla (...) A las personas sordas se les negó sistemáticamente el acceso a su herencia lingüística y cultural, y se les impidió determinar su destino propio (Erting, 1994: 23-24).

En conexión con la idea de que la lengua oral y la capacidad de habla oral son expresión del progreso civilizatorio, ha dado lugar pensar y comparar a las personas sordas como sujetos estancos en estadios evolutivos previos, en cierto sentido, representando un retroceso en el proceso evolutivo. El descrédito hacia la lengua de señas previo a ser reconocida como una lengua minoritaria y con carácter verbal al igual que las lenguas orales, la colocó a la par de un “conjunto de gestos”⁸, lo que llevó a poner en duda la capacidad de pensar y razonar de las

⁷ En el texto original la cita está en inglés. Traducción realizada por mi.

⁸ Aquí aparece una referencia al gesto orientada a desprestigiar y desacreditar la lengua de señas. En este sentido, es importante mencionar que el gesto ha sido estudiado desde diversos campos del saber y disciplinas, como la antropología. A modo de ejemplo, Le Bretón (2002) sostiene que “la existencia es en primer término corporal” (p.7), y es a través de lo que Mauss (1971) refirió como conjunto de “técnicas corporales” que se aprenden e incorporan determinados usos del cuerpo, con significado y valor social, tal como los gestos. Es decir, la gestualidad posee significación y forma parte de la memoria de una comunidad humana (Le Bretón, 2002).

personas sordas. Desde esta perspectiva fonocentrista o logocentrista que predominó por largo tiempo, se entendía que “la palabra vocal o fónica crearía pues el pensamiento abstracto y el razonamiento (...) la ausencia de palabra vocal implicaría la ausencia de pensamiento abstracto (...) la existencia de la palabra vocal implicaría la existencia de abstracción” (Alisedo y Morales, 2021: 18-19). A modo de ejemplo, el antropólogo británico Edward Burnett Tylor (1832- 1917), tomó por objeto de estudio a sordos –“sordomudos” de acuerdo a su denominación en ese momento– para indagar precisamente el desarrollo del pensamiento y el entendimiento en el hombre (Castelli, 2022; Tylor, 1865). Prejuicios de índole moral y sexual tuvieron lugar en el seno de este conjunto de creencias que sostenían la supuesta superioridad del habla oral respecto de las señas, “como si una lengua que involucrase la exhibición del cuerpo fuese más impura que una con un aparato fonador oculto” (Val, 2018:20).

Retomando los planteos de Erting, la antropóloga visibiliza una cuestión muy importante para las comunidades sordas al problematizar los alcances de las propuestas de integración escolar, de los niños discapacitados (*handicapped*) en las aulas públicas de impronta oyente, bajo la idea de que puedan acceder libre y apropiadamente a la educación, “en entornos poco restrictivos” (Erting, 1994: 25). Lo que Erting enfatizó fue que, lejos de ser ambientes facilitadores para estudiantes sordos/as, resultó ser lo contrario:

Uno de los resultados de esta legislación y la ideología detrás de ella fue una disminución en la inscripción de niños sordos en las escuelas residenciales y especiales diurnas. Para muchos niños sordos para quienes la lengua de señas es la lengua de preferencia y la única totalmente accesible, el movimiento de integración no ha brindado “el entorno menos restrictivo”. En cambio, aisló a los niños sordos de sus compañeros, los privó de modelos de adultos sordos, y les impidió adquirir la lengua de señas estadounidense durante sus años de formación (Erting, 1994:26).

Por lo mencionado antes, cobra notoria visibilidad la importancia de la educación bilingüe, oral y en lengua de señas, como también la necesidad de que los y las

estudiantes cuenten con adultos/as sordos/as referentes y pares sordos/as compartiendo misma aula (Erting, 1994). Esta observación que la antropóloga realizó en los años 80, en Estados Unidos, plantea una cuestión que al día de la fecha, en nuestro medio, permanece en discusión. Al tratarse de un tema de relevancia para esta investigación, más adelante ahondaré en ello.

Algunas investigaciones en el campo de la antropología están vinculadas a la compilación de decenas de trabajos en “The Deaf Way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture” a cargo de Carol Erting (1994); “Signs of Resistance: American Deaf Cultural History, 1900 to World War II” (2002) y “Deaf and Disability Studies. Interdisciplinary perspectives” (2010) de Susan Burch; “Deaf Anthropology” (2020) de Michele Friedner y Annelies Kusters. Otros estudios antropológicos y etnográficos vinculados a las comunidades y personas sordas también refieren a las siguientes producciones: “Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais” (2007) y “Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência” (2014) de Anahí Guedes de Mello; “Surdos: vestígios culturais não registrados na história” de Karin Lilian Strobel (2008); “Identidades sordas y familia” de María Inés Rey (2013); “La construcción cultural del sujeto sordo” de Alicia Agurto Calderón (2014); “Investigación cualitativa con la comunidad sorda” de Omar Barbosa Azevedo (2015); “La Lengua como determinante del acceso a la salud: El caso de la comunidad sorda uruguaya” de Fernanda Olivar (2015); “Interacción comunicativa entre comunidad sorda y oyente, la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas” de Viviana Abello Gómez (2017); “Otreidad y quehaceres antropológicos: reflexiones etnográficas y espaciales sobre el trabajo de campo con personas sordas en Bogotá” de Valeria Martínez Niño (2019); “La comprensión de la alteridad sorda desde una perspectiva sociocultural” de Leticia González Mosquera (2020);

“Realidades sensorialmente diferentes: reflexiones metodológicas y éticas del hacer campo en una comunidad Sorda” de Carolina Palma García (2022).

Retomando algunos de los aportes realizados a partir de las investigaciones antes mencionadas, a modo de ejemplo, la antropóloga uruguaya Fernanda Olivar (2015) realizó un estudio de corte etnográfico en el que aborda la concepción de sordera sostenida en la actualidad y las políticas sociales existentes para dar respuesta a las demandas de la población sorda. Olivar sostiene que la comunidad sorda “...al igual que otras minorías como son las sexuales, étnicas-raciales o indígenas poseen una historia de luchas por el acceso al ejercicio de sus derechos...” (2015: 39), constituyéndose en un sector de población en situación de vulnerabilidad, sometido por su diferencia y reprimido en sus modos de expresión. La autora destaca que el accionar estatal para dar respuesta a las problemáticas de la comunidad sorda ha sido desde una perspectiva biomédica y desde el paradigma de la discapacidad, lo que ha impedido generar cambios notables. “Los más grandes logros han venido desde la comunidad [sorda] organizada y su lucha ante lo que han identificado como problemáticas para el desarrollo individual y colectivo de sus miembros” (Olivar, 2015: 41). En este sentido, la autora hace énfasis en la necesidad de pensar desde otra concepción que no sea en términos de falta o déficit auditivo que habiliten a las personas sordas a vivir plenamente desde sus potencialidades e integradas socialmente.

Por su parte, Viviana Abello Gómez (2017) analiza los modos en que personas sordas y oyentes construyen espacios de intercambio para comunicarse desde sus particularidades lingüísticas y culturales. En dicha investigación la autora da cuenta que, la mayoría de las veces las personas sordas enfrentan la exigencia de comunicarse mediante español escrito, y no en su lengua natural (LS). Describe a la comunidad sorda como una comunidad “silenciosa” y “silenciada” a partir de las concepciones que desde la sociedad oyente se han construido para referir a esta. Además, subraya que no es posible generalizar las formas que asumen las

interacciones comunicacionales entre personas sordas y oyentes dado que, estos procesos se enmarcan en determinados contextos culturales que dan sentido a lo que las personas hacen a partir de un conjunto de “estructuras de significación socialmente establecidas” (Geertz parafraseado en Abello Gómez, 2017: 22).

Por otra parte, la antropóloga argentina María Inés Rey (2003) sostiene que es la concepción clásica de pensar la sordera y la identidad de las personas sordas desde el déficit lo que les impide un pleno desarrollo y reconocimiento desde la diferencia. “El ‘déficit psicocultural’ de los individuos sordos no es el resultado de su sordera biológicamente considerada, sino de su experiencia exclusiva con el modelo de la cultura oyente” (Rey, 2003: 5). Destaca que las personas sordas, lejos de ser sujetos deficientes, se diferencian por sus características culturales y lingüísticas. En su investigación sobre “Identidades Sordas y Familia”, la autora explica que el diagnóstico de sordera difiere entre países y regiones, lo que impacta directamente en el desarrollo y calidad de vida de la persona sorda. A modo de ejemplo, menciona que en los “países desarrollados” el diagnóstico se realiza entre los 9 y 16 meses de vida, mientras que en “países en vías de desarrollo” se determina entre los 4 y 5 años (Rey, 2003). Sumado a ello, explica que el tipo de asesoramiento y tratamiento que las familias reciben tras el diagnóstico de sordera de alguno de sus miembros, depende muchas veces de su situación socioeconómica. A lo que agrega el duelo por el que transitan los padres y madres oyentes con hijos e hijas sordos/as que, en reiteradas ocasiones, les imposibilita aceptar la identidad sorda de estos.

Alicia Agurto Calderón (2014), socióloga chilena e intérprete de lengua de señas, señala que la identidad no refiere a una esencia sino que es permanente construcción y resultado de la interacción con otros, de la afectación recíproca que emerge del encuentro con otros y con el entorno (por ejemplo, de las prácticas y discursos que tienen lugar en el seno de la familia, la escuela, el grupo de amigos/as, de trabajo, y que dan significado al accionar). Menciona que la

identidad de las personas sordas está dada por la lengua de señas desde la cual se comunican y construyen sentido, “el uso de la misma lengua lo que les permite integrarse a un proceso comunicativo eficaz y eficiente” (Agurto, 2014: 6), posibilitando la identificación a nivel grupal y el auto-reconocimiento, con formas simbólicas y modos de significar el mundo específicas y diferentes a las de oyentes.

Por su parte, la antropóloga colombiana Carolina Palma García reflexiona en relación al desafío metodológico que constituye la investigación etnográfica con personas sordas (población sensorialmente diferente, en términos de la autora), en la medida que son necesarios “formatos de registro pertinentes para capturar categorías significadas desde la dimensión visogestual; reconsiderar la experiencia corporal y biográfica como dato potencial; incluir más dimensiones al proceso de transcripción y traducción; y priorizar enfoques interseccionales y críticos con nociones capacitistas” (Palma, 2022:75). Su enfoque de trabajo se basa en una perspectiva interseccional que tiene en cuenta la existencia de múltiples identidades superpuestas en un mismo individuo, cuya interpretación dependerá del contexto, pudiendo gozar de privilegios o violencias (Palma, 2022). Por último, hago mención al trabajo de la antropóloga española Leticia González titulado “La comprensión de la alteridad sorda desde una perspectiva sociocultural” (2020), en el cual la autora destaca que la comunidad sorda “ha recorrido un largo camino desde la consideración de esta alteridad como “anormalidad”, pasando por una perspectiva médico-rehabilitadora que pretendía “normalizar”, “curar” y/o “educar”, hasta una perspectiva sociocultural en la actualidad” (p.164). Da cuenta de la relación indisociable entre identidad y cultura sorda en la medida que esta última constituye un espacio de referencia para las personas sordas donde, además de compartir una misma lengua, un conjunto de hábitos y costumbres, comparten una historia caracterizada por experiencias de rechazo y exclusión. “Se han observado lazos de altruismo, cooperación y solidaridad en la conformación identitaria grupal del colectivo de personas sordas

propios de la concepción de su comunidad como familia y red de apoyo” (González, 2020:175). La autora plantea que las experiencias de marginación se inscriben en la identidad de las personas sordas, así como también es a partir de ellas que generan lazos de empatía con sus pares.

Si bien he mencionado algunos de los aportes que desde la antropología han realizado investigadores e investigadoras a los estudios sordos, existe una producción mucho más vasta. En los siguientes capítulos, varios puntos aquí señalados, serán retomados y puestos en diálogo con los datos recabados a lo largo del trabajo de campo.

1.3- El paradigma psico-socio-lingüístico-antropológico como crítica al paradigma médico-clínico

A lo largo de los años las personas sordas han sostenido una lucha permanente frente al paradigma médico-clínico y sus concepciones discapacitantes producto de la ideología de la normalidad⁹ que le subyace, para ser comprendidos/as y reconocidos/as como minoría lingüística y cultural. Sin duda, el lugar del cuerpo biológico para la medicina siempre ha sido de relevancia. Como campo de saber, ha gozado de prestigio y hegemonía por sobre otras disciplinas, cuyas prácticas y discursos poseen efectos concretos en las trayectorias vitales de las personas (por ejemplo, los diagnósticos). Desde la perspectiva biomédica una persona sorda es un cuerpo biológico “diferente-deficitario” (Itatí Acuña, 2019), es cuerpo “desviado” de la norma, es discapacitado y como tal, requiere de intervención para su rehabilitación.

⁹ El concepto de ideología de la normalidad surge a partir de los denominados Estudios Críticos en Discapacidad, para dar cuenta de la “lógica binaria de pares contrapuestos” en que se basa esta ideología, determinando por un lado lo “deseable” y “aceptable”, y por otro lado su par opuesto, lo “indeseable” e “inaceptable” (Angelino et. al, 2019). En el capítulo 2, se aborda el concepto con especificidad.

De acuerdo a Peluso, “surgen así todo tipo de terapéuticas y ortopedias, desde más superficiales hasta aquellas que suponen la intervención quirúrgica, a efectos de sacar a los sordos de su sordera” (2016:13). Por ejemplo, el implante coclear¹⁰, dispositivo que a través de una intervención quirúrgica se inserta en el oído interno para convertir las señales acústicas en señales eléctricas, estimulando el nervio auditivo y brindando una sensación de sonido. Se trata de un procedimiento que, en Uruguay, al día de la fecha tiene un costo de cuarenta mil dólares aproximadamente, existiendo la posibilidad de que el Fondo Nacional de Recursos de Medicina Altamente Especializada solvante el gasto.

Las intervenciones y búsqueda de rehabilitación de la sordera no han quedado circunscritas al ámbito médico sino que también ha sido implementada en el ámbito educativo (Peluso, 2016). Por ejemplo, a través de los programas de educación especial y especializados en alteraciones del lenguaje desde los modelos educativos oralista y neo-oralista. El primero basado en la enseñanza de la lectura labial y sin contacto con la LS, mientras que el segundo modelo comparte con el primero este último aspecto (desestimular el contacto con la LS), con la intencionalidad de “volver oyentes” a los y las sordas, a favor de la implantación. En el caso de Uruguay, estos modelos estuvieron vigentes hasta el año 1987, momento en que comienza a implementarse el modelo educativo bilingüe y bicultural para estudiantes sordos/as en instituciones públicas, basado en la enseñanza desde la lengua de señas y la lengua oral (Peluso y Vallarino, 2014). Desde este modelo, la LSU se enseña como primera lengua y la LO Español como segunda lengua, partiendo del reconocimiento de que las personas sordas son hablantes de una lengua minoritaria, que es su lengua natural y que

¹⁰ Teniendo como antecedente los experimentos del físico italiano Alessandro Giuseppe Antonio Anastasio Volta en el año 1790, los doctores André Djourno y Charles Eyriès realizaron el primer implante coclear en Francia en el año 1956 pero sin obtener suficiente éxito dado que funcionó en forma temporal. Unos años más tarde, en 1978, el doctor Graeme Clark, apoyado en los desarrollos previos y sus propias investigaciones, realizó el primer implante exitoso. Fuente: <https://escucharahoraysiempre.com/blog2/historia-desarrollo-beneficios-implante-coclear/>.

poseen el derecho de aprenderla. Del mismo modo que poseen el derecho de aprender la lengua oral mayoritaria (y del Estado).

Retomando lo mencionado con anterioridad, el diagnóstico de discapacidad por déficit auditivo de una persona sorda no solo implica la negación de su pertenencia lingüística y cultural, también desencadena una serie de efectos en la vida de la persona y de su entorno. El diagnóstico clínico porta una significación social y cultural, a través de él “se le designa al sujeto (individual) un lugar en el mundo y una forma de transitarlo que marcará de por vida su trayectoria social” (Itatí Acuña, 2019: s/p). Cuando una persona no presenta los atributos consensuados (norma), surge la interrogante sobre qué “problema” tiene, muchas veces exigiendo que se autoexplique (Goffman, 2006; Castelli, 2022). En este sentido, las categorías atribuidas a las personas sordas y que incluso han interiorizado a lo largo de su vida, probablemente sean asumidas como identitarias por parte de estas y se consoliden como tales (Peluso, 2016).

“La persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad”, o constituye “una carga” (Palacios, 2008: 37), o “la persona con discapacidad puede resultar de algún modo rentable a la sociedad, pero dicha rentabilidad se encontrará supeditada a la rehabilitación o normalización” (Palacios, 2008: 66), son ejemplos con que suele referirse socialmente hacia las personas con discapacidad, a quienes se les deposita (individualmente) la responsabilidad y el origen de sus limitaciones. También están aquellos que, desde la perspectiva del modelo social, sostienen lo opuesto, es decir, que las limitaciones hacia las personas en situación de discapacidad responden a la imposibilidad de la propia sociedad en garantizar el acceso a servicios, “que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (Palacios, 2008: 103). Desde este lugar de enunciación se plantea que los entornos sociales son discapacitantes, imponen barreras y son excluyentes con determinados colectivos producto de un conjunto de relaciones sociales de

opresión, que va más allá de la presencia o ausencia de un atributo corporal (Angelino y Rosato, 2009). En este sentido, el colectivo de personas sordas constituye un grupo de población discapacitado que, teniendo como punto de partida la ausencia de un atributo corporal, están sujetos a un entramado de relaciones de opresión con base en esta (Peluso, 2016).

A diferencia de la perspectiva de paradigma de pensamiento médico clínico, el paradigma psico-socio-lingüístico-antropológico reconoce a las personas sordas como hablantes de una lengua minoritaria (LS) desde la cual construyen identidad y comunidad, poseedores de una cultura con características que les son propias. Desde este paradigma de pensamiento la vida, el cuerpo y la experiencia de y en el mundo de las personas sordas es significada de otro modo, contribuyendo a pensar de otra forma las relaciones sordo/a oyente que ocurren en un mismo contexto sociohistórico y político, transitando y habitando en mismas instituciones. Para ello, es necesario partir del reconocimiento de la diferencia lingüística y corporal, en particular para la comunidad sorda, por ser el elemento central en torno al cual se organizan e identifican a sí mismos. Los intercambios entre personas sordas y oyentes pueden estar mediados por una persona intérprete de LS-LO¹¹, que asegure una comunicación simultánea en tiempo real entre las partes. En el mejor de los casos, puede suceder que las y los oyentes sean hablantes de LS por lo que sería posible prescindir de la persona intérprete. O puede suceder lo contrario (el escenario más frecuente), situaciones de oyentes no hablantes de LS y sin intérprete presente, lo que significa la privación y exclusión de la persona sorda respecto a toda posibilidad de comunicación con el entorno oyente. Si bien en este caso la persona oyente también se ve privada de interactuar con la persona sorda, la exclusión recae en ésta última dado que el contexto en que acontece la comunicación es principalmente oyente.

¹¹ LO: lengua oral.

Desde el paradigma psico-socio-lingüístico-antropológico el entendimiento de las poblaciones sordas, sus lenguas de señas y comunidades, de algún modo, se basa en el reconocimiento de ser una minoría históricamente oprimida, de subjetividades sometidas, en permanente lucha para acceder a sus derechos. Desde esta perspectiva no se piensa en términos de patología, discapacidad y/o rehabilitación de la persona sorda, al contrario, se reconoce la situación de inferioridad impuesta socialmente sobre la lengua de señas (lengua natural de las personas sordas) y sus hablantes.

1.4- La lengua de señas

A diferencia de las lenguas orales que se actualizan mediante un canal auditivo-sonoro, las lenguas de señas lo hacen a través de un canal viso-gestual. Se trata de una lengua cuya enunciación y transmisión transcurre en lo efímero de la oralidad no vocal debido a que carece de escritura (Alisedo y Morales, 2021). Se trata de una lengua que utiliza señas - “que semejan imágenes”- cuya organización y ejecución permiten un nivel de síntesis y economía para el/la hablante, hecho que no sucede con las lenguas orales (Val, 2018). Lo que se conoce acerca la historia de las LS es de forma indirecta y a través del relato de personas vinculadas a población sorda, a partir de la observación de sus dinámicas cotidianas y de comunicación (Ibíd).

De acuerdo a la información antecedente, la existencia de personas sordas señantes data del siglo V a.C, habiendo Platón manifestado en su momento: “Si nosotros tuviéramos en absoluto voz ni lengua y quisiéramos mostrarnos las cosas los unos a los otros ¿no intentaríamos, como lo hacen en efecto los sordos, indicarnos con las manos, la cabeza y el resto del cuerpo?” (Benvenuto 2010, citado por Alisedo y Morales 2021: 18). Será finalizando el período de la Edad Media cuando comiencen a captar la atención las personas sordas en tanto hablantes de una lengua de señas. En particular, con la figura del monje español

Pedro Ponce de León (1508- 1584), quien fue tutor de estudiantes sordos/as y cuyo método pedagógico estuvo basado en el uso del alfabeto manual mediante la representación manual de las letras del alfabeto (González, 2013). Años más tarde, en 1760 aproximadamente, aparece otra figura importante en relación a la visibilización, utilización y educación de las personas sordas en lengua de señas, a saber, el abate francés Charles Michel L'Épée (1712-1789). A partir de sus iniciativas durante el siglo XVIII en Francia, por haber sido el fundador y primer educador de personas sordas en lengua de señas, se lo vincula con el inicio de la historia de las comunidades sordas (Alisedo y Morales, 2021).

Más allá de estos acontecimientos, aproximadamente dos siglos más tarde junto a los trabajos de Stokoe durante la década de 1960, se reconoce a las lenguas de señas como sistemas verbales, conceptualización que provocó un giro importante en el modo de concebir a la población sorda. De forma esquemática, el signo lingüístico –que constituye a la lengua, según Ferdinand De Saussure (1945) – se compone de un significante (imagen acústica) y un significado (correlato mental del significante). Para Stokoe (1960), el significante puede ser acústico (tal como en las lenguas orales) pero también puede ser visoespacial (como en las lenguas de señas), lo que fundamenta a partir de la arbitrariedad de la lengua, es decir, en la no necesidad de que exista correspondencia entre significante y significado (Peluso, 2020). El autor va a decir que las lenguas de señas funcionan del mismo modo que las lenguas orales, con la misma riqueza y complejidad (Stokoe 1976; Alisedo y Morales 2021). Sostiene que las lenguas de señas pueden describirse y analizarse desde distintos niveles o parámetros, a saber: configuración, movimiento, orientación, ubicación y expresión facial (rasgo no manual) (Stokoe, 1976). A partir de esta conceptualización, “las señas quedan así bien diferenciadas de los gestos, elementos no verbales que acompañan la comunicación humana, ya que en estos últimos no se actualizan las características de lo verbal” (Peluso, 2010: 45).

Entiendo relevante mencionar que, del mismo modo que existen diversas lenguas orales, lo mismo sucede con las lenguas de señas, cada país posee una lengua de señas específica. En el caso de Uruguay, es la lengua de señas uruguaya o LSU. De acuerdo a Alisedo y Morales (2021) el origen de la LSU está estrechamente vinculado al ámbito informal debido a la censura que impuso el modelo oralista de enseñanza en los ámbitos formales:

(...) inicialmente, los adultos sordos reunidos en Montevideo utilizaban una Lengua de Señas surgida de varias fuentes: la más antigua la de las enseñanzas del preceptor francés llamado Jules quien manejaba alguna variedad de la LSF¹² para educar a sus alumnos; en la Escuela del Profesor don Manuel Collazo y Villar (...) y, a posteriori, en la Escuela de la Señora Magdalena de Larnaudie (que fundamentalmente educaba niñas) y en las reuniones informales propuestas por Ucar¹³ más tarde, junto con la Lengua de Señas que se originó en los internados argentinos. Dichas variedades de la Lengua de Señas se fusionaron en Uruguay en los ámbitos de reunión informal de las personas sordas y en la Asociación tiempo después hasta transformarse en la LSU. Argentinos y uruguayos estuvieron estrechamente ligados por motivos de escolarización (y por lo tanto ligados lingüísticamente), y además por encuentros deportivos como campeonatos de fútbol, voleibol, y otras actividades que favorecían la integración social (Alisedo y Morales, 2021:49).

Sostener que la lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas significa que es “aquella cuyo canal no presenta obstáculos a los hablantes de la misma de acuerdo con sus características psicofisiológicas” (Peluso, 2010: 63). Al tratarse de una lengua adaptada a sus hablantes significa que su adquisición no requiere de modificación ni de intervención externa (ya sea clínica y/o pedagógica) (Ibíd). Por lo tanto, al actualizarse mediante el canal viso-espacial, la lengua de señas es la lengua que se adapta a las características psicofisiológicas de las personas sordas:

¹² LSF: Lengua de Señas Francesa.

¹³ Ernesto Ucar, fundador de la Asociación de Sordomudos del Uruguay, actualmente Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR).

(...) como la lengua de señas no necesita ser reestructurada en otra modalidad para poder ser hablada por los sordos (como sí ocurre con la lengua oral), es la única lengua en la que son hablantes fluentes, en la que se sienten hablantes nativos, y que pueden hablar sin restricciones (Peluso, 2010:65).

En el caso de las personas oyentes, al no existir restricción para los canales sonoro y viso-espacial, tanto la lengua oral como la de señas pueden ser su lengua natural. Con base en este planteo surge que, desde el momento en que se produce la adquisición de la lengua (natural), existe una situación de desigualdad de oportunidades entre personas sordas y oyentes. Mientras que en el primer caso se encuentran en condiciones de adquirir naturalmente una lengua (LS), en el segundo pueden adquirir ambas (LS o LO) dependiendo del contexto.

Por último, mencionar que las lenguas de señas y las lenguas orales poseen diferente estatus, distribución y roles funcionales a nivel social. En el caso de las lenguas orales, son las que gozan de mayor prestigio, “están vinculadas a las funciones más formales (escritura, ciencia, literatura, gobierno, etc.)”; mientras que las lenguas de señas gozan de escaso reconocimiento, “presentan prestigio encubierto y se mantienen reducidas a las funciones menos formales y más contextualizadas” (Peluso, 2010: 67). Es decir, la lengua de señas es una lengua minoritaria definida como tal frente a una lengua mayoritaria, la oral. Cabe agregar que mediante los procesos de estandarización de las lenguas, quedan prescritos los modos del “buen hablar-buen hablante”, lo que refuerza la tendencia a considerar la LS como carente de valor, prestigio, y sus hablantes posicionados en lugar de “mal hablantes”. Como señala Val (2018), sería importante problematizar la aplicación de la lingüística a estos procesos de formalización de las LS, que permita el reconocimiento de las particularidades de esta lengua y de su canal de transmisión visual.

ALFABETO MANUAL DE LA LENGUA DE SEÑAS URUGUAYA (LSU)

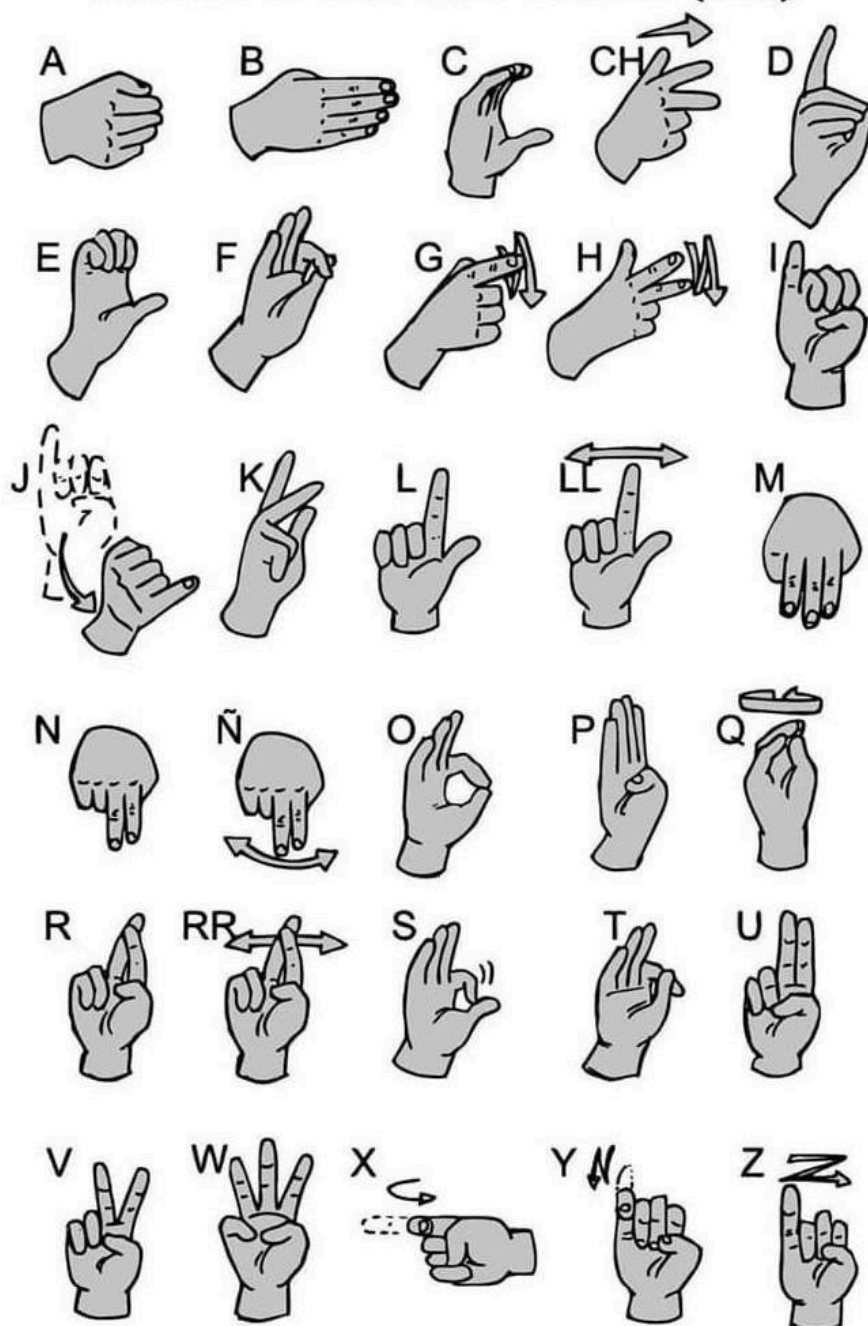


Imagen 1- Alfabeto manual de la Lengua de Señas Uruguaya, foto extraída de Google.

1.5- La inserción de la lengua de señas uruguaya en el ámbito educativo

En el caso de Uruguay, la inserción de la LSU en el ámbito educativo se produce a partir del año 1987 junto al modelo educativo bilingüe y bicultural, entendido como “una pedagogía culturalmente sensible frente a aquellos estudiantes en situación minoritaria, es decir una pedagogía que toma en cuenta y respeta las particularidades culturales y lingüísticas de sus alumnos sin definirlos como déficit” (Peluso y Vallarino, 2014:6). Previamente, era desde el modelo oralista que se trabajaba en las aulas, apuntando a la instrucción en lectura labial y articulación, excluyendo todo posible contacto con la LSU. Desde este modelo oralista, se ha apoyado y fomentado la implantación coclear entendiendo que constituye un medio para rehabilitar a la persona sorda en perspectiva de que devenga oyente. Este tipo de prácticas pedagógicas ha tenido lugar en el marco de la denominada Educación Especial como espacio exclusivo y especializado en el tratamiento y rehabilitación de la población estudiantil sorda.

Con la intención de “superar” el modelo de Educación Especial, en la década de los años noventa surge el modelo de Educación Inclusiva. De acuerdo a Peluso y Vallarino (2014), este modelo es neo-oralista y se basa en la integración de estudiantes sordos/as y oyentes en una misma aula, o dicho de otro modo, “supone la asistencia de los alumnos llamados *discapacitados* a clases comunes” (p.3). Es neo-oralista en tanto que fomenta la integración de estudiantes sordos/as y oyentes, generando las condiciones para el no intercambio lingüístico y cultural de la LSU.

En este escenario aparece el modelo educativo bilingüe y bicultural que, a diferencia de las modalidades de enseñanza anteriormente mencionadas, desde este modelo se imparte la enseñanza de la LSU (como lengua primera para las personas sordas) y la LO español (como lengua segunda), lo que significa un posicionamiento hacia la población sorda basado en el reconocimiento de sus características psicofisiológicas y de su lengua nativa, como también de la

importancia de que adquieran “la lengua del Estado (la lengua hablada por la mayoría oyente)” (Ibid, 2014:6).

En Uruguay, el modelo educativo bilingüe y bicultural se imparte en dos niveles de enseñanza, en la ciudad de Montevideo. En el caso de educación primaria, es en la escuela N°197, y en educación secundaria en los liceos N°32 (enseñanza media básica) y N°35 (enseñanza media superior). En cuanto a la situación del interior del país, en los departamentos de Maldonado, Rivera y Salto, tres escuelas se encuentran implementado un proyecto de educación basado en el modelo bilingüe, a saber, las escuelas N°84, N°105 y N°116 respectivamente.

En el departamento de Canelones funcionan las escuelas N°102, N°106 y N°226, y en el departamento de Paysandú la escuela N°4, con aulas para estudiantes sordos/as. Asimismo, en el departamento de Rivera funciona el liceo N°6 (enseñanza media básica) con una propuesta inclusiva para estudiantes sordos/as.

1.6- Cultura Sorda, Comunidad Sorda

Cuando hablamos de “cultura sorda” y “comunidad sorda”, es preciso realizar una distinción entre ambas categorías nativas. De acuerdo al activista e investigador inglés sordo, Paddy Ladd, la cultura podría definirse como “la forma de vida de un grupo de personas: su forma de ver el mundo, sus creencias, las cosas que crean, las historias que cuentan”¹⁴ (Ladd, 1994:5). Tiene que ver con el modo en que un grupo de personas vive, dentro del cual están incluidas diversas prácticas que contribuyen a la construcción de esta forma específica de ver y actuar en el mundo. Las personas sordas se autodefinen como pertenecientes a una “cultura sorda” por conformar un colectivo que comparte una misma lengua (LS), un conjunto de prácticas y formas de significar el mundo (o modos de hacer y decir) diferenciadas a las oyentes.

La LS se instala como el eje central en la explicación del concepto, debiéndose tener en cuenta que es la única lengua que se ajusta a las características

¹⁴ En el texto original la cita está en inglés. Traducción realizada por mí.

psicofisiológicas de sus hablantes, posibilitando la construcción de identidades (positivas) y de modos de relacionamiento e intercambio. Además de la LS, la cual es patrimonio del colectivo, existen otros elementos que explican al concepto de cultura sorda. Estos refieren a los patrones de comportamiento de la población sorda que se diferencian al de otros grupos, a la existencia de dinámicas de interacción particulares (a nivel del endogrupo y exogrupo), y la existencia de instituciones u organizaciones en que las personas sordas se nucleen (Erting, 1982; Diconca, 2016; Peluso, 2010).

En cuanto al concepto de comunidad sorda¹⁵, la antropóloga González (2020), propone dos criterios que permiten explicar su existencia, a saber, los criterios de identificación-inclusión y los criterios de alterización-exclusión. Dentro de los primeros se encuentran algunos aspectos que garantizan la pertenencia y la adscripción a la comunidad, y que responden al profundo conocimiento de la LS para una comunicación directa sin intermediarios, al respeto por los valores, la identidad y las prácticas culturales del colectivo, como también al grado de involucramiento y participación activa en las diversas actividades de la comunidad sorda. Mientras que el segundo criterio, alterización-exclusión, se relaciona con aquellos aspectos y comportamientos que desde el colectivo de personas sordas entienden como fundamentales para pertenecer a la comunidad sorda -y que los diferencia respecto a las personas oyentes-. Estos exigen, por ejemplo, una profunda implicación en las distintas actividades de la comunidad, el respeto por el protagonismo y ejercicio del poder en la toma de decisiones por parte de la población sorda (González, 2020).

Podría decirse que, en relación a la concepción de comunidad sorda surgen dos planteos al respecto. Por un lado, quienes sostienen que la comunidad estaría integrada no únicamente por personas sordas sino también por oyentes, como pueden ser familiares de personas sordas, intérpretes y/o personas vinculadas e implicadas al colectivo.

¹⁵ Si bien amerita una discusión más extensa la definición de esta categoría, aquí realizo una aproximación dando cuenta de dos posicionamientos al respecto.

Y por otro lado, quienes sostienen que una persona oyente jamás podrá tener experiencias sordas en todos los aspectos de su existencia, como puede ser el tener que decidir frente a una implantación coclear- o no-, de sentir la exclusión y obstáculos en la comunicación como también al acceso a información en forma recurrente en la vida cotidiana. Siendo motivos suficientes para sostener que la comunidad sorda estaría integrada únicamente sordos/as. Dicho esto, podría decirse que los límites de la comunidad sorda no son estáticos ni cerrados sino que existen múltiples relaciones de pertenencia y exclusión.

1.7- Identidad sorda

Según el lingüista Moita Lopes (2002) la identidad es un proceso, es fragmentaria y contradictoria. El autor sostiene que la identidad se configura como proceso a lo largo de la vida de las personas a partir de la internalización, negociación y reelaboración de discursos (entendidos como construcciones sociales de significado que surgen en determinadas circunstancias socio históricas e institucionales). Es relevante el planteo del autor en la medida que visibiliza lo complejo y dinámico del proceso de construcción identitaria, a partir del cual nos situamos y somos situados por otros/as desde las prácticas discursivas y la negociación de significados.

En estrecha relación, desde la antropología, Alejandro Grimson (2010) sostiene que la identidad se relaciona con el hecho de compartir intereses y sentimientos de pertenencia hacia un colectivo. Apoyándose en Evans-Pritchard, señala que la diferencia identitaria entre personas y colectivos no radica en una lejanía física o territorial sino que está vinculada a la dimensión simbólica, haciendo visible la relación de independencia existente entre lo espacial y lo simbólico,

Una persona de cualquier grupo puede sentirse simbólicamente cercana de alguien que se encuentre en la otra punta del planeta y sentirse

extremadamente ajena a su vecino (...) El extranjero somos nosotros cuando arribamos a otra parte, donde “otra parte” no significa otro espacio distante físicamente sino otra espacialidad simbólica (Grimson, 2010:1).

Esta cuestión de la distancia física y simbólica se hace visible en el marco de la relación entre personas sordas y oyentes (si bien cada parte se compone en forma heterogénea), en cierta medida sustentada en la diferencia psicofisiológica y lingüística. En este contexto se despliega el proceso de construcción identitario de las personas sordas¹⁶, en el encuentro con un otro, sordo y/u oyente, hablante o no de lengua de señas. En el caso de entornos oyentes, no hablantes de lengua de señas, la persona sorda estará inhabilitada a los intercambios en forma fluída quedando en un posición de desventaja en cuanto a su accionar discursivo en el proceso de construcción de identidad (basadas en el reconocimiento y pertenencia lingüística, por ejemplo).

Sucede que, por ejemplo, a personas sordas con manejo del español les es posible recurrir a la lectura labial pero no cabe duda de la situación limitante y de desventaja que encuentran en la interlocución. Mientras que en entornos sordos, hablantes de su misma lengua, las condiciones son habilitantes para el intercambio simbólico y accionar discursivo más fluído, contribuyendo a la construcción de identidades desde el lugar de hablante de una lengua minoritaria.

Retomando la distinción que introduce Erting a partir de los términos “Deaf” y “deaf”, conviene aclarar que en inglés el uso de la mayúscula se utiliza, por ejemplo, para referir a las nacionalidades por lo que al traducirse el término pierde un poco el sentido que en su idioma original tendría (Diconca, 2016; Peluso, 2010).

¹⁶ En las expresiones cotidianas es frecuente escuchar el uso de términos como “sordomudo” o “sordomuda” para referir a las personas sordas, utilizados en forma genérica. Las personas sordas son sordas (valga la redundancia), no sordomudas, pueden hablar y emitir sonidos. De hecho, los términos “sordo”, “sorda” o “persona sorda” son aceptados y utilizados por integrantes de la comunidad sorda, incluso, para autodenominarse en forma reivindicativa. Específicamente los términos de “sordomuda” y “sordomudo” han sido utilizados para nombrar e identificar a personas sordas prelocutivas, es decir, que su sordera es previa al proceso de adquisición del lenguaje. Sin embargo, se trata de denominaciones que han quedado instaladas y continúan siendo reproducidas en forma acrítica e indiscriminada.

Sobre la diferencia entre identidad sorda e identidad no oyente lo central radica en si la persona toma como marco de referencia sociocultural al mundo oyente o al sordo. En el primer caso tenderá a percibirse desde la falta auditiva (no oyente), mientras que en el segundo caso como perteneciente a una minoría lingüística y cultural hablante de LS.

Vinculado a la identidad sorda, González (2020) sostiene que la experiencia común y compartida por todas las personas sordas de percibir el mundo desde lo visual, les otorga un fuerte sentimiento de identidad directamente relacionado a la LS y las prácticas culturales configuradas a partir de la percepción visual que tienen del mundo, con formas simbólicas y modos de significar el mundo específicas y diferentes a la oyente. Asimismo, la identidad sorda posee un proceso histórico, el cual está ligado en gran medida al reconocimiento y difusión de la LS. Actualmente en Uruguay al existir una ley que reconoce a la LSU como la lengua natural de la población sorda, existen centros de formación y enseñanza de la LSU, son elementos que contribuyen a extender su alcance, y por lo tanto, a influir en la construcción de identificaciones.

1.8- Acontecimientos en la historia de las comunidades sordas en el mundo

Como anteriormente mencioné, la historia y el tratamiento dado a la población sorda ha estado ligado al de otras minorías, en particular, con discapacidad. Como bien lo ilustra el artista sordo uruguayo Rodrigo González (2013), en la época Antigua las personas sordas eran desacreditadas y rechazadas por ser consideradas anormales e incapaces de desarrollar una vida productiva y funcional a los intereses de las naciones.

En el período siguiente de la Edad Media, época caracterizada por el teocentrismo, continuó el rechazo hacia la población sorda con base en la creencia de que los nacimientos de bebés sordos/as respondían a un castigo de Dios, se

vinculaban a prácticas de brujería y se pensaba que eran posesión del diablo, por lo que era frecuente el abandono de los niños y niñas sordos/as.

Durante el período del Renacimiento en Europa se da un viraje a nivel ideológico y en la sensibilidad de la época, transitando desde un teocentrismo hacia un antropocentrismo. Este cambio nutrido en parte por el creciente interés en las ideas humanistas, contribuyó a transformar la mirada hacia las comunidades sordas y fomentar otro tipo de prácticas orientadas a dar respuesta a este sector de la población. Una figura reconocida fue el monje Pedro Ponce de León en España. Quien fue tutor de hijos/as sordos/as pertenecientes a una familia de la alta nobleza española, cuyo método pedagógico se basaba en el uso del alfabeto manual, es decir, mediante la representación manual de las letras del alfabeto (González, 2013).

A partir del movimiento de la Ilustración, en la segunda mitad del siglo XVIII, surge en Francia la primera institución educativa pública para sordos fundada por el abate Charles-Michel de L'Épée (González, 2013; Oviedo, 2007). Producto de su experiencia como educador de dos gemelas sordas y de la observación en el modo que ambas niñas se comunicaban, comenzó a comprender y aprender la lengua de señas que naturalmente utilizaban. Esto le permitió adquirir las herramientas suficientes para dedicarse y fomentar la educación de personas sordas a partir de la lengua de señas francesa (LSF), y fundar la primera institución educativa para personas sordas teniendo como primera lengua la LSF. La propuesta educativa de L'Épée fue exitosa y trascendió Francia, erigiéndose como modelo pedagógico replicado en otros países de Europa como también en Estados Unidos.

Paralelamente en Estados Unidos el antecesor de la educación de población sorda fue el educador Thomas Hopkins Gallaudet, luego de haber viajado a Europa a principios del siglo XIX con el objetivo de aprender y formarse en los métodos de

enseñanza de sordos/as (González, 2013; Oviedo, 2007). Durante su estancia en París fue partícipe y aprendiz en la Escuela de Sordos, ámbito donde conoce al profesor sordo Laurent Cleric y con quien posteriormente regresa a EEUU. En el año 1817, Gallaudet y Cleric fundan la primera escuela estadounidense para estudiantes sordos/as, acontecimiento que daría inicio a un período de gran progreso cuya máxima expresión se produce en el año 1864 con la fundación de la primera y única universidad para sordos/as, actualmente conocida como Gallaudet University (González, 2013; Oviedo, 2007).

Casi en simultáneo a este progreso que venía sucediendo en EEUU, en otras partes del mundo sucede lo contrario a partir del desarrollo de un movimiento de apoyo a la educación oralista que prohibía el uso de la lengua de señas en la educación de las personas sordas. Este movimiento se hace presente en el 2do Congreso Internacional de Maestros de Sordos realizado en la ciudad italiana de Milán en septiembre de 1880, instancia en la que se determinó la total prohibición del uso de la lengua de señas y la obligación de educar desde el oralismo (González, 2013; Oviedo, 2006). Como método de enseñanza, el oralismo implicó el ejercicio de diversas formas de violencia y negación de los derechos de las personas sordas desde aspectos esenciales como hablar y aprender en su lengua natural. El impacto que esta prohibición tuvo sobre las comunidades sordas fue notable, teniendo en cuenta que las instituciones educativas han representado el medio de difusión provincial de la LS para las poblaciones sordas (Val, 2018).

Con la Declaración Universal de los Derechos Humanos, luego de la Segunda Guerra Mundial en 1948, queda establecida la normativa en materia de derechos fundamentales e inherentes a todo ser humano que rige a todos los pueblos y naciones del mundo. Se trata de un acontecimiento que marcó un antecedente importante en lo que refiere a la igualdad de todas las personas (independientemente de su condición) ante la ley. Años más tarde, en 1951, se creó la Federación Mundial de Sordos con el objetivo de defender y representar a

nivel mundial las comunidades sordas. La progresiva creación de asociaciones de personas sordas en el mundo significó la construcción de pequeños espacios de libertad donde poder comunicarse en su lengua, organizarse y luchar por sus derechos (González, 2013).

En Estados Unidos, el modelo educativo basado en el uso de la lengua de señas sostuvo en el tiempo, a la vez que fueron desarrollándose investigaciones académicas centradas en la comunidad sorda y su lengua, constituyendo el punto de partida para posteriores trabajos en otros países (Ibíd). Uno de los referentes académicos fue William Stokoe, profesor de inglés de estudiantes sordos/as en la Universidad de Gallaudet, autor del trabajo titulado “Sign Language Structure” publicado en 1960, en el que da cuenta del carácter verbal y la estructura de la lengua de señas.

Es en la década del 80 que comienza a ganar terreno en forma progresiva el reconocimiento de la lengua de señas como la lengua natural de las personas sordas, haciendo hincapié en las graves consecuencias que su prohibición y la privación lingüística posee en el desarrollo integral de las personas sordas (Ibíd). Y comenzando la década del 90, en un contexto de mayor aceptación de la lengua de señas y de conocimiento sobre las consecuencias de su prohibición, el método oralista es desplazado por el método educativo bilingüe basado en la enseñanza de la lengua de señas como primera lengua para las personas sordas (Ibíd).

1.9- La comunidad sorda en Uruguay y sus instituciones

En la región del Río de la Plata la situación de las comunidades sordas se desarrolló en forma similar a la acontecida en Europa, específicamente en lo que atañe a la educación de las personas sordas, ámbito en el que se han generado

acciones tendientes a preservar a la comunidad sorda y la LSU (Peluso, 2009). En este sentido, tanto en Argentina (a partir de 1885) como en Uruguay (a partir de 1910) la educación de las personas sordas estuvo en su origen asociada a la Educación Especial (Famularo y Oviedo 2021; Peluso y Vallarino 2014). En el caso de Argentina es durante la denominada “Generación del 80” (siglo XIX), momento de gran expansión y crecimiento para el país, cuando se pone sobre el tapete el tema de la educación de la población sorda (Alisedo y Morales, 2021). En noviembre de 1881 tiene lugar el Primer Congreso Pedagógico al que asisten educadores de distintas localidades de Argentina, de países latinoamericanos –entre ellos Uruguay–, del Caribe y Estados Unidos. Cinco meses después, en abril de 1882, se realiza el Primer Congreso Pedagógico Internacional con sede en Argentina, donde se debate en torno a las políticas de Educación Especial en América Latina (Alisedo y Morales, 2021). Durante la segunda mitad del siglo XIX la educación de las personas sordas devino un tema de preocupación estatal pasando a formar parte de la agenda política, momento en que surgieron las primeras instituciones educativas destinadas a la enseñanza de la niñez sorda tomando como modelo el método oralista establecido en el Congreso de Milán de 1880 (Famularo y Oviedo, 2021).

En el caso de Uruguay, fue en el año 1910 en la ciudad de Montevideo, que se fundó la primera escuela en modalidad de internado¹⁷ destinada a la educación infantil de sordos/as bajo el nombre de Instituto Nacional de Sordomudos de la República Oriental del Uruguay. Hoy día dicho instituto es conocido por ser la escuela pública N°197 “Ana Bruzzzone de Scarone”, una de las cuatro escuelas dirigidas a población estudiantil sorda en todo el país. En cuanto a las tres restantes, una se localiza en el departamento de Maldonado (escuela N°84, creada en el año 1973), en el departamento de Rivera (escuela N°105, creada en el año 1976) y en el departamento de Salto (escuela N°116, creada en el año 1977).

¹⁷ Es decir, los y las estudiantes vivían en la institución durante el año lectivo. A partir de 1930 dejó de funcionar bajo dicha modalidad.

Merece la atención señalar que la creación de estas escuelas se produjo durante la dictadura cívico-militar, siendo un aspecto de interés para continuar indagando.

En el año 1928, se funda la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR) en la ciudad de Montevideo con el objetivo de promover los derechos de las personas sordas a través de actividades sociales, culturales, deportivas, de asesoramiento jurídico e interpretación¹⁸. Se encuentra en actividad desde la fecha de su fundación. Posteriormente en el año 1998, por iniciativa de familiares de estudiantes sordos y sordas de la escuela N°197, fundan la Asociación de Padres y Amigos de Sordos del Uruguay (APASU) con el cometido de “colaborar en la integración a la sociedad y en elevar la calidad de vida de las personas sordas y de su familia” (APASU, 2022). Hoy día se encuentra también en actividad.

En el año 1996 surge la denominada “Experiencia Cristina Cabrera”¹⁹ en el liceo N°32 “Guayabo” en la ciudad de Montevideo, siendo la primera experiencia de educación pública bilingüe dirigida a estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as a nivel de Ciclo Básico, basada en la enseñanza de la LSU como lengua primera y de la LO español como lengua segunda. Tres años más tarde, en el Instituto Alfredo Vásquez Acevedo (IAVA), se dio continuidad a esta experiencia a partir del desarrollo de un programa de educación bilingüe para estudiantes de Bachillerato. Cabe mencionar que ambos proyectos educativos funcionan en la actualidad. En paralelo a estos, en la órbita de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) como en otros liceos de Secundaria y centros educativos de ANEP, la población estudiantil sorda se integra a grupos de oyentes con intérprete de LSU-Español (Peluso y Vallarino, 2014).

¹⁸ Cabe aclarar que la formación de intérpretes surge a partir de 1991, a nivel privado (CINDE). Previamente, quienes desempeñaban la función de intérpretes solían ser familiares de las personas sordas, docentes, maestros.

¹⁹ Cristina Cabrera, docente y ex directora del liceo N°32, quien desarrolló un intenso trabajo para la integración de estudiantes sordos/as en el Ciclo Básico de enseñanza media en Uruguay.

En cuanto a los modelos educativos implementados, fue en la segunda mitad de la década del 80 que comenzó a ganar lugar el modelo bilingüe LSU-español, el cual aún está vigente. Es de destacar que en este mismo período se realizó la primera investigación lingüística sobre la LSU desarrollada en nuestro país por Luís Behares en el año 1987, titulada “La lengua de señas uruguaya: su componente léxico básico”. Se trata de la primera producción de conocimiento de carácter científico sobre la LSU, que ofició como instrumento de gramatización de la lengua a partir de una descripción del Léxico Básico de la LSU (Peluso, 2011).

En estrecha conexión con las transformaciones en el ámbito educativo, desde lo jurídico ocurren dos acontecimientos importantes para la comunidad sorda uruguaya que fueron claves para el avance en su inclusión social y educativa. El primero alude a la aprobación de la Ley N°17.378 de “Personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguay” en el año 2001, que establece en el artículo 1 el reconocimiento de la LSU como la lengua natural de la población sorda y cuyo cometido es “la remoción de las barreras comunicacionales y así asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacúsicas”. El segundo, vinculado a la Ley N°18.437 “Ley General de Educación” en el año 2009, que en el Capítulo VII, artículo 40, reconoce a la LSU como una variedad lingüística y lengua materna, a ser respetada como tal y garantizada su enseñanza. También cabe mencionar a la Ley N°19.307 “Ley de medios. Regulación de la prestación de servicios de radio, televisión y otros servicios de comunicación audiovisual” del año 2015, que establece en el Capítulo III, artículo 36, que los medios de comunicación audiovisuales han de garantizar la accesibilidad de su contenido a personas con discapacidad auditiva mediante intérprete de LSU.

Cada una de las leyes antes mencionadas buscan regular y garantizar la inclusión social de la población sorda, reconociendo su derecho a desarrollarse en entornos que garanticen la comunicación en su propia lengua natural. No obstante, se puede hacer mención a la tensión existente entre el discurso normativo que

reconoce a las personas sordas como hablantes de LSU pero que al mismo tiempo las incluye dentro de la categoría de personas en situación de discapacidad. Esta contradicción representa un conflicto tanto para sordos/as como oyentes en la medida que, al no existir un claro posicionamiento dentro de un paradigma que permita pensar e interpretar las particularidades de la población sorda y la lengua de señas, se sostiene la reproducción de un discurso normativo e institucionalizado que es ambivalente y contradictorio, que permea e incide en el ámbito educativo- por ejemplo-. Sin negar la discapacidad auditiva, parte del conflicto subyace en el escaso reconocimiento de la lengua de señas, en los modos de significar las disidencias corporales y en las formas de relacionarnos desde las diferencias. A nivel estatal se sostiene y reproduce una perspectiva asistencialista y normalizadora que indistintamente incluye a la población sorda dentro de las políticas de atención a diversas discapacidades, cuando en su lugar sería necesario implementar políticas lingüísticas específicas (Peluso, 2009; Val, 2023).

Por último, entiendo necesario mencionar que dado el alto porcentaje de población sorda nacida en grupos familiares oyentes no hablantes de LS (el ochenta por ciento²⁰), las instituciones educativas se han vuelto un espacio de referencia y de lucha para el colectivo, al posibilitar el aprendizaje de su lengua natural como también el socializar con pares sordos/as. Siendo aún más beneficioso cuando cuentan con referentes sordos ya que suelen ser personas oyentes quienes ocupan los cargos de enseñanza a personas sordas, tal como menciona una interlocutora entrevistada por González, “las maneras de vivir, no se nacen con ellas, se enseñan. A las personas sordas, siempre, hasta ahora, ¿Quién nos enseña? Las personas oyentes (...) Los sordos crecíamos sin un referente sordo adulto, sin un modelo lingüístico de referencia” (2020:166).

²⁰ Fuente:

https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/2024-02/M_IDES-MSP_Recomendaciones_ServiciosdeSalud_discapacidad.pdf.

CAPÍTULO 2

Herramientas para pensar las interacciones entre el mundo sordo y oyente

En esta tesis busco reflexionar sobre un conjunto de experiencias vitales de un grupo de personas adultas sordas, cuyo desarrollo y transitar cotidiano ha sido en entornos oyentes. Tomando como puntapié la condición de minoría lingüística y cultural de la población sorda en su relación con una hegemonía oyente, entiendo que algunos aportes de los estudios críticos decoloniales hacen posible la reflexión sobre el lugar de subordinación y opresión de ésta en tanto minoría. En el entendido de que, desde una perspectiva global nos encontramos con la situación de subordinación de las sociedades latinoamericanas con respecto a Europa y otras regiones del mundo (acentuada por los procesos de globalización y el desarrollo del capitalismo), desde una perspectiva local vemos que existen dentro de las sociedades latinoamericanas poblaciones que ocupan lugares subalternos, como por ejemplo, las comunidades sordas, entre otras. Por otra parte, entiendo necesario y complementario recurrir a otros conceptos y marcos teóricos de referencia que permitan el análisis de las experiencias del colectivo de personas sordas, tales como lo son la interseccionalidad estrechamente relacionada al feminismo negro, la ideología de la normalidad proveniente de los Estudios Críticos en Discapacidad y el audismo surgido de los Estudios Sordos.

2.1- Estudios Decoloniales

En primer lugar, mencionar que los Estudios Decoloniales surgen a partir de trabajos críticos de las corrientes de pensamiento europeas, que han oficiado como parámetro en los modos de producir y jerarquizar el conocimiento a nivel mundial. Como respuesta a esta mirada occidental hegemónica, el pensamiento o

perspectiva decolonial propone una crítica hacia el eurocentrismo y la colonialidad europea tendiente a universalizar el pensamiento y establecer cuál es el modo válido de estar en el mundo estrechamente relacionado al desarrollo del sistema capitalista, el proceso de globalización y el imperialismo (Mignolo, 2000; Rodríguez, 2016; Quijano, 2000). De acuerdo al sociólogo peruano Aníbal Quijano, esta perspectiva colonial de conocimiento “se hace mundialmente hegemónica colonizando y sobreponiéndose a todas las demás, previas o diferentes, y a sus respectivos saberes concretos, tanto en Europa como en el resto del mundo” (2000: 219). Y se fundamenta en la idea de que, el desarrollo y progreso de la civilización está marcado unidireccionalmente hacia el modelo civilizatorio de Europa, siendo la colonización del continente de América en 1492 el acontecimiento fundante, y cuyas consecuencias se harían notorias en dos aspectos. Por un lado, en el arrebato de las identidades históricas pertenecientes a los pueblos nativos, y por el otro, en la asignación de una identidad colonial, racial y negativa en detrimento de la suya propia y de su lugar en la construcción cultural de la humanidad (Ibíd).

A partir de la idea de raza como criterio de clasificación de la población mundial, se produjo una organización de la “diferencia colonial” donde la población no-europea pasó a ocupar un lugar subalterno, representante de una inferioridad racial, primitiva y ubicada temporalmente en el pasado (Fanon, 1973; Mignolo, 2000; Quijano, 2000). Esta clasificación de la población derivó en la legitimación de un modo de organización social de los cuerpos y las identidades, ocupando la posición más alta en la jerarquía el estereotipo de persona blanca europea y situándose en la base a identidades subalternas como el indio en América, por ejemplo. En conexión con esta clasificación de los cuerpos e identidades también se estableció como racionalidad válida la producida en Europa, mientras que los saberes producidos desde otras partes del mundo fueron catalogados de “bárbaros”, menos objetivos, menos válidos. De esta manera se instala el relato europeo como el único válido y legítimo. Y del mismo modo, sus lenguas.

(...) esta colonialidad del saber, y que se articula fuertemente con la colonialidad del ser/estar, es la imposición de lenguas coloniales en reemplazo de las lenguas locales de los/as colonizados/as. Justamente, en la trama de imposiciones coloniales, el interjuego conocimiento-razón-lenguaje interioriza aspectos fundamentales de la modernidad occidental, a través del “desembarco” e imposición de las lenguas de los/as colonizadoras/as (con todo lo que ello conlleva para el pensamiento). El lenguaje de los/as colonizadores/as se instala como la única forma posible de interacción, despojados/as los/as colonizados/as de la capacidad de mantener un intercambio comunicativo “válido” en su “lenguaje bárbaro” (Míguez y Díaz 2023:43).

Como crítica a estos procesos de colonización y sus efectos, la perspectiva decolonial propone problematizar los discursos y producciones de conocimiento eurocentristas aceptados y reproducidos como “la verdad absoluta” en forma acrítica y anacrónica desde nuestro continente latinoamericano. Implica un cuestionamiento de todo lo interiorizado incluyendo “los supuestos más profundos que sustentan las bases ‘epistemológicas’ y ontológicas en función de las cuales comprendemos la realidad” (Míguez y Díaz, 2023:30). Parafraseando a Walsh (2015), la teoría decolonial surge desde los sectores marginales, de los bordes, de “abajo” y constituye una lucha por otros modos de vida posibles a los impuestos por las narrativas eurocentristas, que entre otras cosas, prescriben como válido su lenguaje y la forma de comunicar. Es decir, imponen un único modo y forma de enunciar estableciendo “qué se dice, cómo se dice y quién lo dice” (Míguez y Díaz 2023:44). Cabe destacar que este aspecto es de suma relevancia en la medida que echa luz sobre el lugar que ocupan las disidencias y minorías, como es el caso de las comunidades sordas y las lenguas de señas. Teniendo en cuenta que junto a las narrativas impuestas a los pueblos colonizados (catalogados de “cuasi bestias”) implantaron la existencia de “lenguas superiores” y “lenguas inferiores” (Míguez, 2023), lo que ha desplegado una serie de efectos en las lenguas y en sus hablantes.

En este sentido, es preciso problematizar la forma en opera la denominada “diferencia colonial” en nuestros discursos y en nuestra vida cotidiana, qué lógicas de opresión reproducimos y contribuimos a perpetuar, cómo se desarrollan y qué lugares se ocupan en las relaciones de dominación-subordinación. Pensando en el caso de las comunidades sordas y su vínculo con el mundo oyente en que se encuentran inmersas, autores como Ladd (2005) sostienen que los acontecimientos vivenciados por las poblaciones sordas en el mundo a lo largo de la historia son análogos a los procesos de colonización, comparación que surge a raíz de la situación de sometimiento e inferioridad impuesta por parte de la población oyente hacia la población sorda. Como sucede, por ejemplo, bajo el prejuicio de que hablar en LS podría configurar una “desventaja” en el desarrollo y estructuración del pensamiento de una persona. O por el hecho de que la sociedad y sus instituciones están pensadas desde una perspectiva oyente, y para ser habitadas por oyentes.

2.2- Interseccionalidad

El concepto de interseccionalidad surge a fines de la década de los 80 junto a Kimberlé Crenshaw, abogada afroestadounidense, vinculada al campo de la teoría crítica de la raza. Crenshaw utilizó dicha categoría con el fin de dar cuenta de la opresión y violencia vivenciada por un grupo de mujeres trabajadoras negras, a partir de la intersección del género y la raza (Crenshaw, 1991; Viveros, 2023). La categoría surge inicialmente orientada al análisis de la intersección entre el género y la raza en situaciones de omisión y desigualdad legal de la que eran objeto las mujeres negras. Posteriormente fue ganando amplitud y reconocimiento permitiendo problematizar las distintas formas de opresión y desigualdad experimentadas por las mujeres dependiendo del lugar ocupado en la estructura social. Es oportuno mencionar que, la categoría de interseccionalidad fue desarrollándose junto a los movimientos sociales antirracistas y feministas,

configurando en su devenir una perspectiva de pensamiento capaz de contemplar (en forma multidimensional) que en una persona o colectivo se da la intersección de dimensiones como el género, raza, clase, sexualidad, nacionalidad, entre otras, las cuales pueden derivar en posiciones de privilegio y/o desigualdad (Roth, 2022).

Por lo antedicho, el surgimiento del concepto de interseccionalidad está estrechamente relacionado al feminismo negro o afrofeminismo, movimiento que surge dentro de las corrientes de pensamiento y acción feministas aproximadamente en 1960 (aunque data de un par de décadas antes), en conexión con el movimiento de lucha por los derechos civiles y laborales fundamentalmente de aquellos grupos de población segregados socialmente en Estados Unidos, como lo era la población negra. El principal planteo del feminismo negro es que existe una interrelación entre las desigualdades basadas en género, la opresión de clase social y el racismo, lo que posiciona a las personas en un lugar más próximo o más distante de gozar de una vida digna (Davis, 1981; Filigrana, 2022). Cabe recordar, por ejemplo, el régimen de esclavitud durante el período de la colonización de América al que fueron sometidas poblaciones negras africanas y sus descendientes, así como también las poblaciones indígenas nativas (Bracco et. al., 2012). Acontecimientos como este visibilizan algunas de las extremas desigualdades e injusticias por las que han transitado las poblaciones negras nutridas por concepciones tales como “hay seres humanos superiores e inferiores” (Bracco et. al., 2012:5), o que “las personas negras eran supuestamente incapaces de realizar progresos intelectuales” (Davis, 1981:107). Depositar en algunos grupos el origen o causa de las desigualdades fue el mecanismo que las clases dominantes encontraron para naturalizar y silenciar a las poblaciones sometidas. Y si bien han transcurrido más de ciento cincuenta años, podemos decir que en la actualidad persisten este tipo de prácticas.

Específicamente la perspectiva de interseccionalidad de identidades contempla los diversos ejes que componen la existencia de las personas en un momento dado,

permitiendo comprender las dinámicas de exclusión-inclusión, dominación-opresión y desigualdad-privilegio, en especial, de las que son objeto las diversas minorías que no responden al modelo hegemónico europeo. Para el caso del grupo de población con el que esta investigación dialoga, un abordaje en clave de interseccionalidad es fundamental para comprender el entramado de relaciones y posiciones en el que viven las y los integrantes de la comunidad sorda uruguaya. No sólo en su relación con el mundo oyente sino también entre miembros de la comunidad sorda, para comprender las posiciones de desigualdad y/o privilegio experimentadas en una situación y momento dado. Teniendo en cuenta que, una de las características de la institución educativa aquí involucrada, radica en la alta concurrencia de estudiantes de sectores populares, tanto sordos/as como oyentes. Así mismo, es interesante analizar en clave de interseccionalidad las situaciones de la población sorda en relación a integrantes de su comunidad, en especial por los diferentes roles que las personas sordas ocupan dentro y fuera del espacio educativo.

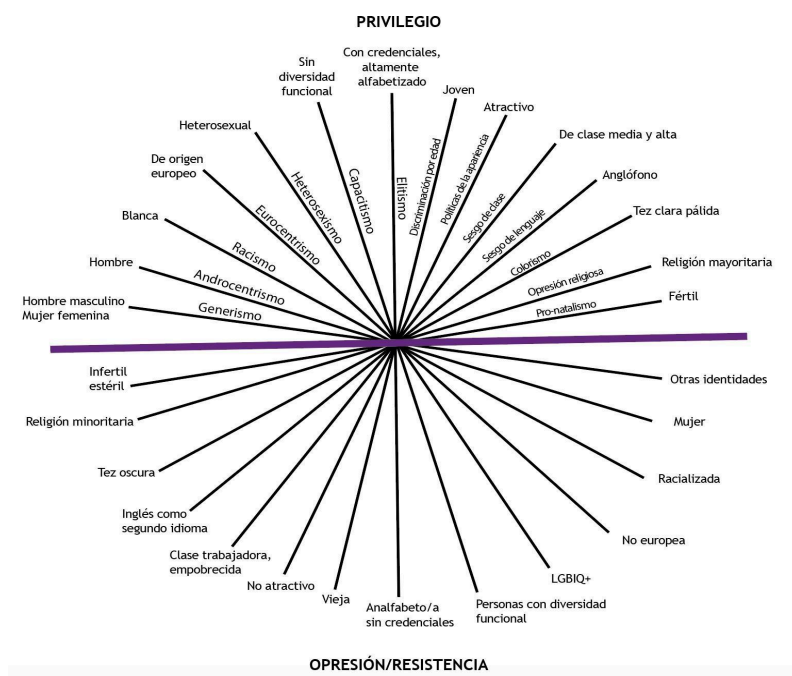


Imagen 2- Matriz de opresiones y privilegios propuesta por Patricia Hills Collins (1990). Foto extraída de Wikipedia.

2.3- Ideología de la normalidad

De acuerdo a Alfonsina Angelino (2009), toda ideología cumple una función social y cognoscitiva que, reproducida en el escenario cotidiano, genera efectos de verdad invisibilizando los procesos históricos y sociales que las producen (discursos e ideas). Cuando hablamos de ideología de la normalidad, es precisamente este el modo en que opera, estableciendo lo que es la norma y su contrario. Basándose en una lógica binaria de pares opuestos, la ideología de la normalidad establece lo que sería la “identidad deseable” y “lo indeseable, lo que no es ni debe ser” (Angelino, 2009:149). Esta clasificación identitaria establece un límite entre un “nosotros”, integrado por los y las eficientes, capacitados/as, “normales”, y los “otros”, este último integrado por los deficientes, diferentes y/o discapacitados. Se trata de una noción que, surgida de los Estudios Críticos en Discapacidad, visibiliza la mutua conexión entre los conceptos de normalidad y discapacidad, en particular porque es a partir de los discursos históricamente contruidos sobre la idea de normalidad, que la discapacidad (en tanto anormalidad) deviene en “problema” (Lennard, 1995). Se inscribe en los cuerpos la marca del déficit, y con ella el lugar a ocupar en las dinámicas de las relaciones sociales, en las que es frecuente la desacreditación (Goffman, 1963).

En esta relación dicotómica, la población sorda es identificada como anormal, deficitaria y discapacitada. La ausencia auditiva es la marca del déficit en el cuerpo y representa lo que nadie desea (ser sordo/a), de hecho, puede llegar a ser preferible la distancia respecto a la realidad que viven las personas sordas en la medida que su presencia interpela. De alguna manera, este posicionamiento genera efectos en la vida de la población toda (sordos/as y oyentes) en la medida que establece modos de relacionamiento y gestión de la diferencia desde lógicas de opresión y/o reconocimiento. Dentro de los efectos podría destacar que las personas sordas han sido objeto de sospecha respecto de su capacidad intelectual, de autonomía y poder de decisión por su condición de sordera, sin contemplar su

situación de subalternos en un entorno donde la variedad estándar dominante es la lengua natural de los oyentes (LO), lo que les significa tener que socializar, aprender e incorporar contenidos desde una lengua que no les es natural y que no se adapta a sus características psicofisiológicas. En suma, la noción de ideología de la normalidad como herramienta de análisis, me permitirá mostrar algunos modos en cómo esta afecta en la configuración identitaria y de relacionamiento de las personas sordas.

2.4- Audismo

El término audismo fue introducido por el docente sordo Tom Humphries (1977) para dar cuenta de la opresión, rechazo y discriminación negativa que experimentan las personas sordas por parte de las oyentes (aunque también de sordos/as), actitud basada en un sentimiento de superioridad por su capacidad auditiva (Burad 2010; Lane 2019; González 2020). Sin embargo, se trata de un comportamiento que no es exclusivo de las personas oyentes lo que significa que también las personas sordas pueden asumir comportamientos de tipo audistas respecto de otros miembros de la comunidad sorda. Es decir, reproducen en el seno de sus comunidades formas de discriminación contra sus pares en función de lo que consideran aceptable. Puede suceder que personas sordas no estén de acuerdo con el uso de la lengua de señas, se identifiquen como no-oyentes e intenten imitar las conductas de los y las oyentes. El mismo Humphries dio cuenta de haber despreciado la lengua de señas, de sentirse orgulloso cada vez que lo confundían con una persona oyente y de poder comunicarse con ellas (mientras otros sordos/as no): “me sentía superior a otras personas sordas. Esto se basó en mi ignorancia de cómo eran otras personas sordas. Por lo que pude ver eran personas limitadas, sin educación y me daba mucha vergüenza identificarme con ellos”²¹ (1977: 8).

²¹ En el texto original la cita está en inglés. Traducción realizada por mi.

Que las personas sordas deban ajustarse al modo de vida de las oyentes, a una lengua oral hegemónica, a una educación y una cultura letrada en ocasiones prohibitiva de la lengua de señas, es una de las tantas formas que puede adoptar el audismo. Se trata de un comportamiento basado en un ejercicio de dominación por parte de oyentes hacia sordos/as que involucra a diversos actores, como por ejemplo, profesionales de la salud, educación, servicio social, entre otros (Lane, 1992). Los intentos de rehabilitación y normalización a través de terapias e intervenciones clínicas y pedagógicas (de reeducación del habla, de implantación coclear), representan una forma de audismo. Está estrechamente relacionado a la idea de colonialismo cultural de la comunidad sorda en la medida que procura normalizar a la persona sorda bajo los parámetros de la cultura oyente hegemónica.

Goffman (1963) plantea que el estigma en tanto atributo indeseable, digno de descrédito, como sinónimo de defecto o falla, contribuye a dejar de percibir a la personas en su integridad. En el caso de las personas sordas, portadoras de un estigma “indeseable” y “desacreditador” como la sordera, uno de los efectos que este posee en la vida de la persona es la afectación en sus posibilidades de interacción social con el mundo. Desde una actitud audista y estigmatizante se entiende que la población sorda se encuentra en un lugar inferioridad por no portar los atributos esperables en todo ser humano (estereotipo hegemónico oyente).

CAPÍTULO 3

Trabajo de campo en un centro educativo para sordos/as y oyentes

3.1- El campo de investigación

Con el transcurrir de los días y mediando intercambios con mis tutores y la docente del Seminario de Tesis del programa de maestría (año 2022), fui logrando establecer un recorte y plantear objetivos acordes a mis intereses y posibilidades. El punto de partida estaba dado por la temática general y la intención de trabajar con personas sordas y su comunidad, de modo que la definición del objeto de estudio- –objeto empírico y pregunta analítica (Guber, 2004)– fue un proceso que devino posteriormente. A partir del ejercicio de proponer posibles recortes espaciales y de participantes, comencé a indagar sobre los distintos espacios e instituciones de circulación y atención a la población sorda uruguaya. Fue así que, realizando un recorrido por los centros educativos existentes en la ciudad de Montevideo, tomé conocimiento de una institución dirigida a población joven y adulta, sorda y oyente.

Inmediatamente captó mi atención que se trataba de una institución educativa pública dirigida a sordos/as y oyentes, jóvenes como adultos/as, para acceder a formación media básica y/o en oficios, es decir, para estudiantes en extraedad. Esta característica hace de la institución un espacio singular dentro de la ciudad de Montevideo, dado que la mayoría de las instituciones dirigidas a personas sordas en nuestro medio están orientadas a la atención de población en edad escolar y adolescente (por ejemplo, escuela N°197, liceo N°32, N°35). También me llamó la atención la poca visibilidad que posee dicho centro, hecho reafirmado por sus propias funcionarias, de hecho se localiza geográficamente próximo a dos avenidas importantes de la ciudad de Montevideo, y su infraestructura próxima a

una institución de educación primaria especializada en la enseñanza a niños y niñas sordas y con alteraciones del lenguaje. Dato no menor ya que, como se verá más adelante, un alto porcentaje de los estudiantes sordos/as y con hipoacusia que asisten a la institución, son egresados de dicha escuela.

Por otra parte, es relevante mencionar que otro de los motivos que potenciaron mi elección del campo es el hecho de que las investigaciones y producción académica existente en relación a la población sorda uruguaya refieren a instituciones de mayor visibilidad (para la propia comunidad de sordos/as, y más aún para la población en general). Ejemplo de ello son los siguientes trabajos: “Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural” (Peluso, 2010); “¿Existe inclusión educativa para las personas con discapacidad auditiva en la Universidad de la República? construyendo caminos: manos que hablan, señas de libertad. Ojos que escuchan, el silencio que grita...” (Hermida, 2011); “Madres sordas: una mirada desde la primera Unidad de Atención en Salud para Personas Sordas en Uruguay” (González, 2016); “La experiencia del bilingüismo en el Liceo N°32: una aproximación a la vivencia de los jóvenes sordos” (Olivera, 2016); “A dos orillas. Una historia para contar. La creación de los institutos rioplatenses para la niñez sorda” (Famularo y Oviedo, 2021), por mencionar algunos. A diferencia de estas producciones, en la presente tesis intento visibilizar experiencias vitales y educativas de estudiantes adultos/as sordos/as que asisten a un centro educativo de formación en oficios (principalmente), para colocarlo en diálogo con las investigaciones realizadas en otros espacios educativos.

Cabe recordar que a nivel nacional en el año 2001, a partir de la Ley 17.378 “Personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguay”, se reconoce a la población sorda como perteneciente a una minoría lingüística y, paradójicamente, como población con discapacidad. De alguna manera, queda legitimada una concepción que, además de su contradicción intrínseca, posee efectos en las trayectorias

vitales de las personas sordas (muchas veces en forma negativa). Pese a este reconocimiento a nivel normativo, en los hechos las personas sordas transitan por entornos mayoritariamente oyentes que les demandan la interiorización de prácticas y mandatos sociales, que requieren de habilidades como la lecto-escritura y del sentido de la audición para su realización (tanto en el ámbito educativo como en actividades de la vida cotidiana). Esta discusión la retomaré en los siguientes capítulos.

Teniendo en cuenta lo antedicho debo agregar que, para la identificación y construcción del campo de investigación, tuve en consideración que el espacio educativo ha sido uno de los tres ámbitos que han hecho posible el despliegue de acciones tendientes a reconocer la LSU y preservar a la comunidad sorda uruguaya. Especialmente por constituir espacios de socialización y transmisión de capital cultural, siendo responsabilidad estatal²² garantizar el derecho a la educación por tratarse de un derecho humano fundamental.

3.2- La llegada al centro educativo

A fin de contextualizar el campo es importante decir que el dispositivo depende de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Administración Nacional de Educación Pública (DEJA-ANEP), perteneciente al Consejo Directivo Central (CODICEN). Al tratarse de una institución estatal fue requisito la tramitación de autorización para llevar a cabo la investigación en el centro, por lo que procedí a realizar dicha gestión en cuanto tomé conocimiento que era necesaria. El tiempo transcurrido desde el momento de inicio de dicha gestión hasta su resolución final, fue de cinco meses aproximadamente, más precisamente desde el mes de marzo a julio del año 2023.

²² Ver Ley N° 18.437 “Ley General de Educación”, cap. IV, art.18 y 19.

El 3 de agosto de 2023 fue mi primera visita al dispositivo, el cual se localiza en el barrio La Blanqueada, próximo a las avenidas 8 de Octubre y Luis Alberto de Herrera. Mi arribo fue caminando. Al llegar me recibió la maestra y directora Roxana²³ (oyente). Previamente habíamos intercambiado correos electrónicos y llamadas telefónicas, por lo que ella estaba en conocimiento de la resolución del CODICEN que detalla las actividades que desarrollaría durante la investigación. Mi acercamiento al centro fue antecedido por lo mencionado, aunque realicé una previa búsqueda en internet para obtener mayores datos. Sin embargo, captó mi atención que el centro educativo no contase con una dirección web institucional específica donde encontrar información, como sí sucede con otros centros. Si bien pueden encontrarse algunos datos en redes sociales (facebook e instagram), la disponible se encuentra en la web de ANEP. Teniendo en cuenta que se trata de una institución a la que asisten personas sordas además de oyentes, llama aún más la atención que no dispongan alguna herramienta que contribuya a la accesibilidad de la información existente para este grupo de estudiantes. En este sentido, cabe preguntarse cómo toma conocimiento la población sorda de esta institución.

En lo que refiere a las características del centro, se trata de una casa antigua, no muy amplia, con algunas reformas internas. Cuenta con cuatro salones donde funcionan las clases de Ajedrez, Computación, Carpintería y Alfabetización²⁴. La dirección funciona en una habitación bastante pequeña, lugar donde fui inicialmente recibida por la directora. Contiguo a esta habitación hay otra un poco más grande donde funciona la sala de docentes. En dirección al fondo, bajando por una pequeña escalera y cruzando una cancha deportiva hay un segundo edificio que es de uso compartido entre las dos escuelas (especializadas) que lindan con el centro. Al igual que el edificio principal, no cuenta con rampas que posibiliten el acceso a personas usuarias de silla de ruedas o con movilidad reducida. Tiene dos pisos, disponen de un comedor con cocina y varias aulas para

²³ Todos los nombres propios mencionados son seudónimos.

²⁴ En lecto-escritura.

el dictado de los cursos de Diseño, Gastronomía, Manualidades, Comunicación y PUE (Programa Uruguay Estudia).

Esta reunión presencial con la directora transcurrió inicialmente en la sala de dirección, un recinto muy pequeño, cuyo mobiliario lo hacía aún más reducido. Estuvimos allí unos veinte o treinta minutos mientras nos presentamos. La directora permaneció sentada al lado de un escritorio. La primera impresión que tuve respecto al modo en cómo recepcionó la propuesta de investigación diría que fue un tanto ambigua. Por un lado, manifestó agrado en recibirme y estar interesada en la propuesta del centro, mientras que por otro reiteró varias veces el mandato institucional sobre el resguardo de las identidades, del espacio (no sacar fotos) y de llevar a cabo las entrevistas fuera de la institución como medida de protección a esta. Transcurridos los minutos, me invitó a recorrer las instalaciones del lugar.

Al consultarle por la modalidad de funcionamiento del centro, me explicó que la propuesta pedagógica está dirigida a personas sordas y oyentes, con prioridad hacia la población sorda aunque no especificó el cupo. Las edades actualmente oscilan entre los 17-18 años y los 65 años. En general, se trata de una población heterogénea en cuanto a la edad, género, ocupación, situación socio-económica, lugar de residencia y vivienda, entre otras características. En cuanto a las convocatorias a inscripciones, una de las vías que utilizan son las redes sociales en las que comparten públicamente información de la oferta educativa, requisitos y plazos de inscripción. Así mismo, es posible concurrir en forma personal al centro y/o consultar vía telefónica.

Respecto a quienes integran el equipo de funcionarios y funcionarias, está conformado por docentes oyentes, sordos/as y con hipoacusia, dos educadoras sociales, una coordinadora y una intérprete de LSU-español. En cuanto a las tareas que conciernen al equipo técnico conformado por las educadoras sociales, una de ellas se ocupa de trabajar las situaciones de contexto de los y las estudiantes, mientras que la otra se encarga del acompañamiento a estudiantes del Programa Uruguay Estudia (PUE) que cursan Ciclo Básico. En el caso de la

coordinadora, además de colaborar con la directora en la gestión del centro educativo, también se desempeña como docente. Las tareas de la directora están vinculadas al trabajo conjunto y articulado con la coordinadora, así mismo le corresponde orientar y supervisar el trabajo de los y las funcionarias de la institución, dando cumplimiento a los lineamientos institucionales del DEJA. Las funciones de la ILSU implican tareas de mediación, traducción e interpretación de LSU-español.

Por otra parte, durante mi concurrencia a la institución, cuatro estudiantes de la carrera de Educación Social estuvieron desarrollando su práctica de tercer año de su formación.

Este primer encuentro con el centro educativo transcurrió de forma amena. Si bien tuve que dar cuenta de los motivos de mi presencia, fue una instancia de observación y escucha principalmente. Desde una mirada retrospectiva, este encuentro resultó clave para lo que posteriormente serían las instancias de entrevista con los y las interlocutores, porque ese día la directora me presentó ante la intérprete de LSU y le solicitó que me asistiera con las interpretaciones. Aproveché la ocasión para comentarles a ambas que me comunico en LSU a un nivel superior al básico, lo que me permitiría dialogar y entrevistar a los y las estudiantes sordos/as directamente. De todos modos, acepté recurrir a la asistencia de la ILSU en caso de necesitarlo.

Como anteriormente mencioné, la institución se ubica en el barrio La Blanqueada de la ciudad de Montevideo, próxima a dos avenidas de renombre y altamente transitadas. Su localización la posiciona en un lugar privilegiado respecto a la accesibilidad en locomoción y en visibilidad debido a la alta circulación de personas por la zona. Sin embargo, funcionarias del centro señalan que aún es desconocida su existencia, incluso para los propios vecinos:

“este es un centro que tiene una infraestructura impresionante, que trabaja un montón de gente, que viene un montón de gente. Sin embargo, la gente

no lo conoce...¡y está en el centro de la ciudad!” (Entrevista con Marianella (oyente), 25 de septiembre de 2023).

“acá el barrio...parece mentira porque es una institución que hace más de 70 años que está, y si vos les preguntás, no saben siquiera que hay una escuela para sordos, ¡ni siquiera el centro!” (Entrevista con Pilar (oyente), 13 de octubre de 2023).

“de afuera nadie tiene idea de qué hay y qué es este centro (...) es un lugar para los sordos, y los que lo ven de afuera no tienen ni idea de cómo es adentro” (Entrevista con Celia (sorda), 26 de octubre de 2023).

Se trata de una institución cuya infraestructura es una casa antigua, acondicionada para atender a la población estudiantil que asiste. A modo de ejemplo, uno de los baños del edificio cuenta con un timbre visual con luz para que las personas sordas que hacen uso del servicio de higiene, sepan cuando les golpean la puerta. Es decir, desde afuera tocan timbre y adentro se enciende una luz. Es de destacar que la puerta principal, de sala de dirección y de algunos salones permanecen abiertas todo el tiempo permitiendo la visibilidad y libre circulación por los espacios. Con relación al edificio compartido con las escuelas, allí funcionan algunos talleres tales como Gastronomía, Comunicación y Diseño. Cada taller posee un salón específico asignado, equipado con las herramientas y materiales necesarios conforme a su propuesta formativa. En apariencia, los tres salones son del mismo tamaño. En cuanto a las características del salón del taller de Gastronomía, este está equipado con mesada, cocina y cuenta con buen espacio para la circulación dentro del aula. La dinámica del taller se sustenta en la elaboración de distintas recetas a partir de los ingredientes que cada estudiante lleva. El salón donde tiene lugar el taller de Diseño, sus dimensiones parecerían ser menores en comparación con los otros dos, básicamente por el espacio que ocupa el mobiliario. A modo de ejemplo, hay cuatro (o más) armarios de madera en los que guardan los materiales de trabajo como ser telas, tijeras, hilos, reglas, guata, etc. Varios de estos materiales son costeados con lo recaudado a partir de la

venta, en las actividades de integración, de las producciones de las estudiantes. Hay más de tres máquinas de coser industriales, ubicadas de forma tal que bordean las paredes del salón, y en el centro de éste, hay tres mesas de madera grandes. Por último, respecto al salón de Comunicación, también cuenta con varios armarios ubicados contra las paredes, dos pizarras de acrílico, varias mesas que suelen estar próximas a las pizarras ya que no suelen utilizarlas, excepto por alguna actividad puntual que requiera de apoyo. En los siguientes apartados daré mayores detalles respecto a estos dos últimos talleres.

De la primera visita destaco un hecho que captó mi atención dado que no esperaba sucediera de ese modo, y que tiene que ver con el modo en cómo aconteció mi presentación, es decir, no fue personalmente sino que fui presentada ante terceras personas por parte de la directora y la coordinadora. Ambas veces sucedió en forma espontánea y sin darme tiempo a que pudiera tomar la palabra. La primera vez, la directora me presentó ante la ILSU comentando que me encontraba allí para hacer una investigación y que contaba con autorización formal. Y la segunda vez, la coordinadora me presentó en español señado²⁵ ante las docentes de los talleres de Diseño y Gastronomía, mencionando que estaba en el centro para “hacer una tesis”. En este último caso, al ser ambas docentes hablantes de LSU, me aventuré a hablarles en LSU con la doble intención de hablar directamente (sin mediación) y para que supieran que podíamos comunicarnos en la misma lengua. A partir de esta experiencia, quedé resonando con la idea de que posiblemente (dentro de los distintos motivos que tendrían para hacerlo) esté instalada cierta dinámica de relacionamiento y comunicación, por lo general mediada por la ILSU, a partir de la necesidad de traducir e interpretar de la LSU al español, y viceversa, por las características de la población asistente a la institución.

Similar fue la situación que sucedió el día que conocí a Marianella (oyente), una de las Educadoras Sociales. Luego de retirarme de una clase, de camino me crucé

²⁵ Es una expresión que se utiliza para referir al modo de comunicarse utilizando la lengua de señas adaptada a la gramática del español.

con Pilar (oyente), la coordinadora y Marianella. Nuevamente no llegué a presentarme directamente sino que lo hizo Pilar, comentándole a la técnica: “ella viene a hacer la tesis”. En este instante pude percatarme que ninguna de las dos tenía claro de qué iba lo que estaba haciendo allí como “estudiante de antropología”. Si bien expliqué que estudio antropología social, quedé con la impresión de que la asocian a la rama de la arqueología. Lo mismo me pasó con los y las estudiantes, cada vez que mencionaba “estoy estudiando antropología” o “estoy realizando una investigación antropológica”, sus expresiones faciales e interrogantes daban a entender que lo interpretaban de un modo distinto al mío. Por mencionar un ejemplo, en una ocasión que me presenté en LSU ante un grupo de estudiantes sordos/as, luego de explicarles lo antedicho, un estudiante me preguntó si era “la supervisora”. Comprendo que cierto vocabulario e ideas son comprendidas de acuerdo a su universo simbólico, pero sorprendió que esto sucediera con el equipo de funcionarias, lo que atribuyo puede estar relacionado a no contar con antecedentes en el trabajo desde esta disciplina en la institución. De hecho, con frecuencia me vinculaban al grupo de estudiantes de Educación Social que paralelamente se encontraban llevando a cabo su práctica. En otra ocasión, me asociaron como practicante de Trabajo Social. No obstante, debo decir que no sólo me presenté como estudiante de la maestría en antropología, también mencioné estar cursando la TUILSU en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, información sumamente clave pues me habilitó a estrechar lazos con algunos/as interlocutores, en particular con estudiantes y docentes sordas.

En lo que concierne a la propuesta inicial de esta investigación, consistía en trabajar con la totalidad de la población estudiantil del dispositivo educativo, que en los hechos excedía mis posibilidades. De forma que opté por focalizar en dos grupos. Para elegirlos contemplé los siguientes aspectos, a saber, que fuese un grupo dirigido a estudiantes sordos/as exclusivamente; que fuese un grupo dirigido a sordos/as y oyentes; contar con la aceptación de docentes y estudiantes para mi participación y contar con disponibilidad horaria para asistir a las clases. Como resultado final y buscando maximizar el tiempo del que disponía para

realizar la investigación, seleccioné los grupos de Comunicación y Diseño que, además de responder al criterio propuesto, en un momento fueron sugeridos por la directora del centro. Si bien no hizo explícito el motivo de tal sugerencia, entiendo puede vincularse con que las docentes a cargo de los cursos trabajan hace varios años en la institución, además de también ser docentes de LSU de personas oyentes en otra institución educativa.

3.3- El taller de Diseño

Mi llegada al taller de Diseño –o costura, como también le llaman– fue a través de la coordinadora el primer día que visité la institución. Como mencioné, en primera instancia fui presentada por la coordinadora quien, entre otras cosas, dijo “ella viene a hacer la tesis”. Recuerdo haber sido el foco de todas las miradas en el preciso momento en que me dirigí en LSU a la docente Fabiana (hipoacúsica). Le comenté a ella y a las estudiantes sordas y oyentes presentes (primero en LSU, luego en español oral) a qué se debía mi presencia en la institución, tal como había mencionado la coordinadora al inicio. A propósito, aproveché la instancia para preguntar si existía la posibilidad de que participara de su taller, siendo afirmativa la respuesta. Debo precisar que, tal como he mencionado previo a mi llegada al centro educativo, he tenido contacto con integrantes de la comunidad sorda, aprendido su lengua, transitado por ámbitos que constituyen espacios de referencia y concurrencia para ellos. Esta trayectoria previa implicó que ya contara con una seña personal, no siendo necesario que me asignaran una por parte del grupo. Es decir, la asignación de una seña es una práctica característica en el marco de la comunidad sorda, habitualmente basada en algún rasgo físico o personal, y funciona como sustituto del nombre o como medio de identificación de la persona. En cierto modo, que les transmitiera mi seña personal visibilizaba un previo vínculo con integrantes y con dinámicas que se producen en el marco de la comunidad sorda.

El segundo miércoles del mes de agosto fue mi primer día de participación en este taller. Recuerdo que fue dificultoso encontrar un lugar dentro del aula donde sentarme sin entorpecer la dinámica de la clase pero a la vez que me habilitara a entablar algunos diálogos con las estudiantes. Si bien era un salón amplio, era reducido el espacio de circulación dado que gran parte lo ocupaban el mobiliario, las mesas y las máquinas de coser. De las primeras cosas que captaron mi atención fue el modo de organización y disposición de las estudiantes en el espacio, es decir, había tres mesas: una ubicada en el fondo utilizada por las estudiantes sordas, una en el medio de uso compartido entre estudiantes sordas y oyentes, y una tercera ubicada cerca de la puerta de ingreso al salón utilizada por las oyentes. Desconozco el motivo por el cual se instaló esta forma de habitar el espacio según la distribución antes mencionada, la cual se mantuvo en el tiempo a lo largo de mi asistencia al taller.

Por tratarse del primer día, opté por mantenerme desde un rol de observación de la dinámica de la clase procurando no interrumpir en las actividades de las estudiantes, principalmente por la diferencia existente en cuanto a las formas de comunicarme con las estudiantes del grupo. Es decir, con las oyentes podía charlar mientras ellas realizaban alguna actividad como coser, cortar, hilvanar, cosa que no sucedía con las estudiantes sordas dado que ellas necesitan dejar de hacer lo que estaban haciendo para liberar sus manos y hablar (señar).

Iniciar intercambios con las estudiantes oyentes fue más rápido. De los primeros temas de conversación que surgieron fue si se comunicaban en LSU o no. Para mi sorpresa ninguna se comunicaba en LSU, más allá de que algunas manifestaron interés en aprender, como por ejemplo Angélica (40 años) y Wendy (52 años), pero argumentaron que no estarían disponiendo de tiempo para tomar clases. Frente a mi inquietud por saber cómo se comunicaban con sus compañeras sordas, la mayoría de las estudiantes oyentes comentaron hacerlo mediante mímicas y

lectura labial. En cierta medida, el hecho de tratarse de una lengua visual posibilita el entendimiento entre las partes a través del uso de estrategias visuales como las mencionadas por las interlocutoras, más aún cuando las señas son icónicas (cuando existe relación entre el signo y el significado). No obstante, existen otros factores a tener en cuenta tales como la predisposición y paciencia para adecuarse a las características del o la interlocutor/a, principalmente de parte de la población oyente.

Este primer día también tuve la oportunidad de conocer personalmente a tres practicantes de la carrera de Educación Social, Roberta (40 años, oyente), Viviana (25 años aprox., oyente) y Daniel (25 años aprox., oyente). Anteriormente la directora me había comentado que venían asistiendo al centro educativo desde algunas semanas previas a mi llegada. De hecho, pude notarlo en cuanto llegó Roberta, cuando sacó de su mochila unas telas para continuar con un proyecto de costura (que supuse había iniciado en clases anteriores).

En determinado momento éramos cuatro personas ajenas al taller convocadas por distintos motivos, situación que me provocó una sensación de incomodidad al pensar que podía estar siendo invasivo para el grupo. No obstante, fue una buena oportunidad para conocer a las practicantes y observar la interacción entre ellas y las estudiantes, teniendo en cuenta que no había intérprete en la clase y ninguna de ellas se comunicaba en LSU. Luego de un período de observación de las dinámicas del taller pude apreciar que la comunicación entre estudiantes sordas y practicantes oyentes se daba del mismo modo que manifestaron las estudiantes oyentes del taller, mediante mímicas y lectura labial. De todos modos, algunas estudiantes sordas como Marisa (65 años), solían enseñar vocabulario en LSU a las practicantes, habilitando la interacción e intercambio desde la LSU a partir de la intencionalidad e interés de las practicantes en aprender señas.

En determinado momento, la docente del taller se acercó a preguntarme si tenía interés en hacer algún proyecto de costura básico, que podía proporcionarme los

materiales para empezar. La propuesta me pareció muy oportuna e interesante principalmente por tres motivos, por un lado porque me permitiría ocupar otro lugar dentro del taller y no únicamente como observadora y entrevistadora, en segundo lugar porque me habilitaría a realizar las mismas tareas que el resto de las estudiantes y de este modo involucrarme en las micro dinámicas; y en tercer lugar porque era un excelente medio para estrechar lazos con todas las interlocutoras. Justo se encontraba Roberta cerca de mí y me comentó que su primer proyecto de costura en el taller fue un alfiletero. Teniendo en cuenta mi experiencia previa en costura básica me pareció un proyecto simple y que podría concretar en el transcurso de las clases, por lo que planteé a la docente hacer un alfiletero. Ella, inmediatamente, procedió a buscar los materiales y darme las indicaciones correspondientes.

Mientras desarrollaba esta tarea percibí que varias de las oyentes permanecían en silencio en sus asientos, inmóviles, con sus materiales de trabajo sobre la mesa pero sin utilizarlos, como en una especie de estado meditativo (o quizás de descanso). Esta primera impresión que tuve fue posteriormente explicitada por algunas oyentes, por ejemplo Catalina (47 años) que ante la pregunta de cómo se sentía cada vez que concurría al taller dijo “me divierto mucho, es como una terapia”. O Wendy (52 años), una estudiante oyente, que en la instancia de entrevista destacó “yo vengo de estar todo el día con el teléfono en la mano, todo el día recibiendo gente...¡entonces vengo embotada! Esto [aludiendo al taller] es como cuando llego a mi casa...me desinflo. Es lindo porque es llevadero”.

Los días que principalmente asistí al taller de Diseño fueron los miércoles. En el mes de agosto, un día miércoles fue la víspera de la denominada Noche de la Nostalgia²⁶, que en cierto sentido lo convertía en un día particular dado que al día siguiente celebraban en la Asociación de Sordos del Uruguay (ASUR) dicho

²⁶ Celebración vinculada a un hito histórico, la Declaratoria de la Independencia (25 de agosto de 1825) y teniendo como origen el evento de “old music hits” organizado por el empresario Pablo Lecueder, en 1978.

evento. Generalmente es organizado por la Subcomisión de Deportes y la Comisión de Artes y Cultura Sorda (ARCUS), con la colaboración de la Subcomisión de Juventud (JUVESUR) de la asociación, cuya propuesta son actividades lúdicas y recreativas, venta de comidas y bebidas, y pista de baile.

El clima de la clase se percibía más distendido de lo habitual, las estudiantes fueron llegando en distintos horarios y la demanda hacia la docente por orientaciones era menor. Recuerdo haberme acercado a Marisa (65 años, sorda) y Leonor (52 años, sorda) para saludarlas y consultarles si iban a asistir al evento en ASUR, ante lo cual respondieron negativamente, en particular Marisa manifestó no gustarle “el ambiente” sin dar más detalles al respecto. Si bien puede parecer irrelevante que haga mención a este acontecimiento, dentro de la comunidad sorda le atribuyen relevancia a determinados acontecimientos y fechas festivas que, si bien son aspectos sociales y culturales compartidos con la población oyente, la diferencia se instala en que realizan su propia celebración.

En reiteradas ocasiones observé a estudiantes sordas estar pendientes de las conversaciones de sus pares sordas. Y fue con el transcurso de los días que me percaté de lo frecuente de esta práctica. De alguna manera, entiendo que las personas sordas carecen de privacidad al momento de hablar pues al acontecer en un plano visual, se torna visible y accesible a la mirada de personas ajenas a la situación de interacción comunicativa. Tal como lo expresa la interlocutora:

Yo lo que les respeto mucho es que, si vos prestas atención, ellos no tienen intimidad en las conversaciones, tú te das cuenta de lo que están hablando. Entonces yo acostumbro a que, si salgo y ellos están hablando, me voy atrás de un árbol para no ver la conversación. Si ellos me la quieren contar o quieren recurrir a alguien como referente, perfecto. Pero yo respeto su intimidad. (Entrevista con Roxana (oyente), fecha 06 de octubre de 2023).

En el transcurso de mi participación en el taller me crucé varias veces con la practicante de Educación Social, Roberta. A raíz de los intercambios que mantuvimos, me consultó si podía asistirle en la interpretación de una conversación con Guadalupe, estudiante sorda, con quién estaba realizando el trabajo de su práctica. Le respondí que sí, no tenía inconveniente en hacerlo, que en caso de no saber alguna expresión o seña podíamos consultar a la ILSU. Debo decir que el pedido de la practicante fue muy oportuno, de algún modo contribuyó a que me animara a proponer las entrevistas que tenía planificadas.

Por otra parte, continué con el proyecto del alfiletero y las charlas con estudiantes y docente. Debo decir que solía sentarme en “la mesa de las oyentes” (expresión con la que opté por denominarle), en gran medida, respondiendo a la lógica de organización ya instalada dentro del aula, oyentes por un lado, sordas por el otro. “En el momento que estoy trabajando, yo me concentro y no me comunico. Estoy concentrada en eso. De repente puedo tener comunicación afuera pero por respeto a la profesora, yo cuando estoy en clase estoy trabajando”, señaló al respecto una interlocutora sorda (María, 65 años). Debido a la dinámica y tipo de trabajo, por ser manual e implicar el uso de diversas herramientas, fue difícil encontrar instancias de charla con las estudiantes sordas dentro del aula. Si bien comunicarme en LSU me facilitó el intercambio con las estudiantes sordas, al mismo tiempo se presentaban otro tipo de barreras para la plena interacción, por ejemplo, la dinámica y organización en el espacio ya instalada.

Recuerdo que un día me tomó por sorpresa que una de las estudiantes sordas estuviese sentada en “la mesa de las oyentes”. Al llegar, la saludé en LSU y me senté a su lado. Mientras continuaba con mi proyecto de costura, comenzamos a charlar. Era la primera vez que nos veíamos por lo que ambas nos presentamos mutuamente. Dentro de los temas de conversación, surgió por parte de la interlocutora Úrsula, una afección de salud que padece y que en ocasiones interfiere en su pleno desarrollo de actividades (incluida la costura). Nunca antes

había escuchado sobre el Síndrome de Usher. Me explicó que tiene que ver con una afectación en su campo visual, sólo puede ver de frente y no lateralmente. De acuerdo a la información que posteriormente encontré en relación al síndrome, se trata de un trastorno heredado genéticamente que afecta la audición y la visión, lo que significa que además de la sordera implica una progresiva pérdida de la visión hacia la ceguera.

Considerando los diversos encuentros con las estudiantes sordas y la docente del taller, existe una característica transversal a las presentaciones de la población sorda, en las que tienden a relatar alguna situación vinculada a lo laboral, de salud o familiar. A lo que refiero es, siendo incluso la primera vez que nos veíamos y dialogamos, daban cuenta de cuestiones de su vida personal abiertamente, algo poco frecuente en personas oyentes. Y en conexión con esta actitud, similar fue lo que sucedió cuando me interrogaban (incluso desde la primera vez), lo hacían de forma directa y sobre temas personales, por ejemplo, si tenía pareja, hijos/as, sobre mi familia. También captó mi atención que estando yo presente, hablasen de mí a otras personas, como si estuviera ausente.

Un aspecto que subrayo de mi experiencia en el taller es haber conocido a estudiantes hasta el último día, lo que pudo tener que ver con que el taller de Diseño funcionaba los días lunes, miércoles y jueves, mientras que estuve asistiendo mayoritariamente los días miércoles. En cuanto al último día que concurrí, fue para despedirme de todas las estudiantes y docente, como también para agradecerles el haberme habilitado a participar en el taller y acceder a las entrevistas. Casualmente la clase anterior concluí la costura del alfiletero, justo a tiempo para la finalización del curso.

3.4- El taller de Comunicación

El primer contacto con el taller de Comunicación lo tuve el primer día que visité el centro educativo. Luego de haber recorrido las instalaciones de la institución en compañía de la directora, me sugirió participar del taller que en ese preciso momento estaba funcionando. Cruzamos el patio en dirección al edificio de uso compartido con las escuelas, y nos dirigimos al aula. En el camino cruzamos un grupo de estudiantes sordos/as un tanto exaltados ante lo cual la directora comenta “parecen niños”, no siendo esta la primera vez que escuchaba una expresión infantilizante para referir a la población sorda (adulta).

Luego de subir un piso por escalera llegamos hasta la puerta del salón, como las paredes eran de vidrio desde el pasillo la directora hizo una seña a la docente pidiendo permiso. Ingreso sola. Para mi sorpresa la docente responsable había sido compañera de estudio de un curso de TUILSU en FHCE. Inmediatamente nos reconocimos. A diferencia del taller de Diseño, este está dirigido exclusivamente a estudiantes sordos/as e hipoacúsicos/as, por lo que me comuniqué en todo momento en LSU. Debo decir que una de las diferencias notables de la comunicación en español y en LSU radica en el cambio de posicionamiento corporal y de percepción, vinculada esta última a lo puramente visual, icónico y económico de la LSU en comparación con la LO (español).

Al presentarme no sólo mencioné que era estudiante de antropología, también comenté haber cursado materias del tecnólogo junto a Celia (sorda), haciendo explícita mi implicación con la LSU y ser capaz de comunicarme directamente, hecho que devino favorable al momento de estrechar lazos con la población del grupo.

Celia me invitó a que tomara asiento al lado de la intérprete, ubicada en un rincón del salón a su izquierda. Ese día eran aproximadamente dieciséis estudiantes, sentados en forma de semicírculo. Luego de ubicarme donde la docente indicó, continuaron con la dinámica con que estaban al momento de mi llegada, a saber,

la preparación de una obra de teatro para presentar en el mes de septiembre en conmemoración de la Semana Internacional de las Personas Sordas²⁷ y el Día Nacional de las Personas Sordas²⁸. La mayoría estaban muy motivados/as con la propuesta en la medida que, además de ser un rasgo característico en la población sorda el otorgarle la importancia a determinadas fechas, eventos y celebraciones, en este caso se trataba de una fecha significativa para la visibilización y promoción de los derechos de las personas y comunidades sordas.

La primera propuesta para la obra tomaba como punto de partida la experiencia de una persona sorda que se encontraba caminando por las calles de una ciudad, en busca de una dirección (escrita en un papel). La trama se producía en el momento que la persona sorda consultaba a otras que estaban alrededor por indicaciones para localizar la dirección que buscaba, pero todas eran oyentes no hablantes de LSU. Luego de quedar dormido en un banco, el personaje principal se despierta y se sorprende de ver a las personas oyentes de su entorno hablar en LSU. Si bien en un primer momento puede parecer carente de importancia y trivial la descripción de la temática de la obra, entiendo que esta posee un profundo significado para la población sorda en cuanto a la posibilidad de recrear uno de los modos en que vivencian determinadas situaciones de la vida cotidiana en relación a la población oyente, con la cual conviven y comparten mismos espacios.

Al igual que en el taller de Diseño, el primer día en el taller de Comunicación lo dediqué exclusivamente a observar la dinámica del grupo en general y conocer un poco a los y las estudiantes. Como estaban ensayando la obra de teatro junto a la docente, se dieron las condiciones para el intercambio con la intérprete. De la charla que mantuvimos me contó, entre otras cosas, que más del 95% de las y los estudiantes del taller de Comunicación pertenecen a familias oyentes no hablantes

²⁷ La Federación Mundial de Sordos declaró, a partir de 1958 y en honor a su primer Congreso, celebrar dicha semana cuya temática varía año a año.

²⁸ El día 21 de septiembre.

de LSU, subrayando que la institución educativa (y en especial el taller de Comunicación) constituyen espacios de referencia y pertenencia para la población sorda, donde pueden aprender y hablar en su lengua natural como también generar vínculos con pares sordos. Por otro lado, hizo mención a una situación de violencia y vulneración de derechos hacia una estudiante adulta (Isabela, 72 años, sorda), relatando que esta fue desalojada de su casa por miembros de su familia. Cabe resaltar que, Isabela no sabe leer ni escribir (al igual que muchas personas sordas), viéndose imposibilitadas de acceder al mundo que les rodea, un mundo letrado y oralizado.

Mientras observaba la dinámica del grupo pensaba que, dentro del aula la condición de sordo/a no constituía un problema en sí en la medida que cada persona interactuaba (de acuerdo a sus posibilidades) y comunicaba sin barreras ni esfuerzos. Sin embargo, parece que “ser sordo/a” se instala como problema fuera del aula y de la comunidad sorda, en el encuentro con las personas oyentes, donde se vuelven visibles las barreras en la comunicación y los discursos dominantes del mundo oyente (muchas veces, estigmatizantes).

El dictado de las clases del taller no sólo fue dentro del aula, también transcurrieron en otros espacios de la institución, como por ejemplo en el patio y el comedor del edificio de uso común con las escuelas. En este último tuvieron lugar los ensayos de la obra de teatro dado que las dimensiones espaciales así lo habilitaban, además de que allí tendría lugar el estreno. En cuanto a los ensayos, en cada uno fueron modificando algunas escenas hasta llegar a la versión final basada en la experiencia de una persona sorda con familia oyente no hablante de LSU, produciéndose en determinado momento una inversión de la situación donde la persona sorda deviene oyente y toda su familia oyente, sordos/as. El mensaje final destacaba la importancia de la LSU como puente para la integración entre el “mundo sordo” y el “mundo oyente”, expresiones inscritas en la cartelera que elaboraron.

En cuanto a los ensayos, estos consistían en la explicación de la docente sobre qué debía hacer y decir cada personaje, luego cada estudiante la imitaba en la parte que le correspondía. Durante la observación fue visible lo dificultoso que fue para los y las estudiantes representar a personajes oyentes, no podían evitar señar cuando tenían que simular hablar como oyentes. Este hecho me llevó a pensar e interrogarme sobre los modos en cómo las personas sordas han experimentado a lo largo de sus vidas situaciones similares a éstas, en las que han sido obligadas a comportarse y hablar como oyentes. Por otra parte, recuerdo que uno de los ensayos que presencié junto a dos practicantes de Educación Social (oyentes), captó mi atención —e incluso generó incomodidad— haber escuchado a una de ellas decir reiterativamente “ay! pobrecito!”, para referir a uno de los estudiantes más jóvenes a quien la docente interrumpió varias veces para pedirle que no señara (porque representaba a una persona oyente). Lo que quiero decir es que ha sido frecuente que estudiantes y funcionarias oyentes del centro educativo utilizaran expresiones en diminutivo para referirse a la población sorda, al igual que calificativos infantilizantes. Entiendo que merece la pena hacer visibles estos comentarios en la medida que, en el marco de la relación persona sorda-persona oyente, estas narrativas contribuyen a perpetuar posiciones de desigualdad, en ocasiones dando cuenta de una supuesta necesidad de tutela de las personas sordas.

Además de ensayar la obra, dedicaron varias clases a la elaboración de carteles para la escenografía. Observando la dinámica del grupo pude apreciar las etapas de pre-tarea y tarea, siendo la primera la que más tiempo les demandó, por ejemplo, al definir cómo pegar los papelógrafos, quién o quiénes iban a dibujar, qué iban a dibujar. Es necesario remarcar que durante esta instancia de organización y toma de decisiones, para intercambiar opiniones y llegar a un consenso, los y las integrantes del grupo necesitaban disponer de ciertas partes de su cuerpo para señar, estar cara a cara y con las manos libres, lo que también significó otra disposición frente al uso del tiempo.

En el transcurso de los talleres y con cierto grado de regularidad, mantuve charlas informales con la ILSU mientras el grupo trabajaba en actividades con la docente. Hago la precisión de que parte de la información proporcionada por la intérprete durante las conversaciones, luego fue corroborada en las instancias de entrevista con la población estudiantil. Uno de los temas tratados fue el alto porcentaje de desempleo de los y las integrantes del taller, aproximadamente más del noventa por ciento. En palabras textuales de la ILSU “no encuentran trabajo”, lo que significa para muchos vivir de la pensión por invalidez²⁹ y de la Tarjeta de Gestión Social³⁰ (comúnmente llamado “pase libre”) para trasladarse. Dada la precariedad de recursos de los que disponen para vivir en forma independiente, muchos/as tienden a convivir junto a algún familiar o pareja aunque implique hacerlo contra su propia voluntad. Otra relato que me impactó fue sobre un estudiante sordo integrado al curso recientemente, quien fue víctima de abuso sexual intrafamiliar.

Si bien estos dos ejemplos hacen visible una problemática que es transversal a todas las personas (sordas y oyentes), la población sorda se encuentra potencialmente en condiciones de mayor riesgo frente a situaciones de abuso, violencia y otras formas de vulneración de derechos. Partiendo de la base de que en este tipo de situaciones el relato de la persona es un indicador específico para determinar la existencia del abuso y violencia, siendo frecuente que la persona victimaria opere mediante mecanismos de silenciamiento de la víctima, permite pensar que las personas sordas constituyen un potencial blanco para el cometimiento de estas prácticas, reforzado por un entorno institucional y de justicia pensado y administrado por oyentes (Olsen y Kermit, 2015; Abello, 2024; Lleellish, 2024).

En cuanto al lugar que le otorgan al centro educativo, la ILSU manifestó ser un ámbito en que las personas sordas “encuentran un escape” y un “espacio de

²⁹ Establecida en la Ley N°20.130 y cuyo monto aproximado es dieciséis mil quinientos pesos uruguayos.

³⁰ TGS es una prestación social de boletos de transporte gratuitos en el Sistema de Transporte Metropolitano (STM) para personas en situación de discapacidad (entre otros colectivos).

contención”, aquel que no encuentran en sus entornos cotidianos y relaciones familiares. Por ejemplo, en el taller de Comunicación los y las estudiantes pueden prescindir de la negociación en las formas de interacción en la medida que pueden comunicarse sin barreras. Mientras que lo contrario sucede en sus hogares, siendo llamativo que desde el centro educativo brinden cursos de enseñanza de LSU dirigidos a familiares de personas sordas, pero nadie concurre.

(...) la mayoría, no aprenden lengua de señas ninguno. Nosotros en la Asociación de Padres hace veinte años que enseñamos lengua de señas, y vinieron cinco padres, y abandonaron a los meses... Ayer fui a Pando a dar una charla a la escuela de Alicia (...) y los padres decían “bueno, voy a aprender lengua de señas”, “pero es muy difícil”, “voy a ver...”, ¡todos es “voy a ver”! y ya tienen hijos de ocho, nueve, doce años...¿cuándo vas a ver?! ¡ya está!, ¡es la edad perfecta!... Como me decía, cuando yo hice la tesis, una sorda...decía “es muy tarde mamá...es muy tarde”. Fue lo único que decía “es muy tarde, ya está...no quiero saber nada contigo...es muy tarde”...y es eso.. ¿qué? ¿vas a salir a los treinta años a querer comunicarte?! ¿me estás jodiendo?! Pasaste la vida sin comunicarte, ¡ya está! ¡es muy tarde! La mayoría llegan muy tarde. Por eso nosotros vamos a dar las charlas, a decirles “¡no pierdas...!” porque no perdés vos solamente, pierde tu hijo, todo lo que podría ser y podría entender, y podría comunicar, y hablar contigo...¿entendés?. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

El desinterés de las familias oyentes en aprender LSU posee efectos en las personas sordas que, tal como señala Alison en el ejemplo de su relato, no sólo tienen que ver con sentimientos de rechazo, impotencia, resignación, tristeza, también se relaciona con la no aceptación de la persona sorda en cuanto tal, con la negación de su identidad. Es decir, para la comunidad sorda el conocimiento y utilización de la LSU es determinante para quienes se vinculan a ella –e incluso forman parte de la misma–, pues es indicador de compromiso, implicación y respeto por su cultura e identidad. Por lo tanto, que las personas que integran el grupo más inmediato y primario de socialización de la persona sorda no se interesen en aprender la LSU para garantizar su pleno desarrollo y comunicación, desde la perspectiva de la persona sorda puede entenderse como una actitud de

indiferencia y falta de empatía. En cuanto a la perspectiva de las personas oyentes, puede estar relacionado a un desinterés en aprender LS y/o tal vez considerarlo innecesario.

La privación lingüística es una forma de vulneración de los derechos de las personas sordas, impidiendo el adecuado desarrollo psicosocial, emocional, lingüístico y cognitivo, con repercusiones negativas en la autoestima y construcción identitaria de la persona. No obstante, en las familias oyentes también posee efectos la existencia de un familiar sordo/a, en parte porque significa la imposibilidad de transmitir y compartir valores, costumbres y una percepción del mundo común (esta última es únicamente visual para la población sorda). Por lo tanto, la persona sorda habitualmente aprende su lengua fuera del grupo primario (familia) siendo por lo general en las instituciones educativas.

Retomando el tema de la vulneración de derechos, recuerdo una charla con Bernardo (17 años, sordo), el estudiante más joven del grupo, quien se acercó a mí a conversar mientras el resto del grupo se encontraba en una actividad fuera del aula (en el marco de una actividad con una practicante de Educación Social). Particularmente ese día estaba muy ansioso, lo veía inquieto, yendo de un lado a otro del salón, moviendo constantemente sus manos (tocando su cabeza, rostro, colocándolas en los bolsillos), aún teniendo en consideración que él suele estar muy activo durante los talleres. Luego de haberle preguntado qué le había parecido la actividad realizada durante el taller, de manera espontánea comenzó a hablarme de su madre, relatando complejos problemas a nivel familiar y barrial. Mientras prestaba atención a su relato, internamente me encontraba impactada al reconocer frente a mí a un adolescente vulnerado en muchos aspectos, emocionalmente afectado por la problemática de su madre, por los riesgos a los que está expuesto en su barrio, enfrentando a diario las barreras en la comunicación con el entorno que le rodea para transmitir lo que siente y piensa. Este intercambio con el joven estudiante me recordó una de las razones por las cuales decidí hacer trabajo de campo con población sorda, en el sentido de

cuestionarme (entre tantas cosas) cómo las personas sordas gestionan aquello que no pueden decir, o que expresándolo, no hay una presencia que les comprenda.

Independientemente de los motivos por los cuales algunos/as estudiantes llegaban varios minutos antes (u horas, a veces) del inicio de la clase, a ellos y ellas les posibilitaba socializar e intercambiar informalmente y fuera del aula con sus pares. Y en mi caso, llegar antes me permitía participar de estas instancias. Con frecuencia las temáticas de las charlas trataban sobre cuestiones de la cotidianeidad del centro educativo y del relacionamiento con sus pares. En una de estas instancias les consulté qué opinaban respecto a que la institución educativa estuviese dirigida a estudiantes sordos/as y oyentes, y no exclusivamente a sordos/as como lo fue en sus inicios. Por ejemplo, Clara (sorda) y Leonor (sorda) manifestaron su preferencia por la modalidad inicial por entender que la población sorda queda excluida de ciertas conversaciones y dinámicas, además por entender que “en las clases compartidas los profesores prestan más atención a los oyentes”. Mientras que Pedro (sordo) y Selene (sorda) mencionaron estar de acuerdo con la integración de sordos/as y oyentes. En cierto sentido, ambos posicionamientos reflejan una de las tensiones que surgen en el marco de la comunidad sorda, asociadas al grado de apertura hacia el mundo oyente. Podría decir que esta tensión surge –como mínimo– de dos necesidades, una de ellas asociada al impulso por generar intercambios con el entorno oyente hegemónico en el cual se ven inmersos como comunidad, y la segunda vinculada a la necesidad de conservar espacios que sean exclusivos para las personas sordas, sin ser modificados por las lógicas del mundo oyente.

Una inquietud que tuve desde mi llegada al taller tenía que ver con la presencia y función de la ILSU en un grupo integrado exclusivamente de personas sordas. Al respecto, en la instancia de entrevista que mantuve con ella, me explicó lo siguiente:

(...) mi rol como intérprete es que ellos estén en las mismas condiciones, y para estar en igualdad de condiciones yo tengo que acompañarlos a no sé dónde, les tengo que escribir el proyecto. Los proyectos para recibirse del PUE, los escribo yo, todos los años. Ellos me los dicen en lengua de señas pero no saben escribir, y los escribo. Sin embargo, yo tuve compañeras que me denunciaron porque decían que yo estoy fuera del rol, y me denunciaron por hacer eso...ta...y para mí ¿cómo van a estar en igualdad de condiciones si no saben escribirlo?! ¿cómo hacen?!. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

A grosso modo puedo extraer un motivo que justificaría la presencia de la ILSU en el taller de Comunicación, a saber, la falta de conocimiento de escribir de las personas sordas lo que le exige cumplir funciones de traducción de la LSU al español escrito. Sin embargo, en el marco de las funciones que tiene la institución educativa para garantizar la alfabetización de la población estudiantil, este tipo de prácticas estaría contribuyendo a perpetuar la situación de dependencia y analfabetismo de varios de las y los estudiantes sordos/as.

Asistí por última vez al taller durante la segunda semana del mes de diciembre. Me pareció buena idea llevar algo para compartir a modo de cierre como también de agradecimiento por haberme recibido en el grupo y permitido participar de las clases. Compartimos una bebida y sandwiches en el salón de clase, gesto que todos/as agradecieron, y que me dio la pauta de que fue bien recibido. En esta instancia, la docente realizó una devolución a cada estudiante en relación a su desempeño en los ensayos de la obra teatral (a presentar en el cierre lectivo). Finalizando la merienda, volví a comentar lo que les dije el primer día que llegué al taller sobre que, finalizada la tesis volvería a visitarlos/las para compartir los resultados con ellos/as.

3.5- Dos actividades de integración

A lo largo del trabajo de campo tuve la oportunidad de presenciar dos actividades denominadas “actividades de integración”, instancias abiertas a la comunidad con el objetivo de dar a conocer el centro, habilitar un espacio para hablar de la comunidad sorda y presentar producciones de las y los estudiantes en el marco de los talleres del centro educativo.

La primera actividad a la que asistí fue en el mes de agosto de 2023, en la semana que di comienzo al trabajo de campo en el centro educativo. La instancia fue organizada en conjunto con una de las escuelas colindantes bajo la consigna de presentar la vida y obra de la pintora sorda uruguaya, Petrona Viera (1895-1960). La actividad consistió en una exposición visual de cartelería artesanal hecha por un grupo de escolares, y contó con la exposición (para venta) de artículos elaborados por los distintos grupos de estudiantes de los talleres de la institución, tales como alimentos, vestimentas, artículos de electricidad, entre otros. Destaco que la participación de las personas sordas fue mucho mayor en comparación con la de oyentes, tal vez por lo que he mencionado anteriormente sobre el valor y compromiso que asumen las y los sordos con determinados eventos y fechas conmemorativas.

En la actividad me encontré con un grupo de estudiantes del taller de Comunicación, con quienes dialogamos en forma espontánea aunque de temas poco profundos. Por ejemplo, sobre las señas personales de cada uno/a, sobre los y las estudiantes que aún no habían llegado, sobre las producciones de las distintas muestras. Las circunstancias no habilitaban y además era reciente mi llegada al taller por lo que aún me estaban conociendo. Sin embargo, en determinado momento una estudiante sorda adulta comenzó a relatarme una serie de situaciones de su vida personal sin que yo le consultara, por lo que me vi forzada a dirigir la conversación hacia otro tema pues no era el espacio ni

momento adecuado para hablar de ello. A raíz de este episodio quedé resonando con dos cuestiones, la primera vinculada a la apertura inmediata que tuvo la interlocutora para contar ciertos temas personales con alguien que apenas conocía, situación a la que agrego el nivel de exposición que tuvo al hablar en una lengua puramente visual (está a la vista de todas las personas del entorno). Y la segunda cuestión, relacionada al contenido de su relato que, al igual que el de otros, surge con frecuencia el tema de la exclusión, discriminación y prohibición de la LSU en tanto experiencias negativas de sus trayectorias vitales.

La segunda actividad de integración a la que asistí tuvo lugar a mitad del mes de septiembre de 2023 con motivo de conmemorar la Semana Internacional y el Día Nacional de la Persona Sorda. Al igual que la primera, tuvo lugar en el salón de uso compartido y también implementaron la misma dinámica de exposición y venta de las diferentes producciones hechas en los talleres de carpintería, electricidad, cocina, diseño, cuero y encuadernación. En esta instancia el grupo de estudiantes del taller de Comunicación presentó la obra de teatro, a través de la cual reflejaron problemas como el aislamiento, el malestar y la tristeza, la discriminación y la incomprensión experimentadas por una persona sorda conviviendo en un entorno oyente no hablante de LSU.

Durante el evento me encontré con Marianella (oyente), una de las técnicas Educadora Social del centro. Ella me reconoció de lejos y se acercó a saludarme preguntándome “vos sos la estudiante de antropología cultural, ¿no?”. Recordé de inmediato la primera vez que la vi, yo iba con la coordinadora quien me presentó ante ella diciendo “ella viene a hacer la tesis” (09 de agosto de 2023). Si bien nuevamente fui identificada, no por mi nombre, sino por mi quehacer, lejos de extrañarme que así haya sucedido entiendo que es un modo de identificarme a partir de otros elementos también constitutivos de la identidad en cuanto tal, vinculados al “hacer”, a actividades como el estudio y trabajo. Mantuvimos una

breve charla en la cual ella comenzó a hablar de su rol como técnica en la institución, manifestando entre varias cosas que “nadie te prepara para trabajar en un centro como este”, aludiendo a las características heterogéneas de la población que asiste (distintas generaciones, desempleados, en situación de vulnerabilidad socioeconómica, sordera, migrantes).

La conversación se vio interrumpida por el inicio de la actividad, que dio comienzo con un discurso de la directora (en forma oral e interpretado por la ILSU) presentando al centro educativo, al equipo de funcionarios y funcionarias que lo integran, haciendo especial mención a la docente del taller de Comunicación por constituir “un pilar fundamental” en la institución. Cabe señalar que su taller constituye un espacio de referencia e interés para las personas sordas no sólo por los contenidos sobre los que trabajan (enseñanza de la LSU, identidad sorda), también por estar a cargo de una docente sorda que oficia como referente, que comparte y comprende la particularidad de los procesos cognitivos, la pedagogía y didáctica acorde a las características psicofisiológicas de la población sorda, para motivarlos y brindarles la posibilidad de (re)conocer(se) y (re)construir(se) identitariamente como personas sordas y miembros de la comunidad.

3.6- Breves consideraciones sobre las

entrevistas 3.6.1- A estudiantes sordos/as

Inicialmente propuse hacer personalmente las entrevistas a personas sordas y oyentes (siempre bajo su consentimiento informado). Sin embargo, en el transcurso del trabajo de campo me vi en la necesidad de ajustar esta propuesta a las características y circunstancias del campo. Para ser más específica, me encontré con estudiantes a quienes no lograba comprenderles plenamente sus

señas, lo que atribuyo al hecho de estar familiarizada únicamente con la LSU que se enseña en el sistema educativo formal. Si bien pude mantener charlas informales sin inconvenientes, recurrí a la asistencia de la ILSU para las instancias de entrevista formal.

Comenzamos las entrevistas a la población estudiantil sorda hacia finales del mes de septiembre del 2023. Las primeras tres tuvieron lugar en el salón del taller de Gastronomía ubicado en el edificio de uso compartido (al lado del taller de Diseño). El resto de las entrevistas las realizamos en el salón del taller de Comunicación, previo al horario de clase. Cabe aclarar que todas las entrevistas fueron grabadas con previo consentimiento de la población interlocutora.

3.6.2- A estudiantes oyentes

Entrevistar a estudiantes oyentes fue más complicado. En este caso, fueron exclusivamente a estudiantes del taller de Diseño y las realicé personalmente. La primera entrevista coordinada aconteció sin éxito dado que llegada la fecha, la estudiante no concurrió y no me dio aviso. Luego de este episodio, continué proponiendo entrevistas obteniendo como respuesta la falta de tiempo para hacerlas fuera del horario del taller. En este sentido y luego de transcurrido un tiempo prudencial, opté por adaptarme a las circunstancias y cambiar la metodología. Con previa consulta a la docente del taller, opté por entrevistar durante el horario de la clase y hacer registro por escrito, en forma simultánea. En cuanto a las reiteradas manifestaciones de no contar con disponibilidad para ser entrevistadas en horario extracurricular, podría interpretarse de diversos modos, por ejemplo, por falta de confianza, por desconocimiento del propósito y contenido de la entrevista, por desinterés en el tema, por no querer exponer/plantear su punto de vista, entre otros motivos.

3.6.3- A otros actores del centro

Las entrevistas a las funcionarias del centro educativo fueron durante el mes de octubre. La primera entrevistada fue la directora. Además de responder a mis preguntas, me proporcionó algunas fotocopias con material sobre la historia del centro y ofreció prestarme dos libros con más información del centro educativo y de la planificación de los cursos. Varios días después entrevisté a la coordinadora, instancia mucho más extensa en comparación a la anterior (directora). El hecho de haber sido interrumpidas durante la entrevista por estudiantes y un docente sordos (del taller de Carpintería), me dio la posibilidad de observar a la coordinadora comunicarse en LSU. Subrayo este episodio en la medida que fue la primera vez que ví a una funcionaria –exceptuando a la ILSU, por supuesto– comunicarse en LSU con estudiantes y docentes sordos.

De las dos técnicas Educadoras Sociales, tuve la posibilidad de conocer y entrevistar únicamente a Marianella. Respecto a la ILSU y la docente del taller de Comunicación, a ambas las entrevisté el mismo día al finalizar una de las clases. Para el caso de la docente del taller de Diseño, para dar respuesta a su solicitud acordamos hacer la entrevista por videollamada al finalizar el año lectivo. Sin embargo, el día de la entrevista me pidió que le envíe las preguntas en formato video para luego responderlas cuando se desocupara. Me sorprendió su pedido pues habíamos coordinado reunirnos en el horario que a ella le convenía. Aún así, le envié las preguntas en formato video. No me envió las respuestas, por lo que opté por no insistir. Su no respuesta me llevó a considerar como posibles el hecho de no haber sido suficientemente clara en la formulación de las preguntas, como también en no haberle proporcionado suficiente seguridad en cuanto al manejo de la información (resguardo de la identidad y confidencialidad) y/o explicado el propósito de la entrevista.

Por último, mencionar que entrevisté a una de las practicantes de la formación en Educación Social, con quién tuve la posibilidad de intercambiar y compartir en algunos talleres y espacios de la institución educativa.

En cuanto a las desgrabaciones de las entrevistas, fueron realizadas por mí.

CAPÍTULO 4

Generando diálogo y articulación entre experiencias

En este capítulo propongo indagar desde distintos ejes de análisis algunas experiencias vitales y educativas de estudiantes sordos/as que asisten a los talleres de Diseño y Comunicación. El objetivo es conocer y analizar las situaciones e intersecciones que hacen a la vida de las personas sordas, y problematizar lo que surge al acontecer en un entorno mayoritariamente oyente. Cabe aclarar que es con fines analíticos la separación por subtítulo de cada dimensión, dado que en la vida de las personas acontecen de manera conjunta.

4.1- Ser sordo/a en un mundo oyente

El porcentaje de personas sordas y/o con problemas auditivos “discapacitantes”, según la OMS (2024), es de un 5% del total de la población mundial, es decir unos 430 millones de personas. A este dato se añade el hecho de que el 80% de estas personas viven en países cuyos ingresos son bajos y/o medios (OMS, 2024). En el caso de Uruguay, los datos estadísticos existentes datan del censo realizado por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el año 2011³¹, e indican que más de 30 mil personas presentan sordera severa o total. Estos datos cuantitativos permiten ilustrar la diferencia, en términos de porcentaje, entre el número de personas sordas y personas oyentes a nivel mundial como en nuestro país. Si en el imaginario social está la idea de que la población sorda no interactúa con la oyente, dada la magnitud de la población, es muy probable que sí suceda.

Como he mencionado, las personas sordas pertenecen a una minoría lingüística y cultural diferenciada de la cultura y la lengua oral de las personas oyentes. Así como para las personas oyentes la adquisición de la lengua oral es fundamental

³¹ Los datos del Censo 2023 aún no se encuentran disponibles.

para su desarrollo integral, sucede lo mismo con las personas sordas en relación a la lengua de señas, su adquisición les brinda la posibilidad de un adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial. Por lo tanto, privar a una persona sorda de su lengua natural posee graves consecuencias en su desarrollo. En esta misma línea, entiendo pertinente retomar lo que señala una funcionaria en relación a la situación de estudiantes sordos/as llegan a la institución sin hablar su lengua natural:

(...) hay cantidad que no saben lengua de señas y vos tenés que hacer un teatro (...) a vos te enseñan para ser intérprete del alumno ideal, el que se maneja, que sabe, que entiende, que habla la lengua, y todo lo demás...y acá te encontrás con gente del interior, gente que nunca habló lengua de señas...gente tímida...gente muy extrovertida...te encontrás con de todo. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

Cabe aclarar que, si bien la situación de la población sorda difiere entre departamentos, y aún más en comparación con Montevideo particularmente por la alta centralización de instituciones y servicios en la capital del país, es importante no generalizar ni plantear que la población sorda en el interior del país no es hablante de LSU. El comentario de la interlocutora aludía a la situación del interior rural donde difícilmente llegan servicios y recursos, por ejemplo, intérpretes de LSU-español y dictado de cursos de LSU. Aún así, no deja de ser impactante las consecuencias de la privación lingüística en personas sordas, quienes incluso contando con intérprete para mediar la comunicación con oyentes no hablantes de LSU, resulta muy complejo generar mínimos intercambios. Por lo tanto, se desprende la importancia de garantizar desde las etapas tempranas del desarrollo de la persona sorda, el intercambio e interacción a través de la lengua de señas para posibilitar la comunicación y los procesos de aprendizaje.

Vos escuchás a tu madre, escuchás a tus amigos, escuchás en el ómnibus, en la televisión, escuchás que está mal robar porque lo mandaron en cana...A vos no te lo explican, vos lo escuchás...ese es el problema... Entonces, ¿cómo?... También conocer las reglas sociales si vos no las

escuchaste, ¿cómo tener la misma moral que nosotros si vos nunca escuchaste que estaba mal hacer esto?, y esto, y lo otro...Digo, la moral son todas cosas que te meten en la cabeza mientras que creces y te dicen “esto es horrible”, “esto es una porquería”, “no podés hacer esto porque es inmoral y porque te van a castigar”, y todas esas cosas que, si vos no lo escuchás por qué no actuar como un animal, o solamente por instinto...si vos no tenés ninguna barrera que te diga “no”. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

Es interesante lo que manifiesta Alison, no sólo en calidad de funcionaria del centro educativo sino también como madre oyente de una hija sorda. De su relato se desprende la importancia de garantizar entornos inclusivos y hablantes de LSU durante el desarrollo de las personas sordas, desde el ámbito más inmediato como lo es la familia hasta en los niveles macrosocial, como en instituciones educativas, de salud, ocio, entre otras. La comprensión e incorporación de normas sociales, de valores, de significados, es posible cuando existe un conjunto de condiciones que hacen posible su socialización. Simultáneamente a estos intercambios, el lenguaje además de estructurar y organizar el pensamiento (Vigotsky 1934; Bruner 1986), contribuye a la autorregulación de las personas. Por lo tanto, garantizar el acceso y la comunicación en LSU a las personas sordas desde su nacimiento en adelante, es garantizarles la posibilidad de desarrollarse a nivel psicológico, lingüístico, cognitivo y sociocultural.

Otro aspecto que destaco del comentario de Alison es la referencia que hace a la naturalización de los modos de comunicación oral y de la imposibilidad de reconocer otras formas de existencia, con otros modos de comunicación. Es decir, pertenecemos a grupos, instituciones y una sociedad pensadas únicamente para un estereotipo dominante de persona, hablante de una lengua hegemónica (considerada como prestigiosa). Este hecho posee efectos directos en las distintas minorías como en el caso de la población sorda, para quienes no sólo son inaccesibles algunas instituciones y dinámicas sociales sino que además, tiende a ser privada del derecho al acceso a su lengua natural en ámbitos que deberían ser garantizados por el Estado. Paradójicamente, han existido avances a nivel

normativo con la aprobación de la Ley N°17.378 y la Ley N°18.437, pero en los hechos concretos la LSU no es reconocida plenamente (lo que a veces significa para sus hablantes ser considerados mal hablantes, por ejemplo) y las personas sordas no siempre cuentan con sus derechos garantizados (tales como acceso al trabajo, salud, educación, entre otros) que les permitan gozar de una vida digna.

Teniendo en cuenta que esta investigación se produce en el marco de una institución educativa formal pública, espacio estrechamente relacionado a la formación y ejercicio de la ciudadanía, entiendo pertinente señalar que la pretensión de igualdad ante la ley y en el acceso a derechos no se da en los mismos términos para la población sorda y oyente. La población sorda lejos está de ejercer plenamente su ciudadanía, al contrario, enfrenta diversas dificultades para el acceso a la educación, al trabajo, a la salud, a la vivienda, siendo un eje transversal las barreras en la comunicación y la estigmatización de su condición. Estas condiciones (discapacitantes) muchas veces son las que impiden a las personas sordas reclamar por sus derechos como ciudadanos/as, al punto de conformarse con acceder a cuestiones mínimas como, por ejemplo, gestionar documentación básica (cédula de identidad, boletería) o alguna prestación social (pensión, pase libre de transporte), tal como han manifestado algunos/as interlocutores.

Si bien existe una normativa vigente que reconoce la LSU como lengua natural de la comunidad sorda, estableciendo la obligatoriedad de intérpretes en las distintas instituciones estatales, parece ser insuficiente la aplicación de estas leyes en la realidad concreta. La presencia de intérpretes en forma permanente en los distintos servicios estatales es deficiente –o carente por completo–, sin mencionar el desconocimiento de la LSU por parte del funcionariado. No obstante, hay que señalar que ha sido en el marco de la esfera educativa donde progresivamente se ha incorporado la presencia de intérpretes, hecho que podría responder a que históricamente el ámbito de la educación ha sido el escenario de mayor presencia y lucha de la comunidad sorda. Aún así, es importante mencionar que no basta

con proporcionar intérpretes, también es preciso que exista (re)conocimiento de la identidad y cultura sorda, más difusión de la LSU y de las características de la comunidad, que permita trascender la mirada clínica y discapacitante hegemónica. No cabe duda que es necesario un efectivo reconocimiento de la comunidad sorda en tanto minoría lingüística y cultural conformada por personas con pleno derecho (en tanto ciudadanos), quienes históricamente han sido invisibilizadas, silenciadas y sometidas a una forma de ser-estar en el mundo pensada desde los parámetros de la población oyente.

4.2- Personas sordas con familias oyentes

Durante mi participación en el taller de Comunicación conocí a dos estudiantes, Pedro (37 años, sordo) y Gustavo (36 años aprox., sordo), con dificultades en el habla y comprensión de la LSU muy notables, producto de la privación lingüística y falta de contacto con su lengua natural desde su temprana infancia hasta épocas recientes- según dio cuenta la ILSU. De la información proporcionada por una de las funcionarias del centro educativo, surge que Pedro hace muy poco tiempo que comenzó a asistir a la institución, presentando dificultades en la comprensión de la LSU. En el caso de Gustavo, hace diez años que concurre a los talleres pero tienen un nivel de comunicación y comprensión en LSU muy precario. Si bien son dos casos llamativos que dan cuenta de los efectos de la privación lingüística (en entornos no hablantes de LSU) sobre el desarrollo psicológico, lingüístico y cognitivo, del total de estudiantes sordas y sordos entrevistados solamente una estudiante nació en una familia sorda hablante de LSU. Es el caso excepcional de haber tenido la posibilidad de desarrollarse desde su nacimiento hasta la actualidad en un entorno de personas con la misma condición de sordera, hablantes de la misma lengua natural.

En la mayoría de los relatos de entrevistas a interlocutores sordos/as surge que su contacto con la LSU fue a una edad tardía en su desarrollo, refiriendo a

experiencias de exclusión y negación de su condición de sordera en el seno de sus familias, las que han repercutido en la construcción de una imagen y percepción de sí mismos/as desde lo negativo y lo deficiente. Este planteo conecta con la concepción que desde la ideología de la normalidad se sostiene en relación a las personas sordas, es decir, desde el lugar de la falta por carecer del sentido de la audición, como un cuerpo deficiente e indeseable sobre el cual es necesario intervenir para normalizar. Esta ideología dominante ha impregnado en los diversos ámbitos de la vida individual, familiar y social, instalando una mirada patologizante de la sordera que imposibilitan el reconocimiento desde la diferencia lingüística.

Mi familia es toda oyente, mi hijo sabe un poco lengua de señas...yo les leo los labios, hablamos normal, saben pero poco... es como si oyera al saber leer los labios. A quien no conozco me cuesta leerlos (...) Mi abuela me trataba como discapacitada, podía comprarme un audífono (socioeconómicamente podía) y no me compraron, antes les daba vergüenza tener un discapacitado en la casa. (Entrevista con Olivia (hipoacúsica), fecha 12 de octubre de 2023).

Mi mamá y papá son oyentes. Mis hermanos oyentes. Soy la única sorda (...) Mi madre y mi padre no saben LSU, ¡nada! Me decían “¡sos un mono moviendo las manos!”. Me pegaban en las manos para que no hablara en LSU (...) En mi familia son todos oyentes, y odio que me digan “después te digo, después te digo”, y veo que todos hablan diez horas. Y “después, después”...toda mi vida aguantando eso del “después te cuento”! Es como que me prendo fuego por dentro. Es como taparme. O sino me dicen “es una pavada”... Parece como que me quieren tapar, me quieren achicar. (Entrevista con Marisa (sorda), fecha 25 de septiembre de 2023).

P- ¿Hay algún otro miembro sordo en tu familia? R- Yo sola.

P- ¿Se comunican en LSU en tu familia?

R- Nada, no. Nada. Ni con mi mamá, ni con mis hermanos. Nada. Tengo una sobrina que sí, con ella un poco, nada más. (Entrevista con Carmen (sorda), fecha 12 de octubre de 2023).

Soy el único sordo. Tengo 6 hermanos pero soy el único sordo (...) Antes era todo oral, no me enseñaban LSU, y me pegaban en las manos para que no las moviera. Fui oralizado totalmente. Me hicieron usar audífonos, y me hacían tratamientos para que escuchara, para que me adaptara, para que leyera y escribiera... con oyentes, practicando y luchando... Yo no entendía nada de LSU, y al final tuve que practicar y aprendí LSU en la escuela de sordos. (Entrevista con Pedro (sordo), fecha 26 de octubre de 2023).

P- ¿Hablan en LSU con tu familia?

R- No. Yo hablo, y siempre me hablaron oralmente. No quieren aprender LSU. Me comunico por mímica, les leo los labios, me repiten varias veces las cosas cuando no entiendo (...)

P- Y en general, ¿cómo es tu relacionamiento con los oyentes?

R- Y yo me relaciono... Si los oyentes saben LSU, me comunico. Si no, no me comunico. Mis amigos son solamente sordos. Igual que en mi familia, mi hermano me dice que vaya a reuniones con mis primos, y yo no quiero si no me puedo comunicar, ¿qué hago?... si estoy ahí, sentada, aburrida... como, tomo, y nada más... no me puedo comunicar. Pero la familia... la acepto. Me gustaría que hablaran en LSU. Pero es su decisión, y no quieren. (Entrevista con Selene (sorda), fecha 26 de octubre de 2023).

Cada fragmento refleja el modo de experimentar su relación con familiares oyentes, teniendo como común denominador las vivencias de aislamiento, segregación y falta de reconocimiento de su persona e identidad sorda. Son experiencias marcadas por una concepción de la diferencia desde lo negativo, la censura y la opresión. No hay que olvidar, para evitar caer en anacronismos, que se trata de interlocutores adultos/as que narran experiencias pasadas, incluso de su infancia, siendo interesante la visibilidad que dan sobre prácticas características del período oralista y prohibitivo de la LSU (entre los años 1910 y 1980) de las que fueron partícipes. Por ejemplo, mencionan el castigo físico y la intervención sobre el cuerpo como formas de inscribir la norma oyente en sus hábitos y prácticas cotidianas, las vivencias de frustración frente a la imposibilidad de participar de las conversaciones y ser ignorados/as frente a la demanda de explicaciones, y la impotencia por ser pospuestas las explicaciones y

conversaciones para con ellos/as (“después te digo, después te digo”). A pesar del tiempo transcurrido, para varias personas siguen siendo vivencias que persisten en sus entornos, aunque hayan transmutado en su forma e intensidad subyace la misma mirada patologizante, en búsqueda de rehabilitación de la pérdida auditiva, negando su pertenencia lingüística. Dicho esto, se desprende que el posicionamiento y las prácticas llevadas a cabo por las diferentes configuraciones familiares, no sólo depende de los recursos y capacidades internas del grupo, también lo es respecto a la información y recursos disponibles a nivel sociocultural.

4.3- Tipos de sordera entre las y los interlocutores

Existen distintos tipos y grados de sordera. Una primera diferenciación es entre la sordera congénita y la adquirida. Dentro del primer caso se encuentran las personas que han nacido sordas, en el segundo las personas que han nacido oyentes y adquirieron la sordera posteriormente. Dentro de la sordera adquirida podemos diferenciar dos tipos, prelocutiva o postlocutiva. La sordera prelocutiva sucede cuando la pérdida auditiva se produce previo al desarrollo del lenguaje, mientras que la sordera postlocutiva ocurre posterior a su desarrollo. Por otra parte, corresponde precisar que la hipoacusia es una forma de pérdida auditiva diferenciándose por cuestión de grados de la sordera profunda.

Para el caso de la población sorda implicada en esta investigación, tres personas son hipoacúsicas mientras que veintiuna tienen sordera profunda. En cuanto a estas últimas, un único caso es congénito, el resto fue adquirido. De los datos recabados en las instancias de entrevista surge que, casi la totalidad de los casos de sordera adquirida fue a raíz de haber contraído meningitis³².

³² Se trata de una infección que se manifiesta a través de la inflamación de las meninges (membranas de tejido conectivo que cubren el sistema nervioso central), cuya causa puede ser un virus, bacteria, intoxicación, entre otras. La meningitis puede ocasionar daño a nivel cerebral y de otros órganos, incluso causar la muerte. Se puede prevenir mediante vacunación y tratar mediante antibióticos. Fuente: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/meningitis>.

4.4- Lengua oral, lengua de señas. El caso del español y la LSU

En Uruguay la LSU se encuentra en proceso de estandarización, es decir, aún no existe una aceptación de criterios de fijación de la lengua por parte de la comunidad de sus hablantes. Sumado a este aspecto, la LSU cuenta con poco reconocimiento en términos de lengua minoritaria y lengua natural de las personas sordas, independientemente de que a nivel jurídico exista, desde el año 2001, la ley N°17.378. A modo de ejemplo, una estudiante manifestó lo siguiente:

(...) se piensa que somos burros porque no hablamos, no valoran la LS. Entonces te dicen ¡qué lástima pobrecita! es sorda y es burra. No hay respeto. Algunos sí se interesan y dicen: ¿dónde aprender LS?, les gustaría hacer un curso (...) los oyentes piensan “¡pobre sorda!”, “¿cómo me voy a comunicar?”...además se ríen... Eso, el estigma de que no sabemos leer bien, y todo eso. Entonces es difícil aceptar para ellos, la comunicación sobre todo. Entonces es eso, no hay un respeto y no nos tratan como iguales. (Entrevista con Valentina (sorda), 36 años, fecha 25 de septiembre de 2023).

Es frecuente que la categoría de lenguaje sea vinculada directamente con la de lengua oral, excluyendo otras variedades lingüísticas y expresiones del lenguaje como la LS. Es decir, el lenguaje entendido como la capacidad de comunicación de las personas puede adoptar diversos modos, por ejemplo, visual, auditivo, escrito, icónico. Lo que sucede es que la(s) lengua(s) oral(es) constituye(n) la expresión hegemónica del lenguaje y representa(n) la lengua de la normalidad. Esta concepción posiciona a otras variedades lingüísticas, como la(s) LS, en un lugar de subordinación con efectos directos en sus hablantes, calificados como “mal hablantes” o carentes de lenguaje, como señala Valentina en el fragmento que antecede.

La LS es la lengua que se adapta a las particularidades psicofisiológicas de las personas sordas, no siendo el caso de la LO por requerir del canal auditivo para su

actualización. Sobre este punto, a continuación retomo dos fragmentos de entrevista a interlocutoras del taller de Comunicación, en que narran las dificultades que enfrentaron en sus procesos de aprendizaje y adquisición de la LO española durante sus trayectorias educativas en otras instituciones. Es importante aclarar que para una persona sorda aprender una LO es un gran desafío en la medida que utiliza el canal sonoro para actualizarse, siendo justamente del que no disponen las personas sordas.

Luego fui a la UTU de Canelones, fui con oyentes pero no me podía comunicar. Llevaba un grabador para grabar las clases. Había una maestra, que tenía una hija sorda, que me ayudaba. También mi hermana escuchaba la grabación y me escribía algo. Yo copiaba todo lo que ella escribía. No había intérprete. No podía aguantar, tenía que tener mucha paciencia. Era muy difícil. Después fui a la Asociación de Sordos...ahí enseñaban matemática. ¡Yo les decía que era muy difícil leer y escribir! Y me explicaban, me daban materiales para que yo entendiera. (Entrevista con Leonor (sorda), 52 años, fecha 12 de octubre de 2023).

Luego fui al liceo 32 pero repetí porque no comprendía. Necesitaba que me explicaran bien...¡era muy complicado con mi familia sorda! Era difícil estudiar. Me habían explicado las cosas medio tarde, entonces tuve que repetir muchas veces. Al final abandoné. Repetí tres veces primero.(...) En UTU me siento sola, es mucha carga. Mis compañeros siempre tienen papeles y escriben de todo un poco, y yo pierdo tiempo...Ellos participan...A mí me falta información. (Entrevista con Sara (sorda), 40 años, fecha 12 de octubre de 2023).

Es importante tener presente que los relatos dan cuenta de experiencias educativas basadas en el modelo oralista, que reflejan el impacto que han tenido en las personas sordas este tipo de prácticas basadas en la enseñanza de la LO español, en tanto lengua dominante. En el caso de Sara, su tránsito por el liceo N°32 se enmarca en la experiencia bilingüe para personas sordas que comenzó a funcionar en el año 1996, sin embargo, no logró sostener sus estudios por dificultades en la

comprensión del español. Cabe hacer mención que al estar su familia compuesta por personas sordas, el contacto con la LO tuvo lugar fuera de este ámbito próximo y cotidiano, a diferencia de como sí ha sucedido en la mayoría de los casos de las y los interlocutores aquí entrevistados/as. Sara es uno de los casos excepcionales de personas sordas que han estado en contacto con su lengua natural desde su más temprana infancia y durante su desarrollo. De todos modos, si bien la competencia lingüística en el uso de la LS tiene incidencia en el proceso de adquisición de la escritura (Baez 2005; Figueroa y Lissu 2005), habría que tener en consideración su el desconocimiento de aspectos sonoros y semánticos constituye - o no- un obstáculo para el pleno acceso a la lengua escrita (pues la LSU es no tiene escritura y acontece en un plano viso-espacial). Paralelamente, considero pertinente resaltar que lejos de individualizar las dificultades en el aprendizaje de la escritura, corresponde entenderlas en conexión con el conjunto de condiciones del entorno y de las prácticas pedagógicas que facilitan o inhiben el desarrollo de la competencia de la escritura. En relación a las y los estudiantes sordos/as, una integrante del personal de la institución señaló lo siguiente:

(...) sus tiempos son distintos, su formación, sus conceptos, sus ideas, su todo, es completamente distinto y la forma de adquirir el conocimiento es distinta. Entonces, vos no podés usar el mismo programa, aparte del ritmo, uno presupone que llegan a los 26 años y que saben determinadas cosas, que si no se las contaron en su lengua, no las saben. Y además, es eso...su cerebro funciona distinto, la forma de explicar las cosas son distintas. Vos no podés decirle, como venís vos de repente a decirle “bueno, a ver...pensá cómo era antes y cómo es ahora”... es todo un proceso que tenés que explicar muchas veces, y ayudarlos a saber qué es lo que vos estás buscando. Nosotros tenemos la mente entrenada, tenemos esa red cognitiva que desarrollamos desde chiquititos, que te permite hacer conexiones de determinadas cosas, que ellos no la tienen. Entonces me parece que eso...vos de repente exigís razonamientos para los que no están preparados, pero no por falta de inteligencia sino porque esto (señala la cabeza) es un músculo, y lo entrenás de determinada manera. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

El lenguaje cumple una función de estructuración y organización del pensamiento, lo que significa que la lengua influye en la constitución y desarrollo de los procesos cognitivos. Tal como señala Alison, existen diferencias en las características que asumen estos procesos entre personas sordas y oyentes, vinculados a procesos sociales y culturales en los que está inserta la persona. Se desprende de lo antedicho que la privación lingüística de las personas sordas influye directamente en su desarrollo, no sólo cognitivo sino también social, cuestión referida por algunos/as interlocutores y de los datos obtenidos de la observación participante. En más del noventa por ciento de los casos el contacto con la LSU ha sido en forma tardía, hecho que ha impactado notablemente en el relacionamiento y comunicación con sus entornos de convivencia y circulación social, derivando (entre tantas cosas) en conversaciones de poca profundidad y complejidad. Así mismo, es notable el desconocimiento de sus derechos, lo que afecta directamente en la calidad de vida que tienen, en la medida que no se encuentran en condiciones de discernir cuando están siendo vulnerados ni cómo y dónde reclamar para que les sean garantizados.

4.5- El desempleo

Un dato que captó enormemente mi atención mientras desarrollaba el trabajo de campo fue que, una parte significativa de la población estudiantil sorda entrevistada ha estado en situación de inactividad laboral a lo largo de su vida, hasta la actualidad inclusive. Esta condición de desempleo crónico no es ajena a la condición de analfabetismo de las y los estudiantes dado que, las dificultades en la lectura y escritura repercuten negativamente al reducir el horizonte de posibilidades de inserción en el mercado laboral. No obstante, no es la única variable condicionante para el acceso a un empleo, hay que subrayar lo inaccesible de ciertas instituciones empleadoras por ser ámbitos letrados, oralizados, no hablantes de LSU y sin servicio de ILSU. En este sentido, es importante tener en cuenta que la participación de personas sordas en ámbitos

oyentes no se reduce a resolver aspectos de accesibilidad, implica prácticas y cambios institucionales más profundos. Por otro lado, también constituye un elemento a tener en cuenta los bajos niveles de escolarización de los y las interlocutores, lo que les impide acceder a otros niveles de formación y capacitación que les permitan ajustarse a los cargos laborales de su interés.

(...) están buscando trabajo todos. Se anotan en todos los concursos habidos y por haber, más ahora con la ley de trabajo, de inclusión de trabajo. Pero trabajando no hay ninguno (...) no trabajaron nunca...cantidad de ellos nunca consiguieron trabajo en toda su vida...y sino algo circunstancial y en negro. O sea, alguna limpieza, alguna cosa de esas. Pero así, trabajo formal, no. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

(...) y ahora más, donde el trabajo es complicado para todos, para la población sorda mucho más. Y la ley de integración no te ampara mucho porque la población sorda, muy rara vez culmina el bachillerato. Entonces desde los llamados ya está la traba. No llegan a acceder a los llamados públicos, por ejemplo, para poder trabajar. Y nosotros estamos abocados acá a que ellos puedan acreditar, pero con la misión no tanto de que lleguen a un estudio terciario, sino que puedan acceder a cursos por ejemplo, de tisanería, otro tipo de cursos donde tengan una salida laboral en los llamados que hay. Porque no hay un llamado para cortar el pasto. Los llamados que hay son muy específicos. Entonces tenés que tener una preparación. (Entrevista con Pilar (oyente), fecha 13 de octubre de 2023).

(...) la vez pasada yo les comentaba acá a las compañeras, había un llamado. Yo vivo en Canelones...había un llamado en la Comuna Canaria con cupo para discapacidad pero era para psicólogos, trabajadores sociales, con discapacidad. (Entrevista con Marianella (oyente), fecha 25 de septiembre de 2023).

En Uruguay desde el año 2010 está en vigencia la Ley N°18.651³³ “Protección Integral de Personas con Discapacidad”, que establece la responsabilidad del

³³ Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>.

Estado en garantizar (entre otras cosas) el acceso a puestos de trabajo a las personas en situación de discapacidad, categoría que contempla a la población sorda uruguaya. Así mismo, desde el año 2018 está en vigencia la Ley 19.691³⁴ “Aprobación de Normas sobre la Promoción del Trabajo para Personas con Discapacidad”, de aplicación en el ámbito privado nacional, donde queda establecido el derecho de las personas en situación de discapacidad a la formación e inserción laboral. Sin negar el avance que esta normativa representa a nivel nacional merece la atención observar el contraste que surge en su relación con los hechos concretos³⁵. Como bien señalan la coordinadora y técnica cuando mencionan que los llamados laborales que contemplan cupo para personas en situación de discapacidad tienden a exigir un conjunto de requisitos a los que, en la mayoría de los casos, la población sorda no responde. A modo de ejemplo, el hecho de plantear como requisito excluyente un nivel educativo medio y/o superior, impide a la mayoría de las personas sordas a postular dado que son muy pocas las que han logrado culminar estos niveles de enseñanza. Si bien en este centro educativo pueden culminar el nivel de Educación Media Básica, de los y las entrevistadas, menos de cinco personas sordas lo han podido completar.

Yo vengo a cocina, porque antes había abandonado el estudio, entonces volví a estudiar acá (...) me gusta aprender de cocina, y a futuro además poder también conseguir un trabajo en el que sea independiente y pueda trabajar. (Entrevista con Valentina (sorda), 36 años, fecha 25 de septiembre de 2023).

³⁴ AS: abuso sexual.

³⁵ De acuerdo al Informe Alternativo al Informe País presentado ante el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (2016), el principal reclamo en cuanto a la brecha existente entre la normativa existente y los hechos concretos, es debido a la falta de *ajustes razonables* en la accesibilidad en términos generales como específicos tales como en la salud, educación, justicia, movilidad personal, a la libre expresión e independencia, al trabajo, de participación en la vida política y pública, entre otros. “Desde las organizaciones hemos identificado que la discriminación constante que sufren las personas con discapacidad en Uruguay está vinculada directamente con la denegación de la implementación de ajustes razonables” (Informe Alternativo Uruguay, 2016:3).

Para mí lo importante y mi objetivo es el trabajo. ¡Estoy desesperada por trabajar! Yo lo que quiero es trabajar. ¡Estoy luchando hace años por el trabajo! Hace 6 años que no tengo trabajo...¡nada de trabajo! Estoy esperando, pasa el tiempo, y siguen las barreras. (Entrevista con Sara (sorda), 40 años, fecha 12 de octubre de 2023).

(...) estuve estudiando para ver si podía concursar para trabajar. Trabajé en una fábrica de cuero. Fue re complicado conseguir trabajo. Tuve que luchar mucho. Hoy en día sigo luchando para conseguir trabajo. Sigo estudiando para eso. Ya me anoté en 3 lugares. (Entrevista con Pedro (sordo), 42 años, fecha 26 de octubre de 2023).

Los fragmentos de entrevista que anteceden corresponden a tres estudiantes en etapa de adultez media en situación de desempleo, actualmente dos en búsqueda laboral activa. En los tres casos se hace visible el nivel de afectación que les provoca la condición de desempleados y desempleadas, por ejemplo, ante la incertidumbre de si tendrán posibilidad de insertarse laboralmente. Sus relatos reflejan estados de ánimo que van desde la frustración y desesperación por no obtener resultados positivos en sus procesos de búsqueda de empleo, hasta estados de expectativa y esperanza por ejercer a futuro una labor en condiciones dignas y bien remuneradas, gozar de independencia económica y autonomía en sus vidas. En otras palabras, esperan ser reconocidos como ciudadanos y ciudadanas con derecho a un empleo digno y con plenas capacidades de ejercerlo.

La ley N°19.691 establece en su artículo 41 que, “Las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, reeducación y formación profesional orientada hacia la inclusión laboral”. Se trata de una normativa vigente aunque pasible de ser cuestionada en su correlación con los hechos, especialmente si se tiene en cuenta el reducido número de instituciones públicas dirigidas a la enseñanza y formación de población en condiciones diversas. Teniendo en cuenta que la población sorda está contemplada dentro de “las personas con discapacidad”, corresponde resaltar que son escasos los ámbitos públicos de formación de los que disponen, lo que influye en forma significativa en sus posibilidades de inserción e

inclusión laboral. En un intento de atender esta demanda, desde la institución educativa han propuesto incorporar nuevos talleres de formación en oficios con rápida inserción en el mercado laboral.

(...) estamos pensando hacer una apertura mayor, hacer una movida para poder promocionar los talleres. De todas maneras, tenemos buena concurrencia a los talleres. Pero buscar alguna manera de llegar, más que nada, a la población sorda. Estamos viendo de, para el año que viene solicitar talleres nuevos para que los sordos se sientan motivados de venir, y poder aprender cosas nuevas. Hacer talleres que convoquen más, tipo manicura, estética (...) la necesidad del alumnado hoy es poder tener una vida digna a través de lo que puede llegar a ser tener una independencia económica. Entonces, me parece a mí que el taller tiene que ir por ese lado. Y que nosotros tenemos que apuntalarlos para ese lado, para que ellos no se conformen con cobrar una pensión porque ellos no son personas que “no sirven para nada”, hablando mal y pronto. Son personas que pueden ofrecer muchísimas cosas. Pero creo que si nosotros no les damos las herramientas, van a estar siempre en la misma. (Entrevista con Paula (oyente), fecha 13 de octubre de 2023).

Del relato de Paula se hace visible el reconocimiento de la situación de precariedad laboral y el derecho al trabajo (digno) de las personas sordas. El desconocimiento que muchas veces tienen de sus derechos y obligaciones en tanto ciudadanos, por efecto de la exclusión, les dejan finalmente en una situación de inactividad. A pesar de que las transformaciones en el ámbito del trabajo a la luz de los procesos de globalización, que ha significado la proliferación de la precariedad y flexibilidad laboral, afectan en forma transversal a todas las personas, la población sorda es la que se encuentra en mayor desventaja. En esta línea, se desprende de los relatos que la población estudiantil sorda entrevistada es dependiente del asistencialismo estatal, fundamentalmente de la pensión por invalidez. El planteo que surge de estudiantes y funcionarias como forma de salir de la condición de inactividad e insertarse mediante formas alternativas al mercado laboral, es a través del ejercicio de un oficio específico en forma

independiente o postular a trabajos predominantemente manuales (no intelectuales), en especial para la gente adulta en condiciones de estar en actividad.

4.6- Experiencias laborales

A pesar de la alta tasa de desempleo de la población sorda entrevistada, interlocutores mencionaron haber accedido a puestos de trabajo remunerados. De sus relatos surge que han sido experiencias laborales caracterizadas por condiciones de precariedad, vulnerabilidad, insalubridad y con bajos ingresos. Ejemplo ilustrativo de todo lo antedicho es la trayectoria laboral de Pedro (42 años), quien trabajó durante años en condiciones de precariedad e insalubridad que afectaron su estado de salud, teniendo como consecuencia su temprana jubilación.

En una empresa de agua trabajé 10 años, todo el día parado y todo el día limpiando. Usaba productos químicos y vivía enfermo. Hace 4 años atrás estuve en el hospital y me pasaron intravenosa, haciendo tratamiento y tomando remedios. Al final me metieron en una máquina y me hicieron una resonancia. Estuve mucho tiempo en el hospital. Y al final tuve que renunciar porque todo eso me estaba haciendo mal, estaba todo el día parado, el piso estaba muy húmedo, me mojaba hasta las rodillas, ¡estaba helada el agua! ¡vivía congelado! porque no había guantes...era muy pesado. Después de tantas veces enfermo, renuncié. Ahora me vino la jubilación por el problema de salud que se me formó por las malas condiciones de trabajo. ¡Por eso me jubilaron! (Entrevista con Pedro (sordo), fecha 26 de octubre de 2023).

De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo, a la ley N°18.651 y la ley N°19.691, se espera que las personas en situación de discapacidad gocen de igualdad de oportunidades, de trato, integración y participación laboral, del mismo modo que las personas sin discapacidad. No obstante, estos discursos con

frecuencia distan de lo que acontece en los hechos. Focalizando en la situación de las personas sordas y teniendo en cuenta aspectos como: sus reducidas posibilidades de aplicar a una convocatoria por los requisitos que exigen, la prevalencia de personas oyentes no hablantes de LSU en las instituciones y ámbitos tanto privados como públicos, y el no disponer de intérprete en forma permanente, son elementos que dan cuenta de la posición de desventaja de las personas sordas respecto a su inserción y permanencia en el mercado laboral. El caso de Pablo es un ejemplo de inserción en el mercado de trabajo en forma precaria y en tareas manuales forzosas que no requieren calificación ni trabajo intelectual, condiciones que sostuvo a lo largo de una década pese a la violencia y la vulneración de sus derechos laborales y humanos que significaba padecer esas condiciones. En la instancia de entrevista hizo énfasis en las dificultades que ha tenido para conseguir trabajo, siendo este uno de los motivos por los cuales sostuvo tanto tiempo el empleo en la empresa. Cabe señalar que todas las experiencias que han tenido en el mundo del trabajo mencionadas por los y las interlocutores, se vinculan con labores manuales, no intelectuales y de bajo nivel jerárquico, siendo el mismo tipo de empleo al que aspiran quienes se encuentran actualmente en su búsqueda.

Otro elemento que surgió de las entrevistas en relación a las experiencias laborales tiene que ver con las dinámicas de relacionamiento en el lugar de trabajo, particularmente a aquellas conductas que pueden definirse como constitutivas de acoso y violencia laboral. Para ilustrar este punto cito a continuación un fragmento de entrevista a Valentina (36 años):

(...) yo antes trabajaba de maquinista, y yo me sentía mal porque los compañeros se reían, se burlaban, me decían sorda, me hacían señas. No tenían paciencia ninguna conmigo, me discriminaban horrible. No compartíamos absolutamente nada. Yo me empecé a angustiar, a llorar, me sentía sola. Me avisaban de algunas cosas, pero venían con cara de locos, de violentos. Entonces al final terminé renunciando y denunciando al trabajo porque...por eso...no respetan la ley...eso es lo que pasa. (Entrevista con Valentina (sorda), fecha 25 de septiembre de 2023).

Los comportamientos descritos por Valentina pueden interpretarse como indicadores de acoso laboral o *mobbing*, reflejando una dinámica laboral pautada por oyentes en la que su situación es desigual en términos de oportunidades de participación e interacción con el entorno. Conductas como alterar las vías de comunicación, coartar su derecho a la palabra y libre expresión, son algunos ejemplos que también trae Marisa (65 años):

En mi trabajo, por ejemplo, mi jefe al principio me tapaba, no me dejaba progresar...y yo me revelé. La comunicación siempre era triangular con la supervisora. Entonces un día fui a la oficina y le dije “¿por qué siempre estamos triangulando la relación? ¿por qué no hablás directamente conmigo? ¡Hablá directamente conmigo! ¿Me entendés cuando yo te hablo? Entonces, ¿por qué no podés hablar directamente conmigo?”. Me dio la razón. Yo prefiero la comunicación directa, yo no soy un fantasma, no desaparezco. (Entrevista con Marisa (sorda), fecha 25 de septiembre de 2023).

En los fragmentos “mi jefe al principio me tapaba” y “yo no soy un fantasma” Marisa muestra el modo opresivo en que ha experimentado los intercambios y vínculo laboral con su superior jerárquico oyente. Mediante este ejemplo se hace visible el grado de afectación que posee para la población sorda el convivir cotidianamente con población oyente, en entornos donde la lengua dominante es la LO y las narrativas hegemónicas son las producidas desde el mundo oyente, provocando estados de angustia, impotencia, indignación, tristeza en las personas sordas. Marisa refiere que en las condiciones y relaciones laborales en que cumplía funciones, quedaba en una situación de inferioridad y segregación impuesta por los oyentes.

El hecho de no saber leer ni escribir en español, en conjunto con la pérdida auditiva, sin duda condiciona la relación que las personas sordas mantienen con el mundo que les rodea, por ejemplo, en imposibilitar la construcción de vínculos,

impedir el acceso a información tanto por vías formales como informales, quedar limitados en la comunicación y acceso al conocimiento en todas las esferas de su vida. En cierto sentido, estos son algunos de los motivos que les han impedido tomar conocimiento de sus derechos, y en consecuencia, reconocer cuándo están siendo vulnerados, lo que contribuye a naturalizar y perpetuar su condición de exclusión y segregación del mundo del trabajo (por mencionar un ejemplo).

Con base en lo antedicho, surge que las experiencias laborales mencionadas por los y las interlocutores sordos/as refieren a trabajos manuales, los que parecen constituir la salida laboral más frecuente. Por otra parte, se hace visible la irregularidad en las condiciones de trabajo y el nivel de afectación que tienen en la integridad de la población trabajadora, que ante la incertidumbre de conseguir un nuevo trabajo, sostienen los empleos hasta alcanzar un límite de malestar que muchas veces roza lo irreversible. Malestar que también surge de las dinámicas de relacionamiento con sus pares oyentes basadas en actitudes discriminatorias, de silenciamiento y *mobbing* por parte de estos últimos, siendo estos algunos de los motivos de renuncia a sus puestos de trabajo. Este tipo de situaciones muestra la distancia existente entre el discurso normativo y los hechos concretos en los ámbitos de trabajo, por ejemplo, en relación a la ley N°19.849 “Aprobación del Convenio Internacional del Trabajo N°190, sobre la violencia y el acoso en el mundo del trabajo”³⁶. Uno de los problemas que se instala, no sólo por la falta de conocimiento por parte de las personas sordas respecto de sus derechos como trabajadores, es el hecho de ser discriminado/a por compañeras/os de trabajo y en condiciones precarias (y muchas veces informales), reclamar por sus derechos se vuelve prácticamente imposible, puesto que podría costarles el despido o ser objeto de una mayor violencia.

³⁶ Cabe aclarar que el Convenio Internacional del Trabajo N°190 reconoce e incorpora la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, el *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*, la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* y la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, entre otras, por lo que sería esperable algún tipo de intervención en espacios de trabajo donde se presentan conductas pasibles de configurar acoso laboral.

4.7- Expresiones de audismo

La sociedad uruguaya es mayoritariamente oyente siendo la opción lingüística dominante la LO español. Podríamos agregar que, junto a la variedad lingüística hegemónica también subyace una ideología –de fuerza normalizante– basada en un estereotipo de individuo con determinados atributos corporales, los cuales se espera en todos los individuos. Inmerso en este entramado de relaciones sociales y simbólicas se encuentra el colectivo de personas sordas, conformando una minoría lingüística y disidencia corporal, con frecuencia objeto de prácticas y discursos que perpetúan su posición subalterna (y oprimida). Algunas de las formas que asumen estas prácticas se vinculan con la medicalización y rehabilitación de la sordera, la prohibición en el uso de la LSU, la imposición y exigencia en el manejo de la LO español y su escritura, las que significan una adaptación forzosa –y si se quiere, colonizadora– a un conjunto de condiciones y prácticas que no contemplan las características y necesidades de la población sorda. En la medida que las personas oyentes tienden a ubicarse desde un marco discursivo en perspectiva audiológica, no se habilita al reconocimiento de las personas sordas desde la diferencia lingüística, al punto de considerar que son incapaces de pensar y razonar.

Mi madre quería que yo hablara, no aceptaba la LSU. Mi padre sí. Yo siempre estoy oralizando además de hablar LSU. Mamá siempre me decía “¡hablá y no muevas las manos!”, y me decía como que mis capacidades iban a descender, iba a ser poco inteligente. (Entrevista con Clara (sorda), 68 años, fecha 12 de octubre de 2023).

Antes era todo oral...No me enseñaban LSU, y me pegaban en las manos para que no las moviera. Fui oralizado totalmente. Me hicieron usar audífonos, y me hacían tratamientos para que escuchara, para que me adaptara, para que leyera y escribiera... con oyentes, practicando y luchando (...) Yo estoy acostumbrado a estar con los sordos lo que pasa, a estar en Comunicación y compartir sólo con ellos, conozco a Celia y todo eso... Con oyentes no, es muy difícil, discriminan, no nos entienden, no se comunican... Alguna vez me hablan o escriben algo, pero hay palabras

que no conozco, entonces tienen que adaptarlo...es difícil. (Entrevista con Pedro (sordo), 42 años, fecha 26 de octubre de 2023).

Teniendo en cuenta la dimensión generacional de pertenencia de las y los interlocutores, momento sociohistórico en que estaba prohibida la LSU, en estos relatos se visibilizan un conjunto de prácticas de crianza y socioeducativas basadas en la violencia física y psicoemocional enmarcadas en el modelo oralista. Es interesante destacar que, este tipo de experiencias prohibitivas y disciplinantes basadas en la fuerza física y la opresión relacionada al cuerpo aparecen en el discurso de una significativa mayoría como un elemento constitutivo de sus trayectorias vitales, a nivel individual y colectivo, incluso adquiriendo un carácter identitario. Es decir, las vivencias en cuanto a la restricción y prohibición de comunicarse en LSU por parte de diversos actores sociales (no sólo la familia), han contribuido a sostener modos de opresión y exclusión (audistas) de la población sorda. Son experiencias compartidas por el colectivo de personas sordas que han contribuido a la construcción de su historia como comunidad.

Yo siempre quise oír y escuchar. Yo me miro al espejo y me odio a mi misma porque ¡odio ser sorda! Yo siempre quise ser oyente. Pero no pude. Ta...¿qué vas a hacer? Yo quiero oír. Yo tengo celos de todas las personas oyentes. Yo quiero oír. Yo fui a la iglesia porque me encanta escuchar la música, las canciones, los himnos...pero no los puedo escuchar. Siento la vibración...lo único que siento en el cuerpo es eso, la vibración...porque no puedo escuchar. A mí me encantaría poder sentir eso, qué es la música, pero no. Es muy difícil para nosotros. Yo veo a mis hermanos que van a conciertos, o van a llamadas. A mí me encantaría ir pero no escucho la música, es imposible. Entonces hace años que ya no voy. Yo siento la vibración pero quiero escuchar. (Entrevista con Marisa (sorda), 65 años, fecha 25 de septiembre de 2023).

Los procesos de socialización de las personas sordas se desarrollan en entornos predominantemente oyentes, su cotidianidad transcurre en ámbitos donde gran

parte (o toda) de la información y estímulos son sonoros, la comunicación acontece a través de la oralidad y la escritura, por lo tanto, los discursos y prácticas que las personas sordas internalizan a lo largo de su existencia surgen de este campo social. En esta línea, el relato de Marisa evidencia uno de los efectos que en la construcción identitaria de las personas sordas tiene lo social, en la medida que les devuelve una mirada discapacitante, que niega y patologiza sus identidades sordas. La expresión “me odio a mi misma porque ¡odio ser sorda!” hace visible la dificultad de identificarse positivamente y desde el reconocimiento de su diferencia lingüística y cultural. Se trata de una expresión de audismo basada en la creencia de que ser oyente es mejor y deseable a que ser sorda, lo que encuentra su correlato en la creencia de que la comunicación oral y escrita es indicador de progreso intelectual y cultural (civilizada) respecto a la comunicación por lengua de señas, imponiéndose como modelo el ser/parecer oyente.

4.8- Relaciones de género y formas de violencia

De mi participación en los talleres, uno de los aspectos que captó mi atención de forma inmediata fue el alto porcentaje de estudiantes mujeres en comparación con hombres. En el caso del taller de Comunicación la distribución era similar en términos de cantidad de mujeres y hombres, sin embargo, en el taller de Diseño la totalidad de estudiantes eran mujeres. Cabe mencionar también que el equipo de dirección y técnico de la institución educativa está conformado exclusivamente por mujeres, mientras que el equipo docente lo integran aproximadamente siete docentes mujeres y un docente hombre. Estos datos dan cuenta de la alta feminización del trabajo en la institución educativa y de la población estudiantil asistente que, no es casual su conexión con la temática de cada taller. Me refiero al hecho de que, tareas tradicionalmente atribuidas y desempeñadas por mujeres como ser cocina y costura, en el centro los talleres que involucran el dictado de

Gastronomía y Diseño están a cargo de docentes mujeres, cuya población estudiantil asistente es mayoritariamente femenina. Mientras que las tareas que involucran trabajo manual de fuerza, justamente corresponden a los talleres de Carpintería y Electricidad que dicta el único docente hombre en la institución. Lejos de buscar generalizar a partir de estos datos concretos, sí puedo decir que existe cierta tendencia dentro del centro educativo a la reproducción de prácticas tradicionalmente asignadas a cada género, lo que de algún modo contribuye a seguir perpetuando estereotipos.

Dado que en el taller de Diseño la totalidad de la población eran mujeres, no fue posible observar diferencias respecto a la distribución y desarrollo de las tareas entre géneros dentro de la dinámica de la clase. Sin embargo, sí fue posible a través de las entrevistas y charlas informales con estudiantes sordas conocer relatos sobre episodios pasados en sus trayectorias vitales vinculados a situaciones de acoso y violencia basada en género.

Había un hombre que de noche – cuando volvía del trabajo–, me agarraba de los pelos. Yo no le decía nada a mi familia...Era peor antes el acoso a las mujeres, cualquier hombre se pensaba con el derecho a tocar...eso de que antes la gente era mejor, es mentira. Siempre cachetazo a los hombres. En la calle, te agarraban. Los guardas de los buses no nos cobraban boleto pero nos mandaban piropos. Todas éramos acosadas (...) Los sordos varones tratan a las mujeres más o menos, abusan mucho de las mujeres (...) no hay respeto entre los sordos, son peor que los oyentes porque no tienen educación. Necesitan educación. (Entrevista con Olivia (hipoacúsica), 62 años, fecha 12 de septiembre de 2023).

Destaco lo que señala Olivia respecto a la educación como uno de los –tantos– factores que influye en el ejercicio de violencia basada en género, aquella que es transmitida en las instituciones educativas (formales e informales) como también a la transmitida en la institución familia y la comunidad. Si bien no es determinante, el acceso y permanencia en los dispositivos de educación formal habilita a la transmisión de determinado capital simbólico y cultural, de principios

morales y normativos que hacen a la construcción de modos de vincularse con los otros y con el mundo (por ejemplo, libres de violencia y acoso). Lo mismo sucede en el ámbito familiar, el más inmediato por cierto, que contribuye a la transmisión de valores y prácticas basados en cierta concepción sobre los roles de género y sus modos de relacionamiento. Y sin embargo, las barreras en la comunicación aparecen como una variable determinante para la población sorda (no así para la oyente), quedando en posición de desventaja respecto a la posibilidad de interiorizar valores y discursos que les permitan desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo sobre sus propias prácticas y formas de relacionarse con otros y el mundo.

La dependencia económica que surge a raíz del desempleo es uno de los motivos por los cuales casi la totalidad de la población sorda convive con algún miembro de su familia o pareja. En textuales palabras de una funcionaria, la estudiante Sara (40 años, sorda) “odia a su pareja” pero no se separa porque depende económicamente de él. Este hecho pone de manifiesto el lugar de desventaja y vulnerabilidad en que se encuentra la estudiante, donde interseccionan el ser mujer, sorda, madre y desempleada. Cuando conversé con Sara, ella manifestó haber abandonado sus estudios (en el liceo N°32) luego de quedar embarazada de su (actual) pareja, años más tarde intentó retomar en otra institución pero no lo logró sostener, “...era lindo pero yo no podía, no tenía tiempo con mi hijo, tenía que cuidarlo...¡Repetí como siete veces y la verdad que no pude!”. Su experiencia se sustenta en el mandato social normalizado de asumir las tareas de protección y cuidado en base a su género, lo que implicó para ella posponer sus estudios, y consecuentemente, sus oportunidades de inserción laboral, entre tantas otras.

En las distintas charlas que mantuve con las mujeres sordas con frecuencia surgieron relatos de situaciones de violencia doméstica de las que fueron víctimas en distintos momentos de sus vidas. Por ejemplo, Clara (68 años, sorda) una estudiante del taller de Comunicación, comentó haber sido víctima de violencia en el ámbito doméstico por parte de su ex pareja, también sordo y estudiante en la

misma institución. A diferencia de Sara, ella se separó de él aunque ocasionalmente se cruzan en el centro de estudios. Similar situación la de Valentina (36 años, sorda), estudiante sorda del taller de Diseño, también fue víctima de violencia doméstica por parte del padre de uno de sus hijos, con quien no mantiene vínculo en la actualidad.

Al preguntar sobre los modos de gestionar y resolver los conflictos dentro de la comunidad sorda, teniendo en cuenta lo reducido que es el colectivo en la cantidad de personas que lo integran, una funcionaria del centro educativo respondió lo siguiente:

Tienen estos lugares donde ir [refiere a los sordos y al centro educativo], no pueden ir a un club cualquiera, un liceo cualquiera...no es “me enojo contigo, y me voy”...¡Volvés acá! Por eso se perdonan entre ellos. Viene una, te engaña con tu marido y después los ves sentados a todos en la misma mesa... ¿y dónde querés que se sienten? Si es el único espacio que tienen... ¡¿Qué?! ¿me voy a hacer el ofendido?... ¿me voy? ¿a dónde voy?... ¿me quedo sólo en mi casa?... ¡No podés permitirte el lujo!. Entonces, todas esas cosas que decimos nosotros [oyentes] “¡nunca más!”, que a mí me ha pasado con gente y dije “¡nunca más!”... pero yo entiendo que mi hija no pueda decir “¡nunca más!”, que le han hecho cosas...y después digo “está bien”, se va a seguir encontrando toda la vida a esta gente. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

Es interesante la reflexión de Alison en la medida que arroja luz sobre una de las vivencias más frecuentes de las y los miembros de la comunidad sorda. De acuerdo a la funcionaria las barreras en la comunicación que enfrentan cotidianamente, el reducido número de instituciones y servicios accesibles, conjuntamente con el hecho de ser una comunidad poco numerosa (a nivel local y nacional), son condiciones que configuran sus formas de habitar el espacio social, repercuten en sus modos de relacionamiento, en la moral que construyen y en los valores que sostienen. La aceptación de lo casi inevitable, como puede ser –por ejemplo– reencontrarse con alguien que en otras circunstancias les haya provocado daño y/o malestar, parecería ser esperable y habitual. Podría decirse

que existe cierto grado de naturalización de ciertas lógicas vinculares y afectivas, que les demandan tolerancia hacia determinadas conductas y situaciones que potencialmente pueden ser revictimizantes. Pertenecer a una comunidad acotada y relativamente cohesionada puede significar un obstáculo al momento de denunciar una situación de violencia, en el entendido de que las involucradas corren el riesgo de ser excluidas del colectivo.

Es decir, la intersección de violencias junto a las características de la sociabilidad de su propia comunidad configuran una situación distinta a la que podemos encontrar en personas oyentes. Aunque las mujeres y disidencias sordas y oyentes tienden siempre a ser las más desfavorecidas, son las mujeres y disidencias sordas quienes se encuentran en mayor desventaja y potencialmente en riesgo a ser víctimas de violencia (por su condición de sordera). Entre otros motivos, esto se debe a la privación lingüística desde temprana edad lo que deriva en una imposibilidad de comunicar e interactuar con el entorno en forma fluida, imponiendo un estar-en-soledad y aislados/as constituyendo otro modo de ejercer violencia a nivel corporal, psicosocial y afectivo, y que puede entenderse como el punto de partida para el ejercicio de otros tipos de violencia. Las barreras en la comunicación imponen la desinformación como también la falta de comprensión de la información que circula por los medios de comunicación e instituciones (de salud, educación, comunitarias) dado que no son accesibles, por ejemplo, por estar en formato oral-escrito y no contar con intérprete. De igual modo, la desinformación sobre sus derechos como mujeres y disidencias obstaculiza el reconocimiento de aquellas prácticas que van en su contra, haciendo menos probable su denuncia.

Por otra parte, de los relatos y conversaciones con las interlocutoras surge el tema de la falta de comunicación con el entorno familiar por no ser hablantes de LSU, situación que contribuye a la falta de intercambios y transmisión de información durante la crianza y convivencia respecto a prácticas de autocuidado y vínculos sexo-afectivos libres de violencia. En casos de dependencia socioeconómica como

el de Sara, permite pensar en que existe una alta probabilidad de que esté sujeta a las decisiones que tome su pareja aunque vayan contra su consentimiento.

4.9- Racismo

Durante los meses que asistí al centro educativo conocí a dos estudiantes afrodescendientes sordo y sorda. Guadalupe en el taller de Diseño y José en el taller de Comunicación. Únicamente tuve la oportunidad de entrevistar a la estudiante, no así al estudiante debido a que recientemente había llegado desde República Dominicana y estaba comenzando a aprender la LSU. Por su parte, Guadalupe (36 años) también migró- aunque internamente- junto a su familia desde el departamento de Rivera a Montevideo, en búsqueda de una mejor calidad de vida según manifestó en la instancia de entrevista. Conversando sobre su experiencia educativa al llegar a la ciudad capitalina, se refirió puntualmente a un episodio de su infancia.

A mis 6 años nos vinimos a vivir a Montevideo. La primera vez que vi sordos hablando LSU me dio vergüenza, al principio porque no sabía LSU, y porque era la primera vez que veía a los sordos. Y además yo era una sorda negra, veía que todos eran blancos y yo era negra. Entonces me decían “¿qué te pasa en el color de la piel?”. “Yo nací así, naturalmente, con este color de piel”, les decía. Todos pensaban que venía de África. “¡No, no soy africana! ¡yo nací acá en Uruguay!”. Algunos se confunden con el asunto de la piel. Después me decían “¡sorda y negra!”. (Entrevista con Guadalupe (sorda), 36 años, fecha 25 de septiembre de 2023).

En su anécdota Guadalupe menciona haber sido posicionada en un lugar diferenciado al resto de sus pares, objeto de todas las miradas y bajo la exigencia de explicar su diferencia. “Después me decían “¡sorda y negra!””, es una frase que conjuga dos identidades históricamente estigmatizadas, que en su intersección ubicaron a la interlocutora en un lugar de desventaja respecto a sus pares. Si bien

se trata de una situación que aconteció hace treinta años, considero importante retomarla dado que la discriminación racial aún permanece en el discurso y en las prácticas cotidianas. A pesar de que en la instancia de entrevista la interlocutora refirió no recordar otras situaciones de discriminación racial, existe la posibilidad de que (en caso de haber sucedido) no haya podido identificar y reconocer estas prácticas. Es posible que la intersección de las identidades, la étnico racial sea la de menor relevancia en comparación con otras. Es decir, las personas sordas suelen hacer hincapié en las experiencias de opresión ejercidas desde el mundo oyente, lo que permite pensar que dada la relevancia que asumen las experiencias de audismo, no registren otras formas de discriminación con igual intensidad.

Intercambiando con una de las practicantes de Educación Social, me comentó que estuvo llevando a cabo actividades junto a Guadalupe como parte del trabajo final de su práctica, brindando más detalles en la instancia de entrevista. Los objetivos apuntaban a la tramitación de documentación (incluso, básica) tales como cédula de identidad, carné de manipulación de alimentos, inscripción en el Registro Nacional de Personas con Discapacidad del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), y la vinculación de la estudiante a un colectivo de mujeres afrodescendientes en el emprendedurismo. Según la practicante, estos objetivos surgieron a raíz del interés de Guadalupe en insertarse laboralmente en el área de la gastronomía y la venta de comida.

(...) Los objetivos los pude cumplir. Viendo la autonomía de Guadalupe, pude ver que ella se puede mover... colaboraba, no fue un trabajo sólo mío. Yo le proponía y ella hacía. Hacíamos acuerdos. Por ejemplo, me pasó algo re puntual donde yo le dije “carné de salud” (en LSU), “sí, lo hacemos...¿cuándo?” (en LSU) me dice. “Buscamos fecha...tenes que tener el PAP, carné de vacuna con antitetánica, y llevar orina” (en LSU) le digo. “Bien” (en LSU) me dice. Entonces, al otro día, de mañana me manda mensaje con fotos de que había ido a un vacunatorio y ya tenía el certificado de vacunación. Que había ido a la policlínica donde se había hecho el PAP, y tenía el certificado que tenía el PAP vigente. ¡Entendió lo que necesitaba!

(...) hace unas semanas, Guadalupe me dijo que no, que no quería que yo le presentara con otras mujeres afro. Y ahí quedé medio preocupada, hasta que hablé con una psicóloga técnica vinculada a la comunidad sorda... que trabaja hace muchos años... y me explicó el porqué... que los sordos pueden tener otras discapacidades, les puede faltar un brazo, una mano, un pie, pero ellos siempre priorizan la sordera. Entonces, es muy difícil para una persona sorda integrarse a un colectivo... un colectivo oyente... entonces, ellos prefieren excluirse... Pero no es que sólo le pasa a Guadalupe, le pasa a la mayoría de los sordos. Como que ellos se excluyen solos. Entonces desistí de eso, y bueno, seguimos con el proyecto que ya estamos por terminar. (Entrevista con Roberta (oyente), fecha 10 de octubre de 2023).

Dos cuestiones destaco de lo planteado por Roberta. Por un lado, el hecho de que la estudiante (adulta) no contase con la documentación básica vigente esencial para cualquier tipo de trámite (estamos hablando de la cédula de identidad). Y por otro lado, el desacuerdo de la estudiante en conocer y contactar con un colectivo de mujeres afrodescendientes. Sobre este último punto podría pensarse que la negativa de la estudiante pudo vincularse con el hecho de que, al tratarse de un grupo de mujeres afrodescendientes oyentes (no existe un colectivo que únicamente lo integren mujeres afro sordas), quedaría posicionada en un lugar diferenciado respecto al resto (por ser sorda), dependiente de ILSU o del manejo de la LSU por parte de las oyentes para poder comunicarse. En estas condiciones se comprende que la estudiante haya optado por no participar, hacerlo podría haber significado quedar en posición de desventaja dentro de un colectivo que precisamente promueve y reivindica la participación de todas, no contando Guadalupe con tales garantías de participación. Entre otras cosas también es viable pensar que la opresión de la que está sujeta la población sorda opera de tal forma que suelen circular por espacios e instituciones de la comunidad sorda, no permitiéndose participar de otros colectivos compartido con oyentes con los cuales podrían también identificarse, visibilizar y luchar frente a otras formas de opresión no audistas de las que también están sujetos.

CAPÍTULO 5

Perspectivas desde el centro educativo

5.1- La perspectiva de las funcionarias de la institución educativa

Con el equipo de dirección, parte del equipo docente y técnico generamos intercambios en diferentes circunstancias lo cual me permitió conocer sus posicionamientos y modos de comprender a la población estudiantil sorda, a su comunidad de pertenencia y a las dinámicas dentro de la institución educativa de la cual son partícipes. En este sentido, una de las primeras observaciones que captó mi atención fue que tratándose de un dispositivo dirigido a personas sordas y oyentes, más de la mitad del equipo de funcionarias no se comunicaran en LSU (ni siquiera a nivel básico). Incluso, en reiteradas ocasiones una de las técnicas hizo hincapié en el hecho de no haber recibido preparación para trabajar en un dispositivo con las características del centro. Si bien otra funcionaria hizo mención a haber realizado un curso de LSU, durante el trabajo de campo observé que se comunicaba (principalmente) mediante lectura labial con las y los estudiantes sordos/as. En los hechos, fue a dos funcionarias que presencié comunicarse en LSU con la población estudiantil. Subrayo esta observación dado que no me parece un dato menor pues se trata de miembros del equipo de mayor jerarquía dentro del centro educativo, cuya responsabilidad es gestionar, atender y dar respuesta a las demandas de la población estudiantil sorda, por lo que sería esperable que estuviesen en condiciones de mantener un diálogo fluido y sin barreras en la comunicación para con estos. Si bien cuentan con la presencia de la ILSU, hay que recordar que se trata de la única intérprete para cubrir la demanda de todo el centro por lo que en ocasiones se ve imposibilitada a asistir al equipo técnico y/o de dirección, e incluso a docentes y estudiantes de otros talleres.

Dos cuestiones me interesa señalar a partir de las situaciones antes mencionadas. La primera vinculada a lo mencionado en capítulos previos sobre el lugar que

ocupan las personas sordas respecto a cuestiones que las afectan directamente como grupo minoritario y con demandas específicas, tal como sucede en el ámbito de la educación. Por ejemplo, en este centro educativo (al igual que otras instituciones dirigidas a la población sorda en Uruguay) se encuentra gestionado por personas oyentes. Es decir, no existen personas sordas ocupando cargos superiores en las jerarquías institucionales que les permitan participar en la toma de decisiones sobre asuntos que les competen y afectan directamente. La segunda cuestión está relacionada a la figura y rol de la intérprete en el dispositivo educativo, el lugar que le es asignado y el que asume en su función. En su rol profesional, la ILSU es quien debe cumplir la función de garantizar la comunicación en tiempo real, en forma simultánea, siendo imprescindible su presencia en entornos no hablantes de LSU y de convivencia entre personas sordas y oyentes. Sin embargo, durante el trabajo de campo la intérprete tuvo mayor presencia en el taller de Comunicación, justamente el grupo que podía prescindir de su función pues estaba a cargo de una docente sorda con un grupo de estudiantes sordos.

De acuerdo a las funcionarias la institución educativa es un centro de referencia, quizás no tanto para las personas oyentes pero sí para integrantes de la comunidad sorda, particularmente por su accesibilidad. De acuerdo a lo manifestado por una funcionaria, la población sorda que asiste se caracteriza por lo siguiente:

En realidad, la mayoría son excluidos de otros lugares de la Comunidad Sorda. Los chiquitos que son jóvenes, que vienen adolescentes, es porque en la escuela los echaron y los mandaron para acá porque no saben dónde meterlos...Y no pueden...acá no pueden en el PUE porque tienen que tener más de 21 años, entonces están en ese limbo hasta que cumplan los 21. Y sino son gente muy grande o de mediana edad, pero que no tuvieron la oportunidad de ir al liceo porque en esa época...ellos son todos de la época en que les ataban las manos y les prohibían la lengua de señas, entonces no tuvieron acceso al liceo (...) ellos no se sienten cómodos en la Asociación de Sordos (...) porque sienten que los excluyen, como que la Asociación está en un nivel superior y con eso de que tienen que pagar

cuotas, y todo eso...y que no están de acuerdo...entonces sí se sienten re bien acá. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

Entiendo que, para comprender los motivos por los cuales se sienten y “son excluidos” de lugares como ASUR, es necesario tener presente el dato del alto porcentaje de desempleo de la población estudiantil sorda. Es decir, sin una fuente de ingreso económica como la proporcionada por el trabajo, es razonable pensar que no puedan sostener el pago de la cuota mensual de la Asociación. Si bien la gran mayoría de las y los interlocutores entrevistados tienen como única fuente de ingreso la pensión por invalidez otorgada por el Banco de Previsión Social (BPS), esta prestación incluso es insuficiente para satisfacer sus necesidades básicas (por ejemplo: alimento, vivienda, salud).

Como refiere Alison, al tratarse en la mayoría de los casos de población sorda adulta, sus tempranas experiencias educativas estuvieron basadas en la prohibición de la LSU y de usos del cuerpo (en tanto medio de configuración y expresión de su propia lengua) que han tenido impacto en sus subjetividades. Las condiciones para el aprendizaje y adquisición de conocimientos fueron más complejas y opresivas para este grupo etario dadas las características de la época, no así para las generaciones más jóvenes. A partir del reconocimiento (su incorporación en la normativa nacional) de la LSU como lengua natural de las personas sordas en el año 2001, han surgido otras condiciones de accesibilidad para la población sorda, lo que de algún modo se hace visible en la brecha de oportunidades existente entre generaciones (además de la influencia de otras dimensiones que interseccionan tales como la situación socioeconómica, género, entre otras).

Si bien Alison hizo mención a rasgos generales de la población sorda estudiantil, de la observación participante y entrevistas que realicé en el taller de Comunicación, retomo el siguiente comentario:

(...) fui cambiando poco a poco mi programa, y haciendo un programa especial por el tema de la Comunidad Sorda. La mayoría de los sordos no conocen la Comunidad Sorda. No saben qué significa “identidad” por ejemplo. Porque la mayoría están oralizados, se olvidan de las cosas, no tenían idea de lo que es identidad. Ahora a todos les encanta, y vienen siempre. Y siguen hasta ahora. (Entrevista con Celia (sorda), fecha 26 de octubre de 2023).

Destaco la referencia que hace la docente Celia cuando dice que muchos estudiantes sordos/as desconocen el significado de identidad (sorda) ya que dentro de las categorías nativas utilizadas por integrantes de la comunidad se encuentran las de “identidad” y “cultura sorda”, términos que suelen emplear para autodenominarse y autoadscribirse a la comunidad sorda (y simultáneamente diferenciarse de la población oyente), lo que puede relacionarse con la oralización de la población sorda. Como desarrollé en el capítulo uno, el concepto de identidad sorda se define a partir del marco de referencia sociocultural al que adscribe la persona, que en este caso es al sordo, por lo tanto, al estar mayoritariamente oralizada la población sorda del grupo, el marco de referencia sociocultural que tuvieron a lo largo de su vida ha sido el oyente. Para varias personas adultas sordas (aunque también jóvenes) la llegada a la institución educativa ha significado el encuentro con un grupo de pares que les ha habilitado a identificarse desde un lugar positivo con base en la experiencia compartida de la LSU y la percepción visual del mundo.

En cuanto al posicionamiento del centro educativo respecto al modo de comprender a la población sorda en su especificidad, la LSU y las características de la comunidad que integran, todas las funcionarias entrevistadas concuerdan que se adscribe al paradigma socio-lingüístico-antropológico.

(...) nuestro proyecto de centro es lograr que ellos se sientan parte de la ciudad. Nosotros partimos de eso. Que haya un reconocimiento de ellos, del medio, del lugar donde estamos habitando, para ellos reconocerse parte de...Entonces, eso es lo que estamos tratando de trabajar este año. Trabajamos mucho lo que es la identidad y lo cultural. Alfabetización

trabaja mucho con Comunicación. Partiendo de eso, ¿no? Tú no estás aislado. Tu condición de sordo, bueno...está bien, tienen su propia manera de ver y sentir la realidad, una historia y un sentir particular...Pero ellos tienen derecho a apropiarse también (...) el tema de la identidad, de lo cultural, el tema de empoderar, de que hay personas sordas que han logrado alcanzar determinados objetivos, determinados logros, para que ellos también puedan sentirse orgullosos e inspirarse. Pero además eso, enorgullecerse de la Comunidad sorda, que no son sólo 3, 4, 20 o 50 sordos que nos juntamos, y nos quedamos en eso, y de ahí no puede salir nada...No, bueno, de ahí sí sale...y los espacios son de todos. (Entrevista con Pilar (oyente), fecha 13 de octubre de 2023).

(...) costó mucho entender que había una cultura sorda, una identidad sorda, y una lengua que había que respetar (...) acá los profesores eran todos oyentes y fue todo un largo proceso. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

(...) estamos hablando de educación, no estamos hablando de discapacidad. Este es un instituto educativo donde los sordos necesitan aprender, y además hay muchos que necesitan trabajo, entonces también...acá se respeta la cultura y la identidad sorda. Pero de afuera nadie tiene idea de qué hay y qué es (...) Tienen que venir y probar, conocer y ver qué se hace en el centro, y qué cosas hay. Esto no es un problema de discapacidad, no ven a los sordos como discapacitados. (Entrevista con Celia, fecha 26 de octubre de 2023).

De los relatos de las interlocutoras se desprende que desde la institución educativa buscan superar la perspectiva médico-clínica y discapacitante de las personas sordas (proceso que les ha demandado de muchos años), reconociendo y respetando la LSU como también las prácticas que a nivel de la comunidad sorda sostienen. No obstante, durante el desarrollo del trabajo de campo observé cierto grado de contradicción entre el discurso que sostiene parte del equipo de funcionarias y sus prácticas socioeducativas cotidianas. Es decir, sostienen un discurso acerca del derecho de las personas sordas a comunicarse en LSU y que buscan garantizar desde el dispositivo educativo, pero en la práctica presencié a

dos funcionarias comunicarse mediante lectura labial en forma sistemática, jamás en LSU.

Otro dato que surgió en las instancias de entrevista y que considero de interés retomar aquí es la referencia a ideas y sentimientos de incertidumbre frente a una posible disminución en el presupuesto económico destinado a la educación, que pueda repercutir en el sustento de las actividades del dispositivo, e incluso de su permanencia total.

Para mí es importante difundir la existencia del centro para toda la comunidad, toda la ciudad, y todos los departamentos del Uruguay. Porque acá hay muchas personas de afuera que necesitan venir, y capaz que no saben que existe, capaz que les falta información (...) Lo importante es cuidar este lugar, que no desaparezca. Hay que defender este lugar de los sordos porque los políticos cambian, vienen los recortes. Entonces hay que defender al centro (...) Hay que defender a los sordos y este espacio. Porque si cierran este lugar, ¿a dónde van los sordos? Entonces qué, ¿vuelven a su casa? No, no pueden volver a su casa. Es eso. (Entrevista con Celia (sorda), fecha 26 de octubre de 2023).

El centro educativo es uno de los pocos ámbitos de educación formal público para la formación en oficios (de inserción laboral) y acreditación de Educación Media Básica dirigida a integrantes de la comunidad sorda, en particular, a personas adultas, con requisitos de ingreso (inscripción) accesibles. No obstante, uno de los puntos críticos que encuentro a partir de los comentarios de Celia (aunque no me es posible realizar mayores comentarios dado que no participé del espacio del PUE, ni del taller de Alfabetización) tiene que ver con el no manejo de la escritura en español por parte de la población estudiantil sorda. De la información proporcionada por una funcionaria surge que su educación bilingüe estaría difícilmente garantizada, "... los proyectos para recibirse del PUE, los escribo yo todos los años...ellos me los dicen en lengua de señas pero no saben escribir...y los escribo...". Este hecho plantea tres cuestiones a problematizar. Por un lado, lo dificultoso que resultan los procesos de alfabetización (en español) a edades tardías en el desarrollo de las personas sordas. Por otro lado, visibiliza un posible

desajuste de los programas educativos a las características psicofisiológicas y cognitivas de la población sorda. Y en tercer lugar, la práctica- a mi entender, naturalizada- de la ILSU que contribuye a perpetuar la situación de dependencia de la población estudiantil sorda y su condición de analfabetismo. Si bien resulta evidente la situación de desventaja de las personas sordas respecto al entendimiento y celeridad con que pueden aprender una segunda lengua (con características muy diferentes a su lengua nativa), mantener el estado de situación de la población sorda sin comprender y practicar la lengua escrita contribuye a perpetuar su condición subalterna reduciendo sus niveles de autonomía e interacción con entornos oyentes.

5.2- Relacionamiento entre estudiantes sordos/as y oyentes desde la perspectiva de las funcionarias

Al indagar sobre las percepciones respecto a la integración y relacionamiento entre la población sorda y oyente en el centro educativo, las funcionarias entrevistadas manifestaron en forma unánime que existe escaso relacionamiento entre estudiantes.

(...) no...no existe la integración (...) Que no, acá no existe la integración. Nada. Ellos pueden estar de repente en una clase juntos, y de repente se saludan. Digo, no salen de acá haciéndose amigos de los oyentes, ni tienen toda esa comunicación, porque están todos acá...y donde ellos realmente hablan de sus cosas y demás, es acá (refiere al grupo), porque son todos sus iguales, ta?...y los van a entender...no decís determinadas cosas con los oyentes porque te da vergüenza. No decís 20 veces “no entiendo tal cosa” porque te da vergüenza...y porque no te van a entender. Entonces yo estoy convencida de eso, de que la integración no existe. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

Mirá, acá hay un tema de que la integración no es unívoca. Tiene que ser biunívoca. Entonces, acá me parece a mi que, el oyente no sabe LSU y a su vez el sordo forma su gueto. Entonces, cuando no se da la integración

no es únicamente porque el oyente no se quiera incorporar sino también porque ellos te hacen ver y notar que tu sos oyente, que hay determinadas cosas que no las vas a comprender ni entender porque sos oyente (...) Digo, se ha podido lograr, pero hay un largo camino que transitar...y no solamente por el lado de la LSU sino también de cómo está posicionado el centro. (Entrevista con Pilar (oyente), fecha 13 de octubre de 2023).

La verdad es que los sordos no les prestan atención a los oyentes. Los oyentes no saben qué hacer. Si no saben LSU los oyentes, ta, los sordos se dedican a estar entre ellos. El sordo se cansa mucho de estar con los oyentes. Son los oyentes los que tienen que aprender LSU, entonces si saben, no lo básico sino que sepan profesionalmente la LSU, ahí sí pueden comunicarse. (Entrevista con Celia (sorda), fecha 26 de octubre de 2023).

De los relatos de Alison, Pilar y Celia surgen elementos interesantes, en particular, sobre los términos en que plantean la no integración entre sordos/as y oyentes. No señalan la poca apertura de la población oyente como posible causa, por el contrario, plantean que la falta de integración está ligada a la inaccesibilidad y reserva de la población sorda. Pilar dice “...el sordo forma su gueto”, aludiendo a una de las características notables de la comunidad sorda en tanto endogrupo, con normas y hábitos que pueden percibirse como rígidos y estereotipados para quienes no pertenecen. De algún modo, las experiencias de marginación y exclusión social compartidas por sus integrantes han repercutido en los modos de vincularse con el endogrupo y exogrupo. Incluso, el sentimiento de vergüenza al que refiere Alison puede vincularse a este tipo de vivencias que han tenido a lo largo de sus vidas, las que mayoritariamente han repercutiendo en forma negativa sobre la percepción que tienen de sí mismos. Por lo tanto, la tendencia a conformar “un gueto”, a agruparse entre sí y ser poco permeables a los intercambios con el entorno oyente puede pensarse como una estrategia de la población sorda para garantizar los lazos entre sus miembros, preservar la LSU y su universo simbólico en un entorno oyente dominante. Siguiendo esta línea de pensamiento, se transforma en una necesidad política la existencia de

micro-espacios propios para el colectivo de personas sordas, aún más cuando la integración que se espera está pautada por los intereses de la hegemonía oyente.

En estrecha conexión con lo antedicho sobre las dinámicas de agrupación entre estudiantes, siendo la pertenencia lingüística un factor determinante para la población sorda, se deduce que la emergencia de situaciones conflictivas se da a la interna de cada colectivo.

Pero lo que nos ha pasado, extrañamente, es que hemos tenido más conflicto entre oyente- oyente y sordo- sordo, que lo que ha sido entre oyente-sordo. Porque lo que le pasa actualmente al sordo...al sordo moderno (risas) es que ha accedido a las redes sociales. Entonces, al acceder a las redes sociales lo ha llevado también a que sí, cuando vos tenés determinado entendimiento de la comunicación en redes, llámese la lectura de emoticones, de texto, y tenés conflicto, ellos que se manejan únicamente a través de emoticones o de videollamadas porque el texto no lo manejan, son muy pocos los que saben leer y escribir; ahí sí se generan grandes problemas. Por ejemplo, saco una foto inapropiada y la comparto a todo mi grupo de sordos, y creo que es graciosa y jua jua jua...¿por qué? Porque no tengo incorporado el tema de que tengo que pedir permiso a la persona a la que le saqué la foto para publicarla. Que la risa tiene que ser colectiva incluyendo a la persona que está involucrada. Entonces, ahí se han generado bastantes conflictos. (Entrevista con Pilar (oyente), fecha 13 de octubre de 2023).

Los conflictos que pueden tener son, obviamente, malos entendidos. Dentro del centro no hay mayormente conflictos. Puede suceder que, ellos se manejan mucho por whatsapp, sus videollamadas, y todo, entonces puede suceder que algo no se entienda, o capaz que para ellos algo que es natural pero dentro de lo que son las normas convencionales no es natural, puede pasar sí alguna broma que haga uno y el otro no la entienda como tal. Ahí hay que mediar, explicar y entender. Y hacer un trabajo de hormiguita, ¿no? O sea que, ninguno de los dos es responsable. También pasa muchas veces que se pelean pero a los dos días son amigos. Claro, la comunidad dentro de todo es reducida, y ellos se ven en todos lados. Entonces hay que saldar. (Entrevista con Roxana (oyente), fecha 06 de octubre de 2023).

De lo dicho surge que uno de los motivos por los cuales las personas sordas no permanecen distanciadas luego de algún conflicto, en gran medida responde a lo reducida que es la comunidad sorda en cuanto al número de personas que la componen, además de contar con escasos espacios de circulación y permanencia que les sean accesibles. No resolver un conflicto puede derivar en una situación de aislamiento e incomunicación respecto del entorno que para ellos/ellas es habilitante, ya sea por posibilitar la comunicación directa en LSU como también por reconocerlos/as en su diferencia (no como deficientes).

El hecho de que sordos/as y oyentes compartan un mismo espacio educativo sin interactuar entre sí es un ejemplo de la manera en que un grupo de personas puede estar físicamente cerca y simbólicamente muy distanciadas entre sí. El límite - sensible e imaginario- existente oficia como zona de encuentro y/o desencuentro, donde la presencia del otro puede resultar opresiva o tolerante, puede inhibir o potenciar. De acuerdo a los datos recabados en el trabajo de campo surge que, con frecuencia los desencuentros entre personas sordas y oyentes se debe a la dificultad (o ausencia) de conciliar un marco simbólico e interpretativo común.

(...) y yo te digo...yo personalmente, y lo sostengo siempre ante quien me quiera escuchar, para mí en la educación, ellos no pueden estar integrados, de ninguna manera...no pueden...sus tiempos son distintos, su formación, sus conceptos, sus ideas, su todo, es completamente distinto...y la forma de adquirir el conocimiento es distinto... Entonces, vos no podés usar el mismo programa, aparte del ritmo, uno presupone que llegan a los 26 años y que saben determinadas cosas, que si no se las contaron en su lengua, no las saben...y además, es eso...su cerebro funciona distinto, la forma de explicar las cosas son distintas (...) sigo sosteniendo que la educación es el único puente hacia la igualdad pero, la educación adaptada a ellos. (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

De acuerdo a Alison desde el centro educativo deberían de generar espacios exclusivos para la población estudiantil sorda, adaptando los programas y las prácticas pedagógicas a sus particularidades. Si bien dictan talleres dirigidos exclusivamente para sordos y sordas, parecen ser insuficientes. La reflexión de la

interlocutora sigue la línea de reivindicar ciertos espacios para la comunidad, teniendo en cuenta que en tanto minoría han sido sometidos y regulados bajo los parámetros del mundo oyente. Este reclamo por espacios educativos únicamente para personas sordas no debería interpretarse como un retroceso (de querer retornar a una educación especial), más bien surge como crítica a la idea de que el desarrollo lingüístico y cognitivo de las personas sordas depende de si aprenden la LO de la mayoría oyente.

Por último pero no menos importante, aparece en el discurso de algunas interlocutoras la necesidad de preservar la existencia del centro educativo dada la insuficiencia de espacios públicos de referencia para la población sorda uruguaya.

Al Centro, me parece que a esto hay que fomentarlo, y que tiene que ser otra de las opciones de la Comunidad Sorda. La Comunidad Sorda necesita sus espacios, de estar y de compartir con sus iguales ¿ta? Este es un espacio especial para alguna gente especial...Y no tendría que ser para gente especial, en realidad tendría que ser para todos, tendría que ser un espacio más...y que se apropien. Entonces, me parece que el centro está re preparado para ellos y tiene que ser el lugar. Lo que pasa que tiene la mala prensa de haber sido el lugar que los chicos salían de la escuela con 18 años y venían para acá, y era la única opción y quedó, según ellos, con el concepto de que es para retardados, que no pueden estudiar otra cosa ¿entendes? Y no tiene nada que ver. Ellos le llaman la UTU. Esto es la UTU para ellos porque hacían los talleres, y no tiene nada que ver con nada. Lo que pasa es que quedó con el estigma de hace mucho tiempo, y en realidad es un lugar donde tienen talleres para hacer y aprender un oficio con inserción laboral. Y también es esto, de socialización, de hablar, ¡vos viste y estuviste en talleres! Ves que algunos disparan con que te cuentan tal cosa y entonces bueno ¡vamos a hablar de esto! ¡y que todos hablen de sus problemas! Entonces, eso no lo pueden hacer en otro lugar, ¿con quién lo van a hablar? ¿dónde? (Entrevista con Alison (oyente), fecha 26 de octubre de 2023).

(...) el centro es un mundo donde puertas adentro todas las personas que entren se pueden comunicar. Saliendo del centro, volvés al mundo real donde los oyentes nos comunicamos con los oyentes, y los sordos no tienen esa posibilidad que tenemos nosotros los oyentes. Para ellos salir del centro, salir de ese mundo y venir a este otro mundo donde los oyentes hacemos todo, es muy difícil. Como que cuesta muchísimo la convivencia (...) como ellos me dijeron, que así como yo me sentía excluida, yo lo estaba sintiendo un ratito en un salón de clases, y ellos lo sienten siempre.

Y eso a mí me dejó una marca grande. O sea, mis minutos de exclusión, para ellos es normal. (Entrevista con Roberta (oyente), fecha 10 de octubre de 2023).

En ambos testimonios reafirman que el centro constituye un espacio de referencia para las personas sordas, donde cuentan con la posibilidad de intercambiar y socializar en su misma lengua, ser reconocidos/as en el encuentro con sus pares, desarrollar y/o resignificar su identidad desde una perspectiva positiva. Me resulta de particular interés la opinión de la practicante Roberta en la medida que ella no contaba con previo conocimiento de la comunidad sorda uruguaya, ni de su cultura, ni de la LSU. En este sentido, es importante señalar que las personas oyentes existimos como tales a partir de nuestra relación con las personas sordas, no es habitual que pensemos en nuestra identidad como oyentes, esto suele suceder cuando estamos en contacto con personas sordas. Es en el encuentro cuando emerge la diferencia en la adscripción lingüística de cada una de las partes, por lo que en este sentido puede comprenderse la percepción de Roberta.

5.3- La perspectiva de la población

estudiantil 5.3.1- Oyentes

Fueron seis estudiantes del taller de Diseño quienes dieron su consentimiento para ser entrevistadas. En dicha instancia una de las preguntas iniciales que les formulé fue si previo a inscribirse en la institución estaban en conocimiento que se trataba de un centro dirigido tanto a personas oyentes y sordas. Catalina (47 años), Yenny (45 años), Rafaela (68 años) y Wendy (52 años) estaban en conocimiento, mientras que Angélica (40 años) y Katherine (33 años) no, hecho que permite pensar en la existencia de cierto grado de desinformación sobre la institución. Situación ya advertida por una de las funcionarias, “...los que lo ven de afuera no

tienen ni idea cómo es adentro. Y hay que mostrar cómo es esto, hay que publicarlo y difundirlo”. Teniendo en cuenta a las interlocutoras que estaban en conocimiento de la propuesta educativa del dispositivo, me interesó saber si alguna de ellas se comunicaban en LSU. De las respuestas que me brindaron, Catalina hizo mención de haber asistido durante un año y medio a los talleres de LSU que dictaban en el centro, lo que le ha brindado un manejo básico de la lengua. Por su parte, Yenny comentó saber algunas señas que la docente del taller de Diseño le ha enseñado, las cuales “recuerda” momentáneamente en la clase ya que luego se “olvida”, lo que significa que es el estar in situ e intercambio con las personas sordas lo que contribuye a estar-hablar en LSU. Por otra parte, las restantes cuatro interlocutoras mencionaron no manejar la LSU.

Considerando que al taller de Diseño asisten estudiantes sordas, que está a cargo de una docente con hipoacusia y no cuenta con la presencia de intérprete, me interesé por observar y preguntarles sobre la/s forma/s de comunicarse entre sí. Algunas respuestas fueron las siguientes:

Bueno, en el caso de Fabiana, ella te escucha un poquito con su audífono, Y bueno, ¿viste que ella está todo el tiempo enseñándote cuál es la seña de tal cosa? Y se hace entender bárbaro, y es divina ella. Sin embargo, Marisa es otra cosa pero igual ella se hace entender bastante bien. (Entrevista con Wendy (oyente), 52 años, fecha 27 de septiembre de 2023).

Trato de entenderlas...sino con Fabiana que nos guía... A mí me pone nerviosa que no me entiendan y no entenderles. Por ejemplo, con ella (señala a una estudiante con hipoacusia) me ha pasado de hablarle y que ella me entienda, pero cuando ella me habla yo no le entiendo...tengo que pedirle que repita varias veces” (Entrevista con Yenny (oyente), fecha 01 de noviembre de 2023).

“(...) cuando no las entiendo le pido ayuda a Marisa y Fabiana”. (Entrevista con Katerine (oyente), 33 años, fecha 01 de noviembre de 2023).

“Es mínima mi comunicación con ellas...a veces le pregunto a Fabiana”. (Entrevista con Angélica (oyente), 40 años, fecha 01 de noviembre de 2023).

“Ellas me entienden...yo les hablo despacito y me entienden, y sino le consulto a la profesora”. (Entrevista con Rafaela (oyente), 68 años, fecha 01 de noviembre de 2023).

Si bien intentan comunicarse en LSU consultando a la docente o a compañeras sordas, se desprende que prima la comunicación oral mediante lectura labial, lo que significa para las estudiantes sordas tener que adaptarse a la LO de las oyentes. El comentario “se hacen entender” de Wendy reafirma lo antedicho al atribuirles la responsabilidad a las estudiantes sordas de comunicarse y expresarse en otra lengua (que no es su lengua natural), quienes son mandatadas a buscar dentro de sus posibilidades el modo de adaptarse al código y canal de las oyentes. Estas prácticas habituales basadas en la búsqueda de estrategias para comunicarse con sus compañeras dan la pauta de las reducidas posibilidades de entablar vínculo entre sordas y oyentes, y generar intercambios que no se reduzcan a cuestiones básicas y poco profundas como actualmente sucede.

“Con algunas hay más relacionamiento que con otras. Con las estudiantes sordas, entre lo que vas diciendo y señalando, te entienden...pero claro, no puedo hablarles y conversar como quisiera”. (Entrevista con Rafaela (oyente), 68 años, fecha 01 de noviembre de 2023).

“No hay comunicación...me gustaría que la hubiera”. (Entrevista con Andrea (oyente), 40 años, fecha 01 de noviembre de 2023).

No, creo que no hay...¡Ojo! ellas (sordas) también te discriminan. Supongo que se deben de sentir discriminados también porque como no se les entiende, no se les habla...Me pasó que en clase de metales (manualidades), ellos se aislaban...se armaban dos grupitos, ellos y nosotros. (Entrevista con Yenny (oyente), 45 años, fecha 01 de noviembre de 2023).

Poco y nada. Un poco porque no sabemos LSU los oyentes...porque vos viste que ellas charlan un montón entre ellas, ¡charlan pila! Nosotras que nos escuchamos, hablamos menos. Al menos yo hablo menos. El tema es que yo vengo de estar todo el día con el teléfono en la mano, todo el día recibiendo gente...¡entonces vengo embotada! Esto para mí es como cuando llego a mi casa, me desinflo. Es lindo porque es llevadero. Lo que pasa es que, yo soy de comunicarme poco. (Entrevista con Wendy, fecha 27 de septiembre de 2023).

Si bien cada una de las interlocutoras plantea una mirada diferente sobre la forma de interactuar y relacionarse entre compañeras sordas y oyentes, todas dan cuenta de la escasa comunicación e intercambio existente. Yenny y Wendy mencionan que las estudiantes sordas tienden a apartarse de las oyentes y “charlan un montón entre ellas”, lo cual es razonable puesto que las estudiantes oyentes del grupo (exceptuando una) no se comunican en LSU, siendo más fácil y directa la comunicación entre oyentes-oyentes y sordas-sordas. Y menos agotador para estas últimas en la medida que no deben esforzarse por entender la mímica y gestualidad de las oyentes.

Por las características de las propuestas curriculares y de los datos recabados durante la observación participante en los talleres de Diseño y Comunicación, la tecnología de la escritura se utiliza en forma excepcional. Esto significa que la población sorda no se encuentra en situación de desventaja respecto a la población oyente en relación a las formas que asumen los procesos de enseñanza-aprendizaje y las metodologías de evaluación (que habitualmente se centran en la lectoescritura). Además, da cuenta del reconocimiento hacia la lengua natural de la población estudiantil sorda en la medida que habilitan la comunicación en LSU.

Teniendo en cuenta que la percepción está transversalizada por los códigos culturales, es decir, es un proceso condicionado (Palma, 2022), es importante subrayar que existen diferencias entre los modos de percibir de estudiantes sordas

y de oyentes, que pautan formas de socialización e interacción diferentes. Por ejemplo, las personas sordas perciben el mundo desde lo visual lo que implica pensar e interpretar el lugar de la mirada en las interacciones desde otros parámetros de referencia. Como sostiene Palma (2022), entre personas oyentes fijar la mirada sobre el cuerpo de otra puede interpretarse como un acto intimidatorio o sin discreción, sin embargo, para las personas sordas es un acto que posibilita entender lo que la persona está comunicando. En este sentido, es viable pensar que no sólo la falta de conocimiento de la LSU es lo que influye en la poca interacción y relacionamiento entre estudiantes sordas y oyentes, también entran en juego aspectos estructurales sobre las diferencias en los modos de percibir y significar determinadas prácticas, que condicionan los intercambios.

5.3.2- Sordos/as

La presente investigación pone de relieve la situación y experiencias del grupo de estudiantes sordos/as, razón por la cual fueron cuantitativamente más numerosas las entrevistas realizadas a esta población. En general, accedieron a ser entrevistadas dos personas con hipoacusia y dieciséis personas sordas. La excepción la constituyeron tres estudiantes sordos a quienes fue inviable entrevistar por sus dificultades en la comunicación en LSU, los (escasos) datos que obtuve sobre ellos fueron proporcionados por funcionarias del centro educativo.

De acuerdo a las respuestas proporcionadas por la población interlocutora, varias manifestaron estar a conformes con el dispositivo y con gran interés en participar de los distintos talleres. Transcribo algunos fragmentos de entrevistas:

A mí me encanta Comunicación. El centro me encanta porque comparto con amigos, converso. Está todo bien acá. (Entrevista con Sharon (sorda), fecha 28 de septiembre de 2023).

Me habían dicho que viniera acá a estudiar, que había lugar en cocina. ¡A mi no me gustaba estar en casa haciendo nada! Empecé acá, ¡y me encanta! (Entrevista con Guadalupe (sorda), fecha 25 de septiembre de 2023).

Porque en mi casa me aburro mucho. Acá aprendo cosas, hablo LSU. ¡Me encanta comunicarme, aprender cosas! (...) El año que viene voy a venir...voy a seguir, y seguir...para siempre. (Entrevista con Leonor (sorda), 52 años, fecha 12 de octubre de 2023).

A mi no me gusta estar sola. Y necesito estar en contacto con gente y con sordos. Acá tengo muchos amigos y comparto. (Entrevista con Isabela (sorda), fecha 12 de octubre de 2023).

Me encanta el centro, me encanta compartir, me encanta Comunicación, me encanta Celia, me encanta el teatro y como compartimos en las actividades. A mi me encanta venir. Desde el 2015 que vengo...es la segunda etapa que vengo acá y estoy muy feliz de compartir! ¡Me encanta tener amigos! No me gustan otros lugares porque...hay intérpretes a veces pero yo no entiendo, y por eso vivo estudiando y abandono. Repetí y repetí muchas veces... Pero acá es un lugar donde me siento bien, estoy feliz, comparto con los sordos y me siento bien (...) Tengo unas experiencias divinas porque estoy aprendiendo pila de cosas, y se me amplía también el conocimiento, y el conocimiento de otras personas (...) ¡Me encanta estar acá! Aparte voy a seguir, y voy a volver. ¡Y le estoy diciendo a una cantidad de sordos que vengan! Yo quiero que esto a futuro sea mucho más numeroso para las personas sordas. (Entrevista con Pedro, fecha 26 de octubre de 2023).

Según refieren varias de las personas entrevistadas uno de los motivos por el que asisten al centro educativo se vincula con el sentimiento de aburrimiento, de estar en sus casas y disponer de tiempo libre por inactividad. Hay que recordar que se trata de estudiantes que provienen de familias oyentes no hablantes de LSU, por lo que asistir a los talleres les significa la posibilidad de comunicarse con pares hablantes de su misma lengua, con quienes comparten costumbres y necesidades específicas. La mayoría de las personas sordas entrevistadas hizo mención a la privación lingüística que experimentaron en distintos momentos de su desarrollo, sin contar con figuras adultas sordas que oficiaran como referentes. Con base en estas vivencias destacan como un hecho gratificante contar con la presencia de

docentes sordas que dominan la LSU, que conocen la forma de motivar y enseñar, siendo una figura con la cual pueden identificarse.

Como he mencionado anteriormente, en la institución educativa las personas sordas comparten tiempo y espacio con oyentes en su mayoría no hablantes de LSU. Interesada en indagar y conocer sobre los modos de vincularse entre colectivos, recurrí a las instancias de entrevista y fundamentalmente a la observación participante en los distintos espacios del dispositivo. De los datos recabados en las instancias de entrevista, surgieron los siguientes relatos:

Me comunico poco (...) hago algo de mímica y eso...señalo y ese tipo de cosas...digo "permiso" (seña)...eso es lo que comparto (...) Con mímica, claro, no saben LSU por eso uso la mímica (...) A mí me encantaría, por ejemplo, tener nuevos amigos y compañeros, pero siempre no puedo porque siempre tengo que tener intérprete. El intérprete está ocupado entonces nunca puedo tener una relación. Pero por ejemplo, a mí me encantaría que las personas supieran un básico de LS, por ejemplo, como para ir a un médico, para relacionarme de cualquier manera porque siempre tengo que ir acompañada de un intérprete...Los intérpretes están ocupados entonces se me dificulta la relación con las personas oyentes. (Entrevista con Valentina (sorda), fecha 25 de septiembre de 2023).

No tengo relacionamiento en realidad. Muy poco. Y depende de la persona también. Es como que te alejan un poco. Yo tengo relación con las personas sordas, nada más. Me interesa más o menos el relacionamiento con los oyentes. Los oyentes solamente oralizan...hablan...y no me puedo comunicar...me incomunico totalmente...me siento mucho mejor con sordos. Es muy difícil con los oyentes. (Entrevista con Sharon (sorda), fecha 28 de septiembre de 2023).

Con los sordos me comunico bárbaro. Con los oyentes a veces...porque se burlan...y les pedimos respeto. No saben nada de LSU los oyentes, no me puedo comunicar. (Entrevista con Guadalupe (sorda), fecha 25 de septiembre de 2023).

No, nunca. Siempre estoy con sordos. Siempre con la comunidad. (Entrevista con Alba (sorda), fecha 12 de octubre de 2023).

Me gustaría que sepan LSU para poder comunicarnos. Ahora en costura, por ejemplo, compartimos un poco más. Pero antes, ¡nada! Ni bola nos daban los oyentes. En cuero, ¡nada! Es como que perdés...¿viste esa

sensación de pérdida? Yo les digo “estoy esperando...hablan, hablan, hablan y me molesta”... Y bueno, es mi derecho. En cuero no hay comunicación, es difícil. (Entrevista con Leonor (sorda), fecha 12 de octubre de 2023).

Antes no había oyentes. Ahora hay más oyentes. Yo los veo, y está todo bien parece. Pero yo no me comunico con ellos. (Entrevista con Isabela (sorda), fecha 12 de octubre de 2023).

Yo estoy acostumbrado a estar con los sordos lo que pasa, a estar en Comunicación y compartir sólo con ellos, conozco a Celia y todo eso. Con oyentes no, es muy difícil, discriminan, no nos entienden, no se comunican. Alguna vez me hablan o escriben algo, pero hay palabras que no conozco, entonces tienen que adaptarlo...es difícil. Y este centro sólo de sordos me gustaría sí, es mucho mejor. (Entrevista con Pedro (sordo), fecha 26 de octubre de 2023).

No, nunca, siempre con sordos. Antes había muchos sordos pero después se fueron yendo. Cuando se perdió el alumnado sordo integraron acá oyentes. Porque esto cuando empezó era sólo de sordos. Era como la continuidad de la escuela 197...y después trajeron oyentes... Los oyentes son distintos. No hablo nada con ellos. Nunca (...) Actualmente en el centro hay compañeros que fueron conmigo a la escuela. (Entrevista con Clara (sorda), fecha 12 de octubre de 2023).

Articulando esta información con la obtenida en charlas informales y los datos recabados mediante la observación participante, se reafirma la existencia de escasa comunicación y relacionamiento entre estudiantes sordas, sordos y oyentes. Desde el punto de vista de algunas personas sordas la falta de intercambio e integración se debe a que las personas oyentes no saben comunicarse en LSU, lo que dificulta la fluidez de las conversaciones y en la posibilidad de profundizar en los contenidos de los intercambios. La ausencia de intérprete exige el despliegue de estrategias de ambas partes para lograr transmitir lo que se quiere decir, por lo que recurren a la mímica, la lectura labial y el señalamiento. Sin embargo, la implementación de este tipo de prácticas no garantizan un real intercambio entre sordos/as y oyentes, ni brindan la posibilidad de estrechar lazos que trasciendan el escenario inmediato. Por otra parte, no solo aluden que la pertenencia a una

variedad lingüística diferente influye en la escasa comunicación, también aparecen otros motivos vinculados al interés de las personas sordas en relacionarse exclusivamente con integrantes de la comunidad sorda, y no con oyentes. Planteo que adquiere sentido, no sólo por lo dicho hasta el momento en relación a la pertenencia e identificación con la LSU y la comunidad sorda sino también por constituir un mecanismo de preservación y decolonización de su comunidad frente al dominio normo-oyente.

Como he señalado a lo largo del trabajo, existen aspectos y prácticas que son compartidas entre sordos/as y oyentes, mientras que otras presentan notables diferencias. A modo ejemplo, una práctica característica de las personas sordas, con un fuerte significado de identificación y reconocimiento dentro de la comunidad sorda, es la seña personal. Desde los parámetros de una persona oyente, en una primera instancia podría pensarse que se trata de una práctica irrelevante, algo así como llamar a una persona por su nombre propio. Sin embargo, la seña surge luego de que una persona ha mantenido cierto contacto e involucrado con actividades de la comunidad sorda, constituyendo una forma de identificación y distinción a la interna del colectivo. Es decir, una misma práctica puede constituir un acto banal e insignificante, o un acto relevante y con una fuerte carga simbólica, dependiendo de los parámetros de referencia, sea desde el mundo oyente o sordo. Algo similar sucede con la importancia del contacto visual, lo que marca una diferencia notable entre la interacción en LSU y en LO. La primera necesita (además del componente espacial y temporal) que se produzca el contacto visual, lo que significa muchas veces tener que esperar a que las y los interlocutores lo establezcan para comenzar a hablar, mientras que en el caso segundo, se puede prescindir de este.

Ambos ejemplos dan cuenta de prácticas y conductas cotidianas, que en sí mismas poseen significados diferentes para las interlocutoras sordas y las oyentes. Si bien surge el desconocimiento de la LSU por parte de las oyentes como uno de los obstáculos en la comunicación y relacionamiento entre sordas y oyentes, no se

agota en este aspecto, pues se trata de marcos simbólicos e imaginarios de referencia distintos, de modos de percibir y utilizar el cuerpo distintos, donde las dimensiones de tiempo y espacio adquieren diferentes sentidos.

Conclusiones

*“El extranjero somos nosotros cuando arribamos a otra parte,
donde “otra parte” no significa otro espacio distante físicamente
sino otra espacialidad simbólica”
(Grimson, 2010:1).*

Lo que decimos y hacemos siempre es desde un posicionamiento determinado. Entra en juego nuestra historia de vida, formación, sensibilidad, creencias, corporalidad y afectividad, y otras tantas dimensiones más inherentes a la propia existencia. En este sentido, la temática de esta tesis surge en este entramado de relaciones y recorridos que he realizado en distintos momentos y circunstancias. Como ya mencioné en la introducción, mi primer acercamiento a la comunidad sorda fue en el año 2017, momento en que di comienzo a un curso básico de comunicación en LSU-español en CINDE. Un año después, en el 2018, ingresé al programa de la maestría en Ciencias Humanas opción Antropología de la Región de la Cuenca del Plata, para cuya finalización presento este trabajo.

En primera instancia quiero decir que este trabajo representó un gran desafío en varios sentidos. Por un lado, porque mi formación de grado es en otra disciplina (psicología) y como todo campo del saber posee sus propios códigos, discursos y condiciones que hacen posible pensar y enunciar determinadas cosas, y otras no. Por otro lado, al ser la primera vez que realizo una investigación de corte etnográfico, tuve que familiarizarme con la metodología y sus técnicas. A esto se suma el hecho de que la temática aquí abordada posee escasos antecedentes desde el campo de la antropología en nuestro país, por lo que ha sido un gran reto y responsabilidad realizar un aporte desde este lugar. Frente a estas circunstancias, nuevamente subrayo que el tema elegido surgió de la conexión entre mi trayectoria formativa e interés en profundizar conocimientos en relación a experiencias de personas pertenecientes a una minoría, la comunidad sorda uruguaya. En el entendido de que “no hay antropología que no aborde la cuestión de la otredad” (Grimson, 2010:9), este trabajo intenta visibilizar y documentar

experiencias de vida de una otredad (población sorda) con quien físicamente mantenemos (población oyente) cierta proximidad, aunque simbólicamente una gran distancia.

En esta investigación he utilizado la LO español y la LSU. Sin embargo, a lo largo del trabajo y más aún en la instancia de escritura he utilizado la lengua colonial (LO español) para documentar las experiencias de las y los interlocutores sordos/as. En cierto sentido, me cuestiono si habría sido posible utilizar otro modo de registro, diferente a la escritura, o cómo habría sido el caso si se tratase de una tesis realizada por una persona sorda. Aún así, llevar a cabo este trabajo en dos variedades lingüísticas fue una tarea compleja. Las diferencias existentes entre una y otra tienen que ver, por ejemplo, con los usos y el lugar que ocupa el cuerpo en tanto medio a través del cual se actualizan las LO y LSU. En este último caso, al tratarse de una lengua que acontece en el plano visoespacial resulta esencial el uso de las manos, el rostro, el tronco y la mirada, así como también el manejo en el espacio.

Como ya he mencionado, la institución educativa en que desarrollé el trabajo de campo es pública, dirigida a personas jóvenes y adultas, sordas y oyentes. Se trata de un centro de poca visibilidad en el medio aunque accesible, en especial para personas sordas adultas que buscan aprender un oficio y/o culminar la enseñanza media básica. A priori mi intención fue trabajar con la totalidad de la población estudiantil del dispositivo, hecho que descarté inmediatamente luego de mi primera visita. Procurando maximizar el tiempo del que disponía para desarrollar el trabajo de campo decidí focalizarme en los talleres de Comunicación y Diseño.

A continuación me interesa retomar algunos puntos analizados a lo largo de los capítulos. En primera instancia, subrayar que el grupo de interlocutores/as con quienes he dialogado en esta investigación son personas adultas que han sido protagonistas del cambio de paradigma de pensamiento sobre la sordera y la LSU. Casi la totalidad de las personas sordas entrevistadas, además de pertenecer a familias oyentes no hablantes de LSU, transitron su infancia y adolescencia bajo

el modelo oralista prohibitivo de la LSU. En sus relatos dan cuenta de haber sido privadas de aprender y comunicarse en su lengua natural desde edades tempranas, experimentando la exclusión y negación de su condición de sordos/as (en el seno de sus familias y de la sociedad en general). En algunos casos, esto ha contribuido en la construcción de identidades y de una percepción de sí mismos/as desde lo negativo y lo deficiente. Varias/os interlocutores refirieron a sentimientos de frustración e impotencia ante la imposibilidad de participar en las conversaciones cotidianas, sintiéndose ignorados, silenciados y postergados ante el pedido de explicaciones.

Los castigos físicos y la intervención sobre sus cuerpos han sido prácticas mencionadas en forma reiterada en varias entrevistas, específicamente cuando hablan de su pasado. Estas prácticas, basadas en la violencia y el abuso, eran desplegadas en espacios públicos (instituciones educativas) y privados (institución familia), justificadas a partir de la intencionalidad de normalizar a la población sorda. Es frecuente que a estas formas de opresión, discriminación y sometimiento vivenciadas por la población sorda se las compare con los procesos de colonización, donde sucedió- por ejemplo- la implantación e imposición de las “lenguas superiores” sobre las “lenguas inferiores” de los pueblos colonizados.

Por otro lado, a excepción de una estudiante, el grupo de estudiantes sordos/as nacieron en familias oyentes no hablantes de LSU. Considerando que se trata de población adulta, cuya infancia, adolescencia y parte de su juventud transcurrió en ámbitos prohibitivos de la LSU, el contacto con la LSU ha sido a edades tardías en su desarrollo y fuera de sus núcleos familiares. Ha sido en el ámbito educativo que la mayoría ha tenido la posibilidad de tomar contacto, aprender e interactuar desde la LSU, hecho que permite entender la relevancia que otorgan a estos espacios.

Es significativo decir que la población sorda es sensorialmente diferente en el sentido que, su forma de percibir el mundo es desde lo visual utilizando al cuerpo como medio de configuración y expresión de su lengua. A diferencia de las

personas oyentes y de la LO (en este caso, español), las y los sordos requieren de otras condiciones para comunicarse, donde el rol que cumple la mirada, el cuerpo, el silencio, el tiempo, la atención son otros. Para que una persona sorda pueda comunicarse con otra, necesita que su interlocutor/a fije su mirada en ella. Sin mirada, no hay comunicación. No sólo esto, el hecho de utilizar el cuerpo en forma permanente, implica un desgaste y cansancio corporal que merece la atención. No sólo se trata de sostener la mirada y la atención, también es sostener el movimiento corporal, es sostener el tiempo de espera hasta que la atención (y mirada) del otro habilite a hablar. En las interacciones entre personas sordas y oyentes (no hablantes de LSU) con presencia de intérprete, la persona sorda dirige su mirada y atención hacia la persona intérprete, no hacia la oyente que le habla, mientras que ésta última puede dirigirse (mirar) a la persona sorda. Esta descripción da cuenta de lo indirecta que se torna la comunicación entre sordos/as y oyentes no hablantes de LSU, también visibilizando el rol clave que desempeña la figura de intérprete en estas instancias.

Entiendo importante destacar que durante el trabajo de campo, la ILSU de la institución educativa me brindó asistencia en la interpretación de las entrevistas a la población sorda, aunque no sólo eso. Por su trayectoria en su profesión, en el dispositivo educativo y su implicación en la comunidad sorda uruguaya, en cierto modo ella contribuyó en forma favorable a mi acercamiento a las y los interlocutores. Si bien comunicarme en LSU previo a iniciar el trabajo de campo fue un facilitador para mi inmersión en el campo, el haber estrechado lazo con la ILSU, contribuyó aún más.

Retomando el tema de las interacciones entre oyentes-sordos/as de las que fui partícipe en el dispositivo, debo decir que en su mayoría eran intercambios básicos de un “hola”, “¿cómo estás?”, “permiso” y “nos vemos”. A excepción de un par de casos, las estudiantes oyentes no se comunican en LSU, lo que significa que los intercambios se dan en base a mímicas, gestos y lectura labial. Es viable

pensar que el esfuerzo que significa para la población sorda adaptarse a formas alternativas de comunicación, puede resultar también frustrante y agotador.

Vinculado a la autopercepción que el grupo de personas sordas entrevistadas tienen de sí misma, si hacen énfasis en lo lingüístico (hablantes de LSU) o en las limitaciones (no hablantes de LO), la mayoría manifestaron identificarse como personas sordas hablantes de LSU. Teniendo en cuenta las diversas barreras que han encontrado a lo largo de sus trayectorias vitales, podría decirse que las personas sordas se han visto limitadas a contactar con aquello que podría significar un cambio en sus vidas, ya sea una persona, instituciones, conocimiento sobre derechos humanos, sociales, civiles, laborales, entre otros.

Sobre la institución educativa aquí involucrada, un hecho que llama la atención es que persistan las barreras lingüísticas entre la población estudiantil y el personal que allí trabaja, no sólo porque la comunicación es esencial sino también porque se trata precisamente de un centro dirigido a población sorda y oyente. Un ejemplo notable es que funcionarias se comuniquen mediante lectura labial con la población estudiantil sorda y no garanticen plenamente la enseñanza desde un modelo bilingüe (LSU y LO), que les permita alcanzar progresivamente mayores niveles de autonomía. Dato no menor es que el equipo de conducción está integrado por personas oyentes, una vez más visibilizando la desigualdad (estructural, de oportunidades) existente entre personas sordas y oyentes, donde los medios y altos cargos jerárquicos a nivel institucional los ocupan oyentes.

En esta línea, retomo lo manifestado en instancias de entrevista con estudiantes sordos/as quienes mencionaron tener preferencia por un centro educativo dirigido exclusivamente para la población sorda. Se trata de una demanda por espacios donde no influyan los intereses de la población oyente, que les permitan conservar sus prácticas y su lengua en el marco de una convivencia que no les exija de la negociación de normas ni de la traducción permanente. Por espacios libres del dominio y la opresión ejercida por la ideología dominante y oyente a través de sus diversos marcos regulatorios.

Esta tesis es producto de un proceso, con distintas etapas y ritmos. Sin duda que varios de los emergentes aquí presentados y que surgen del análisis de los elementos recabados en el campo, ameritan ser profundizados en futuras investigaciones. Me parece importante resaltar de este proceso de investigación, no sólo que se trata de mi primer trabajo de carácter etnográfico sino también que, involucró el uso de otra lengua (LSU) con características muy diferentes a la mi lengua nativa (LO español). Una lengua en la que el cuerpo, en tanto medio de expresión de ésta, ocupa otro espacio, otras formas de uso e interpretación, y que a su vez se vuelve enteramente visible a la mirada de los otros.

En relación a los afectos y mi sentir en el campo, me parece importante mencionar que en las instancias que experimenté incomodidad e inseguridad, en cierta medida lo atribuyo al nivel de exposición frente a la mirada de todos/as, y de algún modo ser “evaluada” en cuanto a mi destreza y nivel en LSU. Recuerdo el primer día haber sido interrogada por parte del equipo de funcionarias respecto de mis conocimientos previos sobre la comunidad sorda y sobre el tiempo que llevo en contacto e interesada en cuestiones de ésta. Con el transcurrir de los días y entre tanto iba estrechando lazos con las y los distintos actores de la institución, estas vivencias se fueron disipando. También me parece valioso mencionar lo significativo que fue que los y las interlocutoras tuvieran la apertura de conversar sobre acontecimientos sensibles en sus vidas, incluso dolorosos.

Estar y transitar desde el respeto y cuidado por no interferir en las actividades e interacciones de la población participante, fue una constante. No ignoré el hecho de que me encontraba investigando en un centro educativo estatal que, como toda institución, está transversalizado por mandatos, políticas, intereses, con lógicas y dinámicas de funcionamiento que muchas veces obstaculizan y/o limitan el avance y profundización en determinados aspectos.

Por último pero no menos importante, me interesa mencionar la importancia que le otorgué, no sólo al modo de ingresar y sostener el trabajo de campo sino también al modo de concluirlo. De darle un cierre al proceso y a mi presencia en la institución, haciendo explícito nuevamente mi compromiso de regresar para compartir los resultados del trabajo. Con base en mi experiencia con población sorda, algo que surge con frecuencia en sus discursos es cierto reclamo por las formas en cómo las personas oyentes circulan por los espacios de su comunidad, en el “vienen y van”, como si fuesen algo a exhibir. En el intento de evitar quedar posicionada en el lugar de quien se acerca a preguntarles cosas, sobre asuntos de su vida, a observar(los/las), y luego se retira sin más; mi intención fue transmitirles mi sentir y compromiso.

Quiero reiterar que la intención de esta investigación ha sido rescatar y documentar experiencias de personas adultas sordas que han sido protagonistas directas del cambio de paradigma de pensamiento sobre la LSU y la comunidad sorda, tomando como escenario de encuentro a una institución educativa. En este trabajo convergen dos modos de experimentar y percibir el mundo por parte del grupo de interlocutores partícipes, para las personas sordas desde lo visual, y para las personas oyentes desde lo visual y auditivo.

Referencias bibliográficas

Abello, M. (2024). Acceso a la justicia de las mujeres Sordas. Universidad de Chile, Facultad de Derecho, Departamento de Derecho Procesal. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/201836/Acceso-a-la-justicia-de-las-mujeres-sordas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Abu-Lughod, L. (2012). Escribir contra la cultura. Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 9, núm. 19, mayo-agosto, 2012, pp. 129-157. Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México.

Alisedo, G. y Morales, L. (2021). Interpretación y Lengua de Señas. Problemáticas y desafíos de una forma particular de la traducción. INCOSUR: Uruguay.

Angelino, M. (2009). Segunda Parte. Capítulo 6: Ideología e ideología de la normalidad. En: Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit. Argentina, Noveduc libros, pp.133-154.

Baez, M. (2005). Los sordos y el lenguaje escrito: la construcción de la noción de palabra gráfica en el proceso de alfabetización. Avances de una investigación en marcha. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Bracco, R. et al. (2012). Esclavitud y afrodescendientes en Uruguay. Una mirada desde la antropología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República- UDELAR.

Bruner, J. (1986). “De la comunicación al habla”. En: El habla del niño. Cognición y desarrollo humano. Ediciones Paidós, España, pp.:23-44.

Burad, V. (2009). Día Nacional de las Personas Sordas Argentinas: 19 de septiembre. Mendoza, Argentina. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/dia-nacional-de-las-personas-sordas-argentinas-19-de-sep-tiembre/>.

Burad, V. (2010). El audismo. Mendoza, Argentina. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/el-audismo/>.

Burad, V. (2013). Los derechos de las personas sordas: trabajo y ciudadanía plena. Disponible en: https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/02/Burad_Viviana_Derechos_poblacion_sorda_trabajo_ciudadania_plena_20131.pdf.

Calderón, A. (2014). La construcción cultural del sujeto sordo. Ponto Urbe, Revista do núcleo de antropologia urbana da USP.

Cañedo, M. (1999). Cultura e identidad desde la óptica antropológica: una revisión teórica. En: Identidad humana y fin de milenio. Madrid, Thémata Revista de Filosofía, N°23, pp.181-184.

Cardoso de Oliveira, R. (2006). Capítulo 1: O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. En: O trabalho do antropólogo. San Pablo, Paralelo 15, UNESP.

Castelli, L. (2022). Corpografías rengas: movimiento y alteridad corporal en el Río de la Plata. Disponible en: https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/2595/1/TDOC_EIDAES_2022_CRL.pdf.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2008). Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Davis, A. (1981). 6. Educación y liberación desde la perspectiva de las mujeres negras. En: Mujeres, raza y clase. Ediciones Akal: Madrid, pp.: 105-114.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. Organización de las Naciones Unidas. (1948). Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.

Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO.

(2005). Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa.

Decreto 379/08. (2008). Uruguay. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/379-2008>.

Decreto 158/19. (2019). Uruguay. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>.

De León, A. (2020). Identidad sorda: hablantes de lengua de señas, sordomudos o discapacitados. En Jairo, R. y Peluso, L. (Eds.), *Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad* (pp.: 35-50). Área de Estudios Sordos, FHCE, Udelar. Disponible en: <https://www.tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/janoarioypeluso2020.pdf>.

De Saussure, F. (1945). Primera parte- Principios generales. La naturaleza del signo lingüístico. En: *Curso de Lingüística General*. Editorial Losada: Buenos Aires, pp.: 91-96.

Díaz, S. (2023). Capítulo 3. Entramados de la dominación colonial. Encuentros entre la producción de la raza y la “discapacidad”. En: *Decolonialidad y “discapacidad”. Nuevos horizontes de sentido* (Coord.: Díaz, S., Gómez, A. y Miguez, M.), CLACSO, pp.:81-96.

Diconca, Y. (2016). Sordos: una comunidad lingüística. Tesis de grado de la Licenciatura en Psicología. UDELAR, Montevideo, Uruguay.

Echavarría Grajales, C. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol.1, nro.2.

Erting, C. (1982). Chapter I. Toward a model of the social organization of the school. En: *Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers and deaf children in a preschool*. The American University, Washington D.C., pp.: 4-22.

Erting, C. (1982). Chapter II. The problem and its context. En: Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers and deaf children in a preschool. The American University, Washington D.C., pp.: 23-61.

Erting, C. (1982). Chapter IX. Conclusion. En: Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers and deaf children in a preschool. The American University, Washington D.C., pp.: 462-501.

Erting, C. y Woodward, J. (1994). Sign Language and the Deaf Community. A Sociolinguistic Profile. En: Discourse Processes, vol.2, N°4, art.2, pp.: 283-300.

Erting, C. (1994). Introduction. The Deaf Way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture (Eds. Erting et. al.), Gallaudet University Press: Washington D.C, pp.: xxiii-xxxi.

Fanon, F. (1973). V. La experiencia vivida del negro. En: Piel negra, máscaras blancas, Editorial Abraxas: Buenos Aires, pp.: 90-116.

Figuerola, V. y Lissi, M. (2005). La lectura en personas sordas: consideraciones sobre el rol del procesamiento fonológico y la utilización del lenguaje de señas. Chile: Estudios Pedagógicos XXXI, N°2, pp: 105-119. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052005000200007.

Gamba, S. (2008). ¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género? Mujeres en Red. Periódico Feminista, España.

Geertz, C. (1989). Estar allí. La antropología y la escena de la escritura. En: El antropólogo como autor, Ediciones Paidós: Buenos Aires, pp.: 11-34.

Geertz, C. (2005). 1. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: La interpretación de las culturas, Editorial Gedisa: Barcelona, pp.: 17-40.

Geertz, C. (2005). 2. El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre. En: La interpretación de las culturas, Editorial Gedisa: Barcelona, pp.: 43-59.

González, R. (2013). Historia ilustrada de la Comunidad Sorda. Montevideo: TUILSU. Disponible en: <https://tuilsu.edu.uy/biblioteca/espanol/gonzalez2013.pdf>.

González, L. (2016). Análisis de la realidad institucional actual de los sordos montevideanos. Tesis de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República (UdelaR).

Grimson, A. (2010). Cultura e identidad, dos nociones distintas. En: Identidades Sociales, vol.16, nº 1, pp. 63-79.

Grimson, A. (2018). Dialéctica del culturalismo. En: Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, pp.53-89.

Grimson, A. (2018). Configuraciones culturales. En: Los límites de la cultura. Críticas de las teorías de la identidad. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, pp.171-194.

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad, Siglo XXI Editores: Argentina.

Gularte, A. (2014). Niños sordos hijos de padres oyentes: comunicación y relacionamiento. Tesis de maestría en Psicología Clínica. UDELAR, Montevideo, Uruguay.

Hall, E. (1966). “Las distancias en el hombre”. En: La dimensión oculta. Siglo

Veintiuno Editores, Buenos Aires, pp. 139-159. Disponible en <https://catedrasabugo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/06/hall-edward-t-l-a-dimension-oculta-cap-las-distancias-en-el-hombre-pag-139.pdf>.

Humphries, T. (1977). Communicating across cultures (deaf -hearing) and language learning, Union Institute and University ProQuest Dissertations & Theses. Disponible en: <https://libguides.gallaudet.edu/c.php?g=773910&p=5553053>

Informe Alternativo Uruguay (2016). Alianza de Organizaciones por los Derechos de las Personas con Discapacidad del Uruguay. Disponible en: https://inclusionydiscapacidad.uy/wp-content/uploads/2019/06/Informe-Alternativo-CDPD-Uruguay-2016_pdf.pdf.

Itatí, A. (2019). Abordando la DIS-capacidad desde un análisis sociocultural-antropológico. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, vol. 10, núm. 18, Universidad Nacional de La Plata- Argentina, pp. 49-58.

Laborit, E. (1994). El grito de la gaviota. Seix Barral Biblioteca Formentor, Barcelona.

Ladd, P. (1994). Deaf culture: finding it and nurturing it. En: The Deaf Way: perspectives from the International Conference on Deaf Culture (Eds. Erting et. al.), Gallaudet University Press: Washington D.C, pp.: 5-15.

Ladd, P. (2005). “Golpes contra el imperio”: culturas Sordas y educación de Sordos. Bristol. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/golpes-contra-el-imperio-culturas-sordas-y-educacion-de-sordos/>.

Lane, H. (2019). ¿Tienen las personas sordas una discapacidad?. (Traductora Valdés Arenas, D.). Revista Trans-pasando Fronteras, N°14, Cali-Colombia, pp.:196-231.

Le Breton, D. (2002). Introducción. En: La sociología del cuerpo. Buenos Aires:

Nueva Visión, pp.: 7-14.

Le Breton, D. (2002). Capítulo IV. Campos de investigación I: Lógicas sociales y culturales del cuerpo. En: La sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión, pp.: 41-64.

Le Breton, D. (2002). Capítulo V. Campos de investigación II: Los imaginarios sociales del cuerpo. La sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión, pp.: 65-80.

Ley N°17.378. “Personas discapacitadas. Lengua de Señas Uruguay”. (2001). Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>.

Ley N°18.331. “Ley de protección de datos personales”. (2008). Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18331-2008>.

Ley N°19.307. “Ley de medios. Regulación de la prestación de servicios de radio, televisión y otros servicios de comunicación audiovisual”. (2014). Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19307-2014>.

Ley N°19.849. “Convenio Internacional del Trabajo N°190 sobre la eliminación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo”. (2019). Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/19849-2019>.

Ley N°20.130. “Ley de reforma de la seguridad social. Creación de un sistema previsional común y determinación del procedimiento de convergencia de los regímenes actualmente vigentes”. (2023). Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20130-2023>.

Lleellish, Y. (2024). Explorando el acceso a la justicia: perspectivas de las personas con discapacidad en el marco de las Reglas de Brasilia. Disponible en: <https://revistas.pj.gob.pe/revista/index.php/lj/article/view/967/1397#info>.

Malinowski, B. (1948). Capítulo I. La cultura como objeto de investigación científica. En: Una teoría científica de la cultura y otros ensayos. Editorial Sudamericana: Buenos Aires, pp.: 13-16.

Malinowski, B. (1948). Capítulo IV. ¿Qué es cultura? En: Una teoría científica de la cultura y otros ensayos. Editorial Sudamericana: Buenos Aires, pp.: 49-55.

Mapeo de la Sociedad Civil Uruguay. Asociación de Intérpretes de Lengua de Señas Uruguaya- AILSU. (2012). Disponible en: <https://www.mapeosociedadcivil.uy/organizaciones/asociacion-de-interpretes-de-lengua-de-senas-uruguaya/>.

Martínez, V. (2019). Otredad y quehaceres antropológicos: reflexiones etnográficas y espaciales sobre el trabajo de campo con personas sordas en Bogotá. Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Antropología, Bogotá.

Mauss, M. (1971). Sexta Parte. Técnicas y movimientos corporales. En: Sociología y Antropología, Editorial Tecnos: Madrid, pp.: 337-356.

Meekosha, H. (2004). Gender and Disability. School of Social Work, University of New South Wales, Sydney, pp.:1-14.

Mignolo, W. (2000). “La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Comp. Edgardo Lander). CLACSO, Argentina, pp.: 55-86.

Míguez, M. y Díaz, S. (2023). “Capítulo 1. ¿Qué es la perspectiva decolonial?”. En: Decolonialidad y “discapacidad”. Nuevos horizontes de sentido (Coord.: Díaz, S., Gómez, A. y Míguez, M.), CLACSO, pp.: 29-50.

Olivar, F. (2018). La lengua como determinante del acceso a la salud. El caso de la Comunidad Sorda uruguaya. Revista Trama, N°9. Disponible en: https://www.academia.edu/38106972/LA_LENGUA_COMO_DETERMINANTE_DEL_ACCESO_A_LA_SALUD_EL_CASO_DE_LA_COMUNIDAD_SORDA_URUGUAYA.

Olivar, F. (2018). Medicina en Lengua de Señas. Un relato de experiencia

docente. Revista IT, Salud Comunitaria y Sociedad, pp.:33-41. Disponible en: <https://apex.edu.uy/wp-content/uploads/2018/10/Revista-IT-6-2018.pdf>.

Olsen, T. y Kermit, P. (2015). Sign language, translation and rule of law – deaf people's experiences from encounters with the Norwegian criminal justice system. Scandinavian Journal of Disability Research, vol. 17, N° S1, pp.: 23-41. Disponible en: <https://sjdr.se/articles/535/files/submission/proof/535-1-1950-1-10-20171127.pdf>.

OMS. (2024). Sordera y pérdida de la audición. Disponible en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>.

Oviedo, A. (2006). William C. Stokoe (1919-2000). Disponible en: <https://cultura-sorda.org/william-c-stokoe/>.

Oviedo, A. (2006). El 2do. Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos, celebrado en Milán, Italia, del 6 al 11 de septiembre de 1880. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/el-2do-congreso-internacional-de-maestros-de-sordomudos-milan-1880/>.

Oviedo, A. (2006). ¿Son los Sordos un grupo colonizado? Colonialismo y Sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la Sordera. Berlín. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/son-los-sordos-un-grupo-colonizado-colonialismo-y-sordera-notas-para-abordar-el-analisis-de-los-discursos-sobre-la-sordera/>.

Oviedo, A. (2007). La vida y la obra del Abad Charles Michel de l'Épée (1712-1789). Disponible en: <https://cultura-sorda.org/abad-de-lepee/>.

Oviedo, A. (2007). Thomas Hopkins Gallaudet. Fundador de la educación de sordos en los Estados Unidos (1787-1851). Disponible en: <https://cultura-sorda.org/thomas-hopkins-gallaudet/>.

Oviedo, A. (2015). Uruguay, atlas sordo. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/uruguay-atlas-sordo/>.

Oviedo, A. y Famularo, R. (2021). A dos orillas. Una historia para contar. La creación de los institutos rioplatenses para la niñez sorda. Área de Estudios Sordas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo.

Palacios, A. (2008). Introducción. En: El modelo social de la discapacidad: origen, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA: Madrid, pp.: 25-36.

Palacios, A. (2008). Capítulo I. Aproximación histórica. En: El modelo social de la discapacidad: origen, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA: Madrid, pp.: 37-102.

Palacios, A. (2008). El modelo social. En: El modelo social de la discapacidad: origen, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA: Madrid, pp.: 103-153.

Palma, A. (2022). Realidades sensorialmente diferentes: reflexiones metodológicas y éticas del hacer campo en una comunidad Sorda. Antípoda Revista de Antropología y Arqueología, N°47, Bogotá. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-54072022000200071.

Peirano, M. (1992). "A favor da etnografia". Brasilia, Série Antropologia.

Peluso, L. (2009). Ley de reconocimiento de la LSU: ¿política lingüística u ortopedia?. En: IV Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, Santa María: Universidad Federal de Santa María.

Peluso, L. (2010). Primera Parte. Capítulo 1: Identidad, relaciones interculturales

y lenguaje. En: Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Editorial Psicolibros Universitario: Montevideo, pp.:15-42.

Peluso, L. (2010). Segunda Parte. Capítulo 5: Representaciones de las relaciones interculturales y de la comunicación por parte de los alumnos sordos. En: Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Editorial Psicolibros Universitario: Montevideo, pp.: 215-224.

Peluso, L. (2010). Segunda Parte. Capítulo 8: Representaciones de alumnos sordos y de docentes oyentes acerca de la comunicación. En: Sordos y oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural. Editorial Psicolibros Universitario: Montevideo, pp.: 243-252.

Peluso, L. y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad, vol.4, N°2, pp.: 211–236.

Peluso, L. (2020). Capítulo 2. Estudios Sordos: consideraciones generales. En: La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar y computar. Área de Estudios Sordos, FHCE, Udelar, pp.: 43-50.

Peluso, L. (2020). Capítulo 3. Comunidad sorda, lenguaje e identidad. En: La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar y computar. Área de Estudios Sordos, FHCE, Udelar, pp.: 51-60.

Peluso, L. (2020). Capítulo 4. Diferentes perspectivas y modelos sobre educación de los sordos. En: La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar y computar. Área de Estudios Sordos, FHCE, Udelar, pp.: 61-68.

Peluso, L. (2020). Capítulo 5. La comunidad sorda en Uruguay. En: La escritura y los sordos. Entre representar, registrar/grabar y computar. Área de Estudios Sordos, FHCE, Udelar, pp.: 69-83.

Peluso, L. (2024). Estudios Sordos en Uruguay: consideraciones acerca del campo. Caletroscópio, vol.12, pp.219-235.

Prestaciones Económicas- Banco de Previsión Social, Uruguay. (2024). Disponible en: <https://www.bps.gub.uy/6182/>.

Quijano, A. (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (Comp.Edgardo Lander). CLACSO, Argentina, pp.: 201-246.

Restrepo, E. (2018). Trabajo de campo. En: Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú, pp.:51-91.

Rey, I. (2003). Identidades sordas y familia. III Jornadas de Sociología de la UNLP, 10 al 12 de diciembre de 2003, La Plata, Argentina. La Argentina de la crisis: Desigualdad social, movimientos sociales, política e instituciones. En Memoria Académica. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6981/ev.6981.pdf.

Rodríguez, A. (2016). El giro decolonial en el siglo XXI. Revista Ensayos Pedagógicos, vol.11, Nº 2, pp.:133-158.

Sierralta, V. (2013). Violencia de género desde una perspectiva sorda. Santiago de Chile. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/violencia-de-genero-desde-una-perspectiva-sorda/>.

Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo.

Stokoe, W., Casterline, D. y Cronenberg, C. (1976). "Appendix c: the linguistic community". En: A dictionary of American Sign Language on linguistic principles, Linstok Press, pp.:297-311.

Tylor, E. (1878). Chapter II. The gesture-language. En: Researches into the Early History of Mankind and the Development of Civilization, Boston: Estes & Lauriat, pp.: 14-33. Disponible en: <https://archive.org/details/researchesintoea00tyloiala/page/16/mode/2up?view=th e ater>.

Val, S. (2018). Capítulo 1: Consideraciones epistemológicas, políticas e ideológicas de la lingüística de las lenguas de señas. En: Iconicidad y discurso. Análisis de narraciones en lengua de señas uruguaya desde una perspectiva cinematográfica. Área de Estudios Sordos, FHCE, Udelar.

Val, S. (2023). Los sordos y la Lengua de Señas en la legislación uruguaya: contradicciones y amenazas para una comunidad pequeña. Revista Digital de Políticas Lingüísticas. año 15, vol.18, pp.: 50-74.

Veinberg, S. (2002). La perspectiva socioantropológica de la sordera. Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Vigotsky, L. (1934). Capítulo 4: Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. En: "Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas". Ediciones Fausto: Argentina, pp: 60-88.

Vigotsky, L. (1934). Capítulo 7: Pensamiento y palabra. En: "Pensamiento y Lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas". Ediciones Fausto: Argentina, pp: 185-235.

Viveros, M. (2023). "Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario". En: Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario. CLACSO, Argentina, pp.:19-35.

Walsh, C. (2015). "Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales". En: Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, año II, N°4, pp.:1-11.

Williams Crenshaw, K. (1991). "Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color". En: Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada, pp.87-122.