

**No a la discapacidad: la Sordera como minoría
lingüística y cultural**
(Not Disability: deafness as a linguistic and cultural
minority)

Dr. Christian Israel Huerta Solano
(Universidad De Guadalajara)

Dr. Julio Agustín Varela Barraza
(Universidad De Guadalajara)

Dr. Ruben Soltero Avelar
(Universidad De Guadalajara)

Dr. Gonzalo Nava Bustos
(Universidad De Guadalajara)

Páginas 63-80

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 26/04/2018

Fecha aceptación: 26/11/2018

Resumen

A partir de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se optó por un modelo social para la atención de éstas, relegando los modelos de beneficencia y rehabilitador. Aparentemente se resolvió un problema para aquellas personas en situación de vulnerabilidad, por discapacidad, pero puso en un predicamento a las personas (S)sordas, quienes continúan bajo un esquema rehabilitador y oralista, para ser incluidos en la sociedad oyente dominante. Derivado de esto, se examina el estatus actual del concepto de discapacidad auditiva aplicado al Sordo, además de los de Cultura Sorda, Bilingüismo y Biculturalismo, considerando los movimientos sociales y políticos encabezados por instancias como The World Federation of the Deaf, para que las personas Sordas sean reconocidas como minoría. Se justifica que partiendo del reconocimiento de la Lengua de Señas (LS) como Bona Fide Lingua y la etnicidad presente en las comunidades de Sordos, estos no sean identificados como personas con discapacidad o enfermos, sino como minoría lingüística y cultural, lo que puede ser benéfico para eliminar el rezago educativo, psicológico y lector al que han sido relegados los Sordos. Se observa necesario reconceptualizar epistemológica, ontológica e incluso teleológica los conceptos de sordera, Sordo, LS y Cultura Sorda, no sólo por parte de los oyentes, sino también por las Comunidades Sordas (CS), partiendo de las epistemologías de sordos, lo que puede llevar a reconocer la riqueza lingüística y cultural de las

Como citar este artículo:

Huerta Solano, C.I., Varela Barraza, J.A., Soltero-Avelar, R., y Nava Bustos, G. (2018). No a la discapacidad: la sordera como minoría lingüística y cultural. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2),63-80.

personas Sordas, dejando de ser ajenos a una sociedad y CS aparentemente incluyentes.

Palabras Clave: Comunidad Sorda, Discapacidad, Minoría, Sordera

Abstract

Based on the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, a social model was chosen to help these people, relegating the models of beneficence and rehabilitation. Apparently a problem was solved for those people, in a vulnerable situation due to disability, but, it put in a predicament to (D)deaf people, who continue under a rehabilitative and oralist scheme, to be included in the dominant hearing society. Derived from this, we examine the current status of the concept of auditory disability applied to the Deaf, in addition to this, Deaf Culture, Bilingualism and Biculturalism, considering social and political movements led by instances such as The World Federation of the Deaf, asking Deaf people are recognized as a minority. It is justified that, starting from the recognition of the Sign Language (SL) as *Bona Fide Lingua* and the ethnicity, present in the Deaf communities, Deaf People may not be identified as people with disabilities or sickness, also as a linguistic and cultural minority. These topics which can be beneficial to eliminate the educational, psychological and reader backwardness to which the Deaf have been relegated. It is necessary to reconceptualise deaf, Deafness, LS and Deaf Culture, epistemological, ontological and even teleological. Not only on the part of the listeners, but also on the Deaf Communities (DC), starting from Deaf Epistemologies, which can be lead to recognize the linguistic and cultural richness of Deaf people, leaving them to be oblivious from a society and seemingly inclusive CS.

Keywords: Deafness, Deaf Community, Disability, Minority

1. Introducción

Velarde (2011) refiere que a partir de la entrada en vigor de la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD), en 2008, se comenzó a hacer uso del *modelo social* para la atención de las personas con algún tipo de discapacidad, dejando de lado los dos paradigmas predominantes hasta ese momento: el de *beneficencia* y el *rehabilitador*.

En el caso del modelo de *beneficencia*, Palacios (2008) indica que éste se fundamentaba en dos supuestos. Por un lado, la causa de la discapacidad que usualmente tenía origen en los “castigos y advertencias impuestas por Dios”. El otro partía de la *utilidad* social de la persona, entendiendo que ésta no aportaba nada y resultaba ser una carga para el estado.

El modelo rehabilitador tiene sus orígenes en los tratados internacionales que surgieron después de la Primera Guerra Mundial (Immig, 2010), argumentando que las causas de la discapacidad ya no tienen origen religioso, sino médico y psicológico (Palacios, 2008), agregando que los “discapacitados” pueden ser *integrados* a la sociedad, siempre que sean habilitados o rehabilitados. En el mismo tenor, a partir de la publicación del Informe Warnock

(1978), años más tarde, se comenzó a hacer uso del término *Necesidades Educativas Especiales* (NEE), lo que involucró a las instituciones educativas, haciendo énfasis en la necesidad de curar e integrar a las personas “no sanas” a la sociedad.

Por su parte, Pérez-Bueno (2010) señala que partiendo de los grandes errores cometidos en el pasado, en el *modelo social* de la atención de la discapacidad se pone énfasis en la *rehabilitación* de la sociedad en la que está inmersa la persona *con discapacidad*. Consecuentemente, se adopta el *diseño universal* (Sánchez-Regalado, 2011), para que todas las personas puedan acceder a la tecnología, espacios públicos y privados, instituciones y medios de comunicación, sin importar si hay alguna limitante de *tipo física o mental*.

Considerando que la persona ya no es portadora de la discapacidad, incluso hay quienes refieren que el concepto discapacidad deja de ser útil (Moreno, 2008), tomando en cuenta la *diversidad humana*, por lo que las *Barreras para el Aprendizaje y la Participación* (BPP) con las que se tope el individuo son producto de la ausencia de cambios en las políticas, prácticas y cultura de inclusión (Booth y Ainscow, 2000) que existan en su contexto.

Partiendo de lo estipulado por los organismos internacionales, que dictaminan el lenguaje que ha de utilizarse para denominar estados, hechos o circunstancias, instancias como la OMS (2011) y la UNESCO (Hegarty, 1994) siguen utilizando el término *discapacidad* e insisten en el empoderamiento de las *personas con discapacidad*, procurando eliminar la marginación social que deviene de la etiqueta que, en apariencia, los modelos de beneficencia y médico les han conferido a estas personas.

En el contexto referido, hay quienes, partiendo del modelo social, el concepto de BPP y el creciente auge de la *inclusión*, cuestionan el hecho de que todo parta del concepto de *discapacidad*, para hablar de la *diversidad*, ya que la *diferencia* no sólo se focaliza en padecer una situación médica o psicológica, sino que también las personas con distinta lengua, cultura, etnia, religión, preferencia o identificación sexual padecen marginación social. En otras palabras, a pesar de que se procura hacer *inclusión*, implícitamente se sigue haciendo uso del modelos *médicos-asistenciales* (Palacios, 2008), etiquetando a las personas (APA, 2014), al igual que se hacía con el concepto de NEE.

Al hablar de *inclusión*, también se reconoce la existencia de la *exclusión* por cualquiera de las situaciones antes mencionadas, en las que se usan etiquetas para *denominar específicamente* a ciertos grupos o personas (Díaz-Couder, 1988), lo que incluye determinado trato, médico o psicológico, atención escolar e incluso estratificación social.

Es decir, aunque en apariencia, el *modelo social* de la discapacidad pone énfasis en el cambio social para la inclusión de las personas, también hace más notorias las diferencias entre éstas, por lo que muchos de los términos usados en dicho modelo, al igual que los anteriores, terminan siendo un *eufemismo* (Vain, 2003), ya que empodera a las personas con discapacidad o diversidad cultural, pero a su vez las *excluye* y presenta como *distintas* al resto de la *convencionalidad*, en la que ellos deberían estar *incluidos*, partiendo de la *diversidad humana* que ellos legitiman.

Dichas situaciones no han sido ajenas a las Personas Sordas¹, quienes son considerados como un grupo con *diversidad lingüística y cultural*, pero

¹ Se utiliza S mayúscula para referirse a los Sordos que usan la Lengua de Señas y pertenecen a una Comunidad Sorda. El concepto expone a detalle posteriormente.

también como personas con *discapacidad* (Aza, 2013), por lo que dependiendo de la etiqueta con la que sea tratado el sordo², es como se desempeñará en el mundo de los oyentes, ya sea como *Sordo* o incluso como enfermo sin habla (Alvira, Cruz y Blanco, 1999), a los que se tiene que rehabilitar.

Precisamente, la falta de precisión respecto a la identidad de los Sordos, sobre todo por parte de las personas oyentes (Paul, 1998), ha llevado a que éstos sean tratados como oyentes que no escuchan, personas con discapacidad, deficientes intelectuales e incluso como *enfermos*, lo que ha tenido graves consecuencias en su educación, desarrollo psicológico y lector, además del reconocimiento de la Lengua de Señas (LS) como un *sistema convencional* (Varela, Huerta-Solano, Tello, 2017) que permite el desarrollo intelectual y psicológico del Sordo, dejando de lado cualquier mote de discapacidad o lo que sea que se le adjudique al Sordo con este término.

A continuación, se precisan algunas de las consecuencias que ha tenido la falta de reconocimiento de las comunidades de Sordos como una *minoría lingüística y cultural*, además se describe la importancia de reconocer la Cultura Sorda y la LS como tal y sus variantes en algunos países, procurando dar reconocimiento al Sordo, más allá de las etiquetas impuestas por el concepto de discapacidad, independientemente del modelo utilizado (Quinn y Degener, 2002).

2. Respecto a la discapacidad auditiva y sus repercusiones

La OMS (2018) describe que existe “pérdida de audición cuando la persona no es capaz de oír tan bien como alguien convencional, cuyo sentido del oído es normal, es decir, que su umbral de audición en ambos oídos es igual o superior a 25 dB”. Considerando lo anterior, la pérdida auditiva puede ser leve (20-40 dB), moderada (41-60 dB), severa (61-85 dB) y profunda (Superior a los 90 dB), afectando a uno o ambos oídos (Lissi, Raglianti, Valeska y Salinas, 2003).

Las personas denominadas como de difícil audición (*hard of hearing*), tienen pérdidas auditivas discapacitantes de leves a moderadas, pero puede hacer uso de la oralización, audífonos e implantes cocleares. Se denomina persona sorda, a la que tiene una pérdida auditiva de severa a profunda, y, a menudo, de acuerdo con la OMS (2018), se comunican usando una “Lengua de Signos”. Por consiguiente, se indica que el individuo con alguna de las deficiencias auditiva referidas se denomina como “discapacitado auditivo” o con discapacidad auditiva, ya sea hipoacusia o sordera.

Tomando en cuenta que la definición ofrecida por la Organización Mundial de la Salud (2017) cataloga a la persona con sordera en una situación de discapacidad y de enfermedad, la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) de la Discapacidad y de la Salud (OMS,2001) evalúa al sordo en función de su desempeño auditivo, considerando la percepción de los sonidos y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad.

Es decir, para quienes parten de dichos estándares, las personas sordas, e incluso hipoacúsicas, continúan siendo tratadas como enfermos, que requieren atención especial, a pesar de que en la misma CIF se establece que el funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una *interacción dinámica* entre los estados de salud (enfermedades, trastornos,

² Se utiliza s minúscula para referirse al diagnóstico médico o condición de la persona.

lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales, entiendo que éstos incluyen tanto factores personales como ambientales y culturales (OMS, 2001).

Bajo dicha acepción, la misma OMS contradice lo expuesto en el *modelo social* de la discapacidad, dejando nuevamente al sordo bajo el *estatus de enfermo*, conferido por el modelo médico y oralista, lo que sustancialmente no ha cambiado para el sordo desde el congreso de Milán en 1880 (Fischer y Lane, 1993, Winefield, 1987).

Partiendo de la conceptualización referida, se pueden observar al menos tres situaciones, (1) se etiqueta al sordo como alguien que necesita ser rehabilitado o *curado* para ser incluido en la sociedad, ya que de otra forma esto no sería posible, (2) implícitamente se asume que la única forma de que Sordo sea aceptado en la sociedad es mediante la educación *oralista* o, en su caso, haciendo uso de implantes cocleares y apoyos auditivos que le permitan interactuar con la convencionalidad oyente, además (3) se descarta la importancia de la Lengua de Señas, La Cultura Sorda y las acciones que realizan las Comunidades de Sordos (CS) para lograr el reconocimiento como *una minoría lingüística y cultural* (Paul y Moores, 2010).

Como muestra de lo anterior, es común encontrar estudios, sobre todo educativos, dirigidos a rehabilitar al Sordo para poderle incorporar a la sociedad (Herrera, Puente y Alvarado, 2014, Moores, 2010). Entre las líneas de investigación más comunes se encuentran el desarrollo de habilidades léxicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas, uso del lenguaje metafórico, conocimiento prioritario y metacognición (Huerta-Solano, 2014).

Sin embargo, en la mayoría de las líneas de investigación mencionadas se tienen como referentes diversas situaciones. Por un lado, se parte de estándares oyentes para tratar de igualar los niveles de vocabulario y lectores de las personas sordas, el uso de elementos oralistas siempre existe en la forma de enseñanza y evaluación. Además, usando baterías psicopedagógicas y neuropsicológicas estandarizadas con oyentes, se ofrecen resultados que sustentan la *deficiencia cognitiva* del Sordo, poca memoria de trabajo e *insuficiencias metacognitivas* (Baddeley, 2000).

Las situaciones descritas no resultan ajenas, considerando que el paradigma cognitivo, que sustenta una buena parte de las investigaciones es totalmente compatible con la concepción dualista de salud propuesta por la OMS (2018). En otras palabras, no existe coherencia respecto a la metodología, los instrumentos e incluso a la conceptualización del Sordo, tomando en cuenta que se parte de que éste es un enfermo al que hay que rehabilitar e incorporar a la sociedad oyente (Woodward, 1982).

Consecuentemente, no es extraño que las personas Sordas a nivel mundial padezcan de una educación deficiente, lo que ha llevado a diversos autores (Dei, 2010, Spivak, 1995) a proponer un cambio epistemológico, deontológico y teleológico (Paul y Moores, 2012), respecto a cómo es educado el sordo, al margen de las concepciones de discapacidad y deficiencia, aunque para esto es necesario el apoyo desde el interior de las Comunidades de Sordos (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 1995).

Los miembros de las CS deben desprenderse del mote de “discapacitados” para poder ser reconocidos como personas *no enfermas* (lo que sea que esto represente socialmente) y sin necesidad de rehabilitación, sino de una educación acorde a sus necesidades culturales y lingüísticas (Farmer, 2010).

En este sentido, hay quienes refieren que, debido a la incorporación del Sordo en los estándares de discapacidad, *la inclusión del Sordo* (Hsin-Ling y Paul, 2006) ha requerido de un tratamiento particular, lo que es un tema controversial tanto para Sordos como para oyentes, considerando que la mayor parte de los estudios se dedican a vincular la inclusión del Sordo con su desarrollo académico y social (Bunch, 1994).

Precisamente, el categorizar al Sordo como *deficiente*, ha llevado a diversos investigadores a oponerse a la “inclusión” de éste, sobre todo porque acentúan que a pesar de cursar niveles escolares altos, éstos continuarán teniendo dificultades asociadas a la lectura, el lenguaje, la cultura y la socialización (Innes, 1994) ya que, aparentemente, existe una cultura *proteccionista* ante la *discapacidad* que el Sordo tiene, por lo que se le proporcionan indiscriminadamente medios para que *se incluya*, aunque en la mayoría de los casos se cae en un *proteccionismo* exacerbado. Esto ha traído malos entendidos con relación a lo que verdaderamente representa la inclusión (Schildroth y Hotto, 1994), lo que consideramos se debe a la carencia de una delimitación conceptual y el uso indiscriminado del término *enfermo* y *discapacidad*, como se argumentó anteriormente.

3. Cultura y Cultura Sorda

Grimson (2008) refiere que el primer concepto de *cultura* surgió para oponerse al planteamiento de que hay personas con cultura y personas incultas, teniendo, en un primer momento, la intención de usar el término para minorías. Harris (2011) agrega que la cultura, más allá de su sentido etnográfico, comprende conocimientos, creencias, arte, derechos, costumbres e incluso la lengua, entendiendo estos elementos como hábitos y capacidades (competencias) adquiridas por una persona que forma parte de un grupo o una sociedad.

Boas Harris (2011) agrega que, al hablar de cultura, siempre se debe tener presente el *relativismo cultural*, lo que permite estudiar las diferentes culturas evitando enfoques etnocéntricos. Por lo que se hace hincapié en la evolución particular de cada sociedad o grupo minoritario, poniendo las culturas en el mismo nivel de complejidad, puesto que no hay culturas superiores ni inferiores.

Por su parte, Krotz (2006) describe, en lo que él denominó como, “cinco ideas sobre la cultura”, falacias propias de cualquier cultura, entre éstas: (1) que el ser humano, es equivalente a ser un ente cultural, (2) la cultura humana es multifacética y no jerárquica, por lo que no hay culturas superiores a otras, (3) las interacciones permanentes entre los sujetos, su lengua, acciones y los objetos usados permiten que la cultura siga existiendo, además de que (4) la cultura está en todas partes, ya que (5) no hay fronteras políticas para delimitar una cultura, tampoco son necesarias, pues la cultura se experimenta y es llevada por el individuo que la aprendió de un sitio a otro.

Visto desde la concepción de los autores citados, vale la pena diferenciar la cultura de una *etnia*. Sin el afán de ser reduccionistas, el vocablo *ethos* proviene de griego, con la acepción inicial de “pueblo”, aunque posteriormente se ha usado como un *eufemismo* para avalar ciertas ideologías racistas (Wade, 2000). Briones (1998) añade que, aunque usualmente la etnia o grupos étnicos comparten cierta genealogía y lazos históricos, el *ser étnico*, para sus miembros representa las “distintas formas en las que los elementos socioculturales referidos a su sistema de organización social, costumbres, normas, conductas,

lenguaje y tradición histórica se estructuran y articulan, dándole sentido a sus acciones, creencias y valores.

En estudios recientes, Wade (2000) argumenta que los términos *etnia* y *raza* deben ser diferenciados de *etnicidad*, ya que éste se refiere a las diferencias culturales, en la *etnia* se agregan elementos territoriales y genealógicos, mientras que *raza* alude a las diferencias *fenotípicas*. Además, el autor señala que es imposible tener una *identidad* única e inequívoca, ya se adquiere una *identidad étnica*, dependiendo de y con quien se interactúe además del contexto en que se haga.

Partiendo de los planteamientos de Briones (1998), todo grupo social tendría su *propia etnicidad*, constituida por sus afinidades culturales, como ocurre con las Comunidades de Sordos (CS) que constituyen y comparten su propia cultura, creencias, experiencias de vida, historia, tradiciones, lengua, valores y forma de educación. Las CS son grupos en los que la persona Sorda puede interactuar con sus iguales (Sordos), de acuerdo a sus propias representaciones, lo que en ningún momento le restringe de adscribirse a otras culturas y formar parte de éstas, como lo es la cultura oyente (De la Fuente, 2010). Tomando en cuenta que, en la mayoría de los casos, el sordo nace entre oyentes y posteriormente se incorpora a una CS aprendiendo su Lengua y costumbres, es que a éste se le identifica como *bilingüe y bicultural*.

3.1. Bilingüismo y Biculturalismo

Abadía, Aroca, Esteban y Ferreiro (2002) refieren que el bilingüismo no se limita al hecho de que el Sordo aprenda y use dos lenguas (castellano y Lengua de Señas), ya que se trata de un continuum entre éstas. Sin embargo, los investigadores indican que se podría definir el *bilingüismo* como el uso y la competencia lingüística de una persona oyente respecto al uso de dos lenguas orales. Para el Sordo, el término alude al uso y competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes, considerando las diferencias en la modalidad lingüística, ya que una es viso-gestual-auditiva y la otra motora-viso-gestual.

Moreno (2000) distingue el bilingüismo en el Sordo basándose en la edad de adquisición de las dos lenguas, distinguiéndose (1) el bilingüismo sucesivo, cuando es posterior al aprendizaje de una primera lengua, y (2) el bilingüismo simultáneo cuando el sordo aprende la lengua oral y la lengua de señas al mismo tiempo. Por otro lado, hay autores que argumentan que el bilingüismo también puede clasificarse según la identidad cultural del Sordo, pudiendo ser bicultural y monocultural, dependiendo si éste sólo convive con uno o dos grupos sociales, ya sea oyentes o sordos Sánchez López y Rodríguez (1997).

Respecto al biculturalismo, Power (2005) refiere que siempre es necesario tener en cuenta que los Sordos son considerados como una comunidad social y lingüísticamente *minoritaria*, unida por sus experiencias respecto a los demás sordos con quienes comparten situaciones educativas y de vida, por lo que usualmente existe simpatía hacia otras personas sordas, especialmente por quienes usan la Lengua de Señas.

Sin embargo, la filiación a la Comunidad Sorda no sólo está determinada por la condición biológica, sino por la auto-identificación del Sordo como tal, así como el reconocimiento de los otros miembros de su comunidad (Marschark y Spencer, 2003). Es decir, el sordo, por condición biológica, puede decidir no

pertenecer a la comunidad e incluso no hacer uso de la LS, además de adquirir o no sus valores, costumbres y actitudes hacia otros sordos y oyentes.

El movimiento bilingüe y bicultural para el Sordo, comenzó a cobrar fuerza alrededor del 1990, fundamentalmente en Estados Unidos, pero contrario a lo que cree, tuvo su fundamento en la enseñanza oralizada y la instrucción por *Comunicación Total* (señas, escritura, gestos, lectura de labios, deletreo manual, oralización).

Una vez que se instauró el uso de Señas en las escuelas de la unión americana (De Clerck, 2012), se capacitó a los discentes Sordos en el uso de la lengua escrita e incluso oral, pero de forma separada. Así, la Lengua de Señas fue usada como base para enseñar elementos básicos de escritura y lectura, por lo que la lengua escrita ayudó al desarrollo intelectual y psicológico de los alumnos Sordos incluidos en programas bilingües.

Considerando los conceptos referidos, Perales, Arias y Bazdresh (2012) indican que el *biculturalismo* y *bilingüismo* permiten mantener la cultura y *etnicidad* de los grupos de Sordos, además de su lengua y su propia forma de organización social. Entendiendo que la cultura del Sordo estaría fundamentada en la percepción visual, como su Lengua de Señas, a la que su vez comparten como forma de filiación a la Comunidad.

3.2. La Comunidad Sorda y su lucha por la erradicar la discapacidad auditiva

De acuerdo con De Clerck (2012), en 2010, se dictaminó y resolvió que todas aquellas medidas remanentes del Congreso de Milán de 1880 que afectaran el desempeño social del Sordo como *persona*, al igual que cualquier oyente, quedaban abolidas. Esto, con la intención de alejarle del concepto de *enfermo* en el que se le tenía catalogado. Una de las acciones más importantes fue la inclusión de la Lengua de Señas (LS) como parte de la educación del Sordo.

En ese mismo año, en el *World Congress of the World Federation of the Deaf*, realizado en Sudáfrica, se avaló la importancia de erradicar los conceptos de *discapacidad*, *rehabilitación* y *sordera* que habían afectado la inclusión del Sordo en los diversos sectores de la sociedad oyente (World Federation of the Deaf, 2010), a lo largo de los últimos 120 años.

De Clerck (2012) indica que a pesar de que las situaciones mencionadas son avaladas por organismos Internacionales de Sordos e instancias gubernamentales, muchas personas sordas alrededor del mundo continúan recibiendo “apoyos”, que, en lugar de emancipar al Sordo del concepto de discapacidad, le incluyen en categorías que no son correspondientes con las acciones que otros Sordos han realizado en beneficio de la equidad social (Aldridge y James, 2007).

Es decir, aunque la antropología, la lingüística y las ciencias cognitivas tratan de legitimar el aspecto “cultural” de muchos estudios relativos a la lengua, cultura y educación de Sordo, éste no es congruente con la concepción epistemológica, ni mucho menos ideológica, latente en las Comunidades de Sordos, quienes han luchado por ser reconocidos como una *minoría lingüística* y *cultural* alrededor del mundo (Tanesini, 1999).

Precisamente, algunos investigadores (Dei, 2010) refieren que el principal problema que han tenido que librar las comunidades de Sordos, son las bases epistemológicas y conceptuales bajo la que se han desarrollado la mayoría de

los estudios que buscan contribuir a su “aparente mejora” que es congruente con el modelo *rehabilitador*.

Probablemente para muchos, esto parecería cuestión de sólo un cambio conceptual, pero el asunto ha adoptado incluso elementos del Marxismo Crítico, postcolonialismo y criticismo (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, 1995). Dichas filosofías han contribuido en buena parte a que las personas Sordas adquieran poder y visibilidad, pero a la vez las ha hecho más *vulnerables* al identificarse como *distintas* de la convencionalidad oyente.

Para De Clerck (2012), el asunto trasciende al hecho de que las personas Sordas defienden el concepto de *Cultura Sorda*, aunque no conocen incluso la conceptualización ni el alcance del término, además de que no cuentan con los elementos mínimos, ni mucho menos necesarios, para realizar críticas respecto al *cómo* es usado el concepto de su *cultura* en los estudios sobre Sordos, independientemente de su índole.

En otras palabras, los mismos miembros de las CS tendrían el deber de sensibilizarse sobre su propia identidad, cultura, lengua y educación desde la ciencia, pero ésta les ha sido negada debido al rezago académico al que han estado sometidos (Pinxten y Note, 2005), lo que sumado al concepto de *discapacidad auditiva* empleado por Sordos y oyentes, les impide, incluso al interior de las CS, dejar la etiqueta de *discapacitados* o *personas con discapacidad* (Sánchez- Regalado, 2011).

Para nosotros, esto resulta ser una *compleja falacia*, ya que, al no tener relación con los elementos académicos y culturales necesarios para salir del rezago educativo y social, en las Comunidades de Sordos se seguirá debatiendo sobre pseudoproblemas, y no sobre las alternativas de desarrollo psicológico que tienen como *minoría lingüística y cultural*.

3.3. Las personas Sordas como Minoría Lingüística y Cultural

En la década de los ochentas, Woodward (1982), Higgings (1980), además de Padden y Humphries (1988) publicaron diversos estudios en los que se enfatizaba que para poder entender al sordo más allá de la *discapacidad impuesta* en los modelos médico y oralista, era necesario que los Sordos fueran reconocidos como una *minoría lingüística y cultural*. Dicha acción permitiría llevar a cabo estudios de tipo socioantropológico, educativo, psicológico y lingüístico alejados del estándar oyente.

Dicho reconocimiento ya había sido legitimizado en el *Dictionary of American Sign Language on Linguistic Principles* (Padden y Humphries, 2005). En dicho trabajo, publicado en 1965, Stokoe, Casterline y Croneberg reconocían la Lengua de Señas como *Bona Fide Lingua* y a las personas Sordas como una *comunidad lingüística*. Uno de los principales aportes de los autores, fue la descripción social y cultural de los sordos a partir de sus características lingüísticas. En ese mismo trabajo (Stokoe et al., 1965) emplearon por primera ocasión, y de manera formal, los términos *grupo minoritario*, *comunidad* y *cultura* para referirse a las agrupaciones de Sordos que usaban la Lengua de Señas.

Años después, partiendo de los trabajos realizados por Stokoe, Casterline y Croneberg, Woodward (1982) propuso reconceptualizar el término “sordo”, más allá del modelo médico y oralista, procurando adherir a éste elementos *culturales*, *lingüísticos* y *de etnicidad* que sobrepasaran el estatus de audición para referirse a las personas *Sordas*.

Aunque en trabajos anteriores reconocemos a Paul (1998) como el autor de la diferenciación entre *Sordo* y *sordo*, después de localizar un documento anterior a los trabajos del investigador, aclaramos que existe evidencia de que Woodward (1982) fue quien sugirió por primera vez que para referirse a la persona que carece de la audición, vista desde el modelo médico y oralista, se use el término *sordo* (con s minúscula). Pero, en el caso de las personas que tienen una Lengua de Señas, Cultura y sentido de pertenencia a una Comunidad Sorda, se utilice el término *Sordo* (con S mayúscula) para referirse a éstos, considerando que en estos casos la persona no tiene una *discapacidad*, si no una situación de *minoría lingüística y cultural*, lo que le confiere *identidad*, congruente con el concepto de *etnicidad*.

El movimiento de reconocimiento del Sordo como miembro de un grupo minoritario, fuera de la categoría de *discapacidad*, tiene su fundamento en diversos cambios legales y políticos, que surgieron principalmente entre los años setentas y ochentas del siglo pasado, lo que llevó a que las asociaciones de Sordos (Rosen, 2001, *The World Federation of the Deaf*, 2010), a promover un cambio sustancial en la forma en que el Sordo era tratado en una sociedad en la que él era una *minoría* y no un “discapacitado” (Crammatte y Crammatte, 1976).

En primer lugar, Capotorti (1977) menciona que, sin el afán de ser reduccionista, al no existir un consenso respecto al concepto de *minoría*, éste podría definirse como “un grupo numéricamente inferior al resto de la población de un Estado, en situación no dominante, cuyos miembros forman parte del Estado, pero poseen, desde el punto de vista étnico (etnicidad), religioso o lingüístico unas características que difieren de las del resto de la población y manifiestan, incluso de modo *implícito*, un *sentimiento de solidaridad* (comunidad) al objeto de conservar su cultura, sus tradiciones o su idioma”.

Legalmente, Deschenes (1985) refiere que al aludir a una *minoría*, se delimita a un grupo de ciudadanos de un Estado, dotados de características de *etnicidad*, no exclusivamente étnicas, religiosas o lingüísticas diferentes a las de la mayoría de la población, solidarios los unos de los otros, animados de una voluntad colectiva, teniendo derecho e igualdad como la mayoría de los miembros del Estado.

Considerando las disposiciones de *The World Federation of the Deaf* (Rosen, 2009) y tomando en cuenta las definiciones anteriores, es posible comprender y optar por una modificación, respecto a que las personas Sordas sean reconocidas como una *minoría lingüística y cultural* y no como personas “con discapacidad”. Es decir, las personas Sordas se tratan de un grupo numéricamente inferior al resto de la población convencional que, de acuerdo con Capotorti (1977), no implica tener una discapacidad, sino poseer una lengua, cultura, tradiciones y sentimiento de solidaridad únicos, como se observa en el movimiento de Orgullo Sordo (World Federation of the Deaf, 2010), siendo lo que les une y lo que defienden.

Lo anterior tiene al menos dos implicaciones. Por un lado, se reconoce el *relativismo cultural* (Sánchez-Durá, 2012), en el que la *cultura oyente* no prevalece como superior, ni tiene por qué dominar la forma en que es *culturizado* el Sordo, puesto que éste posee su propia *etnicidad*, equidad y derechos como cualquier miembro del Estado (Deschenes, 1985), algo que han dejando de lado los diversos estudios realizados bajo el paradigma cognitivo, lingüista, médico y oralista vigentes hasta la fecha, lo que ha tenido consecuencias graves para el desarrollo psicológico del Sordo (Huerta-Solano, 2014).

Además, al incluir al Sordo en la categoría de persona *con discapacidad* se le restan precisamente esos derechos e igualdad en el Estado. Puesto que de acuerdo con la definición de *discapacidad*, en la que se alude a toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera *normal* para un ser humano (Egea-García y Sarabia-Sánchez, 2001), se consideraría *anormal* el uso de su Lengua de Señas, las agrupaciones de Sordos, al igual que la educación bilingüe y bicultural, ya que estas acciones, desde el modelo de discapacidad, serían identificadas como acciones *compensatorias*, ante una *sociedad sana y sin deficiencias* en la que el Sordo no se ha podido *normalizarse* (*World Federation of the Deaf*, 2010).

4. Discusión

Como fue posible revisar, el actual concepto de discapacidad (Sánchez-Regalado, 2011) ha impactado en la forma en que el Sordo es educado e “incluido” dentro de una sociedad predominantemente oyente. Lane (2005) indica que, debido a las diversas concepciones de la *sordera*, las que han dependido de la hegemonía del constructo de discapacidad, presente en la propuesta oralista y rehabilitadora, el sordo ha sido relegado incluso dentro de las mismas CS, debido a ambigüedad en su *identidad*, ya sea como miembro de una *minoría* o como parte de la *anormalidad estadística*.

La situación actual del Sordo, en la que se le sigue catalogando como un “disminuido” o “discapacitado” (Chavarría, 1994) es, al menos en términos prácticos, incongruente con el discurso al interior de las CS, respecto a enaltecer la *identidad del Sordo* (Palacios, 2008), considerando que incluso, los mismos Sordos se reconocen a sí mismos como portadores de una *discapacidad invisible* (Pérez de la Fuente, 2014).

Precisamente, la *ambigüedad* del sordo al ser identificado con una u otra “etiqueta” produce, en la praxis, situaciones en las que los miembros de las Comunidades de Sordos alegan *discriminación*, pero que al menos, partiendo de la definición de propuesta por la CONAPRED (2018), ésta se trataría de una *práctica cotidiana* que consiste en dar un trato desfavorable a determinada persona o grupo, que a veces no percibimos, siendo sus principales efectos, la pérdida de derechos y la desigualdad para acceder a ellos.

Aludiendo a lo anterior, identificar al Sordo como persona *con discapacidad* o miembro de una *minoría*, implica situaciones contradictorias entre sí, ya sea porque cuando el sordo se acepta así mismo con una *deficiencia*, reconoce que la mayoría oyente tiene razón al llamarle *incapaz* de *incluirse* a la normalidad, aunque esto le trae ganancias secundarias, como apoyos gubernamentales, proteccionismo por parte de las instituciones e incluso la dispensa del rezago educativo y psicológico (Innes, 1994), que vehementemente han amparado los estudios de corte cognitivo, lingüista y oralista.

Precisamente, las personas Sordas están en contra de dichas posturas, pero contradictoriamente amparan la ineficacia de los oyentes y los Sordos, al procurar acciones que promuevan el desarrollo psicológico, lingüístico y social del sordo, ya que no hay nada que se lo impida (Huerta-Solano, 2014). Es decir, las mismas personas Sordas procuran su discriminación y la pérdida de sus derechos al aceptar una *etiqueta* que no tiene nada que ver con su realidad como grupo lingüístico y cultural minoritario.

Por otro lado, Padden y Humphries (2005) refieren que cuando los Sordos usan la Lengua de Señas y su Cultura para autoidentificarse como miembros de una *minoría* lingüística y cultura, estos elementos se convierten en *medios* que permiten la *emancipación* del Sordo de la convencionalidad oyente. Sin embargo, esto implica la responsabilidad respecto al estudio y reconceptualización técnica-científica de los conceptos de *Cultura Sorda*, *Comunidad Sorda* y *Etnicidad Sorda* (Kyle, 1990), al interior de la *Deafhood* (Ladd, 2003), lo que en ningún momento es novedoso, pero si indispensable para el avance científico de los estudios que permitan el desarrollo psicológico y educativo del Sordo (Huerta-Solano y Varela, 2018).

Al respecto, Bahan (1994) agrega que las personas Sordas necesitan revisar el estatus de su *identidad*, ya sea como *Sordo* o *sordo*, lo que les permitirá aceptar la propia responsabilidad de investigar aquello que les une, pero que a la vez les separa, no solo del resto de los oyentes, sino incluso de los mismos (S)sordos.

Lane (2005) refiere que la *deconstrucción social* del concepto de Sordera, de acuerdo a la conveniencia o “necesidad” de su uso por parte de algunas personas Sordas y oyentes, ha llevado a que la investigación (social o natural) en torno al sordo, su lengua y su cultura, sea “paternalizada”. Coincidiendo con el autor, esto ha llevado a que se establezca un *biopoder implícito*, en el que se busca curar al sordo *desamparado* (Lane, 1999) a partir de cierto beneficio económico, lo que incluye el uso de implantes cocleares, audífonos y apoyos monetarios para la *normalización* del Sordo, lo que, bajo el *eufemismo de educación inclusiva*, sigue siendo sustentado.

En otras palabras, Humphries (Citado en Lane, 1999) argumenta que de no reconocer a las personas sordas como una *minoría lingüística y cultural* se continuará dando pie al “audismo” (*audism*), lo que en términos concretos representa que el escuchar, permite juzgar bajo la concepción de *deficiencia* o discapacidad, la que se cree *inherente* al sordo. Lo que, en todo caso, es una forma de dominar y reestructurar la dinámica e identidad de las comunidades de Sordos, pudiendo ser intercambiadas a partir de los beneficios o perjuicios que el grupo oyente dominante ofrece, a pesar de que dicho grupo en “apariciencia” no esté presente (Padden y Humphries, 1998).

5. Conclusión

La situación actual de la sordera, el Sordo, su Lengua y su cultura merecen, y no de forma somera, una revisión epistemológica, ontológica e incluso teleológica, considerando lo que Paul y Moores (2012) definen como *epistemologías de sordos*.

Precisamente, la falta de consenso, incluso al interior de las Comunidades de Sordos, respecto a identificarse como personas *con discapacidad* en lugar de *minoría lingüística y cultural*, ha llevado a la perpetuación de ciertos modelos en los que el Sordo es visto como alguien incapaz de defender sus propios derechos, ya que tampoco le es posible identificar sus propias necesidades de reconocimiento social.

Lo anterior se enmarca en la aparente defensa del *modelo social de la discapacidad*, que si bien otorga una forma de protección de los derechos de las personas que *verdaderamente* tienen una deficiencia médica, también avala ciertas prácticas *proteccionistas* para algunos Sordos que aparentemente no

reconocen la riqueza de la Lengua de Señas (Varela, Huerta-Solano, Tello, 2017), de la Cultura Sorda y su forma de organización social como medios para lograr el desarrollo psicológico y social del sordo, al margen de la etiqueta de la “discapacidad”.

Aunque la situación puede ser ampliamente debatida, siendo conscientes de la polémica que este trabajo puede suscitar, consideramos necesario, que independientemente de la postura asumida por las CS o algunos investigadores en el área, es ineludible que las personas Sordas sean reconocidas como una *minoría lingüística y cultural*, lo que definitivamente traerá un cambio paradigmático (Kuhn, 1962) en la esencia y forma de las investigaciones en torno al Sordo que son llevadas a cabo, independientemente del área de conocimiento, el alcance o postura teórica éstos.

Es relevante destacar que dicha postura, como se indicó en este trabajo, no es nueva (*World Federation of the Deaf*, 2010), pero sí es algo que necesita ser puesto al alcance de la sociedad Sorda, oyente y usuarios de la Lengua de Señas, sin importar qué *etnicidad* tengan, obviamente no exenta a los investigadores del área educativa, psicológica y social en el tema de la Sordera. Tomando en cuenta que aproximadamente durante casi noventa años, los resultados demuestran el rezago social, educativo y lector del Sordo (Paul, 1998, Rosen, 2009), la incompetencia de los modelos médicos y oralistas (Paul y Moores, 2012) y la enorme necesidad de reconocer al Sordo como una persona con enorme *riqueza lingüística y cultural*, no como alguien ajeno a la sociedad.

6. Referencias

- Abadía, Ma., Aroca, E., Esteban, L. y Ferrero, E. (2002). *Guía de Educación bilingüe para niños y niñas Sordos*. Madrid: CNSE.
- Aldridge, D. P. & James, E. L. (2007). *Africana studies: Philosophical perspectives and theoretical paradigms*. Pullman: Washington State University Press.
- Alvira, F., Cruz, A. y Blanco, F. (1999). *Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditiva en España: Una aproximación cualitativa*. Madrid: IMSERSO.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (5ª ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. y Tiffin, H. (1995). *The postcolonial studies reader*. New York: Routledge.
- Aza, D. (2013). *Identidad, discapacidad y cultura Sorda: Reflexiones desde una investigación en curso*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Baddeley, A. (2000). The Episodic Buffer: a new component of working memory? *Trends Cognitive Science*, 4(11), 417-423.
- Bahan, B. (1994). Comment on Turner: View from the Deaf world. *Sign Language Studies*, 83, 241–249.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion (2nd Ed.)*. Madrid: Consorcio Universitario de Educación Inclusiva.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del cuarto mundo: Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Editorial del Sol.

- Bunch, G. (1994). An interpretation of full inclusion. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 150–152.
- Capotorti, F. (1977). *Estudio sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas o Lingüísticas*. Madrid: ONU.
- Chavarría, S. (1994). Un cambio de Paradigma: la educación de la persona Sorda. *La educación*, 19(3), 2-13.
- CONAPRED. (2018). *Discriminación e igualdad*. México: Conapred. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=84&id_opcion=142&op=142
- De Clerck, G. (2012). Contributing to an Era of Epistemological Equity: A Critique and an Alternative to the Practice of Science. En P. Paul y D. Moores. (Eds.), *Deaf Epistemologies* (pp. 19-43). Washington: Gallaudet University Press.
- De la Fuente, O. (2014). Las personas Sordas como minoría cultural y lingüística. *Ilemata*, 6(15), 267-287.
- Dei, G. (2010). *Teaching Africa: Toward a transgressive pedagogy*. New York: Springer.
- Deschenes, J. (1985). *Propuesta Relativa a una Definición del Término Minoría*. Madrid. ONU.
- Díaz-Couder, E. (1998). *Plurilinguisme et Etat-Nation au Mexique*. Francia: Diversité de Langues.
- Egea-García, C. y Sarabia-Sánchez, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre la Discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, 50, 15-30.
- Farmer, P. (2010). An anthropology of structural violence. En H. Saussy (Ed.), *Partner to the poor: A Paul Farmer Reader* (pp. 350–375). Berkeley: University of California Press.
- Fischer, R. y Lane, H. (1993). *Looking back: A reader on the history of deaf communities and their sign languages*. Hamburg: SIGNUM Press.
- Grimson, A. (2008). Diversidad y cultura: redificación y situacionalidad. *Tabula Rosa*, 8, 45-67.
- Harris, M. (2011). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hegarty, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidad: principios y práctica*. Estados Unidos: UNESCO.
- Herrera, V., Puente, A. y Alvarado, J. M. (2014). *Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers*. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 1-10.
- Higgins, P. (1980). *Outsiders in a hearing world: A sociology of deafness*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hsin-Ling, H. y Paul, P. (2006). Inclusion of Students who are Deaf or Hard of Hearing: Secondary School Hearing Students' Perspectives. *Deafness and Education International*, 8(3), 1-14.
- Huerta-Solano, C.I. (2014). *Enseñanza de vocablos aislados y en contexto mediante un método basado en las características de los participantes Sordos*. Tesis de Maestría. Universidad de Guadalajara.
- Huerta-Solano, C.I. y Varela, J. (2018). *Sordera y Lectura: Un análisis histórico e interconductual*. México: STAUdeG.

- Imming, C. (2014). *presença profética das pessoas com deficiência no atual contexto cultural: questões antropológicas, éticas e sociais*. Roma: Ediciones Pontificia Universitas Lateranensis.
- Innes, J.J. (1994). Full inclusion and the deaf student: A deaf consumer's review of the issue. *American Annals of the Deaf*, 139(2), 152–156.
- Krotz, E. (2006). *Las Cinco ideas equivocadas acerca de la cultura*. Oaxaca: Cultura Popular e Indígena.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Kyle, J. (1990). The Deaf community: Culture, custom, and tradition. In S. Prillwitz & T. Vollhaber (Eds.), *Sign language research and application* (pp. 175–185). Hamburg, Germany: Signum.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf culture: In search of Deafhood*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Lane, H. (1999). *The mask of benevolence: Disabling the Deaf community*. San Diego, CA: Dawn-SignPress.
- Lane, H. (2005). Ethnicity, ethics, and the Deaf-world. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 291–301.
- Lissi, R. M., Raglianti, M., Valeska, G. y Salinas, M. (2003). Literacidad en escolares sordos chilenos: evaluación y desafíos para la investigación y la educación. *Psyche: Universidad Católica de Chile*, 12, 37–50.
- Marschark, M. y Spencer, P. E. (2003). *Bilingualism and Literacy*. New York: Oxford University Press.
- Moore, D. (2010). Epistemologies, deafness, learning and teaching. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 447-455.
- Moreno, A. (2000). *La Comunidad Sorda: Aspectos Psicológicos y Sociológicos*. Madrid: CNSE.
- Moreno, A.M. (2008). Pistas para el diálogo entre salud pública y discapacidad: hacia una comprensión de la evolución del concepto de discapacidad. *Salud Pública y Discapacidad*, 8, 1-12.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Estados Unidos: Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Estados Unidos: OMS/Banco Mundial.
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Sordera y pérdida de la audición: Nota descriptiva*. Estados Unidos: OMS/Banco Mundial. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *Sordera y pérdida de la audición: Nota descriptiva*. Estados Unidos: OMS/Banco Mundial. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/es/>
- Padden, C. y Humphries, T. (1988). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Padden, C. y Humphries, T. (2005). *Inside Deaf culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. España: Ediciones CINCA.
- Paul, P. y Moore, D. (2010). Perspectives on deaf epistemologies. *American Annals of the Deaf*, 154(5), 417-420. doi:10.1353/aad.0.0115

- Paul, P. (1998). *Literacy and deafness: The development of Reading, Writing, and literature thought*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Paul, P. y Moores, D. (2012). *Deaf Epistemologies*. Washington: Gallaudet University Press.
- Perales, C., Arias, E. y Bazdresh, M. (2012). Enseñanza bilingüe y bicultural para niños Sordos en el nivel de primaria. *Revista Latinoamericana de educación Inclusiva*, 6(2), 43-63.
- Pérez de la Fuente, O. (2014). Un dilema para la minoría Sorda. *Revista Bioética y Derecho*, 30, 125-136.
- Pérez-Bueno, L.C. (2010). *Discapacidad, derecho y políticas públicas*. Madrid: Ediciones CINCA.
- Pinxten, R., y Note, N. (2005). A naturalistic and critical view of social sciences and the humanities. En D. Aerts, B. D'Hooge & N. Note (Eds.), *Worldviews, science, and us: Redemarcating knowledge and its social and ethical implications* (pp. 93–103). Hackensack, NJ: World Scientific.
- Power, D. (2005). Models of Deafness: Cochlear Implants in the Australian Daily Press. *Deaf Studies of Deaf Education*, 10 (4), 451-459.
- Quinn, G. y Degener, T. (2002). *Derechos humanos y discapacidad: uso actual y posibilidades futuras de los instrumentos de derechos humanos de las Naciones Unidas en el contexto de la discapacidad*. Nueva York y Ginebra: Naciones Unidas.
- Rosen, G. (2001). Norminalism, naturalism, philosophical relativism. *Philosophical Perspectives*, 15, 69–91.
- Sánchez-Durá, N. (2013). Actualidad del Relativismo Cultural. *Desacatos*, 41, 29-48.
- Sánchez-López, P. y Rodríguez, R. (1997). *Bilingüismo: Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez-Regalado, P. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial MASEE*. México: Secretaria de Educación Pública.
- Schildroth, A.N. y Hotto, S.A. (1994). Deaf students and full inclusion: Who wants to be excluded? En R.C. Johnson y O.P. Cohen (Eds.). *Implications and Complications for Deaf Students of the Full Inclusion Movement*. (pp. 94–2). Washington, DC: Gallaudet Research Institute. (ERIC Document Reproduction Number ED 380917.).
- Spivak, G. (1995). Can the subaltern speak? En B. Ashcroft, G. Griffiths, y H. Tiffin (Eds.), *The postcolonial studies reader* (pp. 24–28). New York, NY: Routledge.
- Stokoe, W. C., Casterline, D. C. & Croneberg, C. G. (1965). *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Vain, P. (2003). *Educación Especial: Inclusión educativa – Nuevas formas de exclusión*. Argentina: Noveduc Libros.
- Varela, J., Huerta-Solano, C.I. y Tello, O. (2017). Apuntes para una teoría de la Lengua de Señas. *Conductual, Revista Internacional de Interconductismo y Análisis de Conducta*, 5(2), 75-98.
- Velarde, V. (2011). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista Empresa y Humanismo*, 15(1), 115-136.
- Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en América Latina*. Quito: Abya Yala.

- Warnock, H.M. (1978). *Special Education Needs. Report of the Committee of Enquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Office.
- Winefields, R. (1987). *Never the twain shall meet: Bell Gallaudet and the communications debate*. Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Woodward, J. (1982). *How you gonna get to heaven if you can't talk with Jesus: On depathologizing deafness*. Silver Spring, MD: T. J. Publishers.
- World Federation of the Deaf. (2010). *Global Deaf renaissance: Durban 2011: XVI World Congress of the World Federation of the Deaf (third announcement)*. Retrieved from <http://www.wfdeaf.org/pdf/3rd%20Announcement%20of%20WFD%20Congress%20in%20South%20Africa.pdf>

Sobre los autores:

Dr. Christian Israel Huerta Solano

Profesor en la facultad de Psicología y Terapia Física en la Universidad de Guadalajara
Licenciado en Psicología por la UDG.
Maestro en Psicología Educativa por la UDG.

Dr. Julio Agustín Varela Barraza

Profesor Investigador Tiempo Completo Titular "C" en el Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo. Universidad de Guadalajara.
Licenciatura y Maestría en la UNAM. Doctorado en Universidad de Guadalajara.
Actualmente: Profesor del Posgrado y Licenciatura en Psicología, Universidad de Guadalajara.

Dr. Rubén Soltero Avelar

Dr. En Psicología
Coordinador del Doctorado Interinstitucional en Psicología en la Universidad de Guadalajara
Profesor Investigador Titular "C" en la Facultad de Psicología en la Universidad de Guadalajara

Dr. Gonzalo Nava Bustos

Mtro. En psicología
Profesor titular del departamento de Psicología Básica en la Universidad de Guadalajara.

