

Pensar la emancipación cuestionando la inclusión educativa a través del ejemplo de los sordos¹

Por Andrea Benvenuto²

Vamos a comenzar exponer los principales desafíos y paradojas de la inclusión educativa aplicada al caso de los sordos para pasar al tema central, a mi juicio, que es el de la emancipación. Que quede claro desde el principio, esta contribución no pretende pensar la inclusión educativa como medio para alcanzar la emancipación, sino al contrario, pensar la emancipación a partir del cuestionamiento del principio de inclusión educativa. Y si me propongo hablar de emancipación es porque pienso que este concepto está demasiado ausente de los debates cuando se habla de la educación de personas a las que se las considera como “discapacitadas”. Sin embargo, todos tenemos en mente a través de lo que nos transmiten los discursos políticos y pedagógicos, la idea que la educación es un factor de emancipación individual y colectiva. Los críticos de esta visión, postulan la idea que al contrario, la escuela reproduce las desigualdades sociales (Bernstein, 1975; Bourdieu y Passeron, 1964; 1970; Hoggart, 1970). Sin embargo, en el caso que nos reúne hoy día, la educación de sordos, y me atrevería a decir que lo mismo sucede en el ámbito más amplio de la educación llamada “especial”, los debates educativos se focalizan más en cómo optimizar el poder normalizador de la educación sobre individuos considerados como deficitarios, que en pensar las condiciones en las que estos individuos, con sus fuerzas y sus debilidades, pueden aspirar a la emancipación.

Podríamos decir que el principio de inclusión educativa, presente en los debates sobre la educación de niños “discapacitados” desde hace unos 20 años en Europa (y unos diez años en Francia, antes se hablaba de integración (Plaisance, Belmont, Vérillon, Schneider, 2007: 159-164), plantea en otros términos el mismo objetivo: lograr que todo individuo o grupo, independientemente de sus creencias, orígenes o marcas de alteridad de otro orden, participe en las mismas condiciones que sus pares a la vida social y política, y pueda ejercer sus derechos y deberes como cualquier otro ciudadano. En esas condiciones de inclusión, se favorecería el pasaje del sujeto de un estado de dependencia o de sujeción, a otro de libertad y de autonomía. Sin embargo, a mi entender, no alcanza con aplicar el principio de inclusión educativa, para que las condiciones de la emancipación estén dadas. Y esto es lo que me propongo mostrar.

De etimología latina, la palabra “inclusión” quiere decir “enclaustrar”, “encerrar”, hacer que lo que no pertenecía a un cierto espacio, sea comprendido en él. Para remediar la exclusión dos modelos pueden ser convocados históricamente, el de la normalización a través de la reducción de las diferencias, y la del reconocimiento de una normalidad propia a todo individuo intentando asegurar la igualdad de oportunidades en el seno de una sociedad determinada. Es lo que conocemos actualmente como principio inclusivo es decir, el derecho de todo niño en situación de discapacidad a frecuentar la escuela ordinaria, promulgado en la ley del 11 de febrero de 2005 en Francia y cuyas recomendaciones

1 Texto ligeramente modificado de una conferencia dada en el IV Congreso Internacional –con sede en Buenos Aires-, VI Congreso Latinoamericano y VII Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera organizado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, los días 3, 4 y 5 de agosto de 2016.

2 Doctora en Filosofía. Profesora-investigadora Escuela de altos estudios en ciencias sociales de París. E-Mail de contacto: andrea.benvenuto@ehess.fr



emanan de la declaración de Salamanca de 1994, de la ONU y la UNESCO del mismo año, de la Unión Europea en 2002.

El origen de lo que hoy llamamos educación especial remonta a fines del siglo XVIII cuando se institucionaliza la educación de niños sordos heredera de la experiencia del abate del Épée³. El modelo del abate, que fue la gloria de la historia de la educación de sordos en Francia, puede ser analizado siguiendo una doble lectura. Podemos analizarlo como un modelo de inclusión, es decir, de toma en consideración de lo que hasta ese momento no se había pensado como política: la educación de sordos en lengua de señas, lo que favoreció ampliamente al desarrollo de la misma y a la emergencia del movimiento sordo en las primeras décadas del siglo XIX. Pero podemos analizarlo también, desde el paradigma actual de inclusión educativa, como un modelo contrario a la inclusión ya que reduce la diferencia sorda a una suerte de confinamiento que dejaría a los sordos por fuera de la vida social y de la participación en igualdad de condiciones que sus pares oyentes. Esta lectura es la que me interesa particularmente tratar por las paradojas que ella conlleva.

El principio de “escuela para todos” (o de “inclusión educativa”) promulgado en la ley del 11 de febrero de 2005 llamada “ley de la igualdad de derechos y de oportunidades, de participación y ciudadanía de personas discapacitadas”, representa en el contexto francés, un avance incontestable en materia de inscripción en el terreno de los derechos y de la ciudadanía, lo que antes se consideraba como relevante de la filantropía: las personas en situación de discapacidad son sujetos de derechos y por esa razón, los estados deben hacerse responsables en materia de educación, de salud, de políticas sociales como lo hacen (o deberían hacerlo) con todos los ciudadanos. Sin embargo, la aplicación de este principio es problemática y es lo que me propongo abordar a través de tres ejemplos de lo que a mi entender, serían caminos contradictorios, o paradójicos, a los que nos conduce esta ley.

Una primera paradoja a señalar sería la que, a partir del momento en que la ley promueve la inscripción de los niños discapacitados en los centros educativos próximos a sus domicilios, en el entendido no solamente que todo niño tiene derecho de ir a la escuela, sino que todas las escuelas tienen la obligación de recibir a todos los niños, los efectos de la reorganización escolar que la aplicación de este principio exige, pone en peligro lo que fue el carácter más revolucionario de la obra del abate del Épée: el principio de la enseñanza colectiva basada en el aprovechamiento del potencial perceptivo, cognitivo y lingüístico de los niños sordos.

Lo que vemos hoy en día es que el cierre progresivo de las grandes instituciones escolares de sordos (o la transformación radical que han sufrido algunas de ellas convirtiéndose en centros de “referencia” didáctica, médica, o informativa), genera una enorme dificultad a la hora de asegurar el currículo escolar en las escuelas “ordinarias”, ya que estas escuelas no logran asegurar la dimensión colectiva y lingüística necesaria al pleno desarrollo cognitivo de los niños sordos. La escuela se vuelve así un lugar propicio al aislamiento social y lingüístico de los niños sordos donde las dificultades de comunicación se multiplican y la lengua de señas, reconocida oficialmente por la misma ley, ocupa, en el mejor de los casos, un lugar secundario en la organización escolar. Vemos entonces emerger una nueva forma de exclusión allí donde lo que rige, teóricamente al menos, es el principio que pretende terminar con esta exclusión. Los niños sordos se ven frenados en su desarrollo lingüístico natural, en un contexto institucional (y jurídico) marcado por

³ Sobre la historia de la educación de los sordos en Francia, ver entre otros, Cuxac (1983); Presneau (1998); y Bernard (2014).



la obligación de hacerles un lugar individualmente, que termina condenándolos al lugar de la deficiencia.

Una segunda paradoja ligada a la anterior, tiene que ver con la lengua de señas. El reconocimiento de la lengua de señas francesa en la ley sobre la discapacidad de febrero de 2005, trajo como consecuencia el desarrollo de una política lingüística que toma en cuenta el status lingüístico de esta lengua, el derecho de los sordos a comunicar en lengua de señas y la oficialización de la posibilidad de elegir entre una comunicación oral y una comunicación bilingüe. Ahora bien, si el reconocimiento del derecho de los sordos a utilizar la lengua de señas como lengua primera en todos los asuntos de la vida cotidiana es una cosa, el reconocimiento de su status lingüístico (que es lo que la ley dice afirmando que “la lengua de señas francesa es reconocida como una verdadera lengua”), es otra cosa que apareja consecuencias problemáticas.

Hoy en día podemos afirmar, sin que haya demasiados desacuerdos, que las lenguas de señas forman parte del patrimonio lingüístico y cultural de la humanidad y que su status lingüístico ya no necesita ser probado. Lo que representa un problema en el contexto francés, es que el reconocimiento oficial de su status lingüístico haya sido establecido en una ley cuyo objetivo central es compensar los efectos de la exclusión social que sufren las personas portadoras de una deficiencia, o sea, la ley sobre la discapacidad. En el momento en que los sordos y la lengua de señas ocupan un lugar en esta ley, se encuentran inmediatamente confrontados a dos paradigmas bien distintos: el que los identifica como personas portadoras de una deficiencia y el que los identifica como personas que forman parte de una minoría lingüística. La duda se introduce en los presupuestos que esta tensión “identitaria” hace emerger. Puesto que, si la discapacidad puede ser entendida, siguiendo al sociólogo francés Bernard Mottez (2006), como el resultado de una exclusión infligida a un individuo o a un grupo de individuos a causa de una deficiencia, la medida de la deficiencia es la que va a determinar, para los poderes públicos, la ayuda o la compensación a la cual ese individuo tiene derecho. Dicho de otro modo, cuanto más sordo se es, más ayudas debería recibir. La lengua de señas, y los sordos, se encuentran así prisioneros de una paradoja: la lengua de señas, patrimonio cultural y opción lingüística a partir de la cual se forman las comunidades sordas en el mundo, se vuelve útil de compensación de una deficiencia. El recurso al intérprete va a fundamentarse entonces en una evaluación médica de la deficiencia quien decide, con el resultado del audiograma, si la pérdida auditiva merece o no la medida compensatoria.

Sin embargo, la lengua de señas es, para un cierto grupo de sordos, una elección lingüística y cultural y de ninguna manera una elección estrictamente ligada a la pérdida auditiva. La paradoja entonces radica en el hecho que esta ley reconoce el status lingüístico de la lengua de señas y al mismo tiempo exige que para recurrir a ella, haya que presentar la prueba de la deficiencia, prueba que además, debe ser certificada por los médicos. A esta altura podríamos preguntarnos, ¿desde cuándo los médicos se volvieron especialistas de lenguas y de culturas?

Los sordos se encuentran así bajo el control de una ley que les da derecho a la lengua de señas, pero con la condición de inscribir su sordera en el terreno de la deficiencia que los afecta individualmente. Y aquí, vuelvo a citar al sociólogo Bernard Mottez (2006: 160) cuando decía, hace cuarenta años, “*no se es sordo sólo, tiene que haber al menos dos personas para comenzar a hablar de sordera, la sordera es una relación*”. Si la lengua de señas es la lengua natural de las personas sordas, y al mismo tiempo, no se puede hablar de sordera en un plano estrictamente individual, se podría deducir que un oyente también



tiene necesidad de la lengua de señas para hablar con un sordo. La cuestión lingüística no puede entonces resolverse a través de medidas que afectan a un solo individuo a causa de una deficiencia certificada por un médico. Y además, imaginemos qué sucedería en una sociedad realmente inclusiva donde los sordos alcanzaran niveles de educación y de profesionalización como sus pares oyentes, en los que tuviéramos la posibilidad de elegir nuestro profesor o nuestra ginecóloga, sordos, locutores de la lengua de señas. ¿Cómo haría un oyente que no maneja dicha lengua para ir a consultarlos? Ya lo sabemos, los oyentes no tenemos derecho a solicitar un intérprete porque no somos portadores de una deficiencia. He aquí entonces la paradoja de una ley que se propone asegurar la igualdad de oportunidades y de derechos a los sordos y que reconoce el carácter lingüístico de la lengua de señas por un lado, a condición que los individuos sigan siendo categorizados como deficientes y por ende, que la lengua de señas sea valorizada como una herramienta compensatoria de dicha deficiencia.

Finalmente, quisiera señalar una tercera paradoja. En la ley de febrero de 2005 se establece el derecho a elegir entre una comunicación bilingüe o una comunicación oral (artículo L.112-3 del código de Educación). Sin embargo, el modo de comunicación elegido debe acordarse luego de un diagnóstico que constata las dificultades de acceso a la comunicación oral y de la necesidad de recurrir a “modalidades de comunicación adaptada” (Décret 2006-583 2006-05-23 art. 7 91° JORF 24 mai 2006 art.2). Una mamá contaba que el médico había rechazado su solicitud de intérprete de lengua de señas porque su hija tiene un implante coclear.

Ahora bien, ya habíamos visto que cuando hablamos de lengua de señas, no estamos hablando de déficit auditivo ni de lógicas de compensación circunscriptas a una dimensión fisiopatológica. Estamos hablando de una opción cultural, identitaria, lingüística, es decir de un posicionamiento socio-antropológico. ¿Cuántos sordos conocemos con restos auditivos importantes y que sin embargo han optado por la lengua de señas? Así como, ¿cuántos sordos profundos de nacimiento sin posibilidades de manejarse con ningún tipo de resto auditivo, han tomado el camino de la lengua oral? Ya lo decía Bernard Mottez, el criterio mayor de pertenencia a la comunidad lingüística y cultural sorda no depende del audiograma, sino de una elección lingüística.

El marco legislativo inclusivo pretende respetar esta elección. Sin embargo, si la elección del modo de comunicación depende de un criterio lingüístico y no fisiológico, la puesta en práctica del modo de comunicación elegido requiere de competencias profesionales y de exigencias totalmente diferentes que desbordan el marco estrictamente escolar. Es decir, para asegurar la comunicación oral para el niño sordo cuya familia eligió esta modalidad, los objetivos pedagógicos de la escuela se ven desplazados. Si la lengua es para cualquier niño un medio de comunicación y de adquisición de conocimientos, en el marco de un proyecto oralista, la lengua oral se vuelve un fin en sí. Las técnicas de compensación del déficit auditivo acompañan y ocupan casi todo el tiempo escolar volviéndose una “ortopedia” (Séguillon, 1998) que desplaza a su vez, uno de los objetivos centrales de la institución escolar, la transmisión del currículo. Por otro lado, la exigencia de responder al otro tipo de modalidad de comunicación, es decir, a la comunicación bilingüe, ha generado en ciertas instituciones, el recurso a la lengua de señas de manera fragmentada, sin inscribirla necesariamente como proyecto lingüístico y pedagógico de la institución. Sin embargo, para adquirir y desarrollar una lengua natural, se necesita una comunidad lingüística que la hable, se necesita profesores que manejen perfectamente la lengua y que estén impregnados de la cultura que ella transmite. Se necesita que sea



lengua de enseñanza y lengua enseñada, se necesita en suma, una comunidad, es decir, poner en común lo que es común.

Entonces, frente a este desafío de responder a proyectos lingüísticos tan diversos, ¿cómo puede hacer la escuela ordinaria inclusiva donde los niños son derivados en función de la proximidad de sus domicilios? ¿Cómo puede responder la escuela y sus maestros, ante exigencias metodológicas, pedagógicas, lingüísticas y profesionales tan diversas? Y diría más, tan opuestas en términos de filosofía y de proyectos de vida.

Yo no creo que lo que falle es el principio educativo de inclusión, el modo de pensarlo, el modo de ponerlo en práctica y de operar un cambio profundo de paradigma para asegurar la coherencia entre concepciones tan divergentes de la sordera y sus modos de expresión. Y creo que esta reflexión no puede hacerse sin la otra, la que les hablaba al principio: la escuela no debe pensarse solamente como ejecutora de un principio que pretende abrirle sus puertas a todos los niños, debe pensarse además como motor emancipador para todos los niños que acoge en su seno, incluso aquellos considerados como “discapacitados”.

En los discursos y las prácticas educativas destinadas a los sordos desde hace tres siglos, un tema ha atravesado, y sigo haciéndolo hoy en día, los debates entre sordos, pedagogos, especialistas de la sordera y legisladores: el acceso de los sordos a una humanidad plena (o en el discurso actual, al ejercicio pleno de la ciudadanía) está condicionado al manejo de la lengua (para algunos será la lengua oral, para otros la lengua de señas).

No voy a profundizar en la justificación de una u otra posición⁴, diré simplemente y de manera muy esquemática, que el principio filosófico desde el que se ha analizado esta disyuntiva puede definirse así: la lengua, ¿es la condición de la inteligencia del ser humano o más bien su modo de expresión? Dicho de otro modo, la lengua ¿es el punto de partida desde el que la inteligencia puede expresarse, o la lengua se desarrolla a partir de la necesidad que tiene todo ser humano de entrar en contacto con el mundo? En definitiva, ¿la lengua es la causa o la consecuencia de la inteligencia humana?

Voy a partir del postulado defendido por un fisiólogo del siglo XIX, médico del Instituto de sordos de París, el Dr Edouard Fournié. Fournié (1882: 101) afirmaba: “*Todo hombre está sometido a la necesidad que lo empuja irresistiblemente a objetivar su alma y a exteriorizarla, ¿a qué lenguaje el sordo-mudo recurrirá? Nadie se lo enseñó, el sordo-mudo lo encontró solo: inventó el lenguaje mímico (...). La mímica es, tanto como la palabra, la expresión natural de una necesidad de la inteligencia*”.

Esta reflexión remarcable invierte la lógica de transmisión de la lengua materna a la cual estamos acostumbrados entre oyentes. En lengua oral, son los adultos los que transmiten la lengua al niño, es el adulto el que pone en palabra lo que el niño dirá por sí mismo más tarde. Pero en el caso de los niños sordos sin contacto con otros sordos y nacidos en familias oyentes (es el caso del 90% de los niños sordos), el niño sordo tiene necesidad de decir cosas pero no puede hacerlo ya que no percibe la lengua del entorno familiar. Un administrador del Instituto de sordos de París e intelectual francés de principios del siglo XIX, el barón de Dégerando, ya había notado este proceso singular de transmisión lingüística que se da en el caso de los sordos:

⁴ Esta problemática, y el desarrollo que sigue, fueron tratados en mi tesis de filosofía (Benvenuto, 2009)



(...) este lenguaje (decía Dégerando hablando de la lengua de señas), el sordomudo está obligado a crearlo completamente solo, en cambio nosotros recibimos nuestras lenguas prontas, ya hechas, de las sociedades donde somos instruidos. E incluso sucede algo notable, el sordo-mudo en lugar de ser guiado o asistido en esta creación por las personas que lo rodean, al contrario, es él el que les enseña la lengua que él mismo ha creado (Dégerando, 1827: 80).

El niño sordo entra así en un proceso inverso al que sucede con el niño oyente. Como lo señala el lingüista francés Christian Cuxac (2000: 27):

Las exigencias e interacciones múltiples que no pasan por lo verbal, ubican al niño sordo en la situación de una doble pena: la de tener que decir y de no poder hacerlo; donde sus preguntas, deseos, fantasmas, afectos quedan ahí provocando el sufrimiento de no poder expresarlos. Ese motor de tener que decir algo al otro es tan poderoso, tan profundamente arraigado en lo humano, que los niños sordos inventan el proceso inverso que consiste en volverse los creadores de un decir en dirección del adulto.

Este caso si particular que se da con los niños sordos muestra que la lengua no es la condición de la inteligencia sino más bien su modo de expresión. Muestra entonces que gracias al deseo de comunicación, a la inteligencia de estos niños puesta en acto, y a un entorno que se muestra sensible a la creación lingüística de los niños sordos, la lengua no es la condición para que el niño se vuelva inteligente, sino el modo de expresión de una inteligencia que empuja para manifestarse.

Pero entonces, si la lengua no es la condición de la inteligencia sino su modo de expresión, ¿cuál es el lugar de la lengua en la prueba que el hombre debe dar de su humanidad? y sobretodo, ¿cuál es el lugar de la lengua en la educación de los niños sordos?⁵

Si aceptamos, junto al fisiólogo del siglo XIX que es la necesidad de la inteligencia la que empuja a los hombres a desarrollar lenguas adaptadas a sus configuraciones perceptivas singulares (audio-vocales en el caso de los oyentes, o visuo-gestuales en el caso de los sordos), el sistema educativo no puede hacer de la inteligencia un objetivo a alcanzar a través de la adquisición de una lengua. Sin embargo, la receptividad del entorno en ese “decir en dirección del adulto” que el niño sordo crea por sus propios medios, es un camino indispensable en la adquisición precoz de una lengua natural que le permita desarrollar todo su potencial cognitivo, afectivo, lingüístico, psicológico.

Aquí llegamos a un punto crucial: si la lengua no es la condición de la inteligencia sino su modo de expresión, la lengua está, en cambio, en el centro de la relación con el mundo y con los otros. Pero de ¿qué relación estamos hablando?

⁵ Retomo aquí, en parte, los argumentos expuestos en mi artículo Benvenuto (2010).



De una relación de desigualdad

En la *educación oralista* se parte del principio que el niño sordo es un deficiente auditivo que sufre de la falta de la palabra oral. En este contexto, el niño es considerado a partir de una relación de desigualdad respecto de su par oyente y el objetivo de la educación será de darle lo que le falta (la lengua oral), como condición para aspirar a la igualdad.

La *educación bilingüe* también es susceptible de generar relaciones de desigualdad entre los niños sordos y sus pares oyentes cuando se utiliza la lengua de señas como un medio de compensación de la deficiencia o un medio para alcanzar la lengua oficial, la única que garantiza el saber transmitido por el maestro. El abate del Epée, a quien le debemos los inicios de la educación de sordos en lengua de señas, decía en su obra principal: “*nuestros lectores podrán sorprenderse de la simplicidad de nuestros ejemplos, pero les recuerdo que se trata de Sordos y Mudos que estamos instruyendo*” (1984: 45). Este comentario pone en evidencia la ambigüedad de su posición. De un lado los declara capaces e inteligentes como sus pares oyentes (algunas páginas antes), por otro lado pone en cuestión la inteligencia de sus alumnos a causa de la sordera (de ahí la simplicidad de los ejemplos que utiliza). Podríamos continuar con los ejemplos que muestran que a pesar de la utilización de la lengua de señas, la inteligencia de los sordos se pone muchas veces en duda.

Lo que me parece importante destacar es que la lengua (oral o señada) en ella misma, no asegura la relación de igualdad. Es la relación entre un maestro que se cree el único portador del saber y el alumno considerado como un vaso vacío que hay que rellenar, que constituyen la base de una relación de desigualdad que hay que desarticular, para poder empezar a hablar de emancipación.

Ahora bien, ¿qué sucede si ubicamos la lengua en el centro ***de una relación de igualdad?***

En la *educación oralista* y a pesar de la imposibilidad de comunicar confortablemente con su maestro oyente cuando no se habla una lengua común, el niño sordo puede encontrar, entre sus pares sordos, maneras o estrategias que le permitan comprender lo que el maestro dice. “Deficiente auditivo es algo físico, -afirmaba Bernard Mottez-, sordo es social” (Mottez, 2006: 151). Ser sordo se aprende, se toma, se atrapa de sus pares, es decir, de aquellos con los que el niño sordo puede establecer relaciones de igualdad de ser hablante y de ser de experiencia. El Dr Fournié (1882: 107) lo decía en estos términos: “*los maestros de sordos siguen fieles a su promesa: no enseñan más que la palabra oral, pero los niños obedecen a su naturaleza y en el momento en que no están más bajo el ojo del maestro, piensan y comunican entre ellos en lenguaje de gestos. Esa es la verdad*”.

Si volvemos a este nuevo dispositivo de educación inclusiva en la que el niño sordo se encuentra muchas veces privado del concurso del grupo, ¿en qué momento el niño puede acceder a esta experiencia de la sordera compartida que le da tantas llaves para entrar a un mundo organizado por y para los oyentes? Porque lo que importa entre otras cosas, es que el niño pueda descubrir en sí mismo, lo que la relación con el grupo le permite descubrir en los otros, la capacidad que tiene como ser hablante, como ser de experiencia, como poseedor de saberes que le permite encontrar soluciones y dar respuestas a sus problemas.

Miremos ahora lo que sucede en la *educación bilingüe*. El niño sordo es considerado como un ser hablante que posee una lengua natural, la lengua de señas, lengua con la que



puede establecer relaciones de igualdad con cualquier otro ser hablante. La educadora y ortofonista francesa Danièle Bouvet (1980: 21) decía:

Con la lengua de señas se parte de lo que es positivo en el niño sordo, su capacidad de hablar en un modo visual, es bajo la condición de reconocer esta capacidad que la palabra vocal que le falta, podrá ser enseñada. Pero esa falta no es el punto de partida de nuestra acción educativa, nosotros vemos primero al niño sordo desde lo que es: un ser de lenguaje que puede satisfacer todas sus necesidades de sujeto hablante en un modo visual. El niño sordo puede jugar con la palabra gestual como un niño oyente juega con la palabra vocal porque es así, jugando con la palabra, que el niño aprende a hablar.

Y es así, jugando con la lengua que le permite decir todo lo que quiere y siente, que el niño puede distinguirse, disociarse de su maestro o de sus pares para volverse capaz de decir, de hacer, de pensar lo que él quiere, sin necesidad de estar ligado a la palabra o a la inteligencia del otro. En suma, la lengua de señas no alcanza para establecer una relación de igualdad. Se necesita dar otro paso, es necesario que el niño descubra que si su compañero puede hacer algo, él también puede, y si él puede, entonces se vuelve su igual. Es lo que el filósofo francés, Jacques Rancière habla cuando dice que para que haya emancipación hay que entrar en el “círculo del poder”. Se entra en este círculo, cuando se aprende solo lo que el maestro ignora, siempre y cuando el maestro cree que el otro puede y lo obliga a actualizar su propia capacidad (Rancière, 1987). Entrar en este círculo es un acto que le pertenece al sujeto (nadie puede sentirse capaz en el lugar del otro), pero este acto no es posible si no se da en la relación. Dicho de otro modo, es en la relación entre al menos dos seres hablantes que comunican en igualdad de condiciones, que un individuo puede descubrir el potencial que tiene en sí mismo, viendo lo que el otro es capaz de hacer. Insisto, si lo que el otro hace, yo también puedo hacerlo, el otro es entonces mi igual.

Un periodista le preguntaba a un sordo francés, qué es lo que los sordos pensaban antes de los oyentes. El entrevistado respondió: “yo tenía la impresión que los oyentes crecían en un mundo superior al nuestro. Y yo, que señaba, que no hablaba, me sentía realmente inferior. No teníamos para nada acceso a la información. No sabíamos de qué hablaban, en la tele, etc. Y por eso los considerábamos superiores. Pero en 1976, cuando empezamos a dar cursos de lengua de señas a los oyentes y que comprendimos lo que decían, ahí nos dijimos: ¿es eso lo que tienen para decirnos los oyentes? Pero entonces somos iguales, ¡somos realmente iguales! Nosotros somos tan capaces como ellos de evolucionar, de realizar nuestras vidas, de aprender. Estamos en el mismo nivel. Y eso nos hizo reaccionar. Es ahí que empezamos a protestar”⁶.

Con este ejemplo quiero ilustrar lo que les decía, la lengua de señas no alcanza por sí sola para establecer una relación de igualdad. Es en la relación con el otro con el que se comparte la misma condición de ser hablante que un sordo puede descubrir que si el oyente puede decir o hacer algo, él también puede, y si él puede, entonces el otro es su igual. Este acto de emancipación intelectual – diría Jacques Rancière – acto que nadie puede hacer en el lugar del otro, no es posible si no se da en una relación. Es en

⁶ Interview à Daniel Abbou, Émission 24 heures, Canal +, « Le mur du silence ».



la relación que una inteligencia se hace acto y que puede tomar conciencia de su propio poder, es decir, que puede emanciparse.

Para terminar diría que si el desafío fundamental de una relación de igualdad, única condición para alcanzar la emancipación intelectual, es la de crear un espacio común en el que una inteligencia pueda dirigirse a otra, un espacio en el que dos inteligencias quieran y puedan comprenderse, hay que liberar este espacio de toda dificultad. La dificultad puede ser superada a través del uso de una lengua común entre el niño y su entorno, lengua que les permita a unos y a otros expresarse en las mismas condiciones de igualdad. La pregunta que podemos hacernos ahora es: ¿cómo asegurar las condiciones para que una relación de igualdad puede establecerse, si se utiliza la lengua (oral o de señas) como útil de compensación de una deficiencia y donde la dimensión colectiva pasa a un segundo plano en un proyecto de inclusión donde lo que prima es que el niño sordo concurra a la escuela ordinaria, en detrimento de la dimensión lingüística y cultural?

La escuela inclusiva debería pensar las condiciones que aseguren que los niños sordos puedan realizarse como seres de lengua, de cultura y de experiencia, entre sus pares sordos tal como es capaz de ofrecerles a sus pares oyentes. Debería pensar el medio escolar ordinario como un lugar donde el derecho a la educación para todos se aplique tomando en cuenta las singularidades de los individuos que acoge en su seno sin perder de vista que el ser humano vive y se desarrolla en medio de comunidades de habla, de experiencia y de culturas. Una inclusión que obra por la igualdad de derechos para todos en la educación, debería asegurarse que cada niño puede descubrir en su par (sordo u oyente), el poder que él tiene de ser su igual. Y ese acto de emancipación no puede verificarse por fuera de una relación.

Referencias

- ABBÉ DE L'ÉPÉE. (1984). La véritable manière d'instruire les sourds et muets, Paris, Nyon l'aîné, 1784. Redición: Corpus des Œuvres de Philosophie en Langue Française, Fayard, Paris. 1984
- BENVENUTO A., (2010) Qui n'attendait pas qui. Professeur entendant, élève sourd : l'aléa d'un rapport inattendu, in Marc Derycke, Michel Peroni, Figures du Maître ignorant : savoir & émancipation, Publications de l'Université de Saint-Etienne.
- _____ (2009). Tesis de filosofía, «Qu'est-ce qu'un sourd ? De la figure au sujet philosophique, Université Paris 8.
- BERNSTEIN B. (1975). Langage et classes sociales. Paris, Éd. de Minuit.
- BERNARD, Y (2014). L'esprit des sourds. Les signes de l'Antiquité au XIX siècle. DVD, Éditions du Fox.
- BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). La reproduction. Paris : Éd. de Minuit.
- _____ (1964). Les Héritiers. Les étudiants et la culture, Paris, Minuit,
- BOUVET, D, (1980). Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd, in Actes du 1er Congrès La langue des signes, recherches linguistiques et pédagogiques organisé par l'Académie de la Langue des Signes Française, Dourdan, 28, 29 et 30 novembre 1980.



- CUXAC C., (2000). La Langue des Signes Française (LSF) - Les voies de l'iconicité. Faits de Langues. N° 15-16, Ophrys, Paris.
- _____ (1983). Le Langage des sourds, Paris, Payot.
- DEGÉRANDO, J. M. (1827). De l'éducation des sourds-muets de naissance, Paris, Maquignon, 1827.
- HOGGART, R (1970) La culture du pauvre. Paris: Editions de Minuit.
- MOTTEZ, B. (2006) « À s'obstiner contre la déficience on augmente souvent le handicap. L'exemple des sourds (1977-1984) in Bernard Mottez, Les Sourds existent ils ? Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto, Paris, L'Harmattan.
- FOURNIER E., (1882) De l'instruction physiologique du sourd-muet, Congrès périodique international d'otologie. Congrès de Milan 1880. Compte rendu, Trieste.
- PLAISANCE E., BELMONT B., VÉRILLON A., & SCHNEIDER C. (2007). Intégration Ou Inclusion ? Éléments Pour Contribuer Au Débat, La Nouvelle Revue De L'adaptation Et De La Scolarisation, N°37, Pp 159-164.
- PRESNEAU, J. R., (1998). Signes et Institution des sourds. XVIIIe –XIXe siècle, Seyssel, Editions du Champ Vallon.
- RANCIÈRE, J. Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle, Paris, Fayard.
- SÉGUILLON, D. (1998) De la gymnastique amorosienne au sport silencieux: le corps du jeune sourd entre orthopédie et intégration ou l'histoire d'une éducation "à corps et à cri", 1822- 1937. Thèse de doctorat en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Université Bordeaux II.

