

## Psicoterapia sistémica y personas sordas Gustavo Miguel Rubinowicz

### Introducción

Es una empresa imposible reflexionar sobre la temática de la sordera y el trabajo psicoterapéutico en familias con padres o hijos sordos sin dimensionar el contexto ecológico – histórico en el cual están insertos los actores. Probablemente los familiares no lo sepan pero cuando visitan en busca de ayuda a un terapeuta, una escuela o un servicio hospitalario se encontrarán inmersos inevitable y seguramente a su pesar, en ese metacontexto (cultural, histórico, etc.).

La historia de la problemática sordera muestra, a veces de manera cruel, momentos de inflexión en los cuales aparecen enfoques científicos y pedagógicos que discuten básicamente el uso o la prohibición de la Lengua de Señas. Tomo dos instancias vitales para comenzar a comprender el espeso entramado de las teorías que hablan de sordera.

Si nos remontamos a 1880 en la ciudad de Milán, en el Segundo Congreso Internacional sobre la educación del sordo se decretó que la educación oral era la única manera de educar eficazmente a niños sordos. En la resolución número uno se prohibió explícitamente el uso de la Lengua de Señas: “Esta convención, en vista de la superioridad indiscutible de las muestras excesivas de la articulación (lengua oral) en la restauración del sordomudo a la sociedad y darle un conocimiento más completo de la lengua, declara que el método oral se debe preferir al de Señas en la educación y la instrucción de sordomudos” (citado en Alisedo 2003).

En nombre de esta resolución, se han implementado hasta el presente acciones pedagógicas de todo tipo, las que en algunos casos resultaron experiencias absolutamente perversas. Solo para ilustrar nuestro las tareas escolares prescriptas a un alumno/a sordo en la década del 1990: “Escribí 150 veces no debo hablar con las manos”.

En la actualidad la situación es más auspiciosa, más democrática, más respetuosa. El artículo VII de la Declaración de los Derechos de las Personas Privadas de Audición que se promulgó durante el VI Congreso Mundial de Sordos celebrado en París en el Palacio de la UNESCO 1999 nos dice que: “es necesario asegurar a la persona sorda en especial las posibilidades de comunicación, eliminando las barreras que se interpongan ya sea mediante la instrucción permanente y, si es posible, mediante instrumentos acústicos subsidiarios, ya mediante adecuadas adaptaciones gráficas o visuales, y servicios de interpretación de Lengua de Señas”.

Toda realidad merece múltiples explicaciones por ello, en este contexto y en lo que a mi respecta, si debiera explicar la sordera desde un espacio de análisis científico diría que básicamente (y este es una cuestión universal) la problemática puede sintetizarse como un conflicto de estirpe psico-socio-lingüística (el orden de los factores no altera el producto); donde se discute (en

todos los contextos: familiar, escolar, laboral, etc.) el uso o no de la Lengua de Señas (cada país tiene la suya ) y/o de la Lengua Oral (castellano en Argentina) como un modo de apropiación – construcción de la realidad y ejecución de las ideas.

Existen dos claras tendencias ideológico – pedagógicas:

- El “bilingüismo” es un enfoque que entiende que la educación de una persona sorda está sostenida en estrategias que promueven la utilización de la Lengua de Señas desde edad temprana en donde la escuela cumple un rol específico: la construcción lingüística del niño sordo y la posibilidad de encontrar pertinencia simbólica (\*) con la familia de origen.
- En tanto las “posturas oralistas” promueven el uso exclusivo del lenguaje oral (a veces con la prohibición explícita de la utilización de la Lengua de Señas) para lograr los mismos cometidos.

Los profesionales, por suerte, no están al margen de esta discusión. Médicos, docentes, fonoaudiólogos o psicólogos al encontrarse en sus espacios laborales con personas sordas, diagnostican, evalúan, pronostican, promueven cambios en diferentes direcciones. Además de las acciones específicas de cada especialista, cada una de estas estrategias se corresponden además de manera más o menos evidente a las teorías (bilingüe y/u oral) ya comentadas. Una niña oyente acude a una sesión de psicología junto a su madre (sorda – L2) y su abuela (oyente – L1). La terapeuta (L1) encuentra muchas dificultades para comunicarse con la madre y elige tomar como referente adulto a la abuela. Abuela y nieta mantienen comunicación directa con la terapeuta mientras la madre recibe la información que su hija y su madre puedan y/o deseen brindarle.

De manera explícita (mas allá del ánimo de la terapeuta) la madre queda relegada, y abuela – nieta aparecen como las voceras activas de la familia. La familia que conversa en sesión no es coincidente con la que conversa en el hogar: una madre sorda con una hija oyente.

### **El contexto de mi experiencia**

En lo que a mi respecta me defino como un terapeuta bilingüe (hablante del español oral y de la Lengua de Señas Argentina). En sesiones puedo expresarme en Lengua de Señas y/o modulando correctamente para que una persona sorda pueda hacer lectura labial. En ciertas circunstancias traduzco (en LS o en LO) lo dicho por cualquiera de las personas que participan de la sesión.

Siento la necesidad de especificar también algunas consideraciones teóricas “en mi” construidas a lo largo de esta experiencia:

- Sé del problema y el empeño de personas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales por alcanzar el respeto hacia las culturas minoritarias, en el caso de la sordera el respeto por la diversidad lingüística de una minoría

lingüística en potencial conflicto con la lengua oficial. Al respecto Bourdieu (1999) sentencia: “Nadie puede ignorar completamente la ley lingüística o cultural y todas las veces que se entra en un intercambio con poseedores de la competencia lingüística legítima y sobre todo cuando se encuentran colocados en instancias de situación oficial, los dominados son condenados a las más desfavorables de sus producciones lingüísticas, que los condenan a un esfuerzo más o menos desesperado hacia la corrección o el silencio”.

• También sé que los terapeutas debemos concentrarnos en privilegiar procesos conversacionales: “El rol del terapeuta es el de un artista conversacional –un arquitecto en el proceso del diálogo- cuya pericia se desarrolla en la arena de la creación del espacio y la facilitación de la conversación dialógica” (Anderson – Goolshian 1988).

En consonancia Andersen T (1997) afirma que “las expresiones de una persona no sólo son informativas sobre ella misma, sino además formativas, ya que las propias actividades expresivas conforman los pensamientos y significados de la persona, y por ende la conforman a ella”, por ello en el campo de la sordera asegurar la comprensión de lo que se dice en sesión, es garantizar a los participantes su derecho a conversar.

La secuencia de la entrevista que a continuación detallo, muestra con firmeza este quehacer específico (en este caso utilizar una Señal pertinentemente), aunque remite a la esencia de toda la intervención:

Recuerdo el rostro angustiado de una mamá oyente de 60 años (L1) que quería explicarle a su hija sorda (L2) que “si volvía con su esposo (quien la había golpeado reiteradas veces) ella se iba a “arrepentir”. Al tener serias dificultades para hacerlo en Lengua de Señas (no conocía la Señal específica de la palabra arrepentir y tampoco sabía como explicar el concepto), la mamá prefirió decir que:

- “es mejor estar separada de tu esposo”. Esa palabra (separación) si sabía decirla en Lengua de Señas.

- La hija se enoja con su madre por que “la quería separar de su esposo”.

- Le pregunto a la mamá si deseaba que le ayude a decir a su hija “más claramente lo que ella sentía”. (En todas las intervenciones hablo en Lengua de Señas y en lengua oral para lograr dos efectos: A: salvaguardar la comprensión de todo lo que se diga y B: no establecer alianzas innecesarias).

- La Sra. accede.

- Le digo a la hija en LSA que su mamá necesitaba explicarle que “si ella no lo pensaba seriamente y volvía a su casa de repente, en el futuro podría arrepentirse”.

- La hija dice “arrepentirse” (utiliza una Seña diferente – sinónimo- a la que yo había usado). Y luego agrega “¿arrepentirse por que?; esa es mi casa, tengo todas mis cosas. Ahora viviendo en otra casa no tengo nada”, y agrega “mi hija (nieta) extraña sus juguetes y a su perra”.

- La madre le dice, combinando el castellano con la Lengua de Señas, que “se quede tranquila, que la entendía pero que estaba muy preocupada por lo que le podría pasar si volvía”.

### **Sordera y familia**

Puede delimitarse como familias con hijos sordos a aquellas en las que padres oyentes y/o padres sordos tienen uno o más hijos oyentes o sordos; y producto de esta situación por lo general fortuita, deben convivir necesariamente en un mismo hogar personas pertenecientes a modalidades lingüísticas diferentes. Por lo general cuando los padres son los oyentes (familia tipo B – cuadro 1), estos se comunican prioritariamente en lengua oral y aprehenden el mundo que los rodea haciendo uso de sus potencialidades auditivas. El hijo sordo privado de esta posibilidad, internaliza la mayor parte de su entorno familiar a través de la información visual. A este proceso específico es el que he denominado anteriormente como “modalidad de apropiación/ejecución lingüística diferente”.

Otogarnos la posibilidad de poder mirar a las familias con personas sordas como un sistema en el que conviven individuos pertenecientes a modalidades lingüísticas diferentes no es un hecho aleatorio sino el intento explícito de puntuar este aspecto por sobre cualquier otro.

Podemos preguntarnos por ello ¿de qué manera tomarán forma y evolucionarán aquellas pautas de construcción de vínculos familiares?, ¿tienen una evolución similar a las familias oyentes?, ¿cuál es la influencia específica de la sordera para cada una de las personas que viven en esa familia?, ¿existen “patologías exclusivas” desarrolladas solo en estas familias?, ¿deben los padres ser poseedores de una personalidad especial para criar a un niño sordo?

En la práctica psicoterapéutica nos encontramos a priori con demandas que se corresponden con una instancia de concepción biológica del problema (cuadro 1- a) en donde las definiciones familiares y profesionales que corresponden a esta modalidad podrían ser: “somos oyentes”, “es sordo”, “no habla”, “tengo tres hijos sanos y uno enfermo”. “Necesito que lo haga hablar”, “sus hermanos lo tienen que cuidar por que es sordo”, etc.

También existen y/o coexisten demandas que se corresponden a una instancia de concepción lingüística del problema (cuadro 1- b) Las narraciones identificables son: “estamos preocupados por que no comprendemos lo que nuestro hijo quiere decirnos y él se pone nervioso”; “yo lo cuido particularmente por que me da miedo que le pase algo”; “mi esposo no se compromete con los tratamientos de mi hijo sordo”; “estamos preocupados por la vivencia de los hermanos”.

La instancia de concepción lingüística (como si la estuviéramos observando mediante un zoom) es la que yo intento vehiculizar en sesión. La que posibilita o no, la que permite o no las interacciones, los entendimientos, la apertura, la familiaridad entre los miembros de la familia. El riesgo es quedar atrapados por el rasgo más visible de la problemática que radica en la imposibilidad de oír y por lo tanto la supuesta imposibilidad de hablar (instancia de concepción biológica del problema). Todavía suele hablarse de “normo- oyentes” y “sordomudos”. Las narraciones del medio son decisivas (para bien o para mal) en la construcción de estos conceptos.

En este marco, podemos afirmar que “las familias más damnificadas son las que en un primer momento privilegian miradas de la instancia biológica. Las familias acuden golpeadas en su autoestima, entorpecido los procesos y herramientas de comunicación efectivas, procesos de patologización y medicalización”, Clasificación Internacional del funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud (2000).

Solo un comentario: me conmueve la inmensa cantidad de condicionantes culturales que restringen las oportunidades de las personas sordas para expresarse en el lenguaje que mas cómodo le queda. En cierta manera parece que ser sordo no bastase para transitar o relatar una identidad. Debe mitigarse, anularse, enmascararse, etc. para ser aceptado por el contexto.

Otro ejemplo: una psicóloga (hablante de L1), dijo a la mamá de un joven sordo de 16 años (hablante de Lengua de Señas) que: “su hijo es un caprichoso, no quiere venir a las sesiones, no por que no me entienda, él puede escribir todo lo que piensa. No necesita hablar con las manos, es vago”. Las repercusiones de los dictámenes del Congreso de Milán 1880 todavía afectan la atención profesional de personas sordas.

Respecto de estas “posiciones correctivas” Foucault (1999), me veo en la obligación de citar, a modo de antídoto y pensando en instancias posibilitadoras de relatos polifónicos lo expresado por White (2002): “las ceremonias de definición abordan los problemas de la marginalidad y la invisibilidad, son estrategias que le brindan a cada sujeto oportunidades para ser visto en sus propios términos, reuniendo a testigos de su existencia, su mérito y su vitalidad”.

Si decidimos entender la cuestión de la sordera como una instancia que atañe tanto a la construcción como al conflicto lingüístico, podemos especificar entonces que en estas familias, donde conviven personas pertenecientes a modalidades lingüísticas diferentes, la interrupción del desarrollo de espacios comunicacionales espontáneos, abiertos y honestos no es solo una circunstancia de interpretación (puntuación) de cada uno de los participantes, es un hecho real y objetivable.

La persona sorda suele quedar atrapada, sobre todo en la etapa de la infancia /pubertad (aunque no excluye la adultez) en un lugar rígido con respecto al relato de su familia y del suyo propio. En ciertas circunstancias no tiene siquiera la posibilidad con “emanciparse de su problemática” ya que cuando da

muestra de estar mal oralizado (por ejemplo no se entiende lo que expresa) se le adjudica a él la responsabilidad, pero cuando lo hace bien se le dice que parece un oyente. Ahora bien, no termina allí el asunto, cuando la persona sorda habla en Lengua de Señas y puede expresar todo lo que su repertorio le permite corre el riesgo de ser considerado “mudo”.

Por encontrarse en una posición jerárquica superior, los adultos son los que monitorean este proceso de co-construcción de herramientas lingüísticas para comprender la realidad. Es, por lo tanto, una obligación científica poder considerar lo imbricado que están estos procesos de enseñanza - aprendizaje de la lengua con el posicionamiento respecto al uso de poder que ejerce ese adulto. La posibilidad de nombrar, categorizar y adjudicar significados, socialmente pertinentes, no es un proceso independiente de la acción de las personas que intervienen en el mismo.

Gregory Bateson (1972) plantea que la relación de doble vínculo madres – hijos provocan estados esquizofrénicos de interacción y desarrollo de la personalidad. “Esta combinación de dobles mensajes o mensajes simultáneos no le deja más opción al niño que obligarlo a distorsionar sistemáticamente sus percepciones de las señales metacomunicativas. El niño es castigado tanto por discriminar correctamente o incorrectamente lo que el adulto dice, por ello esta atrapado en doble vínculo”. “Las personas sordas no pocas veces se encuentran en situaciones de doble vínculo, no solo frente a los miembros de su familia sino también en cualquier circunstancia en la que deba interactuar con adultos poseedores de la lengua prestigiosa siendo él hablante de una lengua deficitaria”, Rubinowicz (2006).

### **Lenguaje y jerarquías sociales**

En consonancia con lo ya expresado Ng y Bradac (1993) encuentran tres posiciones diferentes respecto al juego lenguaje y poder, representado cada una de estas posiciones una parte de un panorama mas amplio y completo. Esencialmente, cada situación refleja una metáfora o modelo particular de interrelación lenguaje – poder. Estas son:

- a) El lenguaje revela poder: un poder respecto del estatus social del que habla, que puede ser grande o escaso, y que es percibido no solo por los estudios de los especialistas, sino que la gente en general, y que puede tener o no efectos de poder/influencia en los receptores.
- b) El lenguaje crea poder: por ejemplo la velocidad y la intensidad del habla, o el dirigir o interrumpir los turnos del habla, pueden producir persuasión o conformidad.
- c) El lenguaje refleja poder: la capacidad de poder/influencia dependerá en gran medida, de las creencias y actitudes hacia el poder que tengan los receptores del mensaje dados desde el poder.

Debemos tener en cuenta evidentemente la íntima relación existente entre el estilo de construcción lingüística propuesta por el adulto y la conformación de la identidad de quienes intervienen en ese proceso conversacional.

Shotter (1993) nos explica que: "... las negociaciones entre individuos no son del tipo todo vale. Repitémoslo: están arraigadas en contextos conversacionales desarrollados y en desarrollo, dentro de los cuales se desenvuelven las negociaciones prácticas"; "... las personas necesitan de esas propiedades del discurso como condiciones para tener derecho y reconocer el derecho de otros de afirmar que saben de lo que están hablando, y que lo que dicen es inteligible y debe ser entendido. En síntesis podemos decir que a las personas se le otorgan el derecho de llevar adelante sus temas conversacionales comunes sin interferencia. Todo apartamiento de esos usos suscita intentos inmediatos de restablecer el estado de cosas correcto" Shotter (1993).

### **Caso ilustración**

"Una sesión en las que todos los participantes comienzan ejercer su derecho a conversar".

#### **Estructura familiar:**

La familia está constituida por un papá sordo de 55 años, empleado; una mamá sorda de 53 años ama de casa y la hija adolescente oyente (única hija). Los padres hablan Lengua de Señas, la hija es bilingüe (español – Lengua de Señas).

La derivación a psicología la solicita la asistente social de la escuela a la que asiste la joven. Ella había abandonado la escolaridad, tenía bajo rendimiento cognitivo y pobres relaciones con los compañeros. La escuela tiene serias dificultades para comunicarse con los padres de manera efectiva. Ellos acuden gustosos cada vez que son llamados.

Algunas especificaciones sobre la familia en el contexto de la sesión:

- En todos los diálogos hablo LS con los padres y en LO con la hija. En circunstancias hago las veces de un traductor (transmito lo que dice la hija y/o los padres) y en otras hago mis propias intervenciones reflexivas utilizando LS y/o LO dependiendo a quien sea emitido el comentario. En particulares instancias hablo LS y LO de manera simultánea.
- La hija elige hablar LO la mayor parte de la sesión. Prefiere que sea yo quien traduzca a sus padres lo que ella dice. Solo en algunos pasajes habla en LS con sus padres.

Algunas especificaciones sobre mis pensamientos en la sesión:

Pienso que en las familias de personas sordas la interrupción del desarrollo espontáneo de la comunicación es un hecho frecuente. En consecuencia pueden verse afectadas la competencia lingüística, cognitiva y herramientas afectivas de todos los participantes, lo que atenta contra la posibilidad de control saludable de la información.

Además pienso y sé que:

- El hombre “es espacios lingüísticos”.
- Las respuestas de los hombres son consecuencia de la información que reciben.
- En la mayor parte de las veces las personas se ajustan de manera espontánea y tienen un buen nivel de control lingüístico de entorno.
- La sordera provoca en principio una pérdida parcial o total de ese control.
- La persona sorda puede reaccionar de dos maneras explícitas. Se esfuerza al máximo para lograr el control o se aleja de todas las situaciones de estrés lingüístico en donde no comprende lo que sucede.
- El estrés que se produce en estos intentos depende del grado de tolerancia individual a la incertidumbre.

### **Algunas reflexiones y conclusiones**

La singularidad de este proceso terapéutico radica en el “formato de la intervención”. El aspecto viso gestual de la comunicación (no es lo mismo que lo no verbal) es determinante. El objetivo en cuanto a la comunicación en sesión consiste en favorecer la construcciones lingüísticas que puedan “abrazar” conceptos tanto en LS como en LO, fortaleciendo las referencias intralingüísticas: “a medida que se incrementa la competencia lingüística un se inclina cada vez mas a la construcción de una red de referencias intralingüísticas que funcionen como contexto en el cual orientar sus propios enunciados” (Shotter 1993).

De Bakhtin aprendimos que “cada conversación crea su propio lenguaje” (Seikkula 2005). En ese sentido digo que la psicoterapia con sordos contrariamente a lo evidente, no es psicoterapia de “la discapacidad”; es una práctica psicoterapéutica destinada a asistir a familias que sufren las consecuencias del conflicto de hablantes de lenguas en contacto (L1 – L2).

Algunas pautas de organización de esta conversación:

- a) Afirmación de la comunicación familiar. Alentar la utilización de estilos comunicativos que permitan la coexistencia de LS – LO.
- b) Esclarecimiento de las pautas de poder que establece el uso del lenguaje.



- c) Formular una efectiva intervención formulando el problema en términos relacionales, revisando ciclos recursivos.
- d) Especificar, en pos de la democratización del espacio, que todo lo que se diga en sesión será transmitido a todos los integrantes.
- e) Alentar a la aceptación de la diversidad lingüística. Aquí la posición personal del terapeuta es vital.

#### Rol del terapeuta

- a) El psicólogo es quien garantiza, mediante la promoción de diálogos abiertos, la democratización del espacio terapéutico.
- b) Es quien promueve rituales de construcción de “un lenguaje en sesión”, relativizando o resignificando el criterio L1 – L2.
- c) El terapeuta a través de diálogos abiertos convalida la coexistencia de estilos lingüísticos dentro del mismo hogar. Específicamente con la construcción sustentable y flexible en sesión del lenguaje.
- d) En consecuencia La alianza del terapeuta no es con un individuo determinado. La empatía es con cada uno de los individuos, la alianza es con la igualdad de oportunidades y la democratización de las identidades.

Ya he descrito mi convencimiento acerca de la problemática sordera como un espacio de potencial conflicto lingüístico. En la escritura de este trabajo se me ha planteado un problema análogo al problema de la sordera: sabía de la dificultad para describir la entramada interacción que ocurre en los procesos psicoterapéuticos en los que imperan los relatos y uso de metáforas en Lengua de Señas. ¿Cómo describir aquellas intervenciones en donde un gesto facial acompañado por un sonido casi gutural unido a una leve inclinación del cuerpo es una “afirmación afectuosa de una nueva conducta del cliente”? Espero haber salido airoso.

Evidentemente las imágenes tienen un valor diferente a las palabras “con sonido”, supongo sin embargo que todos los procedimientos psicoterapéuticos reúnen un común denominador: los consultantes relatan sucesos de sus vidas y los terapeutas colaboramos co – construyendo junto al consultante (ya sea un individuo, una familia o una institución) otro relato, otra dimensión del mismo suceso, procedimiento mediante el cual el paciente reposiciona su entender y provoca un cambio.

No debemos quedarnos apegados al estigma o prejuicio de la sordera, ni al de la Lengua de Señas o el de la lengua oral bien o mal pronunciada. La psicoterapia con personas sordas es un procedimiento en el que solo se trata de favorecer a sordos y oyentes mediante conversaciones abiertas que posibilitan a su vez otras preguntas y otras conversaciones. Respecto a estas conversaciones y la sordera, encontrar un estilo de diálogo que favorezca

encuentros mas democráticos es una responsabilidad a la que no debemos darle la espalda.

Gustavo Miguel Rubinowicz

(\*) No hablar la misma lengua no quiere decir que no puedan hablar de las mismas cosas. “Lo que las reglas y convenciones garantizan dentro de un grupo social es el reconocimiento de los medios usados para construir un significado; pero el significado que está siendo construido se encuentra en el uso único al que el hablante intenta someter esos medios” Shotter (1993). A este proceso lo llamo búsqueda de pertinencia simbólica.

Tabla 1

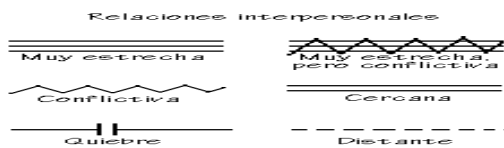
Actores	Diálogos	Comentarios
N: (hija)	Yo quería ser barman y una amiga mía quería hacer malabares. Yo le dije a mi papá que yo quería hacer <b>malabares</b> , le hago así (en LS) y él pensó que eran los <b>cócteles</b> . Él me dice que soy chiquita y yo lo mando a la mierda.	Ya habían transcurrido 20 min. de sesión en donde la confrontación hija –padre es constante.
G: (terapeuta)	(a N) Lo que pasa es que cuando haces “así” (con las manos) él lo interpreta mal. Confunde lo de los <b>malabares</b> y los <b>cócteles</b> .	Intento mostrar a la hija la vulnerabilidad lingüística de los padres en LO. No deseo que asocie el problema con una cuestión estructural familiar o un rasgo de la personalidad de los padres sordos.
G:	En realidad .. ¿Qué le querés decir? Cuales son tus sensaciones.	
N:	Que el no entiende nada. Yo le digo malabares y él piensa en coctel, alcohol.	
G:	(le interpreto a los padres) Son muchas cosas las que ella me dijo ... ella es muy inteligente	Intento jerarquizar el discurso de la hija y suavizar la mirada de los padres hacia ella.
G:	(a los padres) A ella le gusta el coctel, también le gusta los malabares.	Para decir malabares utilizo otra seña a la utilizada por la hija.
G:	Ella dice (al padre) que vos te confundiste (hago una pantomima entre malabares y alcohol). Todos se ríen.	Utilizo la palabra confundir en vez de no saber o no entender.

G:	Ahora lo que voy a decir es una idea mía. Natalia habla mitad en LS y mitad en LO. Según tu hija vos le entiendes poco y la mamá la entiende un poco más.	
G:	(a Natalia) ¿está bien lo que digo?	
N:	Con mi mamá me entiendo más.	
G:	(a Natalia) lo que les digo es que vos hablas una parte en LS y otra en LO. Entonces vos haces y decís “papá, me gusta hacer malabares” pero haces señas que pueden pensarse como las de cóctel.	Malabar y coctel son señas que comparten movimientos (es como tirar por el aire objetos)
N:	No yo le dije malabares y él malinterpretó.	
G:	¿Cómo se lo dijiste?	
N:	Yo le dije que “en la escuela adentro malabares” (en LS).	Hace señas aisladas “escuela”, “dentro”, “malabares”.
G:	(a padres) En la escuela de Natalia hay una amiga que hace malabares.	Utilizo la gramática LS correcta.
G:	(a padres) Les pregunto ¿qué es malabares”?.	
M: (madre)	¿Cóctel?	Este es un pasaje clave. Evidencia y condensa las dificultades en la comunicación y la comprensión mutua. No constituye solo una respuesta emocional, si evidencia una dificultad lingüística con consecuencias emocionales.
P:	¿Es una práctica para cóctel?	
G:	Esperen todos. (a Natalia): viste que no entendieron lo que dijiste. Es muy difícil para ellos entender esa forma de comunicación.	
G:	(a Natalia) yo te entiendo lo que decís somos oyentes, pero para ellos “tirar para arriba” puede significar malabares o cóctel.	Necesito mostrarle a la hija que en la familia existe un problema de coherencia lingüística.
G:	(a Natalia) dejame concentrar que quiero explicar a tus padres lo que significa malabares. (a padres) Vieron en la calle los chicos en la esquina ....	

P:	Si yo debo detener el auto.	
G:	Muy bien .... A la amiga de ella le gusta hacer malabares.	
P:	Que sorpresa, no sabía.	
N:	Yo te dije malabares (el padre la interrumpe) pará dejame hablar, y vos empezaste a decirme que soy chiquita y me fui.	
P:	Vos me pediste lo del cóctel muchas veces.	
N:	Eso (lo del cóctel) fue antes.	
P:	Ella quiere que le firme (se refiere a la autorización para poder estudiar cóctel).	
N:	Yo quiero estudiar en la Universidad del cóctel.	
G:	(a N) Explícale a ellos que es la Universidad del cóctel.	En este momento yo presentía que ella sola no podría hacerlo y que necesitaría mi ayuda. Quería que no se sienta desamparada.
N:	(a los padres en LS) Facultad, universidad.	
P:	Ella quiere que firme la autorización: No lo voy a hacer, es chica tiene 14 años. Que termine la escuela secundaria y después sí. Firmar es una responsabilidad mía y por eso no lo voy a hacer.	
N:	(lo interrumpe en LO).	
G:	(a Natalia) La detengo y le agradezco haciendo un gesto (no verbal) con el pulgar el alto.	Los padres pueden ver mi intervención y pueden seguir hablando contando su parecer.
P:	A los 18 años que haga lo que quiera. Ella se pone caprichosa pero yo le digo que no.	
N:	Miente. Yo estoy bajo la responsabilidad de ellos, por eso ellos me tienen que firmar. Otros menores se lo hacen firmar a los padres y no le dicen para que es.	
G:	Y vos sí se lo dijiste a tus padres?	
N:	Le dije todo.	
G:	Y les diste el papel de la autorización.	
N:	No, el papel de la autorización no lo tengo.	
G:	¿Pero se lo dijiste a tus padres que	

	debían firmarlo?	
N:	Si.	
G:	En esta reunión la comunicación en esta familia es muy difícil. Se mezclan el tema de los malabares, lo del cóctel ... muchos temas juntos.	Esta es una reflexión mía. Necesito "tomar un respiro". La sesión sigue con las confrontaciones. Al finalizar hablo con los padres acerca de los hijos adolescentes.

Genogramas:



- Las señalizaciones en los genogramas son aleatorias. Solo pretenden mostrar la diversidad, casi infinita, de tipo de interacciones, alianzas, jerarquías posibles.

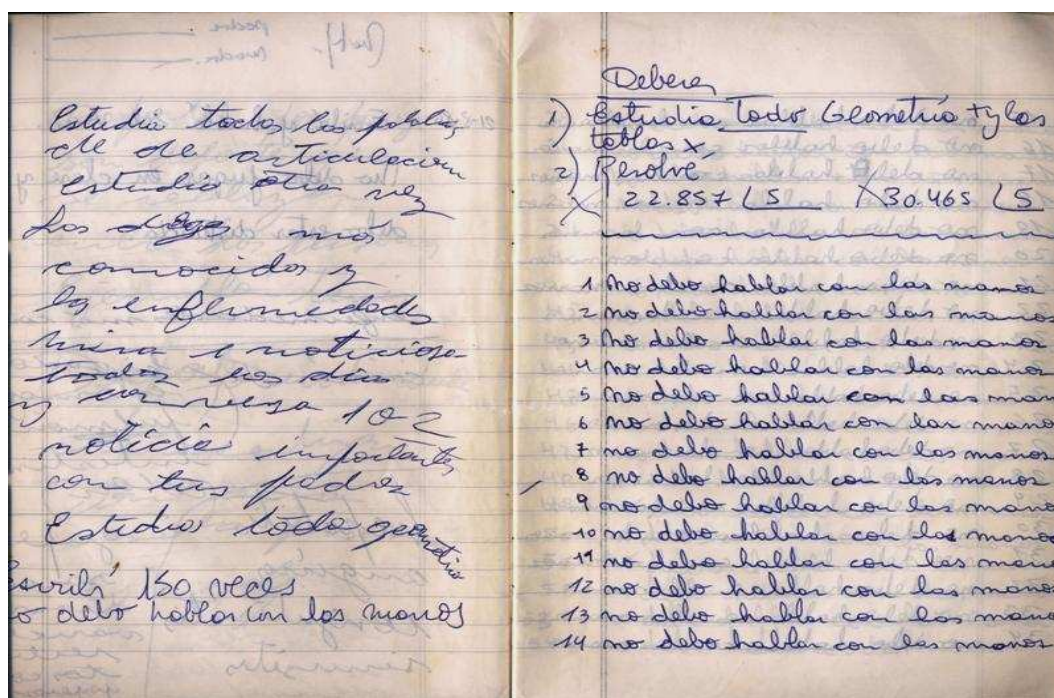
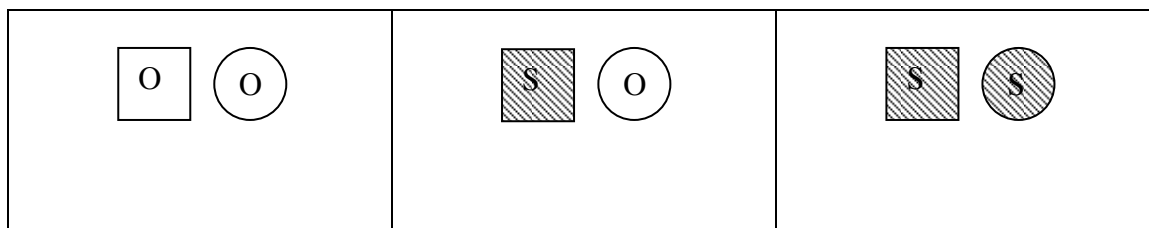
**Cuadro 1**

**a) Instancia de concepción biológica (claramente identificable).**

<p><b>Tipo a: Padres sordos</b></p> <p>4 % de las familias con miembros sordos.</p>	<p><b>Tipo b: Hijos sordos</b></p> <p>95 % de las familias con miembros sordos.</p>	<p><b>Tipo c: Todos sordos</b></p> <p>1 % de las familias con miembros sordos.</p>
---	---	--

**b) Instancia construcción lingüística (móvil, ambigua)**

<p><b>Tipo a: Padres sordos</b></p>	<p><b>Tipo b: Hijos sordos</b></p>	<p><b>Tipo c: Todos sordos</b></p>
-------------------------------------	------------------------------------	------------------------------------



#### Bibliografía:

- Alisedo Graciela (2003). "Atención educativa de niños de 0 a 6 años con discapacidad auditiva". Organización de Estados Americanos (OEA).
- Andersen Tom (1995). "Procesos de reflexión: actos informativos y formativos". Amorrortu.
- Andersen Tom (1997). "Una oración en cinco renglones sobre la creación de significado". Sistemas Familiares. Año 13 N° 2. Julio 1997.
- Anderson, H. Goolshian (1995). "El cliente es el experto". Sistemas Familiares. Año 11 N° 3. Dic 1995.
- Anderson – Goolshian (1988). "Human system as linguistic systems". Family process. Volumen 27 n° 4
- Bateson, G. (1972). "Pasos hacia una ecología de la mente". Planeta.
- Bourdieu, P. (1999). "Intelectuales, políticas y poder". Eudeba

Clasificación Internacional del funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud. (2000)

Foucault, M. (1999). "Los anormales". Fondo de Cultura Económica.

McGoldrick, M. (1985). "Genogramas en la Evaluación Familiar". Gedisa.

Pakman, M. (1997). Construcciones de la experiencia humana. Vol I. Gedisa.

Rubinowicz, G. (2006). "Personas sordas, construcción del lenguaje y conflictos de poder" En edición.

Seikkula, J. (2005). "Healing Elements of Therapeutic Conversation: Dialogue as an Embodiment of Love". Family Process 44. 2005.

Shotter, J. (1993). Realidades Conversacionales. Amorrortu.

White, M. (2002). El enfoque narrativo en la experiencia de los terapeutas. Gedisa.

Publicado en <http://www.depsicoterapias.com/articulo.asp?IdArticulo=274>