

EDUCACIÓN BILINGÜE LENGUA DE SEÑAS MEXICANA – ESPAÑOL: ALTERNATIVA DE DESARROLLO EDUCATIVO PARA LOS GOBIERNOS LOCALES¹

POR EDGAR SALAZAR RAMÍREZ²

INTRODUCCIÓN

La educación de las personas con pérdida auditiva ha sido el centro del histórico debate entre dos posiciones encontradas: la perspectiva medico-patológica que ha perseguido la oralización/habla de *los Sordos*³ para su normal integración al mundo Oyente versus las interpretaciones antropológicas-culturales que reconocen a la Lengua de Señas como el idioma natural de las personas con incapacidad auditiva, emergiendo así propuestas educativas bilingües.

Este documento se sustenta en la epistemología sobre la sordera como materia cultural para proponer la intervención de los gobiernos locales en el fomento del desarrollo educativo de las Sordas y los Sordos, colocando en la mesa de debate el cuestionamiento sobre si el imaginario actual sobre la incapacidad auditiva ha promovido el genocidio de una cultura a través de una “paradójica” política del Estado, que al intentar fomentar la integración y el desarrollo, ¿está produciendo marginación y subdesarrollo?

¹ Trabajo presentado en el Primer Congreso de Egresados COLEF, realizado en Tijuana, B. C., del 9 al 11 de septiembre de 2009.

² Docente de la Universidad Pedagógica Nacional – Tijuana. E-mail: mc_edgarsalazar@hotmail.com

³ Woodward (1972) establece una convención en los estudios culturales Sordos al abordar las implicaciones sociolingüísticas sobre la sordera, definiendo la antagónica relación entre “audiological deafness” (sordera audiológica) y “cultural Deafness” (Sordera cultural). A partir de aquí, los estudios que se referían a *lo Sordo* con S mayúscula, reflejaban la adhesión al paradigma antropológico sobre la sordera y su empatía con el concepto de “cultura Sorda”, el cual es aun insuficientemente explorado en nuestro país. En este documento se comparte esta convención propuesta por Woodward, por lo que siempre la palabra Sordo o Sorda estará con la primera letra en mayúscula.

LA PUGNA ENTRE PARADIGMAS: ENFERMEDAD VS CULTURA

El año de 1880 representa un oscuro suceso para las personas con incapacidad auditiva. Del 6 al 11 de septiembre se celebró un congreso en Milán, denominado *"Per il miglioramento della sorte dei Sordomuti"* o *"Para la mejoría de la suerte de los Sordomudos"*, cuyas conclusiones convienen que la educación para Sordos debe tener como objetivo la enseñanza de la lengua oral y su incorporación a la *normal* vida cotidiana, escolar y laboral del *mundo oyente*.

Para Facchini (1981) la defensa de la adquisición de la lengua oral, más que tener una justificación teórico-pedagógica, versaba en conciernes eclesiásticos, ideológicos y políticos. En 1880, nacía en Italia un proyecto general de alfabetización y la lengua de señas representaba una "desviación lingüística", por lo que lo políticamente correcto era que la niñez Sorda usara la lengua de todos. Desde la perspectiva filosófica, el congreso de Milán legitimó la concepción aristotélica dominante, es decir, la idea de la superioridad del mundo de las ideas, de la abstracción y de la razón -representado por la palabra- en oposición al mundo de lo concreto y lo material - representado por el gesto. Para la iglesia romana, el oralismo era el medio para la confesión, manifestándose la filosofía eclesiástica de aquella época en las palabras de Giulio Tarra, sacerdote director de la escuela de Sordos de Milán:

"El gesto no es el verdadero lenguaje del hombre, ni el que corresponde a la dignidad de su naturaleza. El gesto, en lugar de dirigirse a la mente, estimula la imaginación y los sentidos. Más aún, no ha sido ni será nunca el lenguaje de la sociedad. Así, para nosotros es absolutamente necesario prohibir ese lenguaje y reemplazarlo con el habla viva, el único instrumento del pensamiento humano (...) la lengua hablada es el único poder que puede reanimar la luz que Dios alentó en el ser humano, cuando, dándole un alma en un cuerpo físico, le dio también un medio para la comprenderse, para concebirse y para expresarse a sí mismo. Pero las señas mímicas, por una parte, no son

suficientes para expresar la totalidad del pensamiento; por otra, estimulan y glorifican la fantasía y todas las facultades de los sentidos y de la imaginación ... la fantasiosa lengua de señas exalta los sentidos y fomenta las pasiones, mientras que el habla eleva la mente de modo mucho más natural, con calma y verdad, y evita el peligro de exagerar el sentimiento expresado y de provocar peligrosas impresiones mentales (Lane 1984:393-394. Traducción de Oviedo, 2007)”

Para Skliar (1999) es así como la Lengua de Señas se “transforma en el símbolo de la represión física y psicológica de la niñez Sorda. La escuela queda subordinada al logro de la expresión oral de los niños Sordos, y los adultos Sordos, que hasta entonces participaban de la escuela como modelos educativos para los niños Sordos, fueron recluidos a tareas menos jerarquizadas o, peor aún, por lo tanto, excluidos de la escuela. De este modo, se consideró a las comunidades Sordas como hordas peligrosas para el desarrollo oral del Sordo y desaparecieron como realidad en la institución escolar y, por ende, en el imaginario colectivo Oyente”.

En México, en 1867 nace la *Escuela Nacional para Sordomudos*, fundada por Edouard Huet, Sordo Francés, quien había participado en la conformación de escuelas para Sordos en Francia y Brazil. No existe documentación sobre la pedagogía seguida en la escuela, sin embargo, en una carta escrita por Huet el 22 de junio de 1855 al Emperador Don Pedro II de Brasil, expidiendo los planes para la fundación de Sordos de Río de Janeiro, señala que “las materias de estudio serán principalmente la historia, el catecismo, la aritmética, la geografía, la agricultura teórica y práctica, y sobre todo, la *lengua usual*, que, para los *Sordomudos*, es el conocimiento más difícil de ser adquirido” (Oviedo, 2007). Se presume que las mismas materias se seguirían en México.

Fridman (1999) señala que la Lengua de de Señas Mexicana (LSM) es un derivado de la Lengua de Señas Francesa (LSF), debido a la intervención de Huet en nuestro país. En la desaparecida escuela mexicana para *Sordomudos*

era empleada la Lengua de Señas como vehículo para enseñar la “lengua usual” oral, planteándose entonces la hipótesis que aquí pudieron haberse encontrado los pilares de la educación bilingüe para la niñez Sorda mexicana: ¿qué hubiera pasado si la escuela nacional de Sordomudos no desapareciese?. A partir de 1900 la escuela para Sordos pasa a ser parte de la Secretaría de Salud, hecho que refuerza la conformación del vigente imaginario sobre la sordera identificada como un déficit, una discapacidad, necesitada de normalización a la vida Oyente. A tal concepción de le conoce como la “medicalización de la Sordera”.⁴

Este es el sentido que enmarcar la política del Estado mexicano, denominada como Educación Especial, definida por el principio de la “normalización” la Secretaria de Educación Básica y Normal (2000) propone como necesario brindar a las personas con discapacidad (incluida la discapacidad auditiva) los servicios de habilitación o rehabilitación y brindar el “derecho” de todos los alumnos de educarse en ambientes “normalizados”.

CULTURA, IDENTIDAD, COMUNIDAD E IDIOMA DE SEÑAS

Mientras nacía la política de educación especial que buscaba la “normalización” en nuestro país, en otros puntos del planeta se desarrollaban los estudios culturales Sordos, que buscaban explicar las diferencias culturales entre Sordos y Oyentes. Existen autores que han publicado libros obligados de consulta para todo investigador interesado en abordar la educación de los Sordos desde el paradigma antropológico. En la literatura anglosajona, los principales representantes de estos estudios son:

⁴ Los estudios más relevantes sobre la medicalización del sordera fueron los realizados por Cuxac, 1983; Lane, 1986; List, 1990 (casos de países anglosajones); y, Sánchez, 1989 y 1991 (el caso Venezolano).

Tabla 1. Principales autores y temas de los estudios culturales Sordos anglosajones

Nombre	Año	Tema
Stokoe	1960	Publicó en la monografía "Sign Language Structure" o "Estructura de la Lengua de Señas" que sentó las bases para el estudio lingüístico de la Lengua de Señas Americanas (ASL)
Padden	1980, 1990	Diagnosticó la situación de la comunidad de Sordos en los EUA desde la utilización de métodos etnográficos.
Erting	1986	Propusieron los lineamientos de la "sociolingüística" Sorda.
Woodward	1972	
Baker	1978	Propuso procedimientos para la educación bicultural bilingüe, conocida como la Bi-Bi.
Bergman y Braga	1981	investigaron la adquisición de la escritura en inglés de niños Sordos
Frishberg	1988	Analizaron el estatus sobre de la "literacy" o literacidad para el desarrollo de la lectoescritura en inglés por parte de la niñez Sorda
Gannon	1987	Realizo historias narrativas de la vida en las comunidades de Sordos
Geertz	1987	Propuso las bases para la interpretación de las culturas Sordas
Jacobs	1974	Explico la adquisición del habla de los adultos Sordos signantes
Kluwin	1981	Estudio la gramática y los sistemas de comunicación manuales
Mow	1974	Respondió a la pregunta de ¿cómo bailar sin música?
Supalla	1991	Investiga y evaluó el <i>Manually Coded English</i> MCE o Inglés Manualmente Codificado

Fuente: Elaboración propia

LA ¿CULTURA SORDA? PARA LATINOAMÉRICA

Massone (1992, 1993a, 1993b, 1993c, 1993, 1994, 1998) y Skliar (1997, 1998, 2000, 2001) han desarrollado significativas ideas para la reflexión sobre la educación para Sordos en Latinoamérica y han generado toda una plataforma epistemológica para la investigación educativa en el tema. A continuación se agrupan y enlistan los principales elementos que han propuesto desde la década de los noventa a la fecha:

A. Repensar la educación especial.

La educación para Sordos se ha centrado, para Skliar (1997) en su “identificación como sujetos deficientes, negando y desconociendo, la existencia de las múltiples identidades sociales y culturales que ellos poseen. La falsa oposición entre sujeto normal/sujeto deficiente impidió a la educación de los Sordos, en particular, una comprensión de teorías y de políticas educacionales más vastas que posibilitaran, a su vez, la descripción de la naturaleza compleja, fragmentaria y plural que, sin dudas caracteriza al mundo actual donde también viven los Sordos”. Es así como “la crítica a una de las verdades sagradas más arraigadas en la educación especial: el anacronismo de definir un grupo de individuos especiales, de colocar a los Sordos, a los deficientes mentales, a los ciegos, a los deficientes motores, etc. en una continuidad que es discontinua -esto es, juntos pero separados de otros sujetos- sin que exista algún criterio educativo para ello. El único criterio educativo posible sería, justamente, la negación misma de ese criterio dentro de un proceso indiscriminado de clinalización global de la anormalidad”.

Por tal motivo, Skliar (1997, 1999) propone un distanciamiento de la educación especial y un acercamiento a otras líneas de estudios en educación, lo que permitiría mostrar que los problemas en la educación de los Sordos se refieren a la dificultad de los Oyentes que trabajan con ellos para identificar y definir cuáles son esos problemas.

B) Minoría Sorda, minoría étnica

Massone, Simon y Druetta (2003) señalan que una “minoría es un grupo humano que comparte una experiencia de vida común con personas con similar experiencia, agrupándose debido al hecho de compartir esas experiencias comunes y se diferencia del grupo mayoritario. Tal es el caso de grupos de indígenas, judíos, ciegos, mujeres, gays, drogadictos”. Para Massone y Jhonson (1991), “la minoría Sorda está aislada lingüística y

culturalmente de la comunidad mayoritaria Oyente, pero está integrada económicamente como en la mayoría de las sociedades industrializadas del mundo. La Lengua de Señas empleada por los Sordos/as es una lengua minoritaria, usada tradicionalmente en situaciones informales y cotidianas entre pares, mas no es un idioma institucionalizado ni forma parte de la curricula oficial. Tiene una función intragrupal. Massone y Famularo (2000), comentan que los/las Sordos/as son parte de una minoría lingüística ya que hacen uso en sus intercambios cotidianos de una lengua visual-gestual y poseen una cultura propia producto de dichos intercambios: cultura visual". Skliar (1997), a su vez, propone la necesidad de conocer los diferentes y múltiples recortes de su identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, religión, comunidad y culturas; y dejar de definir a los Sordos únicamente a partir de sus supuestos trazos negativos, percibidos exclusivamente como ejemplos de un desvío de la normalidad.

C. Estudios Sordos en educación.

En tal sentido, Skliar (1997) describe algunas de las potencialidades temáticas para aproximarse al entendimiento de la cultura Sorda, como punto de partida para la investigación educativa:

1. Una profundización para el análisis de los mecanismos de poder y de saber de la ideología dominante en la educación de los Sordos, desde sus orígenes, su actualidad y sus perspectivas de futuro; además, un refinamiento en la discusión sobre las relaciones de poder y de saber entre Oyentes y Sordos.
2. Una re-definición de los problemas que se suponen están en la base de la educación para los Sordos, o bien una mirada completamente nueva acerca de aquello que es realmente determinante y/o variable en ella;
3. Un consenso acerca de las potencialidades educacionales de los Sordos, descentrado de los imperativos curriculares Oyentes, de lo oral, del escuchar, del leer y el escribir, y centrado en las especificidades

lingüísticas, cognitivas, comunitarias, de participación educativa y culturales de los Sordos.

4. Una ampliación de sentido y significado sobre el papel que le cabe a la escuela de Sordos en el proceso general de educación, a partir de una definición más extensa y crítica de un campo para la educación de Sordos “en el sentido que Bourdieu y Wacquant (1995) dan al término campo que comprenda las diferentes relaciones que existen dentro y fuera de la escuela”, como por ejemplo las asociaciones de Sordos, asociaciones de intérpretes, asociaciones de padres, profesionales, administraciones municipales, estatales, etc.
5. Una ampliación y multiplicación de los espacios conquistados por los Sordos dentro de su educación, en dirección inversa a las tradicionales propuestas enmarcadas dentro de lo esperado por la mayoría oyente.

¿EL INVISIBLE “COLONIALISMO OYENTISTA”?

Siguiendo las ideas planteadas por diversos investigadores, destacándose las propuestas de académicos Sordos como Ladd (2003), Padden(1980), Humphries (2005) y Druetta (2003) el oralismo ha sido y es una ideología dominante dentro de la educación de los Sordos, pasando desapercibidas las terribles consecuencias culturales y mentales que para la niñez Sorda ha causado esta mirada “etnocentrista”, dicen estos autores. El “discapacitado auditivo” como aún se le reconoce en México, pese a la larga tradición de los estudios culturales que prueban este apelativo, sigue tratándose exclusivamente desde la dimensión clínica: la sordera como deficiencia, los Sordos como sujetos patológicos. Desde la perspectiva terapéutica aun vigente, la sordera debe curarse, los Sordos deben ser reeducados.

Para Lane (1993), la unión de ideas clínicas y de ideas terapéuticas ha conseguido que los espacios escolares sean vistos como verdaderos contextos médico-hospitalarios para los Sordos, lejos de sus consideraciones antropológicas. Esta transformación de la idea del Sordo como “enfermo”

convirtiéndose en metodologías “rehabilitadoras” ha sido la causante del holocausto lingüístico, cognitivo, cultural y comunitario que siguen todavía viviendo los Sordos y las Sordas en su educación, situación que puede y debe ser comparada a la que han vivido históricamente otras comunidades como las indígenas en México, las mujeres musulmanas o la niñez que habita en medio de las guerrillas centroamericanas.

Ladd (2005) y Skliar, (1997, 1998) proponen que el “oyentismo” es el mejor concepto que debe usarse para describir prácticas discursivas y dispositivos pedagógicos colonialistas, donde el ser/poder/conocer de los Oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de la cual todo es medido y juzgado. El “oyentismo” se traduce en un proceso educativo delimitado por la universalidad de la lengua oficial/oral, por el no reconocimiento de la Lengua de Señas como idioma natural de los Sordos, por la separación entre la escuela y la comunidad Sorda, por la ausencia de los adultos Sordos en el contexto pedagógico y por el desconocimiento de la cultura Sorda en la escuela.

Tal “oyentismo” ha dominado al currículum creando diferentes formas de “colonización” de la educación para Sordos como lo menciona Skliar (1997):

- Un currículum para deficientes mentales, reproduciendo el estigma que define a los Sordos y a los deficientes mentales como semejantes o, afirmando, directamente, que los Sordos son deficientes mentales;
- Un currículum para Oyentes, duplicando para los Sordos cada año planificado en la escuela regular, lo que refleja la fórmula estereotipada de que los Sordos podrían ser iguales a los Oyentes;
- Un currículum para deficientes del lenguaje, lo que sugiere que el problema de la sordera no es tanto el del acceso a la oralidad sino que, más grave aún, afecta la facultad mental de los Sordos para el lenguaje;
- Un currículum audiológico/audiométrico que se sirve de técnicas y recursos no educacionales, para direccionar todos los esfuerzos institucionales hacia una posible reconversión del ser Sordo en ser Oyente;

- Un currículum exclusivamente gramatical de la lengua oficial, es decir, un tipo de aprendizaje formal y superficial, basado fundamentalmente en el reconocimiento de informaciones sintácticas y morfológicas;
- Un currículum de beneficiencia laboral, centrado sólo en actividades de reproducción de ciertos oficios -como carpintería, dactilografía, corte y confección, etc.;
- Por último, un currículum salvavidas para aquellos Sordos que no encajaron en las propuestas anteriores, es decir, un currículum que sintetiza el fracaso educativo del pasado y se prepara para un nuevo fracaso educativo.

En este sentido, en este documento se reconoce la importancia de los siguientes puntos sintetizados por Skliar (1997,1998) y por Massone, Simon y Druetta (2003), pero que siguen las ideas de muchos investigadores sobre la cultura del Sordo, como elementos que deben guiar el debate de generar una política del Estado mexicano, convirtiéndose en programas respaldados por los Gobiernos locales:

1. El reconocimiento que el discurso oyentista/oralista tradicional es un fracaso en la educación de los Sordos y ha provocado negativas consecuencias personales, sociales, cognitivas, lingüísticas, comunicativas, de ciudadanía, de formación académica y laboral en los Sordos.
2. Las actitudes, los estereotipos, las representaciones y el imaginario social acerca de los Sordos y la sordera, dominados por las creencias oyentistas, lo que ha provocado la marginación de la Lengua de Señas en los espacios escolares.
3. La ausencia de una política educativa bilingüe del Estado
4. La no participación de la comunidad Sorda en el debate lingüístico y pedagógico y su participación efectiva en el proyecto escolar.
5. La nula investigación sobre las posibilidades creativas y de construcción de hipótesis sobre el mundo por parte de la niñez Sorda, a través de su idioma natural de señas.

6. La presión de las políticas de integración social y de educación especial, ambas oralistas, promovidas en los gobiernos.

PROPONIENDO A LOS GOBIERNOS LOCALES VOLTEEN HACIA UNA POLÍTICA EDUCATIVA BILINGÜE

Fridman (2002) define a la educación bilingüe como “aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua de señas mexicana (LSM) como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra”.⁵ En sintonía, la *Confederación Nacional de Sordos de España* CNSE (1998) define al “bilingüismo” como al uso y/o competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la Lengua de Señas, y una auditivo-vocal, la lengua oral. Un modelo educativo bilingüe debe contener, al menos, los siguientes puntos:

1. Presencia de las dos lenguas, señas y lengua oral (hablada y/o escrita), en el contexto escolar, como dos principales vehículos de comunicación y acceso a los aprendizajes
2. Igual proporción y status de las dos lenguas. Se define la forma de abordar la presencia de ambas lenguas en función del tipo o modalidad de bilingüismo por el que se opte.
3. Conocer y valorar la Comunidad Sorda, fomentando el acercamiento de ésta a la vida diaria del centro.
4. Impulsar intercambios biculturales entre ambas comunidades.
5. Coordinación y convivencia de las dos lenguas en la Escuela.
6. Profesionales Sordos y Oyentes, modelos lingüísticos y culturales.

⁵ El proyecto que definía este concepto estuvo en medio de una interesante polémica. La advertencia del documento permite conocer leer la naturaleza por lo cual nunca se llevo al cabo, al menos desde la interpretación del autor. La nota dice: “Este borrador fue elaborado y presentado a petición de la Mtra. Sylvia Schmelkes, Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, con base en un acuerdo que ella tuvo con el Comité de Representantes de la Comunidad de Sordos el 10 de agosto de 2001 (véase el Boletín 30, en homepage.mac.com/chido/Menu3.html, dentro de “Boletines”). Sin embargo, ante las presiones y boicoteo de la Profa. Patricia Sánchez (Directora de la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal), quien aparentemente considera que la educación del Sordo es monopolio de su Dirección, la Mtra. Sylvia Schmelkes se retractó. Este documento quedó tal y como aquí se presenta, en esta página del Comité de Representantes de la Comunidad de Sordos, como testimonio y aportación para experiencias o proyectos venideros. 10 de septiembre del 2002, Boris Fridman Mintz”. Fridman (2001).

7. Implicación máxima posible de las familias en la vida del centro educativo.

Hasta hoy, no existe una política educativa bilingüe del Estado. En este documento se persigue convocar a investigadores y gestores de políticas públicas a conocer y comprender la mirada cultural sobre las personas con incapacidad auditiva, que hasta hoy representan a una población invisible.

No existe información sobre cuántas personas con pérdida auditiva habitan México. No existen escuelas bilingües LSM – Español. El tema no forma parte de la producción de investigación científica mexicana. La Lengua de Señas Mexicana no es aún reconocida como un idioma dentro del catálogo de la riqueza lingüística mexicana. Descubrir el mundo Sordo en un gran desafío para la investigación y la política pública en México. Se propone hacer visible al mundo Sordo en los ideales del desarrollo regional.

Bibliografía consultada:

- 1) Baker, C. (1978): How does “sim-com” fit into a bilingual approach to education. En *Proceedings national symposium on sign language research and teaching*. Silver Spring, MD: NAD.
- 2) Bergman, E. y B. Bragg (1981). *Tales from a clubroom*. Washington: Gallaudet University Press.
- 3) Cummins, J. (1992) Bilingual education and English immersion: The Ramírez report in theoretical perspective. *Bilingual Research Journal* 16, 91–104.
- 4) Cummins, J. (1996) *Language proficiency, bilingualism and academic achievement*. In P.A. Ricard-Amato (ed.) *Making It Happen: Interaction in The Second Language Classroom. From Theory to Practice*.
- 5) Cummins, J. and Swain, M. (1986) *Bilingualism in Education. Applied Linguistics and Language Study*. Longman.
- 6) Druetta, J.C. (2003). Historia de la Lengua de Señas. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional de Lengua de Señas Argentina. CRESCOMAS: Cordoba, Argentina.
- 7) Erting, C. (1981). Language policy and Deaf ethnicity. *Sign Language Studies*,
- 8) Facchini, M. (1981). Riflessioni storiche sul metodo orale e il linguaggio dei segni in Italia. In V. Volterra, (a cura di). *I segni come parole. La comunicazione dei sordi*. Torino: Boringhieri, 15-27.
- 9) Fridman, B. (1999). *La comunidad silente de México*. Viento del Sur, Núm. 14, marzo 1999, México, DF
- 10) Fridman, B. (2002): Documento en www.chidomac.com del “Proyecto Piloto de Educación Intercultural Bilingüe de Sordos. Coordinación General de

- Educación Intercultural Bilingüe. Secretaría de Educación Pública. México, DF, a 20 de enero del 2002".
- 11) Frishberg, N. (1988). Signers of tales: A case for literary status of an unwritten language, *Sign language studies* 59.
 - 12) Gadamer, H.G. (1990). *Truth and methods*. New York: Croosroad.
 - 13) Gannon, J. (1987). *Deaf Heritage: A narrative history of Deaf America*. Silver Spring, MD: NAD.
 - 14) Geertz, C. (1987). *The interptretation of cultures*, NY: Basic Books, Capitulo 1.
 - 15) Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press
 - 16) Humphries, T. (2005). *Inside Deaf Culture*, Harvard University Press.
 - 17) Jacobs, L. (1974). *A Deaf adults speaks out*. Washington, D.C: Gallaudet College Press.
 - 18) Kluwin, T. (1981). The grammaticality of manual representations of English in classroom settings, *Revista American Annals of the Deaf*, Junio, 1981.
 - 19) Massone, M.I. (1992). *La categoría auxiliar en la Lengua de Señas Argentina*. II Congreso Latinoamericano de Bilinguismo, Rio de Janeiro, Septiembre de 1993.
 - 20) Massone, M.I. (1993). *Libros Didácticos: mis primeras señas*. Buenos Aires, Ediciones El Cimarron. Vol. 2.
 - 21) Massone, M.I. (1993a). *El plural y el género en la LSA*. Signo y Seña, No. 2. Instituto de Lingüística, UBA.
 - 22) Massone, M.I. (1994). *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial Universidad.
 - 23) Massone, M.I. (1998). *La minoría Sorda: su emergencia*. Seminario sobre identidad y sordera. Universidad de Campina, Brasil.
 - 24) Massone, M.I. (1993b). *Diccionario bilingüe Lengua de Señas Argentina – Español*. Buenos Aires, Sopena. Vol. 2.
 - 25) Massone, M.I. (1993c). *La Lengua de Señas Argentina: una lengua en otra modalidad*. Fonoaudiológica 39 -3.
 - 26) Mow, S. (1974). How do you dance without music? En Jacobs, L. (1974). *A Deaf adults speaks out*. Washington, D.C: Gallaudet College Press
 - 27) Oviedo, A. (2006). Colonialismo y Sordera. Notas para abordar el análisis
 - 28) de los discursos sobre la Sordera en www.culturasorda.eu.
 - 29) Oviedo, A. (2004) *Classifiers in Venezuelan Sign Language*. Hamburgo: Signum
 - 30) Padden, C. (1980). Deaf community and the culture of deaf people. In C. Baker and R. Battison (eds.), *Sign language and the deaf community*. Silver Spring, MD. National Association of the Deaf.
 - 31) Padden, C. (1990). *Response to unlocking the curriculum in access: Language in Deaf education*. Gallaudet Research Institute Ocassional Paper 90-1. Washgton DC: Gallaudet University Press.
 - 32) Searls, S. and Johnston, D. (1998): Growing Up Deaf in Deaf Families: Two Different Experiences. En *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*, Edited by Ila Parasnis, Cambridge University Press.
 - 33) Secretaría de Educación Básica y Normal (2000): Cuaderno de integración educativa núm. 1. Proyecto general para la educación especial en México. SEP/DEE.
 - 34) Skliar (1999): *La educación de los sordos : una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, Mendoza : EDIUNC
 - 35) Skliar, C. (2000) *Estudos surdos e estudos culturais em educac,ãõ*. In C. Broglia Feitosa Lacerda and M.C. Rafael de Goes (eds) *Surdez – Processos Educativos e Subjetividade*. Saõ Paulo: Lovise.

- 36) Skliar, C. (2001) Perspectivas política e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In S. Silva and M. Vizim (eds) *Educação Especial: Múltiplas Leituras e Diferentes Significados* (pp. 85–110). São Paulo: Mercado Aberto.
- 37) Skliar, C. (ed.) (1997) *Educação & Exclusão – Abordagens Socio-Antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediadora.
- 38) Skliar, C. (ed.) (1998) *A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediadora.
- 39) Skliar, C. and Quadros, R.M. (2000) *Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos*. *Estilos da Clínica*, São Paulo V (9), 32–51.
- 40) Stokoe, W. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf, *Studies in Linguistics, Occasional Papers* 8.
- 41) Supalla, S. (1991). Manually coded English. The modality question in signed language development. En *Revista Issues in Sign Language Research: psychology*. Siple and Fischer, eds. Chicago: University of Chicago Press.
- 42) Mahshine, S.N. (1994) *Educating Deaf Children Bilingually*, Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- 43) Woodward, J. (1972). *How you gonna get heaven if you can't talk with Jesus: On depathologizing Deafness*. Silver Spring, MD: TJ publishers.
- 44) Wrigley, O. (1996). *The Politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press.