



# **DIFERENCIA Y RECONOCIMIENTO**

**Apuntes para deconstruir  
la ideología de la normalidad**



**Ricardo Janoario  
Leonardo Peluso  
(Organizadores)**











# **DIFERENCIA Y RECONOCIMIENTO**

**Apuntes para la  
ideología de la normalidad**

**Ricardo Janoario y Leonardo Peluso  
(Organizadores)**



**Diferencia y reconocimiento.  
Apuntes para deconstruir la ideología  
de la normalidad**

Ricardo Janoario  
Leonardo Peluso  
(Organizadores)

Dirección editorial:  
Leonardo Peluso y Santiago Val

Diagramación y diseño de tapa:  
Santiago Val

ISBN: 978-9915-40-105-8  
Área de Estudios Sordos  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Universidad de la República  
Magallanes 1577, Montevideo, Uruguay

setiembre de 2020

## ÍNDICE

- 7/ **Prefacio / Prefacio**  
Ricardo Janoario  
Leonardo Peluso
- 17/ **Vulneración de derechos en el colectivo de personas dentro del espectro autista**  
Natalia López De Los Santos
- 33/ **Identidad sorda: hablantes de lengua de señas, sordomudos o discapacitados**  
Adriana De León Pereira
- 49/ **Lenguaje inclusivo, cambio lingüístico y cambio social**  
Blas Radi  
Mariana Spada
- 59/ **Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento**  
Leonardo Peluso
- 91/ **Mujeres rurales: obstáculos en el acceso a la tierra en Uruguay**  
Irene Peluso Crespi
- 115/ **Reflexión crítica y autobiográfica del Trastorno del Espectro Autista en las mujeres**  
Karina Camelo Calviño  
Irene Peluso Crespi  
Andrea Viettro Ferreira
- 135/ **O que é ser sujeito surdo no Brasil? Percurso a partir da teorização sobre minorias linguísticas, direitos linguísticos, identificação e alteridade**  
Verônica de Oliveira Louro
- 161/ **Em busca da política da diferença: as vozes das mulheres**  
Marcia Moraes
- 177/ **Encontrar Gabriela: apontamentos sobre educar e conversar nas diferenças**  
Tiago Ribeiro  
Camila Machado de Lima  
Carlos Skliar
- 191/ **Não basta ser contra o racismo é preciso ser antirracista**  
Ricardo Janoario

**207/ Ai, por que temos de ser tão normativos - provocações para pensar a pesquisa, a vida e nossos modos de escrever e narrar**

Tiago Ribeiro

**221/ La comunidad sorda y sus epistemes: reflexiones desde una perspectiva decolonial e interseccional**

Lara Mendonça de Almeida

Leonardo Peluso

**237/ El problema de la noción de *lengua* en la educación de los sordos**

Santiago Val

**253/ El concepto de inclusión en el contexto de la educación pública uruguaya: pensando en torno a políticas y prácticas**

Lucía Holly Dávila

**277/ ¿De la Educación Especial a la Inclusión Educativa? Apuntes para la discusión de la polarización en el campo de la parálisis cerebral**

Andrea Viera Gómez

**297/ Quando a universidade discrimina**

Ricardo Janoario

**313/ El portuñol en el medio rural del Departamento de Salto**

Elda Sonia Albistur

Juan Andrés Larrinaga

Leonardo Peluso

**339/ ¿E límite contestado o noso país se deitó nus laureles?**

Zenith de Vargas

**343/ Benceduras**

**345/ Reseitas**

Ana María Santana

María Andrea Rosa

## **Prefacio / Prefácio**

Ricardo Janoario  
Leonardo Peluso

El libro que presentamos surge del intercambio académico entre sus compiladores y sus instituciones de pertenencia: el Instituto Nacional de Educación de Sordos (INES), ciudad de Río de Janeiro, Brasil, por un lado; y el Área de Estudios Sordos y la Carrera de Tecnólogo Universitario en Traducción e Interpretación LSU-español de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y el Cenur Litoral Norte, de la Universidad de la República, ciudades de Montevideo y Salto, Uruguay, por otro lado.

Este intercambio supuso la participación en actividades académicas centradas en la temática de la comunidad sorda y en la temática de la población negra y dio por resultado la idea de presentar este libro que pudiera profundizar en diferentes ejes o dimensiones a partir de las que, en la actualidad, se constituyen en nuestras sociedades relaciones de inequidad y estigmatización. Por eso nos imaginamos, desde el inicio, que este libro fuera, además de académico, un instrumento de lucha y de denuncia, entendiendo que se trata de una propuesta de colocar y fortalecer el debate de estos temas dentro de nuestras instituciones. Muchas veces la ciencia trata temáticas sociales de grupos minorizados y subyugados, de individuos bajo sospecha, de personas condenadas de la Tierra, pero sin incorporar el aspecto político inherente. Se trata entonces de un libro en el que hablamos porque queremos hablar de lo que nos pasa, en el que hablamos porque necesitamos hablar frente a las prácticas de silenciamiento que hemos vivido a lo largo de la historia. Porque el silenciamiento es genocidio; el silenciamiento es muerte.

Por todo lo antes expuesto, el libro que presentamos está pensado como un producto que se ubica en los intersticios que existen entre la ciencia y la lucha política por los derechos civiles y el reconocimiento. Es un texto a la vez científico y una forma de lucha contra las inequidades sociales que persisten en la actualidad y parecen, a veces, recrudecerse.

Los compiladores somos científicos, investigadores en el campo de los Estudios Sordos y de los Estudios Negros, quienes también formamos parte de movimientos por las luchas civiles por el reconocimiento, en tanto pertenecemos a comunidades minorizadas e históricamente estigmatizadas. Al igual que el libro, somos científicos a la vez que activistas políticos y entendemos que desde una ciencia que pretenda ser decolonizadora (Lander, 1993), estos planos no pueden separarse. De hecho creemos que dicha separación, en el marco de las ciencias sociales, y la búsqueda de una imposible objetividad científica apolítica, lleva a que la ciencia se coloque, incuestionablemente, del lado de quienes detentan los privilegios.

Asimismo, quienes hemos escrito artículos para esta compilación también asumimos una postura científica y a la vez política y en muchas ocasiones también participamos de la situación bio-psico-social, que coloca a nuestros cuerpos en la situación de opresión y de vulneración de derechos que analizamos en nuestros trabajos, proponiendo una nueva manera de conceptualizar la objetividad. Esto es, la objetividad entendida no como una forma de esconder la subjetividad y la postura política; sino, por el contrario, como un modo de adoptar una actitud de transparencia y de explicitación de las coordenadas identitarias desde donde se enuncia, que supone hacer de la subjetividad, de la identidad y de la postura política el marco de todo el trabajo.

Los temas que tratamos parecen demasiado diferentes entre sí y quienes no transitan por estas áreas de conocimiento podrían sorprenderse ante tanta diversidad. Sin embargo, entendemos que esa apreciación está lejos de ser exacta. Los trabajos que se compilan en este libro muestran diferentes aristas del mismo problema: la existencia de distintos sistemas de dominación que tienen una fuerte raíz histórica y que estructuran nuestras sociedades generando relaciones hegemónicas y desiguales entre personas y entre sus colectivos de pertenencia. Si bien cada capítulo tiene su marco teórico y trata una temática particular, hay un marco más amplio que los atraviesa a todos y que forma parte de la convocatoria inicial de este libro y que los ubica, como se desprende de lo anteriormente señalado, dentro de los *Estudios Culturales* de corte *decolonizador*, con una pretensión de lucha por las *identidades políticas*

(aquellas que aparecen por la generalización de rasgos identitarios en grupos humanos que se sienten explotados y/o estigmatizados) y por el *reconocimiento* (en el sentido que le da Honneth, 1997, en tanto la necesaria valoración social, psicológica y jurídica que requiere un grupo social para su supervivencia).

Asimismo, el otro gran marco que atraviesa este libro es la inclusión. Desde hace ya décadas que se habla y se discute sobre este concepto (la inclusión social, la inclusión educativa y la inclusión social y educativa). Sin embargo, poco sabemos aún de la misma. ¿Es un marco teórico, es una corriente filosófica, es una metodología de abordaje, es una ideología, es una forma de colonización dentro de la ideología de la normalidad? Obviamente no vamos a resolver esto ni en este texto ni a lo largo de los capítulos de este libro. Sin embargo, pretendemos ofrecer un abanico de miradas críticas sobre este tema. Es que la perspectiva de este libro es altamente crítica frente a la inclusión. Los compiladores entendemos que se trata de un concepto que se utiliza de forma inanalizada por parte de diferentes agentes en el campo de trabajo con poblaciones estigmatizadas y oprimidas. Planteamos que es inanalizada en dos sentidos: por un lado porque pocos parecen detenerse a pensar de forma crítica en los alcances del concepto y en sus relaciones con la ideología de la normalidad y con las relaciones de opresión social; y, por otro lado, porque quienes utilizan dicho concepto para trabajar en el campo o para diseñar políticas públicas tienden a no reflexionar acerca de su propia implicación subjetiva y de cómo la noción de inclusión y de normalidad impacta en sus identidades políticas, en tanto es constitutiva de su propia posición de normal (porque en general, quienes diseñan políticas inclusivas, o trabajan con lo que llaman "poblaciones vulnerables" se ubican a sí como normales).

Los temas que tratamos en este libro se pueden agrupar según tres grandes ejes, que entendemos son estructurantes de los sistemas de explotación y de opresión: clase social, raza/etnia, patriarcado. Asimismo, en este libro se trata otra diferenciación, la de salud/enfermedad, que si bien no podría ser considerada estructurante como los ejes anteriores, tiene en la actualidad una alta incidencia en los procesos de estigmatización y, en algunos casos, deja a grupos humanos

de rehenes de industrias que se instituyen, supuestamente, para su *servicio*.

Es un libro que reforça, sobretudo, a argumentação de se pensar a diferença a partir da diferença. Sendo assim, traz nos textos uma proposta de releitura dos quadros teóricos que ocupam a universidade desde sempre, abafando a fala do outro, inibindo a potencialidade que habita na diferença. O fato de se trabalhar com vozes plurais vem ao encontro da necessidade de se criar estratégias de pesquisa que questionem os discursos dominantes. Nesse sentido, é perceptível, nos escritos dos autores, a necessidade de se estabelecer debates, discussões das temáticas que envolvem os marcadores identitários plurais constituídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes que se interagem e contribuem na formação de identidades individuais, coletivas e institucionais. Para tanto, compilamos no presente exemplar, vários textos que dialogam e se interseccionam por questionarem o legado do racismo, sexismo, homofobia, desigualdades nas sociedades brasileira e uruguaia.

1 - O primeiro texto, *Vulneración de derechos en el colectivo de personas dentro del espectro autista*, de Natalia López De Los Santos (Uruguay), apresenta um manifesto sobre as pessoas autistas, questionando o papel do Estado, do Sistema Educativo, do Sistema de Saúde, do Mercado de Trabalho e da sociedade em geral, problematizando a ideia de uma inclusão social integral, mesmo diante das várias barreiras e obstáculos a serem enfrentados pelas pessoas com espectro autista na sociedade que ao invés de incluir, segrega, vulnerabiliza e nega direitos.

2 – Em seguida, Adriana De León Pereira (Uruguay), nos apresenta o texto *Identidad sorda: hablantes de lengua de señas, sordomudos o discapacitados*, no qual coloca sua investigação com recorte etnográfico e autobiográfico que vem desenvolvendo na Área de Estudos Surdos e a Carreira de Técnico em Tradução e Interpretação LSU – Espanhol (TIULSU) na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação, Universidade da República. Trata-se de uma pesquisa que relata a história da autora e seu processo de construção da identidade surda



individual e coletiva.

3 – No artigo *Lenguaje inclusivo, cambio lingüístico y cambio social*, Blas Radi e Mariana Spada (Argentina) estabelecem comparações entre a linguagem não sexista e a linguagem neutra e suas implicações para com a linguagem inclusiva. Demonstram a necessidade de se analisar as dimensões do sexismo linguístico e suas respectivas expansões e implicações para o mundo das políticas linguísticas.

4 – A seguir, no texto *Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento*, Leonardo Peluso Crespi (Uruguay) problematiza os conceitos de diferente, diverso, especial, desigual e dissidente, além de nos contemplar com a discussão sobre inclusão e reconhecimento fundamentada na teoria de Axel Honneth. Nesse marco ressalta a situação de conflito vivido pela educação de surdos no Uruguai, indagando qual o lugar da educação de surdos, se dentro de uma perspectiva da diferença, da educação especial ou da educação inclusiva.

5 – O artigo, intitulado *Mujeres rurales: obstáculos en el acceso a la tierra en Uruguay*, de Irene Peluso Crespi (Uruguay), propõe analisar as desigualdades de gênero existente na agricultura familiar, assim como o acesso, o uso e o controle da terra produtiva no Uruguai, entendendo que em toda sociedade, tanto a terra como seus recursos naturais são considerados altamente valiosos e o acesso a esses bens determina fundamentalmente o bem estar e as oportunidades de subsistência dos indivíduos e grupos que vivem em áreas rurais.

6 – No texto, *Reflexión crítica y autobiográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista en las mujeres*, Karina Camelo Calviño, Irene Peluso Crespi e Andrea Viettro Ferreira (Uruguay) trazem a discussão sobre o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) principalmente no que diz respeito às mulheres. O desenvolvimento do artigo se dá por meio da reflexão crítica da experiência de vida de uma das autoras, o que caracteriza uma pesquisa de caráter etnográfico autobiográfico. Quais tipos de vulnerabilidades a mulher com

diagnóstico do TEA apresenta? Quais as principais dificuldades? Essas são algumas perguntas debatidas pelas autoras.

7 – No artigo *O que é ser sujeito surdo no Brasil? Percurso a partir da teorização sobre minorias linguísticas, direitos linguísticos, identificação e alteridade*, Verônica de Oliveira Louro (Brasil) relata sobre a sua experiência docente e o misto de emoções que sofrera ao se tornar professora de estudantes surdos, além de nos contemplar com o conceito de minorias linguísticas, argumentando que ser surdo no Brasil é uma questão de direitos linguísticos e, sobretudo, de identidade.

8 – Adiante, Marcia Moraes (Brasil) no texto *Em busca da política da diferença: as vozes das mulheres*, nos oferta com relatos de mulheres que narram suas histórias de luta. O artigo sustenta que há poucos relatos das lutas das mulheres pelo extermínio das desigualdades sociais e pelo fortalecimento de grupos há tantos anos rejeitados socialmente, além de destacar a necessidade do estudo da participação da mulher na História e as consideráveis contribuições do feminismo para a sociedade em geral.

9 – Tiago Ribeiro, Camila Machado de Lima e Carlos Skliar (Brasil/Argentina) nos contemplam com o artigo intitulado *Encontrar Gabriela: apontamentos sobre educar e conversar nas diferenças*. Tal texto foi produzido por meio de conversas tecidas em diferentes espaços e encontros entre os autores, sobretudo durante o processo de doutoramento em Educação de Ribeiro. Os autores destacam por meio de Gabriela, uma aluna negra, suas vivências, experiências e memórias vivenciadas na escola, afirmando que pensar educação, e também docência, como um espaço onde se torna possível estar junto, se encontrar, se escutar, se relacionar, se olhar, se tocar e ser tocado, enfim conversar.

10 – Nos escritos de Ricardo de Souza Janoario (Brasil), *Não basta ser contra o racismo é preciso ser antirracista*, o autor traz para o debate a temática do racismo na sociedade brasileira e possibilidades de ações antirracistas, destacando que é necessário o entendimento da natureza do racismo e de suas práticas, para que assim possamos combatê-lo de

maneira mais eficaz e apropriada. Além disso, destaca a necessidade de se desconstruir a cultura do silêncio diante das práticas racistas e discriminatórias estabelecidas pelo racismo estrutural e institucional.

11 – Na reflexão da Tiago Ribeiro (Brasil), no artigo *Aí por que temos de ser tão normativos? – provocações para pensar a pesquisa, a vida e nossos modos de escrever e narrar*, o autor compartilha algumas inquietações a partir de suas pesquisa tecidas entre Brasil-Argentina, problematizando especificamente os desafios da escrita da pesquisa. O porquê não somos menos excludentes e não mais inclusivos? O texto, portanto, aborda questões que desafiam um contexto, machista, homofóbico, racista, xenófobo, ouvintista dentre outras formas de subalternizar as diferenças.

12 - No artigo *La comunidad sorda y sus epistemes: reflexiones desde una perspectiva decolonial e interseccional* Mendonça de Almeida e Peluso propõem analisar as lutas desenvolvidas pela comunidade surda, a partir de uma perspectiva decolonial, por meio de dois conceitos teóricos: outsider within, que permite entender os processos de estrangeirização e estigmatização ocorridos no grupo e cumplicidade subversiva, que permite mostrar como essas lutam desafiando as hegemonias normo-audistas.

13 – Santiago Val Sánchez, no artigo *El problema de la noción de lengua en la educación de los sordos* (Uruguay) mostra particularmente como é sensível a maneira como a língua de sinais é caracterizada, fundamentalmente a partir do posicionamento epistemológico que se assume, na consolidação de uma educação para surdos que respeite verdadeiramente sua diversidade linguística.

14 – O artigo, *El concepto de inclusión en el contexto de la educación pública uruguaya: pensando en torno a políticas y prácticas*, Lucía Holly Dávila (Uruguay), analisa o conceito de inclusão e suas implicações no contexto educacional, diferenciando este do conceito de incapacidade, historicamente associadas aos grupos de vulnerabilidade social. Tal trabalho é fruto dos resultados de pesquisa e extensão – Psicologia e Educação - desenvolvida na Universidad de la República.

15 – Na discussão estabelecida no artigo: *¿De la Educación especial a la Inclusión Educativa? Apuntes para la discusión de la polarización en el campo de la parálisis cerebral*. Andrea Viera (Uruguay) destaca as controvérsias que existem, no campo da educação para alunos com paralisia cerebral grave, sobre Educação Especial versus Inclusão, mostrando que se trata de uma falsa dicotomia.

16 – No artigo: *Quando a universidade discrimina*, Ricardo de Souza Janoario (Brasil) tece suas memórias e vivências enquanto aluno e professor negro no Ensino Superior no Brasil. A partir de suas experiências pessoais estabelece uma discussão sobre os desafios, as possibilidades e as limitações que surgem durante o percurso acadêmico. Além disso, descreve como as práticas do racismo institucional afetam a trajetória de vários estudantes negros, assim como marcaram a sua passagem pela universidade brasileira.

17 - No debate estabelecido por Elda Sonia Albistur, Juan Andrés Larrinaga e Leonardo Peluso Crespi (Uruguay), no texto *El portuñol en el medio rural del Departamento de Salto*, os autores tratam do reconhecimento e da reflexão educativa do portunhol no Departamento de Salto. Para os pesquisadores o portunhol se refere à variedade linguística que se fala principalmente em boa parte da fronteira entre Brasil-Uruguai. Para o presente artigo, foram desenvolvidas entrevistas pensadas como diálogos simétricos que expõem concepções científicas e políticas sobre o portunhol e sua existência como patrimônio imaterial do Uruguai.

18 – O texto *¿E limite contestado o nosso país se deito nus laureles?* de Zenith de Vargas (Masoller) apresenta, em portunhol, discussões sobre territorialidade e fronteira, com base nas memórias da autora sobre estudos históricos e geográficos.

19 – *Benceduras* é um texto anônimo, que reúne crenças populares da área uruguaia que falam portunhol sobre a cura de algumas doenças.

20 – Por último, mas não menos importante, Ana María Santana e María Andrea Rosa (Uruguay) nos contemplam com duas belíssimas receitas

de *Bolo de bon casado e Queyo cacero*, também escritas em portunhol, permitindo ao leitor não só degustar a leitura como também a receita.

Diante da pluralidade de textos e línguas aqui apresentados, cabe dizer que é necessário descolonizar o pensamento. O ato de decolonização representa uma atitude de confronto com um sistema hegemônico de pensamento, é, portanto, um processo de libertação histórica e cultural. Como tal, torna-se um instrumento de contestação das estruturas dominantes, sejam elas linguísticas, discursivas ou ideológicas. Combater o racismo, o sexismo, a homofobia, as desigualdades, também implica uma disposição para decolonizar as ideias - isto é, uma disposição para investir em práticas incansáveis de reflexão, de abertura e de esperança de um futuro melhor e mais gratificante para todos. Descolonizar o pensamento significa desenvolver a capacidade de desconstrução de crenças, atitudes, ideias, metodologias engessadas que não permitem o reconhecimento da diferença. É preciso estar disposto a abandonar narrativas que segregam. Desenvolver a escuta cuidadosa do outro e de si. Além disso, estar disposto a uma série de riscos e vulnerabilidades presentes nas ações enquanto profissionais.

Esperamos que os escritos possam contribuir para o combate às desigualdades. Portanto, boa leitura!

Esperamos que los textos puedan contribuir para el combate de las desigualdades. Por lo tanto ¡buena lectura!

Esperamos que us escritos posum contribuí para u combate das desigualdades. Portanto, boa leitura!



# **Vulneración de derechos en el colectivo de personas dentro del espectro autista**

Natalia López De Los Santos  
Uruguay

## **Introducción**

En el presente artículo, pretendo poner de manifiesto como los derechos de las personas dentro del Espectro Autista son vulnerados sistemáticamente por el Estado, el Sistema Educativo, el Sistema de Salud, el Mercado Laboral y la Sociedad en general.

Para ello haré referencia a otras poblaciones históricamente vulneradas en sus derechos, y me basaré en mis propios conocimientos y experiencias personales y profesionales, que vienen nutriéndose desde hace más de una década, mediante la formación académica y la experiencia profesional y personal.

El objetivo será poder reflexionar donde estamos parados en el camino hacia la inclusión social integral, cuáles son los obstáculos que actualmente encontramos y cuáles son las barreras que prioritariamente debemos derribar para continuar con una trayectoria proactiva hacia la sociedad inclusiva real, con la que tanto soñamos algunas personas.

Recuerdo escuchar fascinada a mi bisabuelo en mi adolescencia, un mulato de 1,90 mts., pelo crespo y ojos verdes; cómo me contaba que nunca había podido ir a ningún baile de joven, nacido y criado en el departamento de Rocha, en un pueblo fronterizo al Brasil, en su juventud, los bailes a los que acudían los-as jóvenes a socializar estaban divididos, había bailes para *blancos* y bailes para *negros*, y a él no lo dejaban entrar en ninguno, era muy *blanco* para el baile de los *negros* y muy *negro* para el baile de los *blancos*.

Más adelante en el correr de mi vida, aquello que escuchaba fascinada como una anécdota de algo antiguo y obsoleto socialmente, tuve la oportunidad de comprobar, a través de diferentes intercambios

personales y profesionales con personas afrodescendientes que, si bien ese tipo de prácticas están obsoletas oficialmente, extraoficialmente se siguen practicando y llevando a cabo actividades y emprendimientos que solapadamente y de forma clandestina, en lo que refiere a las leyes sociales actualmente vigentes, siguen perpetuando prácticas racistas que segregan a personas por la cantidad de melanina de su piel.

Traigo éste recuerdo a colación, porque la situación de la gran mayoría de las personas dentro del Espectro Autista, a día de hoy, no es muy diferente, la población autista que no presenta una condición severa y/o asociada a un compromiso cognitivo o a algún otro diagnóstico que afecte la capacidad de autonomía y autogestión de la persona, resultan en una suerte de ser demasiado *normales* para contar con los privilegios de los *discapacitados* y demasiado *discapacitados* para contar con los privilegios de los *normales*, haciendo un paralelismo con la anécdota que me contaba mi bisabuelo.

### **Lo que nos convoca**

Es relativamente reciente que se diagnostican casos moderados y leves dentro del Espectro Autista (a continuación EA), hasta hace pocas décadas atrás, solo tenían diagnóstico las personas con condición severa y en la mayoría de los casos la única metodología terapéutica que se utilizaba como tratamiento era la terapia farmacológica, que como sabemos, es un tipo de tratamiento que aborda conductas y disminución o extinción de dificultades específicas, como conductas agresivas o trastornos en el sueño, por ejemplo, ya que no existe a día de hoy ningún tipo de fármaco que se utilice específicamente para el AUTISMO.

Hoy por hoy con la tecnología adecuada se puede detectar riesgos o señales de alerta en bebés de 6 meses, siguiendo la dirección de la retina al observar imágenes específicamente seleccionadas para comprobar si centra su atención en las caras humanas (lo esperable a esa edad en un neurodesarrollo típico) o si su foco de interés se centra en los objetos que las personas que salen en las imágenes presentadas tienen en sus manos (señal de alerta de desvío en el neurodesarrollo). Debo aclarar



que este tipo de estudios con este tipo de tecnología no se lleva a cabo en nuestro país aún, pero sí en otros países, de donde suelen salir los resultados de las investigaciones que nos permiten ir avanzando en descifrar tanto la etiología como las terapias específicas basadas en evidencia que se recomiendan para tratar a las personas dentro del EA.

Actualmente en nuestro país se diagnostican niños-as con Condición del EA severa y moderada, en el rango de 2-4 años de edad; los casos leves siguen siendo el gran desafío pendiente, ya que requiere de una evaluación y diagnóstico diferencial exhaustivo por parte de profesionales muy capacitados y con vasta experiencia que sepan exactamente qué observar para poder diagnosticar, éstos profesionales escasean en nuestro país aunque cada vez sean más los profesionales capacitados-as aún estamos con un deber importante en ésta área, son los casos leves de Condición de EA los que siguen quedando fuera de estudios de prevalencia, fuera de estadísticas y en muchas ocasiones fuera de las posibles ayudas estatales y sin diagnóstico, aunque requieran igualmente apoyos y terapias para una correcta inclusión educativa y social, en el caso de contar con diagnóstico, suelen ser diagnósticos tardíos, conseguidos después de largos periplos familiares de profesional en profesional y de terapia en terapia, con un costo económico, emocional y temporal invaluable para las familias y para las mismas personas dentro del Espectro Autista, que muchas veces terminan padeciendo otro tipo de Trastornos Psiquiátricos como Ansiedad o Depresión, debido a la continua sensación de que “hay algo mal en ellos-as” pero sin siquiera poder poner un nombre al conjunto de características que se manifiestan en ellos-as como un perfil cognitivo atípico que deviene en conductas atípicas y desafíos a la hora de desarrollarse e incluirse socialmente.

Este avance en la detección y diagnósticos tempranos, ha generado una especie de pánico colectivo, como si estuviésemos viviendo una especie de pandemia de AUTISMO. Con el lado positivo de exponer la realidad de vida de las personas dentro del EA y sus familias, como nunca se había hecho antes. Hoy se habla, se conoce, se nombra el autismo más allá del estereotipo de Dustin Hoffman en Rain Man. Se maneja, aunque sea de oídas lejanas, a nivel social, la existencia de un ESPECTRO, que

reúne una población increíblemente heterogénea, al igual que la población afrodescendiente (y me refiero a toda la paleta de tonalidades con más y menos melanina que presenta esta población). Entonces, al igual que con la población afrodescendiente, con la población dentro del EA hablamos oficialmente de INCLUSIÓN, inclusión educativa, inclusión social, inclusión laboral... En los textos, en las leyes, en los protocolos, nombramos los derechos, hablamos de incluir; pero en la realidad, se sigue practicando impunemente, la segregación y vulneración sistemática de los derechos de las personas dentro del EA y sus familias (Canal et al, 2006).

### **El cambio de paradigma necesario**

Y es que nos cuesta mucho trabajo poder comprender cómo es posible que esta persona que no parece tener nada fuera de lo “normal”, tiene un cerebro con una configuración congénita y crónica que le hace aprehender el mundo de forma distinta a como yo lo hago. Cuesta mucho trabajo empatizar con personas que no presentan una discapacidad notoria, a fin de cuentas, cuesta trabajo considerar como un igual/diferente a alguien que no parece ser merecedor-a de nuestra caridad; y digo caridad, sí, porque confundimos empatía e inclusión con CARIDAD. Y para ponernos en modo “caritativo-a” tenemos que ver al otro-a como un ser inferior, merecedor de nuestra pseudoempatía caritativa. Muy por el contrario, nos encontramos con personas que como primera impresión nos dejan ver a alguien soberbio-a, pedante, grosero-a, que exhibe en ocasiones vastos conocimientos, sin humildad alguna, referentes a temas de su interés, a alguien puede hacernos correcciones sintácticas y/u ortográficas de forma tajante, aunque no sea nuestro-a docente o no tengamos tanta confianza. Y una persona así, no podemos asociarla a lo que nos han enseñado que es una persona discapacitada que necesita de nuestra caridad. Nos cuesta comprender que estamos parados en lugares incorrectos y con escalas de medir incorrectas, para con las personas neurodivergentes, que no es nuestra caridad lo que buscan, sino que lo que exigen es el lugar que les corresponde como sujetos de derecho en la sociedad. Es en ese lugar al que debemos llegar y desde donde tenemos que pararnos a mirar al otro para poder construir en conjunto una sociedad donde quepamos todas-as

como sujetos de derecho y ciudadanos-as activos y proactivos de la construcción de un nuevo paradigma de sociedad inclusiva.

Desde las bases judeo-cristianas en las que la mayoría hemos sido criados-as y en las que se formó nuestra sociedad, por más que hagamos hincapié en la laicidad de nuestro Estado y nuestro Sistema Educativo, llevamos casi que impreso en nuestro ADN conceptos como la *CULPA*, la *CARIDAD*, la *PIEDAD*.... conceptos provenientes de la religión y reforzados por el heteropatriarcado que han estado presentes en mayor o menor medida en la crianza y en el entorno de todos-as y que inconscientemente seguimos replicando en ocasiones, de forma autómatas mediante conductas cuestionables, o cuestionamientos de conductas que deberían estar obsoletos (¡los cuestionamientos, no las conductas!), desde ahí es que intentamos establecer una sociedad inclusiva, lo cual roza lo absurdo. Es desaprendiendo y reaprendiendo, reconociendo nuestras propias limitaciones y nuestros propios desafíos que podremos empezar a pensar en empatizar con personas con perfiles cognitivos diferentes o atípicos, con desafíos, con limitaciones o con formas de pensar, ser, sentir, aprender, amar, diferentes, y ahí podremos preguntarles: “¿Qué necesitas?” y solo a partir de ahí, estarán dadas las bases para empezar a crear esa sociedad inclusiva *REAL* (Rattazzi, 2018).

Tendemos a ser conscientes y reconocer y rechazar a las personas que discriminan negativamente o que tienen conductas de discriminación negativa hacia terceros-as, pero, sin embargo, la mayoría es testigo frecuentemente de actos de discriminación positiva o conoce personas que practican abierta, impune e incluso orgullosamente discriminación positiva sin que nadie se rasgue las vestiduras al respecto, cuando es igual de nefasta para la sociedad inclusiva como la discriminación negativa. Pero la discriminación positiva viene con la carga de *bondad* del aporte judeo-cristiano y heteropatriarcal, los grandes auspiciantes, de este tipo de discriminación.

Entramos en estado de ira si escuchamos a un político o periodista utilizar el adjetivo *autista* para describir una actitud negativa en alguien, pero morimos de ternura si escuchamos hablar de *angelitos azules*,

*niños-as arcoíris, seres de luz*, cuando son las dos caras de la misma moneda, la moneda de la discriminación, que es la que paga la vulneración de los derechos de las personas dentro del EA. Al igual que a lo largo de la historia se han vulnerado y se siguen vulnerando sistemáticamente, con las mismas bases, lineamientos y lógica (ilógica), tantos otros colectivos y/o poblaciones.

Así como las mujeres del mundo presenciamos impávidas como grupos conformados únicamente por hombres escriben leyes y toman decisiones sobre nuestros cuerpos femeninos, lo que podemos y no podemos hacer con él, y cómo podemos y con quien utilizar nuestra genitalidad de forma *autorizada*, de la misma forma las familias y, sobre todo, las personas dentro del EA, presencian con el mismo nivel de impavidez como personas que estamos fuera del EA hablamos sobre las necesidades, derechos e inquietudes de ellos-as, cuando realmente son escasas las instancias en las cuales se les consulta, o propone participar en los grupos de decisión sobre éstas cuestiones que les son inherentes.

Este sin sentido, no es exclusivo de las poblaciones femeninas o de personas dentro del EA; sino que suele ser lo común, desgraciadamente, en lo que refiere a la mayoría de poblaciones o colectivos que ven sus derechos vulnerados. Que podríamos enumerar, pero es más fácil resumir diciendo que si una persona no es un hombre-blanco-heterosexual-neurotípico-normofuncional-de clase media/alta, con seguridad es una persona que pertenece a uno o varios colectivos que ven sus derechos vulnerados.

De nada sirve redactar protocolos, leyes, circulares, que se apoyen en convenciones internacionales, que reconozcan, amparen y reivindiquen los derechos de las personas, cuando los-as encargados-as de ejecutarlos sigan siendo personas cargadas de prejuicios, desconocimiento, y convencidos-as de que están capacitados-as para tomar decisiones respecto a lo que necesitan otras personas con las cuales no comparten absolutamente nada, más allá de la similitud de pertenecer a la misma especie, pero en niveles diferentes por supuesto, donde unos-as pueden y deben decidir y proteger a otros-as más débiles o incapaces de hablar por sí mismos-as y participar activamente en los procesos que conducen

a la toma de decisiones referente a sus propias necesidades.

Y así vivimos y convivimos, en un escenario casi teatral, en donde todas las instituciones educativas públicas son *INCLUSIVAS*, en donde el mercado laboral es *INCLUSIVO*, en donde la sociedad es *INCLUSIVA*.... Cuando sabemos que ese escenario es una fachada tras la cual, se esconden instituciones educativas sin personal capacitado, sin infraestructuras adecuadas, sin ratios docente-alumnos coherentes para propiciar los procesos de aprendizaje de todos-as, cuando se siguen ninguneando a familias sin ningún tipo de escrúpulos, inventando protocolos que no existen, que rezan que los niños deben recortar su horario en el centro educativo o que no pueden ingresar al centro sin un acompañante terapéutico.

Se sigue jugando con el tiempo, las emociones, la alcancía y la salud mental de madres y padres que peregrinan de consultorio en consultorio y de clínica en clínica, casi implorando por un diagnóstico que los oriente y les permita acceder a ayudas estatales insuficientes para pagar terapias ineficientes en cantidad y calidad para sus hijos-as, porque los lugares que ofrecen terapias individualizadas y específicas para sus hijos no tienen convenios con el Estado, porque el Estado sigue usando una receta obsoleta de lo que se supone que necesitan las personas dentro del EA terapéuticamente para adquirir estrategias, herramientas y habilidades para ser *funcionales* en una sociedad que se dice inclusiva pero que a lo sumo y en la mayoría de ocasiones es caritativa.

E incluso llegamos a tal nivel de fragmentación, que vemos como familiares e incluso personas dentro del EA luchan por sus derechos dentro del subcolectivo, correspondiente al grado de severidad que les toca, detrás de etiquetas diagnósticas caducas, pertenecientes a manuales de psiquiatría que han sido actualizado hace varios años.

Nos cuesta pensar de forma global, nos cuesta unificar criterios, demandas, luchas en común, con lo cual; incluso las personas que pertenecemos o somos familiares de personas dentro de colectivos vulnerables terminamos accionando de forma muy poco inclusiva con otras personas o familias que tienen mucho más en común con nosotros

de lo que podemos reconocer.

## **El camino**

El inicio del camino, por lo general en la primera infancia, ya viene marcado por diferencias claras, que refieren al género de la personita, su edad, su grado de severidad dentro del EA y su situación socioeconómica y cultural. Cuantos más recursos personales y financieros tiene una familia, más posibilidades de acceder a detección y diagnóstico temprano, sin diferenciar el grado de severidad o el género de niño o niña. Por el contrario, si se trata de una familia con escaso poder adquisitivo y bajo nivel formativo, las diferencias empiezan a marcarse cual hondas zanjas, dependiendo, si es un niño o una niña, la edad que tenga, el grado de severidad que presente en los signos de alerta para diagnóstico diferencial.

Esto ya nos marca un punto de partida muy distinto de una carrera muy desigual en obstáculos y tipo del terreno para unas u otras familias, y los obstáculos se acumulan a lo largo de la trayectoria, indefectiblemente.

A continuación, me gustaría presentar un cuadro comparativo de cuatro supuestos casos, donde cruzar género, y grado de severidad con variables que hacen más o menos probable la inclusión educativa y social, para poder observar como el efecto acumulativo de obstáculos determina el nivel de vulneración de esa persona y sus derechos a lo largo de su vida.

	Niña/joven/mujer dentro del EA (LEVE O MODERADO)	Niño/joven/hombre dentro del EA (LEVE O MODERADO)	Niña/joven/mujer dentro del EA (SEVERO)	Niño/joven/hombre dentro del EA (SEVERO)
DETECCIÓN	Se detectan más tarde, a partir de los 7-8 años.	Se detecta más tardíamente pero depende mucho de los recursos familiares para acceder a evaluaciones particulares de calidad.	Se detecta a edades tempranas (entre los 2 y los 4 años) ya que presenta características similares a las de los niños y responde favorablemente al perfil que buscan las escalas de evaluación y diagnóstico existentes.	Se detecta a edades tempranas (entre los 2 y Los 4 años).
DIAGNÓSTICO	Llega en forma tardía o muchas veces ni siquiera llega.	Llega más tarde cuando ya ha comenzado el proceso de inclusión educativa.	Reciben un diagnóstico temprano, en general. Suelen tener algún tipo de diagnóstico o varios diagnósticos comórbidos.	Reciben un diagnóstico temprano, en general. Suelen tener algún tipo de diagnóstico o varios diagnósticos comórbidos.
AYUDAS ESTATALES	Si no llega el diagnóstico, tampoco llegan las ayudas estatales.	En ocasiones no se accede a ellas, ya que no se considera al niño en situación de discapacidad o necesidad de apoyos.	Acceden a las ayudas estatales.	Acceden a las ayudas estatales.
INTERVENCIONES TERAPÉUTICAS	Corren por cuenta de la familia si está en condiciones de afrontar el gasto que suponen.	Dependen del poder adquisitivo de la familia. Las familias con mayor poder adquisitivo tienen la opción de acceder a terapias de calidad y con aval de eficacia basado en evidencia.	Dependen del poder adquisitivo de la familia, ya que las intervenciones terapéuticas que se obtienen mediante ayudas estatales son ineficaces en cantidad y calidad.	Dependen del poder adquisitivo de la familia, ya que las intervenciones terapéuticas que se obtienen mediante ayudas estatales son ineficaces en cantidad y calidad.
INCLUSIÓN EDUCATIVA	Mayor posibilidad de fracaso por ausencia de los apoyos necesarios.	Si acceden a prestaciones pueden integrarse en centros educativos comunes con o sin acompañantes terapéuticos.	Suelen fracasar tempranamente en los intentos de inclusión educativa, pueden acceder a educación inicial e iniciar la primaria pero difícilmente puedan culminar la primaria dentro de un centro educativo común.	Suelen fracasar tempranamente en los intentos de inclusión educativa, pueden acceder a educación inicial e iniciar la primaria pero difícilmente puedan culminar la primaria dentro de un centro educativo común.
INCLUSIÓN LABORAL	Mayor dificultad para insertarse laboralmente por haber fracasado en el sistema educativo y por no haber podido acceder a intervenciones terapéuticas de calidad.	Depende de la trayectoria educativa pero más aún de la trayectoria terapéutica que hayan tenido, en muchas ocasiones.	Muy dificultosa dado que no contamos socialmente con centros protegidos de empleo, centros de viviendas con apoyos que puedan favorecer la autonomía y autogestión, normalmente al llegar la mayoría de edad se les tramita la curatela familiar y con ello se trunca cualquier posibilidad laboral o de vida independiente.	Muy dificultosa dado que no contamos socialmente con centros protegidos de empleo, centros de viviendas con apoyos que puedan favorecer la autonomía y autogestión, normalmente al llegar la mayoría de edad se les tramita la curatela familiar y con ello se trunca cualquier posibilidad laboral o de vida independiente.
INCLUSIÓN SOCIAL	Fuera del mercado laboral y del sistema educativo, las posibilidades de inclusión social disminuyen y los factores de riesgo asociados al género se incrementan.	Si ha podido transitar el sistema educativo y ha recibido apoyo terapéutico y familiar puede incluirse socialmente sin dificultades significativas.	No es posible. Queda excluido socialmente, sin formación, ni formación profesional, sin posibilidades legales de trabajar ni de tener vida independiente. Suele terminar a cargo de familiares o en centros para personas mayores o enfermos psiquiátricos. Tiene incrementados los factores de riesgo asociados al género.	No es posible. Queda excluido socialmente, sin formación, ni formación profesional, sin posibilidades legales de trabajar ni de tener vida independiente. Suelen terminar a cargo de familiares o en centros para personas mayores o enfermos psiquiátricos.

Si bien el tema de las niñas y mujeres dentro del EA es un tema en sí mismo en el cual no voy a ahondar en el presente artículo, cabe mencionar, para dar un contexto que nos sitúe, que es muy reciente el estudio específico de las niñas y mujeres dentro del EA (MUJERESTEA, 2019). Y esto tiene más de una arista que lo explica. Hoy en día seguimos manteniendo que la prevalencia del autismo en referencia al género es de 4 a 1, esto es que de cada 4 niños diagnosticados se diagnostica una niña. Estas cifras deben manejarse con cautela, ya que en los últimos años se han puesto en marcha investigaciones específicas que buscan descifrar cual es el perfil idiosincrático de las niñas y mujeres dentro del EA, con el propósito de poder desarrollar herramientas de evaluación y diagnóstico adaptadas y ajustadas al perfil femenino. Sabemos que las niñas, presentan un perfil con características propias, diferenciadas de las que presentan los niños o las que se buscan en las evaluaciones diagnósticas (las escalas de evaluación con las que contamos a día de hoy han sido diseñadas y desarrolladas en base a un perfil masculino), con la consecuencia que actualmente hay muchas niñas, en su mayoría las que se sitúan dentro del EA en su grado LEVE y MODERADO, que pasan totalmente desapercibidas en la lista de alertas a observar especialmente para hacer un diagnóstico diferencial de autismo. Las niñas dentro del EA con un grado de severidad LEVE o MODERADO, empiezan a mostrar sus propias señales de alerta a partir de los 7 u 8 años, cuando las exigencias del entorno (social, educativo, afectivo, cognitivo) superan su capacidad de adaptarse. Incluso puede verse demorado, el diagnóstico, hasta la adolescencia o la adultez, tras una procesión de consultas psicológicas y/o psiquiátricas y en muchas ocasiones acumulando una serie de falsos diagnósticos o diagnósticos secundarios como ANSIEDAD, DEPRESIÓN, Trastornos de CONDUCTA variados, etc.... Hay que remarcar la importancia de profundizar y apoyar las investigaciones sobre el perfil específico e idiosincrático de las niñas y mujeres dentro del EA, ya que supondrían una serie de beneficios tanto personales para las niñas y mujeres, como sociales y hasta económicos para el sistema de salud que ahorraría recursos y horas profesionales, al poder acceder con mayor exactitud y prematuz al diagnóstico correcto (Rattazzi, 2018).



Como vemos en el cuadro anteriormente presentado, la inclusión educativa, laboral y social, se ve obstaculizada en sentido acumulativo desde la infancia y hasta la adultez, por factores que son inherentes a carencias sociales y no a dificultades propiamente relacionadas con el autismo. Y como siempre, al cruzar dos tipos de poblaciones vulnerables, como son Personas dentro del EA y Niñas/jóvenes/mujeres, los factores de riesgo y las posibilidades de exclusión social y de vulneración de derechos aumentan exponencialmente.

Me gustaría mencionar brevemente dos escenarios que me preocupan prioritariamente por estar fuera de la mira del sector político estatal. Refieren a las dos puntas del ESPECTRO AUTISTA, en su expresión más leve y en su expresión más severa (Corbeñas et al., 2018).

Las personas adultas dentro del EA que presentan una condición leve, que han podido sobrevivir a un sistema educativo discapacitado, sin preparación, ni infraestructura ni apoyos para el perfil cognitivo específico que presentan, y han llegado a la adultez, con una buena preparación, académica y/o profesional, se ven enfrentados a una instancia injusta, insertarse en un mercado laboral que valora aspirantes por características y/ o habilidades completamente inútiles para el puesto de trabajo a desempeñar. En infinidad de ocasiones me encuentro con jóvenes perfectamente capaces de desempeñarse en puestos de trabajos específicos con altos niveles de eficacia y eficiencia, que nunca llegan a optar por esos puestos, ya que fracasan en procesos de selección que los desestiman por apariencia, habilidades sociales o habilidades comunicacionales que no son requisitos excluyentes para un desempeño satisfactorio del puesto de trabajo a cubrir. Debemos adaptar los procesos de selección y valorar a los-as candidatos por sus cualidades profesionales y no por sus desafíos personales y sociales. La sociedad y el mercado laboral uruguayo están perdiendo continuamente, excelentes profesionales y trabajadores-as por no saber hacer foco en lo importante y perderse en detalles irrelevantes. Esto tiene como consecuencias jóvenes con altos niveles de frustración, ansiedad y depresión, a los cuales curiosamente la misma sociedad que bloquea sus posibilidades de realización profesional los termina juzgando como vagos-as y mantenidos-as por sus familiares, con el consiguiente incremento de

frustración, ansiedad y depresión en los-as mismos-as.

A sí mismo, y como efecto secundario, éstos-as jóvenes adultos-as ven retrasado (a veces mucho) su proyecto de vida independiente, pareja, familia, vida sexual, etc.... Necesidades básicas de cualquier ser humano de realización personal (Corbeñas et al., 2018).

Por otro lado tenemos la población de personas dentro del EA con condición SEVERA, que presentan además y en general, otros diagnósticos comórbidos y en muchas ocasiones un compromiso cognitivo que puede ir de leve a severo. Éstas personas que suelen contar con ayudas estatales, al llegar a su mayoría de edad, y luego de una trayectoria de fracasos en cuanto a la inclusión educativa, laboral y social, terminan siendo parte de un trámite de curatela por parte de la familia, que, siempre desde la buena voluntad y la intención de proteger, termina truncando las posibilidades de éstas personas de poder trabajar, vivir de forma independiente, tener una vida sexual y afectiva plena y satisfactoria, y mermando las posibilidades de autonomía y autogestión en sus vidas (García Coto, 2017).

Transitan su adultez, acudiendo a talleres o a centros deportivos, en el mejor de los casos. Estas personas sí son reconocidas como discapacitados-as por parte de la sociedad, al contrario que sus pares con condición LEVE, y ésta aceptación de su condición de discapacidad por parte de la sociedad, irónicamente termina siendo su condena, ya que socialmente y por nuestros prejuicios insertos en nuestro ADN, tendemos a ver a las personas con discapacidad como niños y niñas eternos, no concebimos que las personas con discapacidad crecen y llegan a adultos y adultas, esto nos lleva a los 3 grandes DEBE de la sociedad para con las personas con discapacidad severa, sea cual sea su diagnóstico, y son TRABAJO, VIDA INDEPENDIENTE y VIDA SEXUAL.

Hace falta solo el sentido común para comprender el por qué, éstos 3 temas fundamentales en la vida de cualquier persona adulta, no pueden ser admitidos ni tratados ni contemplados en alguien a quien vemos como un niño-a eterno-a, porque querer trabajar y administrar nuestro

propio dinero o bienes, querer vivir de forma independiente y tener una vida sexual y afectiva activa, plena y satisfactoria; no son temas a tratar con niños y niñas.

Todo esto nos lleva al triste final de adultos dentro del EA con condición SEVERA que quedan sin referentes familiares y en muchas ocasiones terminan sus días en geriátricos o instituciones psiquiátricas, totalmente incapaces de brindar los apoyos e intervenciones terapéuticas que estas personas necesitan, y basando muchas veces toda la intervención terapéutica en la farmacología.

## **Conclusión**

Mucho nos queda por recorrer en el camino a la inclusión, mucho nos queda por comprender, por desaprender y por aprender para poder empezar a construir una sociedad inclusiva, hoy en día es triste pensar que el futuro de un niño o niña que se diagnostica a edad temprana con TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA está determinado por el poder adquisitivo de su familia ligado a su nivel de formación, su inquietud por informarse y capacitarse para sacar adelante a su hijo-a (Prizant & Fields-Mayer, 2008).

Hoy por hoy el rol que tendría que estar cumpliendo el Estado en materia de capacitación, guía, apoyo y contención hacia las familias para estar en condiciones de empoderarse como actores fundamentales en el proceso terapéutico de sus hijos-as, lo cumplen las asociaciones, organizaciones y ONG's, que por su parte también se nuclean o agrupan respondiendo a características geográficas, socioeconómicas, filosóficas, religiosas, etc.... Y no se observa trabajo en conjunto entre organizaciones para generar un frente sólido de trabajo en equipo, enfocándonos en lo que tenemos en común y no en lo que nos separa o diferencia.

No paramos de poner obstáculos en un terreno ya muy obstaculizado, perdemos tiempo, energía, dinero y ánimo en luchas de egos, protagonismos o intereses personales, que solo nos hacen fracasar una y otra vez y que nos frustran y obviamente van en detrimento de las

personas dentro del EA y su proceso de inclusión social.

No estamos preparados-as, hemos empezado la casa por el tejado, hemos comenzado colocando en cartel de la INCLUSIÓN a todo color y con gran visibilidad como rótulo a unas ruinas antiguas, obsoletas y vacías, que ni siquiera son capaces de soportar el peso del cartel. Deberíamos dejar de pretender ser lo que no somos y aspirar a lo que no llegamos, reconocer nuestras miserias condimentadas de siglos de prejuicios y paradigmas segregadores y excluyentes, reconocer quienes somos y todo lo que no podemos, para dejarnos ayudar, por los verdaderos protagonistas de la inclusión, todos y todas los que nos miran fracasar una y otra vez, por ser demasiado necios-as para preguntarle a los verdaderos-as expertos en la materia “¿Qué necesitas? ¿Cómo te puedo ayudar?”.

## Referencias bibliográficas

- Canal, R., García, P., Touriño, E., Santos, J., Martín, M<sup>a</sup> V., Ferrari, M<sup>a</sup> J., Martínez, M., Guisuranga, Z., Boada, L., Rey, F., Franco, M., Fuentes, J., Posada, M. (2006). La detección precoz del autismo. En: *Psychosocial Intervention* vol.15 no.1. Recuperado en: [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-05592006000100003](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-05592006000100003)
- Corbeñas, P., Galván E., Filidoro, N., Godachevich, M. , Jelonche, P., Palacios A. , Rattazzi, A, Remón, M., Requeiro, I., Urroz, G., Verdugo, M. (2018). *Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: Abordajes para la Plena Inclusión*. Buenos Aires: COPIDIS.
- García Coto, M. (2017) Tengo muchos NO en mi cabeza. Para algunos niños “portarse bien”; no es una opción disponible. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- MUJERESTEA (2019). *Niñas y mujeres en el espectro Autista*. Recuperado en: <https://www.mujeresea.com/ninas-y-mujeres-en-el-espectro-autista/>
- Prizant, B., Fields-Meyer, T. (2008). *Seres humanos únicos. Una manera diferente de ver el autismo*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

Rattazzi, A. (2018). *Lo que no te contaron acerca del autismo. Construyendo un mundo inclusivo*. Buenos Aires: Editorial Bonum.



# **Identidad sorda: hablantes de lengua de señas, sordomudos o discapacitados**

Adriana De León Pereira  
Uruguay

## **Introducción**

Este trabajo discute algunos hallazgos realizados en la investigación de corte etnográfico y autobiográfico que vengo desarrollando en el marco del Área de Estudios Sordos y la Carrera de Tecnólogo en Traducción e Interpretación LSU - Español (TUILSU) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

Se trata de una investigación de corte etnográfico y autobiográfico porque propongo describir hechos relevantes de mi historia de vida, que hacen a la construcción de mi identidad como sorda, contrastarlos con otros hechos vividos por el colectivo sordo que me rodea, para finalmente realizar algunas consideraciones conceptuales en torno a estas historias.

Cabe señalar que los sordos que trataré en este trabajo, dentro de los que me incluyo, se ubican dentro de lo que podríamos considerar la emergente colectividad académica sorda, en su mayoría egresados de la Universidad, investigadores dentro del campo de los Estudios Sordos, hablantes de LSU como lengua nativa y primera e interesados en temáticas relativas a los aspectos políticos y lingüísticos relacionados con la comunidad sorda uruguaya.

Esta investigación no se coloca dentro del paradigma metodológico que propende a la búsqueda de la objetividad y de una perspectiva apolítica. Por el contrario, se coloca dentro del paradigma de los estudios decoloniales latinoamericanos (Lander, 2011). En este marco, no pretendo evadir el componente altamente subjetivo de una investigación de la naturaleza de esta que estoy presentando, etnográfica y autobiográfica, al tiempo que me interesa explicitar los contornos políticos y de lucha por el reconocimiento (Honneth, 1997) implicados

en el desarrollo de las identidades sordas, en tanto identidades minorizadas e históricamente oprimidas.

### **Consideraciones conceptuales de partida**

En este artículo ya parto de la noción, largamente sostenida en el campo de los Estudios Sordos y de la lingüística, de que las lenguas de señas son sistemas verbales al igual que las lenguas orales (Stokoe, 1960). La lengua de señas que se habla en Uruguay es la lengua de señas uruguaya (LSU). Asimismo también parto de la idea, ya largamente discutida y sostenida en el marco de las Ciencias Sociales y Humanas y en el campo de los Estudios Sordos, de que la comunidad sorda no es un conjunto de discapacitados auditivos que se reúnen por tener una falta, sino que es una comunidad lingüística que se nuclea por compartir un similar repertorio lingüístico desde donde se constituyen procesos identificatorios, se producen posiciones políticas por el reconocimiento y se instauran patrimonios culturales (Erting, 1982).

Por sordos en este trabajo me voy a referir a los hablantes de LSU como primera lengua y por *sordo-mudos* a los que, por malas prácticas de los profesionales de la salud y por malas prácticas de los profesionales de la educación, quedaron por fuera de la adquisición de una lengua natural, con competencia plena. Lo central en la identidad sorda es ser hablante de lengua de señas, el tema de la no audición es secundario y queda subsumido a las resignificaciones que le da el ser hablante de dicha lengua.

En mi inserción dentro de la comunidad sorda, he experimentado que los *sordo-mudos* se sienten diferente a los sordos, no tienen una identidad positiva en relación a hablar la LSU. En una conversación grupal todos hablan y ellos se quedan en silencio, dado que no pueden hablar. Esto hace que se sientan aplastados/oprimidos, aún en contacto con sus pares sordos. Entonces las personas cercanas, la familia, la maestra para el caso de niños pequeños, tienen que saber cómo hablar con ellos. Las personas comunes que no saben nada de los *sordo-mudos* escasamente pueden establecer una comunicación con ellos. Quedan separados de la sociedad. Los adultos sordos no los pueden apoyar,



porque están apartados. Debido a esta situación de aislamiento y de opresión, muchos *sordo-mudos* pueden sentir angustia, depresión. Es una de las formas que hoy en día tiene el *audismo*: es decir, las formas de *racismo* que se instituyen hacia los sordos desde una ideología de la normalidad.

En épocas del oralismo en la educación, había mucha tendencia al desarrollo de *sordo-mudos* y era el término que se utilizaba para designar a todos los integrantes de la comunidad, aún aquellos que se identificaban en torno a la LSU.

A lo largo del siglo XX, la comunidad sorda uruguaya comenzó a ser cada vez más grande y poderosa y empezó a luchar contra la posición de *sordo-mudo*. Esto llevó a que se sacara dicha palabra de todos los nombres institucionales hacia fines del siglo. Los sordos nos dimos cuenta que la palabra *sordo-mudo* no podía seguir siendo usada para referirse al colectivo, en parte porque los sordos somos hablantes de una lengua de señas y por lo tanto no somos mudos y en parte porque se entendía que no deberían desarrollarse más personas sin ser completamente competentes en, al menos, una lengua.

Otra perspectiva que tocaré en este trabajo es la *discapacidad*. Como nos falta la audición, hemos sido vistos, históricamente, como *discapacitados*. Nos colocan dentro de la gran bolsa en la que están todos los *discapacitados*, entendiendo *discapacidad* como ese lugar de imposibilidad de discriminar las experiencias particulares que tienen los diferentes grupos que comparten este rótulo. A mi entender, la perspectiva de la discapacidad escasamente puede romper con la ideología de la normalidad, que inicialmente fue constitutiva de dicha perspectiva. Es decir, para entender que alguien es un *discapacitado*, se parte de la idea de que hay sujetos normales, que se toman como modelo en relación al que los *discapacitados* se apartan.

Igualmente el tema de la discapacidad dentro del mundo sordo es un tema de fuerte debate. Muchos sordos estamos en contra de ser vistos como *discapacitados*, porque entendemos que la falta no es lo que nos constituye sino el volvernos hablantes de la lengua de señas. Sin

embargo, muchos defienden que los sordos son *discapacitados*, dado que entienden que la lucha por los derechos es más potente si se hace desde el discurso de la discapacidad que desde el discurso de las políticas lingüísticas y los derechos lingüísticos. Es cierto que en Uruguay, por estar dentro de la *discapacidad*, los sordos han conseguido pensión, accesos gratuitos a diversas opciones culturales, cuotas para el ingreso a la administración pública, viajar sin pagar en el medio de transporte urbano, entre otras cosas. Estos beneficios son muy importante para romper relaciones de inequidad estructurales en nuestra sociedad y no se podrían conseguir si se luchara desde los derechos lingüísticos, dado que la discapacidad y las políticas lingüísticas en Uruguay son *lobbys* totalmente diferentes.

Asimismo, dentro de este panorama, hay sordos que son *prelocutivos* (quedaron sordos antes de la adquisición del lenguaje oral) y otros sordos que son *postlocutivos* (quedaron sordos luego de la adquisición del lenguaje oral, pero en etapas tempranas). Hay sordos que nacen en familias oyentes, es decir, sin contacto previo con sordos, ni con su cultura y su identidad. Otros sordos nacen ya en familias sordas, o con, al menos, un integrante sordos hablante de LSU. Estas particulares diferencias a veces instituyen relaciones de discriminación al interior de la propia comunidad.

Aparecen así varios ejes de discriminación entre los sordos. Por ejemplo entre los sordos oralizados y los sordos hablantes de LSU. Los primeros se creen mejores porque hablan la lengua de prestigio (el español) y los segundos se creen mejor porque hablan la LSU, que es la lengua de la comunidad y que cuenta con prestigio que supone pertenecer al grupo.

Si nos colocamos en el interior de la propia Comunidad Sorda, entendida como aquella que está compuesta por los hablantes de LSU, la discriminación ocurre entre los sordos prelocutivos y los sordos postlocutivos, como mencioné anteriormente. Los sordos prelocutivos discriminan a los sordos postlocutivos, señalándoles que tienen *cerebro de oyentes*.

Asimismo otro eje de discriminación dentro de la comunidad es entre

sordos hijos de padres oyentes y sordos hijos de padres sordos. Los primeros se creen *mejor educados* porque supuestamente los padres oyentes educarían mejor, y los segundos creen que su lengua es más *pura* que la de los primeros y que su identidad, por lo tanto, es también más *pura*. Según estas visiones, los sordos prelocutivos y de padres sordos asumen que tienen la identidad sorda más *pura*.

En este marco de posiciones en torno a la diferencia entre las nociones que circulan, y de sus aspectos relacionados con lo identitario, pienso en mi caso: yo quedé sorda a los cuatro años, por lo tanto soy una sorda *postlocutiva*. ¿Cuál es mi identidad? Cuando era niña no sabía lo que era: ¿dónde estaba mi identidad? Así, yo empecé de grande a incorporar la LSU y a darme cuenta, a entender, que mi identidad sorda estaba relacionada con ser hablante de dicha lengua.

En la actualidad tengo mayores instrumentos para pensar esta cuestión y para pensarme.

### **Mi historia y mi identidad: soy sorda**

Nací oyente. No tenía ningún problema. Hablaba mucho en lengua oral. Mis padres estaban cansados de tanto que hablaba. Me la pasaba hablando y hablando.

A los cuatro años me enfermé de meningitis. Ahí fue cuando quedé sorda. No fue una pérdida paulatina, sino que fue de golpe. Cuando me enfermé me internaron, me pusieron oxígeno y suero y me durmieron. Cuando desperté era sorda profunda. No escuchaba nada. De un día para el otro quedé sorda.

En un principio me sentía confundida. Me hablaban y no entendía nada. No escuchaba nada. Me sentía apartada del mundo, apartada de todos. De a poco mis padres fueron buscando qué se podría hacer, cómo llevarme a la escuela. Le preguntaron al médico. Finalmente me llevaron a dos escuelas al mismo tiempo: escuela de sordos y escuela de oyentes.

En la escuela de oyentes estaba como una estatua. No escuchaba nada, no entendía nada. Veía que la maestra me hablaba pero no entendía. Veía que los compañeros hablaban entre ellos, pero yo no entendía nada. Estaba sola como una estatua.

En la escuela de sordos fue diferente. Veía a mis compañeros, que eran iguales a mi, y me sentía bien porque estábamos en la misma situación, entendíamos a la maestra. En aquella época la escuela era oralista, pero a esa maestra le entendíamos el oral. Estaba contenta porque sentía que podía entender a la maestra, aun cuando fuera oral.

Si comparo lo vivido en ambas escuelas, puedo decir que fue bien diferente. En la escuela de oyentes la comprensión estaba muy cortada. En cambio en la escuela de sordos la comunicación fluía. Además en el recreo nos comunicábamos en LSU, eso me encantaba. Nos comunicábamos en secreto en LSU, porque en la clase con la maestra lo hacíamos en español.

Al asistir a esas dos escuelas me sentía de dos formas: en la escuela de oyentes me sentía una *sordomuda*, en cambio en la escuela de sordos me sentía simplemente sorda.

Al mismo tiempo que asistía a la escuela mis padres me enseñaban mucho: me enseñaban a hablar, a escribir, a leer y me transmitían información (cabe señalar que mi padre era maestro). Hacían mucho esfuerzo y sacrificio acompañándome. Todos los días nos sentábamos un rato a la mesa y me explicaban mucho; pero yo también me expresaba, me esforzaba. Preguntaba a mis amigos, a los vecinos. En mi familia preguntaba el significado de alguna palabra y ellos me explicaban. Así iba captando. Me encantaba ir captando el español, pero me sentía más cómoda con la LSU, dado que la comunidad sorda conversa en lengua de señas, es nuestra lengua natural. Me pasó a mi lo mismo que a muchos sordos, los contextos cotidianos, familiares, se transformaron en una continuación de la escuela. Se *didactizó*, en parte, mi experiencia familiar, lo que no hace fácil el período de niñez y adolescencia.

En esa época yo ya hablaba la LSU, pero mis padres no conocían dicha lengua. Yo conversaba en LSU con mis compañeros sordos, pero mis padres no lo sabían. Fui creciendo usando la LSU a escondida en los recreos y de mi familia. En casa y en la calle tenía que hablar en español, pero no lo hablaba muy bien a pesar de haberlo adquirido antes de volverme sorda. En español no entendía muy claro los conceptos, ni reconocía bien las ideas. Sin embargo, conforme fui creciendo y haciéndome potente hablante de LSU, también fui ganando competencia en español, oral y escrito.

En la época en que yo hice el Liceo (Secundaria) no había intérprete. Todo era oralidad y escritura en español. No había nada de LSU, salvo por un compañero sordo, con quien podía hablar en dicha lengua. Éramos como una isla dentro de la clase, nos podíamos comunicar entre nosotros pero no con el resto, a diferencia de lo que ocurría en la escuela de sordos, donde todos hablábamos en LSU. Nos sentíamos verdaderamente apartados y diferentes.

Cuando iba a clase me sentaba adelante y le leía los labios al profesor cuando hablaba, pero no podía entender en profundidad. Realmente era mucho esfuerzo poder seguir cada clase. Terminaba agotada.

Para la parte de lectura y escritura copiaba a mis compañeros. Los compañeros me prestaban los cuadernos y yo copiaba lo que registraban. Eso me ayudaba a poder seguir a los profesores.

Fui avanzando en los diferentes grados, de primero a cuarto, pero no en algunas materias. Por ejemplo en Música y en Inglés, la parte oral, quedé relegada. En Educación Física, en las prácticas tenía problemas de comunicación con mis compañeras. Ellas practicaban y querían que yo hiciera igual, pero yo no podía, no escuchaba nada, no sabía qué hacer.

La complicación mayor fue en gimnasia con el tema de la música y las coreografías. Iba con un grupo de compañeras todas mujeres a las prácticas pero no podía entender. Conversaban entre ellas. Hablaban pero yo no podía entender: me perdía, me explicaban pero no podía

entender lo de las coreografías. No entender y ser diferente me ponía muy nerviosa. Las compañeras peleaban conmigo y siempre terminaba yéndome. Cuando llegaba a casa lloraba mucho.

En una oportunidad fui a conversar con el profesor, pero el profesor no se hizo cargo y dijo que igual tenía que hacer la coreografía. Le explico que el problema es que soy sorda, que no escucho la música y que por lo tanto no sé cómo hacer. Al profesor no le interesa y sigue diciendo que debo hacer gimnasia. Tuve que tener paciencia. Me sentía muy sola en gimnasia, me sentía muy mal, con mucha angustia, me sentía como una discapacitada, como una persona diferente en términos negativos, me daba vergüenza. Sentía que el problema lo tenía yo. Fue un momento muy feo.

Las otras niñas eran distintas, eran normales: podían escuchar y hablar español sin dificultad. Así que en ese momento me vi como sordo-muda y así era vista por mis compañeras. Eso era bien distinto a cómo me veía en la escuela de sordos con mis compañeros sordos, con quienes hablaba en LSU y compartía la forma de estar en el mundo. Con ellos me sentía normal: ni mi cuerpo ni mi comunicación lingüística estaban en falta.

Al final abandoné los estudios luego de terminar cuarto año. Era mucho esfuerzo, mucha soledad, mucha sensación de ser diferente y discapacitada. Estaba angustiada, no podía seguir en aquel momento.

Aprobé de primero a cuarto de liceo sin perder nada. En casa tenía el apoyo de mis padres para hacer las tareas. Requirió de mucho esfuerzo, pero siempre tuve el apoyo de ambos. Estudiaba mucho y así fui avanzando. Como ya comenté, cuando llegué a Bachillerato (5° y 6°) dejé porque estaba muy sola, sufría mucho en el liceo.

No me olvido nunca de algo que ocurrió en las afueras del Liceo. Una vez iba caminando con mis compañeras y venían de frente caminando la Inspectora y la Directora. Cuando nos cruzamos la Directora y la Inspectora saludan y mis compañeras también. Pero yo no las vi, seguí caminando, conversando distraída. La Directora enojada me agarró de un brazo y me dio vuelta. Fue violento; también me hablaba de malas

maneras. Tuve que detenerla y explicarle que soy sorda. Ella cambió la actitud y se fue disimulada.

Fue muy doloroso, son las experiencias diarias que hacían que me sintiera como discapacitada, discriminada, totalmente sola en el liceo. Allí nadie entendía en realidad cómo es ser sorda, ni la Directora, ni los profesores, ni los compañeros. Fue muy sacrificado, una situación horrible.

En mi vida fuera de liceo también estaba dividida. Usaba la LSU para comunicarme con mis compañeros y amigos sordos. Iba a la Asociación de Sordos (en aquella época se llamaba Asociación de Sordo Mudos del Uruguay - ASMU) que era un lugar de encuentro en el que nos comunicábamos siempre en dicha lengua con los otros compañeros. Ahí me veía y era vista como sorda.

Pero al mismo tiempo en mi casa, al igual que en el liceo, tampoco me veían como sorda. Yo sabía leer y escribir bien, también hablaba español. Eso era lo que mi familia oyente le importaba. Estaba acostumbrada que en mi casa no me vieran como sorda, sino como una oyente a la que había que ayudar. Mi familia no sabía que yo también hablaba LSU.

Cuando estaba en casa, con los vecinos y con la familia siempre tenía que comunicarme en español. Mi opinión, en aquel entonces, es que eso era normal.

Un día vino mi prima de Paysandú a casa, oportunidad por la cual se reunió toda la familia a comer. Justo vino a visitarme una amiga sorda. Tuvimos que comunicarnos en español delante de los demás. Como las dos habíamos sido oralizadas, no teníamos problema con eso y hablábamos español cuando así la situación lo exigía. En un momento mi prima, al vernos hablar en español entre nosotras, le pregunta, asombrada, a mi madre si yo no sabía hablar LSU (ya había pasado cuarto de liceo) y mi madre le responde que no. Así que tuve la oportunidad de explicar, frente a mi madre, que era hablante de LSU. Ante eso mi madre manifiesta que no sabía nada, dado que siempre me

vio hablar español. Entonces, la invité a que observara: mi amiga y yo empezamos a conversar en LSU. Al vernos hablar en dicha lengua mi madre quedó realmente sorprendida e insistió en que no sabía nada hasta ahora. Por suerte en el momento, y de forma natural, ya me reconoció como hablante de dicha lengua. Eso me hizo sentir muy contenta, dado que es clave contar con el reconocimiento de nuestros padres.

Como cuando yo nací era oyente, las personas que me rodeaban pensaban que seguía escuchando como oyente y que iba a seguir hablando español como oyente, porque ya lo había adquirido y hablaba y entendía bien. Pero ¿qué sucedía con mi identidad de sorda?

Podía hablar y entender español, a la vez que escribirlo y leerlo; pero ya se estaba formando en mí una identidad propia de sorda. Me sentía muy bien siendo sorda y comunicándome en LSU. Rápidamente entendí que para mí hablar en dicha lengua era más natural, me daba mayor apertura mental, la sentía como más propia. Es difícil explicar esta sensación con palabras, pero dentro de la comunidad sorda y hablando en LSU me sentía muy bien. Dentro de la comunidad podía disfrutar de la comunicación y me sentía una igual. Con el grupo de oyentes también podía disfrutar, pero menos, dado que me costaba mucho esfuerzo entender y comunicarme en español, fundamentalmente en la oralidad.

Entonces, los oyentes no podían entender que me hubiera transformado en sorda, puesto que había crecido como oyente y hablaba bien. Pero es así, al perder la audición de forma tan temprana, me volví sorda, es mi identidad natural.

Cuando fue pasando el tiempo desde que perdí la audición, entre mi núcleo social más íntimo de oyentes, como la familia, los amigos, los vecinos, me seguía comunicando sin problema, pero en otros lugares como en el consultorio médico, en el almacén, en la panadería, la policía o bomberos, la comunicación se tornó muy difícil. En esos espacios se presentaban muchas barreras para poder establecer la comunicación porque no me conocían, no conocían mi voz rara: parecía de otro país, era diferente. No había comunicación real.



Por eso siempre tenía que andar acompañada: cuando era chica mi madre me acompañaba siempre. Cuando íbamos al médico, por ejemplo, yo siempre quedaba sentada sin entender nada ni hacer nada. El médico me revisaba y hablaba con mi madre pero yo no entendía nada. Me quedaba ahí como sordo-muda, como discapacitada. Después, en casa, le preguntaba a mi madre qué había dicho el médico y ella me explicaba. Pero me había perdido toda la explicación del médico en el momento de la consulta y mi derecho a preguntar. De adulta también tuve que andar siempre acompañada por mis familiares oyentes. Ahora, que hay servicio de interpretación, la situación cambió. En la actualidad es diferente porque hay una comunicación fluida para ambos; tanto para los sordos como para los oyentes.

En época pasada se sufría mucho porque no había intérpretes. En el marco de la educación en el año 1987 comienza la propuesta bilingüe LSU español en las escuelas de sordos (al menos inicialmente en Montevideo) y en el año 1996 comenzaron a colocar intérpretes en el Liceo (también inicialmente en Montevideo). La educación en LSU, al lograr una mejor calidad en la formación de los Sordos, permitió que estos pudieran ingresar a la Facultad y allí también contar con intérpretes. También se contrataron intérpretes en el Juzgado, en las Jefaturas de Policía, en el Cuerpo de Bomberos. En los centros hospitalarios aún no se cuenta con intérpretes, salvo excepciones muy puntuales. Es complicada la situación, porque para ir al médico hay que buscar y pagar de forma particular a un intérprete, si bien en la Ley de reconocimiento de la LSU No. 17378 (Uruguay, 2001) se establece que en estos lugares se debe contar con dicho servicio. Son terrenos en los que la ley aún no pudo ser implementada.

Esto se ejemplifica en la siguiente anécdota. Cuando estaba embarazada concurrí al médico acompañada por una intérprete paga por mí. Nos ubicamos de la siguiente forma: la intérprete parada a mi lado y yo frente al médico, ambos sentados. Yo preguntaba dirigiéndome a la intérprete y el médico se molestó porque quería que lo mirara a él y no a la intérprete. Él quería observar lo que yo decía y por lo tanto quería que no me dirigiera a la intérprete sino a él. Al continuar la situación, el médico comenzó a enfurecerse porque, según él, yo no le hacía caso. Le

pedí por favor a la intérprete que continuara. En ese momento de violencia la intérprete no sabía qué hacer. Como no le hice caso al médico, éste dejó de hablar. Fue una situación complicada, una clara falta de respeto y violencia por parte del médico. Considero que, en parte, esto fue producto de la falta de información específica, que tenía el médico, acerca del rol de los intérpretes y la forma en que se organiza la comunicación cuando está mediada. Por falta de información, los oyentes deducen de forma errónea lo que somos, nos ven como discapacitados, y por lo tanto suponen que el intérprete es como un apoyo, desconociendo claramente su rol y función y las formas de trabajo.

## **Discusión de los datos y reflexiones finales**

En relación al tema de las identidades sordas, se puede entender la obvia variedad de las mismas, relacionadas con las diversas e infinitas historias de vida. Sin embargo, es evidente, como ya lo planteaba Erting (1982), y todos quienes estudian la temática desde ese entonces, las identidades sordas no pueden separarse del proceso de constituirnos en hablantes de una lengua de señas. El calificativo *sordomudo* o *discapacitado* es siempre externo a las identidades sordas, pero por su peso en el mundo oyente repercute en las mismas. Los sordos internalizamos, por nuestra propia situación de pertenencia a los dos mundos (sordo y oyente), tanto los discursos positivos y negativos que atraviesan desde que nacemos y que hacen de nuestras identidades como sordos, identidades en conflicto (pero, cabe preguntarse, ¿qué identidad no es en conflicto?). El conflicto que se presenta, entonces es: ¿somos sordos o somos discapacitados? Al tiempo que luchamos por nuestros derechos lingüísticos en tanto hablantes de LSU, usamos el carnet de discapacitado y nos beneficiamos de las políticas públicas que se instauran hacia esa población. Somos colocados en el lugar de discapacitados, pero también nosotros nos colocamos allí.

Otro tema que surge del relato realizado es la problemática que tenemos, en tanto hablantes de LSU, para el acceso a la información. A veces quedamos por fuera de información básica que circula por el mundo oyente por ser un mundo hispanohablante el que nos rodea.

¿Qué pasa con la información oral que circula por delante nuestro pero no la podemos agarrar?

Asimismo, ¿qué pasa con quienes no saben leer, con la concurrencia a los centros de salud y las consultas médicas, con la asistencia a oficinas públicas, la policía, los bomberos? ¿Cómo hacemos para pedir una ambulancia o llamar a la emergencia policial?

A nivel educativo se ha avanzado bastante desde los años 1987, dado que dio comienzo a la educación bilingüe (Peluso y Vallarino, 2014). Sin embargo persisten ciertos problemas aún, fundamentalmente con el advenimiento del neo-oralismo, tal como se plantea en dicho texto, y con la insistencia en desarticular los espacios bilingües en pos de una supuesta inclusión.

Asimismo, si bien se observa un cambio muy importante en la matriz educativa de los sordos luego del advenimiento de la educación bilingüe (durante el oralismo el techo de los sordos era la escuela), igual persisten nuevos techos que deben ser superados de a poco. Los sordos recién están llegando a la Universidad, y recién están saliendo los primeros graduados (maestros, profesores de secundaria, licenciados en arte, en química, en psicología, en ciencias sociales, tecnólogos en interpretación y traducción, para mencionar algunos). Sin embargo, aun no contamos con sordos con títulos de posgrado. Por otro lado solo existen docentes universitarios sordos en la TUILSU y el Área de Estudios Sordos.

A nivel laboral, los sordos tenemos muchos problemas de inserción. Por eso la necesidad de ampararnos en las leyes de discapacidad. La sociedad nos trata como discapacitados y es muy difícil ser contratados en la actividad pública. Los potenciales empleadores en general no quieren tener a los sordos dentro de su plantel de trabajo.

A nivel familiar los sordos también tienen sus particulares problemáticas. La mayoría de los sordos (más del 90%) nace en hogares oyentes. En esos hogares, tal como señalé en mi relato, no entienden el papel que juega la LSU en la constitución de nuestra identidad. Es

sorprendente los pocos familiares de sordos que aprenden dicha lengua para hablar con su integrante sordo. Eso hace que la identidad sorda se desarrolle fuera de la casa al igual que ocurre, por ejemplo, con las identidades de gays y lesbianas (Peluso, 2014).

Como muchos sordos tienen familias oyentes que no hablan la LSU viven aislados en su propia casa, quienes a veces no los reconocen como hablantes de una segunda lengua sino como discapacitados.

Por último, quisiera mencionar las dificultades que tenemos los sordos para el acceso al arte y a ciertas actividades recreativas, que son comunes dentro del grupo oyentes. Por los temas lingüísticos y las dificultades en la lectura, se hace difícil asistir a obras de teatro, a películas en el cine y obviamente a los espectáculos musicales (ballet, murgas, ópera, etc.). Tampoco participamos de ferias de libros o de presentación de libros (dado que la cultura letrada en español es sentida, en general, como una cultura muy ajena). No vamos a *vernissages* porque en su mayoría no cuentan con servicio de interpretación.

A su vez es muy incipiente el desarrollo del arte sordo, por lo que en general las narraciones canónicas son sobre oyentes. El arte está pensado desde y para los oyentes y, en algunos casos, se adapta para que pueda llegar a los sordos.

Actualmente tenemos algunos pintores, se han producido piezas cinematográficas y estamos asistiendo al desarrollo de una incipiente literatura sorda, vehiculizada a través de las visograbaciones en LSU (Peluso, 2018). No cabe duda que nos faltan producciones artísticas sordas, que permitan vernos desde otros ángulos. Asimismo, dentro del campo de los Estudios Sordos faltan trabajos que identifiquen la historia de los sordos y la política sorda. Los sordos no tienen textos sobre sordos, tienen que estudiar casi exclusivamente las historias, culturas, formas de vida de los oyentes, que también es parte de su cultura, dado que no vivimos aislados de la cultura oyente.

Para finalizar me gustaría terminar mi artículo mostrando los logros que ha tenido la comunidad sorda en estos últimos tiempos.

De a poco se está consolidando una literatura sorda, que aparece en LSU visiograbada en diferentes plataformas de internet (Peluso, 2018). Se han realizado producciones artísticas sordas como la telenovela *Identidades*, que es de acceso gratuito (TUILSU, 2014) y el comic *Historia universal de las comunidades sordas* (González, 2014), ambos publicados en el marco de los proyectos que lleva adelante la TUILSU. También se ha desarrollado el teatro sordo.

La educación de los sordos, en todas sus ramas, se ha consolidado como bilingüe, lo que garantiza el acceso a la LSU. De a poco se van introduciendo materiales en LSU en las instituciones educativas, de sordos para sordos, que tratan temas de la comunidad. Esto es un proceso muy lento porque no es fácil producir dichos materiales. Hay varias instituciones implicadas en este proceso: TUILSU, CERESO, Escuelas de Sordos, Liceo 32 en Montevideo, Asociaciones de Sordos de varios departamentos del país. integrantes sordos de la comunidad.

Por último, como un gran logro académico, se creó el Área de Estudios Sordos en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. Esto es un gran paso en la consolidación de este campo de estudios, que nuclea diferentes disciplinas y que tiene a la Universidad de la República como respaldo institucional y político.

## Referencias bibliográficas

- Erting, C. (1982). *Deafness, communication and social identity: an anthropological analysis of interaction among parents, teachers, and deaf children in a preschool*, PHD dissertation, the American University, Washington.
- González, R. (2014). *Historia Ilustrada de la Comunidad Sorda. De la Antigüedad hasta nuestros días*. Montevideo: Ediciones TUILSU-imagen.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Lander, E. (2011) (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires:

Ediciones CICCUS.

- Peluso, L. (2014). Acerca del estilo sordo del español escrito: breves consideraciones lingüísticas y políticas. En TUILSU, TUILSU-imagen Producciones 2014: Consideraciones teóricas, metodológicas y políticas (pp. 37-40). Montevideo, Uruguay: Tuilsu/Fhce/UdelaR. Recuperado de: <http://www.tuilsu.edu.uy/bibliotecaespanol.html>
- Peluso, L. (2018). Los sordos, sus lenguas y su textualidad diferida / Deaf People, Their Languages And Their Registered Textuality. En: *TRASLACIONES Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, v.: 5 9 , p.:40 - 61. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/1311>
- Peluso, L. y Vallarino, S. (2015). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. En: *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, Núm. 4. Recuperado de: <http://revista.psico.edu.uy>
- Stokoe, W.C. (1960/1993). *Sign Language Structure. An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*. Silver Spring: Linstok Press.
- TUILSU (2014). *Serie Identidades*. Recuperado en: <http://www.tuilsu.edu.uy/webseries.html>
- Uruguay (2001). Ley No. 17.378. Recuperado en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp49894.htm>

# Lenguaje inclusivo, cambio lingüístico y cambio social<sup>1</sup>

Blas Radi  
Mariana Spada  
Argentina

## Introducción

El lenguaje inclusivo, o tal vez las discusiones acerca de sus posibilidades, límites y conveniencia, tienen cada vez más protagonismo en la agenda pública. Tal vez esto pueda ser explicado por el lugar que han sabido ganarse los temas de género en la esfera política e institucional de las comunidades, o porque está de moda, o acaso por una cuestión de mera corrección política. En cualquier caso, lo que parece estar ausente es la interrogación de algunos de sus supuestos fundamentales y sus consecuencias prácticas, en particular aquellas que se siguen del supuesto normativo conforme con el cual el género es la lectura cultural del sexo.

Sobre esta base, con frecuencia se hace referencia al lenguaje no sexista y al lenguaje neutro como si se tratara del mismo fenómeno y se habla indistintamente de ambos con la etiqueta de *lenguaje inclusivo*. En lo que sigue, mostraremos que, en rigor, se trata de dos estrategias de intervención lingüística que reconocen genealogías, propuestas, agentes y objetivos que son muy distintos y hasta, en ocasiones, contrapuestos. En estas páginas precisaremos sus diferencias. Adicionalmente, teniendo en cuenta que dichas estrategias se inscriben en una dimensión de reflexión y crítica lingüística de índole pragmática que dan por sentado un cierto tipo de relación entre el lenguaje y el mundo, contrastaremos los compromisos que están presentes en cada una respecto del vínculo entre el cambio lingüístico y el cambio social. Con este ejercicio nos interesa poner en evidencia que algunas de las estrategias de lenguaje inclusivo son particularmente perjudiciales para las personas trans\*.

<sup>1</sup> Una versión previa de este trabajo fue presentada en la Jornada Cuerpos, géneros e instituciones de la Universidad Nacional de General Sarmiento, el 13 de junio de 2019, y está en proceso de publicación en actas. Agradecemos a lxs asistentes por la discusión posterior, que ayudaron a desarrollar los argumentos presentados aquí

## Lenguaje no sexista

De acuerdo con Rubio Castro y Bodelón González “el sexismo es la creencia en la superioridad del sexo masculino, lo que determina una serie de privilegios para ese sexo que es considerado superior, en detrimento de la posición de las mujeres” (2012: 3). Una de las formas de expresión más extendidas del sexismo es el androcentrismo, el punto de vista parcial y masculino que hace del hombre la medida de todas las cosas y se asume como parámetro de lo humano. Y uno de los vehículos más característicos del androcentrismo es el lenguaje.

El sexismo lingüístico es un tema característico del feminismo de la segunda ola, que comienza a desarrollarse a partir del trabajo de la lingüista norteamericana Robin Lakoff. Su artículo *Language and Woman's Place* se erige sobre tres premisas fundamentales: la asimetría entre hombres y mujeres tiene un correlato lingüístico (1973: 4); aunque el cambio lingüístico y el cambio social van de la mano, modificar el uso lingüístico no modifica la situación social (1973: 41); y se debe reconocer que el cambio social genera cambio lingüístico y no a la inversa (1973:47). Desde entonces, las investigaciones de la lingüística feminista se han ocupado de individualizar y documentar cómo el sexismo se expresa en las prácticas lingüísticas, por ejemplo, haciendo que los términos femeninos asuman un valor semántico negativo -con frecuencia sexual- (Schulz, 1975), invisibilizando a las mujeres (Bodine, 1975) y definiéndolas a partir de su relación con los hombres (Miller y Swift, 1976).

La preocupación sobre el sexismo lingüístico se ha extendido también en contextos francófonos e hispanohablantes y se convirtió en un terreno de lucha feminista que ha tenido un eco importante en el mundo de las políticas lingüísticas. Este desarrollo ha contribuido a identificar las prácticas sociales en las que el lenguaje contribuye a mantener y potenciar la subordinación femenina, especialmente en el campo del derecho y la justicia. Así, la revisión de las categorías jurídicas, las sentencias y la aplicación e interpretación del derecho han sido un objeto privilegiado de análisis (Madriz Anaya, 2013). La Declaración de



los Derechos del Hombre y el Ciudadano y la Constitución de Costa Rica son ejemplos del modo en que el vocabulario jurídico impacta en la distribución asimétrica de derechos y oportunidades: en los dos casos el término *ciudadanos* se presenta como universal, pero se refiere estrictamente a los varones (Meana, 2016).

A nivel global, una gran cantidad de Instituciones gubernamentales y organismos institucionales asumieron un compromiso con el desmontaje del sexismo lingüístico. Por ejemplo, en 1987 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura exhortó a: “evitar, en la medida de lo posible, el empleo de términos que se refieren explícita o implícitamente a un solo sexo, salvo si se trata de medidas positivas a favor de la mujer” (UNESCO, 1987). Dos años después llamó a continuar “elaborando directrices sobre el empleo de un vocabulario que se refiera explícitamente a la mujer, y promover su utilización en los Estados miembros” (UNESCO, 1989), algo que con posterioridad se cristalizó en una serie de recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje, que fueron publicadas en español, francés e inglés (Breda, 1999a, Breda, 1999b y Breda, 1999c). Estas recomendaciones consideran casos específicos de cada lengua referidos al uso del masculino genérico, a estereotipos lingüísticos, a títulos y profesiones y a formas de dirigirse a las personas. Cada uno de estos documentos incluye ejemplos de cómo evitar usos sexistas del lenguaje. El español y el francés, en tanto lenguas romances, distinguen el género gramatical de los sustantivos animados y por eso las respectivas recomendaciones y los ejercicios se trabajan fuertemente sobre la feminización de los nombres de carreras, profesiones, cargos y oficios.

A la fecha Universidades, organizaciones sociales, gobiernos, instituciones y organismos transnacionales han desarrollado una gran cantidad de recursos didácticos cuyas sugerencias en muchos casos son compatibles con el uso de normas gramaticales y estilísticas. Esto no significa que no haya encontrado resistencias, por supuesto (ver, por ejemplo, Bosque, 2012 o Philippe, 2017).

Con la premisa -contraria a de Lakoff- de que existe una relación causal entre el cambio lingüístico y el cambio social, el objetivo principal de

estos recursos consiste en visibilizar a las mujeres (Pérez Cervera, 2011; Meana 2006). El catálogo de estrategias para lograrlo incluye: marcar el género femenino en las profesiones (decir, por ejemplo, la doctora) o, por lo menos, evitar el genérico masculino, optando por términos neutros, colectivos o abstractos; utilizar construcciones de varias palabras para evitar una palabra simple cuando esa palabra es masculina; y desdoblar los términos en función del género, con la alternativa de usar barras (os/as) (Breda, 1999; Meana, 2006; Pérez Cervera, 2011).

## Lenguaje neutro

Si bien a menudo se hace referencia al lenguaje no sexista como lenguaje inclusivo esta etiqueta se aplica también a las estrategias contemporáneas que recurren al uso del @, la e, la x, o del \* como marcadores de género neutro. Tiene sentido prestar particular atención a sus diferencias, que no son meramente estilísticas, sino que expresan un cambio fundamental con relación al modo de entender el género y el sexo.

*Latinx*, por ejemplo, es un término acuñado por comunidades *queer* y trans\* latinoamericanas en EE.UU a principios de los 2000 (Padilla, 2016) que ha despertado la curiosidad de muchas investigaciones en la academia norteamericana. Esta expresión neutra y contestataria no sólo desafía al sexismo lingüístico, sino que busca desarmar el imperativo de la diferencia sexual y el binario de género, que marcan con violencia la vida de personas *queer* y trans\*.

En el castellano, estrategias similares que permitan evadir la morfología y sintaxis de nuestra lengua pueden adoptar formas diversas dependiendo de la región lingüística. Así por ejemplo, en el Informe de Recursos Globales 2015/2016 publicado en castellano por Funders for LGBTQ Issues, si bien explica el uso de la “x” como marcador de género neutro en dicha publicación como práctica que “desafía directamente las normas patriarcales y heteronormativas de la gramática no sólo desafiando el lenguaje basado en lo masculino, sino también el lenguaje binario que funciona bajo la premisa de la existencia de dos líneas de género: masculina y femenina” (Kan, Maulbeck y Wallace,

2018: 96). A continuación, agrega que “en América Latina empezamos a ver más y más el uso de la e” (Ibidem). Y concluye señalando que “en esta traducción la preferencia del uso de la x puede ser leída como el dejar abierta la cuestión de la pronunciación para la persona que lee” (Ibidem).

Lxs defensorxs del lenguaje no sexista dan por sentado la preexistencia de una diferencia sexual original -de la cual el lenguaje sería independiente: “la diferencia sexual está ya dada en el mundo. No es el lenguaje quien la crea. Lo que debe hacer la lengua es simplemente nombrarla puesto que existe. Insistamos: lo que no se nombra no existe” (Meana, 2002: 40). De manera que, aunque el lenguaje sea entendido como un instrumento de cambio social, la diferencia sexual sería un dato inmutable de la realidad, la verdad inapelable de los cuerpos. En estos términos, en un mundo que se supone habitado sólo por varones y mujeres cis, “No son necesarias las @ para incluir a las mujeres. Hay soluciones más creativas para transformar la lengua. Y cuando transformemos el lenguaje transformaremos la realidad” (Meana, 2006: s/p).

El realismo ingenuo, una relación aparentemente no problemática de presunta continuidad entre diferencia sexual y género, y el apego a una programática binarista, son algunas de las diferencias más destacadas entre lenguaje no sexista y el lenguaje neutro. Éste no apunta a visibilizar a las mujeres -y no porque haya un compromiso con su borramiento- sino que impugna y desestabiliza la gramática de la identidad que codifica nuestra experiencia cotidiana, haciéndole perder su transparencia inicial y su pretendida espontaneidad, abriendo el universo de discurso a aquellos cuerpos y subjetividades que no se acomodan a la grilla hermenéutica del binario de género y la diferencia sexual. En estos términos le dan mayor complejidad a los análisis de la trama de relaciones de poder y superan el *sexismo unilateral* descripto como “la creencia de que los hombres son los opresores y las mujeres son los oprimidos, el final de la historia” (Serano, 2009: 38)<sup>2</sup>.

2 Bornstein (1998), por ejemplo, propone el modelo de la “pirámide de género/ identidad/poder”, en el que el género no se piensa de manera aislada sino entrettejido con múltiples categorías identitarias. Este enfoque evita la superficialidad del sexismo unilateral.

Las perspectivas *queer* y *trans*\* han dado centralidad al concepto de performatividad procedente de la teoría de los actos de habla de Austin (1982) y entienden que sexo y género se constituyen “mediante una serie de prácticas discursivas (repetidas y ritualizadas) a través de las cuales el discurso produce los efectos que nombra” (Pérez, 2016: 193). Es reconocible que la categoría de *performatividad* añade una dimensión más rica al análisis de las identidades que se apartan del binario sexo-genérico. Por ejemplo, como señala Zimman, “ser *trans* no solo se trata de expresar el propio género mediante la vestimenta o a través de otras formas de auto-presentación visual y material, sino también de la performatividad lingüística” (2017: 90).

Sin embargo, no es adecuado aplicar las consideraciones de esta noción de performatividad diseñada para pensar el sexo y el género al cambio social en un sentido más amplio. No sólo porque dicho cambio resulta en general refractario a ser impregnado por la mera repetición de un discurso, sino (y mucho más importante) porque la práctica muestra una y otra vez que el uso de términos neutros funciona con demasiada frecuencia como un mecanismo para generar una fantasía de inclusión sobre una base fuertemente excluyente. En palabras de Cabral (2020: s/ p):

El lenguaje inclusivo no es autoperformativo (...) “todes” no es un registro demográfico. Del “todes” no es posible deducir la inclusión efectiva de nadie; de hecho, el “todes” funciona muchas veces en un sentido inverso y, esta vez sí, autoperformativo. Al pronunciarse, el “todes” tiende a cancelar la inclusión como pregunta, como cuestión y como demanda.

Esto significa que los objetivos del lenguaje inclusivo no deben considerarse alcanzados por el sólo hecho de haberse expresado. Mucho menos cuando se implementan estrategias de *lenguaje inclusivo* fortaleciendo la norma cis.

## Conclusión

Los objetivos de este trabajo son a la vez modestos y ambiciosos. Por un lado, procuramos bosquejar las distinciones más salientes entre el lenguaje no sexista y el lenguaje neutro, mostrando los compromisos de cada uno con la forma de pensar el género, el sexo, el sexismo y el cambio social. Al mismo tiempo, una descripción con este nivel de generalidad, que aporta también una mirada crítica (aunque sea en una dosis exigua) constituye una empresa ambiciosa. Si acordamos que estas estrategias son distintas, en adelante, quien quiera adoptar una u otra deberá posicionarse respecto de varias diferencias que se juegan en más de un terreno.

## Referencias bibliográficas

- Austin, J. (1982) [1955]. *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bodine, A. (1975). Androcentrism in Prescriptive Grammar: Singular They, Sex-Indefinite He, and He or She. En: *Language in Society* 4: pp. 129-146.
- Bornstein, K. (2015). *¿Quién está en la cima?* En: *Revista Ártemis*, XX, pp. 187-192.
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. Recuperado de: [http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo\\_linguistico\\_y\\_visibilidad\\_de\\_la\\_mujer\\_0.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf)
- Breda, P. (1999a). *Pour l'égalité des sexes dans le langage, Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. UNESCO.
- Breda, P. (1999b). *Guidelines on gender-neutral language*. UNESCO.
- Breda, P. (1999c). *Recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje*. UNESCO.
- Cabral, M. (2020 febrero 12). El lenguaje inclusivo no es autoperformativo; es decir: no hace lo que dice por sí mismo, solo por el hecho de ser dicho. Para que el lenguaje inclusivo haga lo que dice (incluir) es necesario algo más -algo que podemos [Actualización de estado de Facebook].
- Kan, L. M., Maulbeck, B. F., y Wallace, A. (2018). *Informe de Recursos*

- Globales 2015/2016. Funders for LGBTQ Issues y Global Philanthropy Project.
- Lakoff, R. (1973). Language and Woman's Place. En: *Language in Society*, Vol 2, N° 1, pp. 45-80.
- Madriz Anaya, R. M. (2013). *El lenguaje sexista en el ámbito jurídico-laboral*. En: Anuario de Derecho. Año 30 N° 30. Mérida-Venezuela.
- Meana, T. (2002). *Porque las palabras no se las lleva el viento... por un uso no sexista de la lengua*. Ayuntamiento de Poblet”.
- Meana, T. (2006). Sexismo en el lenguaje: apuntes básicos. Mujeres en red. Recuperado de: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article832>
- Miller, C. y Swift, K. (1980). *The Handbook of Nonsexist Writing: For Writers, Editors and Speakers*. New York: Lippincott and Crowell.
- Padilla, Y. (2016). *What does 'Latinx' mean? A look at the term that's challenging gender norms*. Recuperado de: <http://www.complex.com/life/2016/04/latinx/>
- Pérez Cervera, M. J. (2011). *Manual para el uso no sexista del lenguaje*. Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. Ciudad de México, editorial.
- Pérez, M. (2016). *Teoría queer, ¿para qué?* En: Revista ISEL, N° 5, pp. 184-198.
- Philippe, E. (2017). *Circulaire du 21 novembre 2017 relative aux règles de féminisation et de rédaction des textes publiés au Journal officiel de la République française*. Recuperado de: [https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C162B368775DAA70C313F5A4AD8443F2.tplgfr30s\\_3?cidTexte=JORFTEXT000036068906&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000036068791](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=C162B368775DAA70C313F5A4AD8443F2.tplgfr30s_3?cidTexte=JORFTEXT000036068906&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id&idJO=JORFCONT000036068791)
- Rubio Castro, A. y Bodelón González, E. (2012). *Lenguaje jurídico y género: sobre el sexismo en el lenguaje jurídico*. Consejo General del Poder Judicial: Madrid.
- Schulz, M. R. (1975). The Semantic Derogation of Women. En: Thorne, B. y Henley, N. (Eds.) *Language and Sex: Difference and Dominance*. Rowley, Mass: Newbury House.

- Serano, J. (2009). Repensar el seximo: cómo cuestionan al feminismo las mujeres trans. En Cabral, M. (Comp.) *Construyéndonos. Cuaderno de lecturas sobre feminismos trans*. Córdoba: Mulabi, Espacio Latinoamericano de Sexualidades y Derechos, pp. 36-47.
- UNESCO, (1987). Resolución 14.1, Gran Programa XIV “La condición de la mujer”. Actas 24ª reunión de la Conferencia General. París, 20 de octubre - 20 de noviembre de 1987, vol. 1, pp. 119-123.
- UNESCO, (1989). Resolución 109, Tema Transversal – La mujer. En: Actas 25ª reunión de la Conferencia General. París, 17 de octubre - 16 de noviembre de 1989, vol. 1, pp. 49-51.
- Zimman, Lal (2017). Transgender language reform: some challenges and strategies for promoting trans-affirming, gender-inclusive language. En: *Journal of Language and Discrimination*





# **Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la normalidad y las luchas por el reconocimiento**

Leonardo Peluso  
Uruguay

## **Introducción**

En este trabajo voy a presentar algunas de las discusiones que venimos llevando adelante en el marco del Grupo de Investigación en Identidades Políticas (GIIP, en adelante) en la Universidad de la República, que tiene como uno de sus núcleos conceptuales a la teoría del reconocimiento planteada por Axel Honneth (1997), en articulación con el particular posicionamiento interdisciplinario y político que ofrecen los estudios culturales (Hall 2011) y con la perspectiva narrativa (Bruner, 1991; Goolishian y Anderson, 1994; da Moita Lopes, 2002; entre otros). Desde este marco, estamos debatiendo las conceptualizaciones acerca de diferentes identidades políticas (básicamente las identidades sordas, las identidades LGTIB (lesbianas, gays, transexuales, intersexuales y bisexuales), y los hablantes de portuñol como identidad lingüística minoritaria), que se instituyen en la esfera política, social, cultural y educativa.

A partir de estos debates, pretendo problematizar lo que entendemos por diferente, diverso, especial, minoritario, vulnerable y disidente, por un lado, y lo que entendemos por inclusión y reconocimiento, por el otro y, desde allí, pensar el actual campo de la educación de los sordos, discriminando lo que propongo llamar *inclusión intransitiva* de la *transitiva*, siendo que a la intransitiva la considero históricamente opresora y hegemónica.

## **Acerca de la ideología de la normalidad**

Nuestras sociedades son altamente estratificadas y jerarquizadas, constituyendo claros ejes de opresión, muchos de los cuales son atribuibles a condiciones del cuerpo. Así, los negros, las mujeres, los

*discapacitados*, los miembros del colectivo LGTIB, entre otros, han sido históricamente maltratados y oprimidos, instituyéndose a su vez, para el caso de los negros, las mujeres y los pobres diversos sistemas de explotación. Para la población negra, por ejemplo, se instituyó la esclavitud como régimen de explotación y para las mujeres el patriarcado, aún vigente en nuestras sociedades.

En Latinoamérica se ha desarrollado una importante corriente teórica y política, interdisciplinaria, con cierta lectura lejana de la teoría marxista y del pensamiento francés inspirado por la línea de Michel Foucault y de Jacques Derrida, que ha intentado desvelar estas cuestiones relacionadas con los cuerpos y los sistemas de explotación y opresión (Lander 2011; Vega 2010). Esta corriente asume una perspectiva *decolonial* y pone en evidencia las maneras en que los cuerpos y las mentalidades han sido (y son) colonizados bajo diferentes marcos regulatorios, es decir estructuras de explotación, dominio y opresión, que en la mayoría de los casos se justifican mediante la generalizada idea de lo *normal*.

Esta idea de lo normal, que es el efecto de la *ideología de la normalidad* (Almeida y Angelino 2014), es el marco conceptual por el que los seres humanos asumimos que existe una norma para cuerpos, conductas y jerarquías de las que todos formamos parte y cuyo apartamiento conlleva el peligro de dejar, a quien lo hace, fuera de la *corriente*, es decir, dejarlos des-integrados, des-incluidos, conceptualmente rotos y, en algunos casos, amenazantes y monstruosos, pasibles, por ende, de ser introducidos en sistemas de explotación, tales como la esclavitud o el patriarcado.

La ideología de la normalidad supone un proceso de homogeneización y estandarización de un modelo a partir del cual establece la lógica binaria de los normales y los otros (¿los anormales?), aquellos que se apartan del patrón homogéneo, y que es la base de las prácticas naturales que se llevan adelante en la medicina tradicional y en algunos modelos educativos.

Para la realización de este proceso, la medicina tradicional parte de la

distinción entre sano y enfermo. Los sanos son los normales, los enfermos son los anormales o, en el mejor de los casos, los portadores de una anormalidad que debe ser curada. Esta distinción no es banal, tiene que ver con el alcance de la anormalidad: es la persona en toda su integridad la que es anormal y debe ser curada o es la persona que, si bien es normal en su esencia, porta una anormalidad a curar o rehabilitar. El alcance de lo monstruoso, en ambos casos, es bien diferente y tiene, obviamente, distintas consecuencias sociales, psicológicas, e identitarias para quien es colocado en dicho lugar. En este caso la medicina tradicional tendría el objetivo de diagnosticar y curar la anormalidad o de prevenirla. La anormalidad, para esta medicina, es un asunto a curar.

La educación, en cambio, no tiene un objetivo de cura, sino de normalización. Uno de los grandes propósitos de la educación, en su visión más tradicional, es que todos sus educandos incorporen la variedad estándar de la lengua dominante de la comunidad, junto con su escritura. La imposición de una lengua estándar y de sus marcos culturales y aparatos ideológicos y políticos es claramente una forma de normalizar, lo que supone integrar y/o incluir a quienes *tozudamente* se apartan de la norma.

Si bien hace pocos siglos, la sociedad jerárquicamente organizada, como la que teníamos, buscaba justamente establecer una clara distinción entre educados/normales/letrados y no educados/analfabetos (los otros); hoy en día, con las nuevas declaraciones de derechos y con los intentos de democratizar nuestras sociedades, es políticamente incorrecto que la educación deje por fuera a algunos de sus ciudadanos, dado que no se normalizarían. Emerge, así, la idea de *educación para todos* (Unesco 1990), malentendida, a veces, como la generación de ciertas metodologías integracionistas y/o inclusivas. Estas metodologías, en su postura más ingenua y extendida, entienden que educación para todos es sinónimo de poner a todos los estudiantes en un mismo salón de clases (aula), bajo el poder de una lengua estándar y de una cultura letrada y de alcance global (Lodi 2013).

Para los casos más difíciles de normalización, como han sido los

discapacitados, la medicina y la educación se unen para dar forma a las *aulas de recursos*, espacios estos en los que se articulan metodologías clínicas y educativas a efectos de potenciar la normalización de sus estudiantes/pacientes.

De esta forma, la ideología de la normalidad, con sus grandes exponentes en la medicina y en la educación, distingue entre nosotros y los otros, levantando fronteras entre lo propio y lo ajeno, y generando zonas de confort identitarias cuyos resultados pueden ser más o menos violentos a la hora de establecer vínculos extrafronterizos.

En esta lógica de normales y anormales muchos se han dado para conceptualizar a quienes se apartan de la norma, cada uno implicando un marco teórico-político que instauro diferentes regímenes de relacionamiento, algunos de los cuales pueden ser de opresión y otros de reconocimiento. En este trabajo voy a referirme a cuatro grandes marcos desde donde se ha conceptualizado a quienes se apartan de la norma: los diferentes y los diversos; los especiales y los discapacitados; los minoritarios, minorizados, vulnerables y vulnerados; y, por último, los disidentes. Con la construcción de estos cuatro marcos pretendo organizar una realidad discursiva, política y científica altamente compleja, por lo que deben tomarse como una mera propuesta clasificatoria que obviamente presenta límites difusos.

## **Diferentes y diversos**

Por *diferente* y *diverso* entendemos una simple descripción de la heterogeneidad, con la adscripción a un paradigma que excluye la tematización del conflicto. No se asume ninguna relación de opresión/subordinación entre los actores. No me concentraré en las sutiles diferencias que existen entre ambos términos, sino que mostraré cómo funcionan de forma similar en el tratamiento del complejo campo de las identidades políticas.

En el colectivo LGTIB se ha consolidado la expresión *diversidad sexual* desde ya hace bastantes décadas, mostrando cierta imposibilidad de dar cuenta de las relaciones de dicho colectivo con quienes se ubican en la

heterosexualidad, o dicho desde la ideología de la normalidad, con quienes se ubican en la *heteronorma*. La diversidad asume la idea, tan abrazada por la posmodernidad, de que todos somos diversos y de que dicha diversidad debe ser celebrada en nuestras comunidades. *La diversidad es una gran fiesta multicolor*. Por ejemplo, así aparece presentada la marcha por la diversidad de 2016 en Montevideo, en una página oficial uruguaya (<https://www.impo.com.uy/marcha-por-la-diversidad-en-vivo-en-pantalla-impo/> ):

Pantalla IMPO se suma a la transmisión de TV CIUDAD de la Marcha por la Diversidad, que en 2016 se realiza bajo la consigna: Discriminar también es violencia, que no te gane la indiferencia. La misma reúne año tras año a miles de personas que festejan la diversidad en una fiesta multicolor por la Av. 18 de Julio, desde la Plaza Independencia hasta la Explanada Municipal. En el centro del Centro de Montevideo, en 18 de Julio y Germán Barbato, los ciudadanos podrán disfrutar de todo el trayecto de la Marcha por la Diversidad en Pantalla IMPO. Una privilegiada tribuna para compartir la celebración de las diferencias.

Similar planteo ofrece la perspectiva de la *diferencia*. Pero en lugar de asociarse a la heterogeneidad sexo-genérica, se ha especializado mayormente en el campo de la discapacidad. En la década de los noventa se instituyó la expresión *capacidades diferentes* para referirse a la discapacidad, porque este último era un término que comenzaba a producir incomodidad entre los normales, dado que develaba las profundas relaciones de opresión que se generaban y se volvió un término no políticamente correcto. Sin embargo, la generalización de dicho concepto no tuvo éxito, porque la incomodidad del término discapacidad no se solucionaba con un cambio de nombre, como veremos más adelante, sino que requería una ruptura epistemológica que el nuevo término lejos estaba de poder ofrecer.

En el siglo XXI aparece el término *diversidad funcional*, también para referir a la discapacidad y en otro intento de ofrecer una perspectiva que

podría romper con la incomodidad del viejo nombre. Esta nueva propuesta terminológica produce el mismo efecto que el anterior, es decir, no logra ofrecer una ruptura epistemológica, política e ideológica frente al término del que se quiere huir.

El problema que presentan los términos *diversidad* y *diferencia* es que caen en la ingenuidad de la metáfora de la fiesta y, por ello, no muestran la brutal inequidad que existe al interior de algunas diversidades; al tiempo que se tiende a atribuir la etiqueta de *diverso* o de *diferente*, exclusivamente a los que se apartan de la norma, en un marco de relaciones políticas conflictivas en el que no se entiende dónde quedan los normales. Así, desde esta perspectiva pareciera que los diversos son los miembros del colectivo LGTIB y los que tienen capacidades diferentes son los *discapacitados*. No se llama *diversos* a los heterosexuales, por ejemplo.

### **Discapacitados, defectuosos, deficientes, minusválidos y especiales**

Cuando hablamos de *especiales*, *defectuosos*, *deficientes*, *minusválidos* y *discapacitados* se cuele el discurso de la salud y de la enfermedad. A diferencia de los términos anteriores, estos asumen la existencia de relaciones de subordinación, pero el eje está colocado en la salud y en la enfermedad, por lo tanto, en el cuerpo. En todos los casos son expresiones que han estado muy ligadas al ámbito educativo, buscando detectar y establecer aquellos estudiantes que pudieran no ser capaces de ser educados en las instituciones *normales* (ahora llamadas *comunes*). Se trata de conceptualizar estudiantes especiales que requieren atención especial en escuelas especiales.

Desde una posición ingenua podríamos decir que todos los estudiantes entrarían dentro de esta categorización: la de ser sujetos especiales e individualizados para la educación. Sin embargo, históricamente, se ha reservado la categoría especial exclusivamente para los estudiantes que no se pueden adaptar al sistema educativo común que los está esperando. Se crean así programas de Educación Especial, que se han especializado en estos estudiantes, que son los discapacitados, término

que, como ya señalé, también surge en esa articulación que se realiza entre clínica y educación, frente al desafío de educar estudiantes portadores de una anormalidad que era imposible de ser curada.

En el caso de *especial* aparece la connotación de patología, de enfermedad y de falta que tiene ese término cuando se lo vincula con educación. Es así que la educación especial, históricamente, ha unido enseñanza con clínica: las clases en estas escuelas se vuelven *centros de recursos*. Estos centros de recursos son clases adaptadas para ofrecer propuestas clínicas que asisten a las metodologías educativas (Vega 2010).

Sobre el tema discapacidad mucho se ha desarrollado. Me interesa, en este trabajo, profundizar en algunas de las discusiones que creo más importantes en relación a dicha noción.

Se podría decir que la discapacidad es uno de los conceptos que mayor expresa la ideología de la normalidad. Los *discapacitados* claramente están fuera de la norma. Son también la expresión del fracaso de la medicina, ya que ésta se muestra impotente e inútil frente al desafío que supone curarlos. Para el potente discurso médico, esta imposibilidad de curar debe ser una fuerte herida narcisista. La medicina no los puede curar, la educación no los puede educar. Claramente la discapacidad es uno de los espacios sociales que interpela de forma más fuerte a dos de las más poderosas instituciones normalizadoras de nuestra sociedad actual.

Frente a esto, los *discapacitados* han sido históricamente estigmatizados, muchas veces, por parte de estas instituciones impotentes. Esto supuso que sobre este grupo han recaído, alternativamente, prácticas de exterminio, prácticas eugenésicas, prácticas de exaltación, prácticas de mercantilización, prácticas de rehabilitación, prácticas de incapacitación y prácticas de protección paternalista. Esto se observa, por ejemplo, en los cuerpos jurídicos de los países de occidente, en los que estas posturas pueden permear simultáneamente diferentes leyes. Se refleja así el caos discursivo en el caos jurídico. En un mismo cuerpo jurídico los sordos, por ejemplo en

Uruguay, pueden ser considerados hablantes de una lengua, discapacitados o incapaces, según la ley a la que se haga referencia (Peluso 2010a).

La discapacidad es un término, entonces, que incomoda. Se han generado distintos términos para referirse a ella que aluden, explícitamente, a diferentes posicionamientos que se dicen científicos, pero que en realidad son básicamente políticos e ideológicos. Desde un marco posmoderno y políticamente correcto, se han querido imponer, como ya señalé, los siguientes nombres: *capacidades diferentes y diversidad funcional*, muchas veces desde dentro de los propios colectivos, desde las familias implicadas o de agentes sociales bien intencionados. Sin embargo, se trata de una terminología que no ha prosperado dado que es incapaz de distinguir normales de anormales en un marco en el que la ideología de la normalidad sigue vigente; en tanto que es una ideología que necesita mantener terminologías que expresen las dicotomías que hacen de la normalidad el polo positivo. Son términos que se vuelven así completamente inoperantes, dado que en el marco de la ideología de la normalidad resulta absurdo tratar de diferentes exclusivamente a los que se apartan de la norma. Los propios normales también quieren, para sí, la posibilidad de ser diferentes o diversos, al tiempo que normales, y *celebrar la fiesta multicolor de la diversidad*.

En la actualidad se habla de la perspectiva social de la discapacidad. Dicha perspectiva se viene desarrollando con fuerza desde los años noventa a esta parte y es la que ha ganado mayor preponderancia frente a las otras perspectivas (Barnes y Mercer, 2000; Oliver, 1996 y 2013; Shakespeare y Watson, 1997; Almeida y Angelino 2012; Salgado 2015).

La perspectiva social de la discapacidad ha tratado de ofrecer una mirada que se aparta de la tradicional mirada clínica que ha caído sobre quienes quedan colocados en dicho *nicho* social, ampliamente estigmatizante.

Tenemos así que desde el original término *discapacitado* se ha pasado



actualmente al término *persona en situación de discapacidad*. Esa antigua conceptualización de la *discapacidad* como falta, colocaba completamente a los *discapacitados* en el ámbito de la enfermedad, de la carencia, de la cura. Quienes deben tratar a los discapacitados son los médicos, pero como, en muchos casos, se muestran inútiles frente a los discapacitados, se articulan con los educadores generando el ámbito de la educación especial, y prácticas tales como la rehabilitación, la re-educación, las terapias educativas, etcétera. Obviamente que en diversas situaciones la intervención médica es esencial, en cuyo caso estaríamos frente a prácticas de habilitación que buscan disminuir las condiciones de inaccesibilidad y, a veces, de inviabilidad física (Soro-Camats, Basil y Rosell, 2012).

Sin embargo, hacia fines del siglo XX otras profesiones comienzan a trabajar con las personas en situación de discapacidad, haciendo en general más alianza con las voces de los educadores, es decir con el polo humanista del binomio y se instaura el término *personas con discapacidad*, tal y como aparece en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. En su presentación, en la página de la ONU (<https://www.un.org/development/desa/disabilities-es/>), se puede leer lo siguiente:

La Convención se concibió como un instrumento de derechos humanos con una dimensión explícita de desarrollo social. En ella se adopta una amplia clasificación de las personas con discapacidad y se reafirma que todas las personas con todos los tipos de discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Se desprende que esta perspectiva busca colocarse dentro de un marco social. Sin embargo, sigue teniendo, a mi criterio, serios problemas que la mantienen dentro del marco del que pretende salir: por un lado continúa colocando la discapacidad en el cuerpo, se sigue hablando de personas que portan una discapacidad; y por otro lado pretende clasificar a dichas personas, haciéndolo también desde el lugar de la falta. Esta convención ha sido ratificada por un sinnúmero de países

occidentales, volviéndose parte de sus sistemas jurídicos. Siguiendo los planteos de esta Convención, en Uruguay se promulgó la Ley N° 18.651 *Protección Integral de Personas con Discapacidad* en el año 2010 y es actualmente vigente (Uruguay 2010). El cambio positivo en esta forma de entender la discapacidad, que se instaura a partir de la Convención, es que no se la generaliza a toda la persona, sino que lo discapacitado se circunscribe exclusivamente a lo que falta, al defecto.

Sin embargo, no es suficiente este viraje a *personas con discapacidad* para alcanzar la perspectiva social, dado que, la partícula con parece continuar colocando la discapacidad en el cuerpo. Aparece, en la actualidad, la expresión *personas en situación de discapacidad*. Esto profundiza en la des-esencialización de la discapacidad, dado que no solo no define a la persona por un supuesto *defecto* que estaría portando, sino que se agrega la idea de que esto puede ser circunstancial, y que es dependiente de la situación que vive y de las barreras de accesibilidad y de autonomía que esta impone. Una persona en situación de discapacidad es alguien que está en situación de algo, que, en este caso, es de falta; y dicha falta se ubica en el contexto, no en la persona.

Sin embargo, todo este viraje terminológico no ha logrado solucionar otro problema que presenta el discurso de la discapacidad: la *discapacidad* es un concepto que se ocupa de ocultar, e invisibilizar, la gran heterogeneidad que tiene el grupo de los discapacitados en su interior. Y ahí radica su fuerte posición colonialista, en tanto coloca a quienes pertenecen al grupo en cierta posición de opresión y de subordinación. Esto es: los discapacitados son tan insignificantes, desde la teoría de la normalidad, que no vale la pena detenerse a pensar en la enorme heterogeneidad que ocurre en su interior.

Es difícil entender el motivo que inicialmente llevó a agrupar, bajo una misma categoría, a ciegos, sordos, parálíticos cerebrales, personas con dificultades motrices y personas con retardo mental. No parece descabellado pensar que fueron agrupados porque caían fuera de la normalidad médica y eran imposibles de ser curados por dicha disciplina. Asimismo, luego se constituyeron en el gran desafío del

sistema educativo, en tanto niños especiales. Es así que la discapacidad se transforma en la gran bolsa conceptual que agrupa a los anormales, a los incurables y a los difíciles de educar.

Desde esta posición parece necesario, aunque difícil, comenzar a descartar el concepto de discapacidad, sustituyéndolo por el acto de nombrar a cada grupo en términos positivos y no de falta. Sin embargo, en el estado actual de las relaciones sociales y del poder hegemónico del discurso médico que refuerza la ideología de la normalidad, no parece esto posible.

Pienso que la forma de salir de esta homogeneización es sacar definitivamente a la discapacidad del cuerpo. En ese caso ya no importa esta homogeneización colonizadora, dado que la colonización está en los procesos de discapacitación social que ocurre sobre algunos cuerpos. En ese sentido hay propuestas de volver al nombre de discapacidad, con toda la incomodidad que eso supone, dado que visibiliza la forma en que algunos cuerpos son socialmente discapacitados desde la ideología de la normalidad (Rosato et al. 2009; Almeida y Angelino 2014). Desde esta perspectiva, la discapacidad no tiene nada que ver con el cuerpo, ni importa el defecto que se porta, sino que es un efecto de las relaciones sociales. No habría personas con discapacidad, porque eso sería señalar que la discapacidad se lleva en el cuerpo, sino personas que han sido discapacitadas, es decir, han sido puestas en un lugar de opresión a causa de las características de sus cuerpos. Se separa tajantemente la discapacidad del cuerpo y se la recoloca en el marco de las relaciones sociales.

### **Minoritarios, minorizados, vulnerados, vulnerables, en situación de vulnerabilidad**

Los términos vulnerables/vulnerados y minoritarios/minorizados asumen una posición bien diferente a los anteriores, y se enmarcan dentro de los diversos marcos conceptuales que se articulan en lo que se podría llamar el paradigma de la desigualdad social, los derechos humanos y el desarrollo social.

El término *desigualdad social* marca relaciones ontológicas de opresión y de explotación. La desigualdad social aparece implicada en la teoría marxista, en la propia diferenciación de clases planteada por Marx y Engels (1848). El acento queda puesto en la lucha de clases y la opresión social, tal vez invisibilizando otros ejes de lucha y opresión que también son propios de nuestras sociedades complejas. La idea de desigualdad se contrapone a la idea de igualdad social, uno de los pilares de la revolución francesa, que supone igualdad formal de derechos.

Sin embargo, detrás de noción de desigualdad social subyace, también, la idea del *grupo de los iguales*, como el grupo históricamente poseedor de los privilegios, relacionado con la clase poseedora del capital, con el racismo y con el patriarcado (recordemos que para ciertas revoluciones, como la francesa, los ciudadanos eran exclusivamente los varones, letrados, blancos y propietarios). En este sentido el grupo de iguales sería un concepto parecido al de los normales, salvo que no se centra en los aspectos de salud y enfermedad, sino en el de los privilegios sociales.

Dentro de este paradigma surgen, en ciencias sociales y humanas, los conceptos relacionados con la minoridad (en términos poblacionales) o con la vulnerabilidad (en términos de derechos humanos y desarrollo social).

El término minoritario, muy usado en sociología, antropología y sociolingüística, construye un binarismo entre una idealizada *mayoría*, aparentemente homogénea, y grupos humanos que difieren de ésta y, al mismo tiempo, constituyen un grupo numéricamente menor al constituido por esa mayoría. Esto hace que la diferencia se vea como una excepcionalidad y se mantenga incuestionada la homogeneidad mayoritaria. Así tenemos culturas minoritarias, comunidades minoritarias, lenguas minoritarias.

En la mayoría de los casos, la minoría queda vinculada a la excepción (ya que la mayoría se constituye como la normalidad), pero en términos negativos, justamente por ese apartamiento de la norma que muchas

veces se vuelve la justificación de su situación de opresión. Sin embargo, en otros contextos, el término minoría puede ser utilizado también para referirse a pequeños grupos que detentan el poder como, por ejemplo, la minoría que sostiene la supremacía blanca en USA, que se organiza como caucásica, masculina y protestante, solo para mencionar algunos de sus rasgos más sobresalientes. Así, en tanto numérico, el término minoría no necesariamente está ligado a los grupos oprimidos. Sin embargo, muchas veces, de forma general, se habla de las *minorías*, haciéndose referencia, a grupos oprimidos y, en algunos casos, explotados. Esto se vuelve aún más claro con un término más actual que es *minorizado*, que refiere a la situación de grupos oprimidos que no necesariamente son minoritarios en términos numéricos, pero en el imaginario social se tornan minoritarios al no portar las características del grupo hegemónico. Desde esta perspectiva, se podría hablar de la minorización de los indígenas en América Latina por la colonización europea, o de la minorización de las mujeres en occidente a través del patriarcado. Esto no refiere a la situación numérica de esas poblaciones, sino a sus mayores dificultades de acceso a los recursos materiales e inmateriales más valiosos para su comunidad a punto de partida de un ordenamiento social. En este sentido, al igual que lo que ocurre con el término discapacitado, cuando nos referimos a las poblaciones minorizadas también mostramos el efecto que tienen las relaciones sociales, jerárquicamente instituidas, en los procesos de discriminación, explotación y opresión que grupos humanos ejercen sobre otros.

Otro término/concepto que también se podría colocar dentro de este paradigma de la desigualdad, el desarrollo y los derechos humanos es *vulnerables*, con las opciones de *vulnerados*, *contextos vulnerables*, dependiendo del grado de interés en la búsqueda de lo *políticamente correcto*. En general he visto esos términos usados de forma indistinta, si bien desde mi lugar de observador participante creo que la versión del término que más aparece es *vulnerable*, tanto aplicado a las personas como a los grupos. El término *vulnerados*, aún cuando parece más ajustado a la realidad social que viven estas personas, es una versión demasiado fuerte como para ser universalmente aceptada. El término *vulnerables* sugiere que son personas que están en riesgo de sufrir los efectos socio-económicos ya relatados, pero que estos no son efectivos

aún (aunque se sabe que sí lo son).

Se podría decir que el uso de *vulnerados/vulnerables* se generaliza en Uruguay, principalmente luego de la creación del Ministerio de Desarrollo Social en 2005, promovido por las prácticas de trabajo social y desde un paradigma que busca el desarrollo social y el alcance de los derechos humanos para toda a población. De esta forma, es un concepto que empieza a tener peso en las políticas públicas generales, en las políticas públicas específicamente enfocadas en la educación (generalmente articuladas con alguna noción de inclusión), en los discursos de gobernantes y legisladores y en los medios masivos de comunicación.

Debido a su origen, ligado al paradigma de la desigualdad y del desarrollo social, en un inicio se asoció a la población vulnerable/vulnerada con la *pobreza* y los *pobres* (términos estos que también merecerían, por su historia y por su poder estigmatizador, su propio análisis, que no realizaré en este trabajo). Rápidamente el concepto *vulnerable* se extendió también a los *discapacitados*, a la *población trans*, a los *viejos* y, a veces también, al colectivo *afro*, en el entendido que son poblaciones pasibles de políticas públicas tendientes a minimizar los efectos de la opresión, y en muchos casos de la explotación, que sufren de forma estructural. Estos efectos se asocian con la pérdida de derechos, con la inaccesibilidad a recursos materiales e inmateriales, y con las dificultades que tienen estos colectivos en el camino hacia el llamado, y poco definido, *desarrollo social*.

Presento algunos ejemplos que fueron dichos, en días diferentes, por periodistas radiales durante la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia por COVID-19. Estos ejemplos están en sintonía con las forma del decir que han adquirido políticos, gobernantes y personas públicas en Uruguay.

“Aquellos que eran vulnerables antes, se vuelven mucho más vulnerables ahora”. El periodista se refería a los estudiantes pobres que no están pudiendo asistir a clases por la emergencia sanitaria y tampoco lo hacen conectándose por internet. Sobre este mismo tema, una

periodista señaló: “En las escuelas de contextos más ricos la asistencia ha sido mayor que en las escuelas de contextos más vulnerables”. En este enunciado quedan, de forma explícita, en oposición *contextos ricos* y *contextos vulnerables*, quedando claramente vulnerable asociado a lo opuesto a rico, es decir, *pobre*; se agrega la partícula más para relativizar los alcances potencialmente estigmatizantes o discriminatorios de esta oposición.

Otra periodista, hablando de los retornos al trabajo, plantea: “los mayores de 65 y las personas con comorbilidad son población vulnerable y deberán mantenerse trabajando desde la casa”. Lo interesante de esta frase dicha por la periodista, es que extiende también el término vulnerable a poblaciones en riesgo médico, por lo que su riesgo no estaría en el plano socio-económico sino en el propio cuerpo. Sin embargo, el pasaje del riesgo corporal al riesgo socio-económico puede ocurrir con facilidad, fundamentalmente si se intersectan varios de los factores sociales que llevan a la vulneración de derechos y a la opresión social. Si bien en el caso que plantea la periodista estamos ante una vulnerabilidad aparentemente pasajera, dependiente de una emergencia, en el caso de la discapacidad se observa cómo una vulnerabilidad de corte corporal termina volviéndose estructural, tanto por la intersección de factores como por su permanencia.

Otro periodista habló de “población vulnerable”, haciendo también referencia a los pobres. Claramente, como se observa en estos ejemplos, el uso del término vulnerable ha sustituido, en la mayoría de las ocasiones, a la palabra pobres para evitar sus implicancias políticas, relacionadas con su historia de discriminación y estigmatización.

Me interesa mostrar, en este artículo, cómo evolucionó el tratamiento de los hoy llamados *vulnerados/vulnerables* en el marco de nuestro sistema educativo.

En la década de los 80 del siglo XX se hablaba, para referirse fundamentalmente a los pobres, aunque también podría alcanzar, a veces, a los discapacitados, de *Áreas Adversas*. Inclusive en aquella época el Instituto Magisterial Superior (IMS), dependiente de la ANEP,

que era donde los docentes hacían sus especializaciones, instrumentó una Especialización en Áreas Adversas, en la que los docentes se especializaban para el trabajo en las escuelas a las que asisten estudiantes que son adversos a la propuesta normalizadora de la institución educativa. Se culpabilizaba a estas poblaciones y colectivos por su propio fracaso y se preparaba a docentes para poder luchar contra la *fuerza/energía* negativa con la que cursaban estos estudiantes.

En la década de los 90, ya se rompe, en el discurso al menos, con esta tradición culpabilizadora, y se pasa al concepto de *contexto crítico*. Se deja de culpabilizar a los estudiantes por su propio fracaso escolar y se comienza a distinguir entre contextos socioculturales, los que pueden ser favorables o muy desfavorables para el desarrollo de la escolarización. Esto se puede leer en textos que actualmente aparecen en la página de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y que aluden a esta división de las escuelas:

Esto llevaría a cubrir 20% de las 635 Escuelas Urbanas Comunes categorizadas como de contexto favorable y muy desfavorable y contribuiría a mejorar las condiciones de equidad a través de una propuesta curricular enriquecida que busca potenciar el mayor tiempo de permanencia en la institución.

<http://www.ceip.edu.uy/tiempo-completo-modelo-pedagogico-fundamentacion>

La circular número 423 del 31 de agosto de 2010 del CEIP expresa que el próximo año se realizará la recategorización de «centros docentes de acuerdo a su Contexto Sociocultural». Tras la última recategorización realizada en el año 2006, donde pasó de considerarse a 160 escuelas como de contexto crítico a 330, ahora el CEIP volverá a realizar una evaluación para determinar un nuevo mapa.

<https://www.lr21.com.uy/comunidad/429795-escuelas-seran-recategorizadas-segun-su-contexto-sociocultural-en-2011>



A partir de esta categorización de contextos se comenzó a hablar informalmente, en el marco del sistema educativo, por parte de sus diferentes actores, de *estudiantes de contexto*. La estigmatización de los contextos rápidamente se permeó hacia sus integrantes.

Así como no se llama *diversos* a los heterosexuales, ni con *capacidades diferentes* a quienes no son colocados en situación de discapacidad, tampoco se llama *estudiantes de contexto* a quienes provienen de *contextos favorables*. Siempre la rotulación recae sobre el grupo estigmatizado, aún cuando se utilice un término aparentemente neutro como *diverso*, *diferente*, *vulnerable* o *de contexto*. Si bien dicho términos englobarían a toda la población (¿quién no es diverso, diferente, vulnerable o pertenece a un contexto social?), por la propia práctica social inserta en la ideología de la normalidad, los mismos terminan rotulando a las poblaciones estigmatizadas.

A comienzos del siglo XXI hubo intentos de desarticular este proceso de rotular a los contextos desde varias instituciones; inclusive, con tal fin, se realizó un congreso en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República que se llamó *Pensar la escuela más allá del contexto*, cuyas ponencias luego se organizaron en un libro con el mismo nombre (Martín, 2006).

Hoy en día, a mi criterio, se mantiene parte de esta tradición de contexto en el Programa A.PR.EN.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender>. El término Entornos con Dificultades Estructurales Relativas parecería que es un nombre más técnico y científico (también muy difícil de entender) para referirse a los viejos contextos críticos o socioculturalmente muy desfavorables, pero siempre eludiendo hablar de los pobres. Parecen categorizaciones terminológicas que sufren de los mismos problemas que la terminología relacionada con la discapacidad, ya que generan la incomodidad frente a las relaciones de discriminación y opresión.

En simultaneidad con las escuelas A.PR.EN.D.E.R., se habla, en todo el sistema educativo de poblaciones vulnerables y de individuos

vulnerables, apuntando más allá de la pobreza, y se propone para estos la opción de la inclusión, como forma de construir instituciones educativas más democráticas. Sin embargo, el propio concepto de inclusión, bajo estas premisas y dentro de la lógica que provee la ideología de la normalidad desde donde se lo enuncia, lejos está de promover instituciones democráticas y de propender a la desestigmatización de ciertos colectivos y de sus integrantes.

## Disidentes

Cuando se habla de *minoritarios/minorizados* o *vulnerables/nulnerabilizados* no se hace foco, necesariamente, en las posiciones de lucha (real y/o simbólica) llevadas adelante por los diferentes grupos que se apartan de la norma, sino en la estructura de opresión en la que están insertos.

Desde esa perspectiva, no se distingue entre aquellas personas que no adquirieron conciencia *identitaria* (extrapolando el concepto neomarxista sobre *conciencia de clase*) de aquellas que están empoderadas, en tanto constituidas en torno a una identidad política, y en lucha por el reconocimiento. Se podría pensar que son perspectivas que colocan a los *anormales* en una posición pasiva ante los procesos de minorización o vulneración.

El término *disidente*, en cambio, muestra una actitud activa de quienes, ya estructuralmente apartados de la norma por su condición, deciden ser portadores de una disidencia. Obviamente que como individuo aislado es imposible mantener dicha actitud activa, por lo que, en el plano de la disidencia, se requiere de identidades políticas que puedan hacer frente a los discursos hegemónicos y centralistas. Este concepto tiene la ventaja de romper con la visión pasiva de los *monstruos*, y mostrar cómo los oprimidos pueden tener una posición activa frente a sus circunstancias socio-políticas, lo que supone poder producir una conciencia de identidad política e introducir un discurso contrahegemónico que se contraponga a lo normal históricamente constituido. Este movimiento instaura la lucha por el reconocimiento.

La palabra *disidente* tiene su historia en procesos ocurridos en Europa. En un inicio se usaba para dar cuenta de quienes se apartaban de alguna fe religiosa o dogma. Posteriormente los disidentes eran quienes se distanciaban de la ideología dominante en términos políticos. Durante la guerra fría se hablaba de disidentes en relación a quienes se escapaban de la Unión Soviética o de Cuba (<https://es.wikipedia.org/wiki/Disidencia>).

En la actualidad, el colectivo LGTIB retoma para sí el nombre de los *disidentes sexuales* para romper con el acrítico y apolítico concepto de diversidad sexual y de la fiesta multicolor de la diversidad (Flores 2005; Durán 2008; Córdoba Plaza 2011; Valladares-Ruiz 2012; Salinas 2012; González, Risso y Celiberti 2012). Si bien todos los autores se refieren a la disidencia del colectivo LGTIB en términos de disidencia sexual, a mi entender sería más ajustado hablar de disidencias del sistema sexo-género heterocentrado, dado que no se trata de una disidencia meramente relacionada con el sexo. Sin embargo, creo que en la actualidad disidencia sexual tiene mayor fuerza enunciativa, dado que muestra la ruptura con la noción de diversidad sexual.

Pensar la diversidad en términos de disidencia tiene el valor de no solamente hacer foco en que no todos somos igualmente desiguales en el marco de una ideología de la normalidad (una dictadura del número o una supremacía de los iguales) sino también de mostrar que quienes nos apartamos de forma activa y empoderada de la norma podemos ofrecer discursos contrahegemónicos y de lucha frente a la hegemonía de la normalidad.

### **Identidades sordas e identidades del colectivo LGTIB. Ejemplos de disidencias**

Un elemento central a la hora de reflexionar sobre las identidades sordas supone distinguir entre *sordos* y *no-oyentes* (Peluso 2010b). Los sordos son aquellas personas que no escuchan pero que su construcción identitaria no es dependiente de esa condición del cuerpo, sino que es catalizada a partir de ser hablantes de una lengua de señas. Los sordos son, entonces, quienes pertenecen a la comunidad sorda en tanto

comunidad lingüística organizada en torno a la lengua de señas. Es decir, se trata de un grupo de personas que comparten un repertorio lingüístico similar y poseen una lengua que les es propia y que es un aspecto fundamental de su patrimonio cultural (Peluso 2010b). Desde esta perspectiva la sordera no está en el cuerpo, sino en las relaciones sociales y en la conformación de las identidades. Identidades que se constituyen en torno a la lengua de señas y emiten discursos contrahegemónicos.

Los *no-oyentes*, en cambio, no son sordos en sentido identitario. Su particularidad es no escuchar, pero su identidad se constituye en torno a los oyentes como modelo. No tienen contacto con sordos, no hablan la lengua de señas y, por lo tanto, no pueden generar ni cultura ni discursos contrahegemónicos, alternativos y/o disidentes. La identidad de los no-oyentes se construye en clave negativa: son lo que no son los oyentes, pero lo oyente (también se dice *normo-oyente*) es el único modelo identitario que poseen. Estas identidades son el efecto de la educación oralista tradicional y de la educación neo-oralista, que viene de la mano de los implantes cocleares, de la inclusión educativa y del movimiento pro exterminio de la sordera en términos lingüísticos, culturales y, por ende, identitarios (Peluso y Vallarino 2014).

Los miembros del colectivo LGTIB comparten, con los sordos, la triste experiencia de que su condición del cuerpo haya sido catalogada por la medicina como una enfermedad, con las obvias consecuencias que esto trae aparejado: en el caso de la sordera esta patología construida por la medicina ha colocado a los sordos en los territorios de la discapacidad, de la incapacidad y del exterminio identitario; y en el caso de la disidencia sexual esta patología construida por la medicina ha asociado a estos disidentes con la perversión, con la enfermedad mental, e inclusive, con una especie de enfermedad moral.

También las identidades del colectivo LGTIB comparten con las identidades sordas la condición de ser identidades que se deben asumir de espaldas a la familia, en contra de la ideología familiar y que generalmente son combatidas por esta (salvo en el caso de sordos hijos de sordos o de lesbianas, gays, intersexuales y trans hijos de lesbianas,

gays, intersexuales y trans). Se podría decir, entonces, que se es sordo a pesar de los padres oyentes y que se es lesbiana, gay, intersexual o trans a pesar de los padres hetero. En ambos casos, son identidades de ruptura que han generado importantes culturas contra-hegemónicas que, en algunos puntos, han tenido una fuerte incidencia en las mentalidades posmodernas de la actualidad occidental.

Sin embargo, las identidades sordas y las identidades del colectivo LGTIB también tienen puntos de diferencia entre sí. En el caso de los sordos, se puede hablar de un grupo de personas que pertenecen a una comunidad lingüística, como ya señalé. La condición de lesbiana, gay, intersexual o trans no tiene por efecto la aparición de una lengua, dado que éstos comparten la lengua hablada por los padres, la que forma parte del repertorio lingüístico del lugar que habitan. Así, si bien los disidentes de la estructura sexo-género heterocentrada producen, al igual que los sordos, contra-cultura, institucionalidades, gustos, moda; no se constituyen en una comunidad lingüística alternativa (al menos en el sentido en el que lo hacen los sordos).

Otra diferencia entre sordos y el colectivo LGTIB son las relaciones que establecen ambos colectivos con respecto al sistema sexo-género. En la comunidad sorda el tema lingüístico es el centro de la situación y las relaciones de sexo y de género de las que son parte tienden a ser hegemónicas y heterocentradas, y dependientes de las modalidades que establece su contexto socio-cultural e histórico para el sistema sexo-género. En cambio las lesbianas, gays, intersexuales o trans en tanto disidentes del sistema sexo-género heterocentrado hegemónico, no impactan en términos lingüísticos hacia afuera del grupo, sino en términos de las relaciones entre los sexos, de los roles de género y de las identidades de género. Al promover nuevas relaciones de género y entre los sexos, estos disidentes interpelan fuertemente a la estructura tradicional hegemónica y heterocentrada. Por todo lo expuesto, se puede concluir que sordos y miembros del colectivo LGTIB son disidentes de las estructuras dominantes hegemónicas: disidentes lingüísticos y disidentes del sistema sexo-género heterocentrado.

Estas disidencias ponen bajo sospecha a las identidades sordas y a las

identidades del colectivo LGTIB. Se sospecha del carácter verbal de las lenguas de señas y se sospecha de la capacidad intelectual de los sordos y de sus posibilidades de autonomía y decisión. Se sospecha de las lesbianas, gays, intersexuales y trans en cuanto a ser capaces de tener una sexualidad no patológica, de mantener lazos afectivos y familiares y de criar hijos. En el caso más dramático y extremo de la disidencia del sistema sexo-género heterocentrado, se sospecha de las personas trans de su capacidad de trabajar, de estudiar y de ser sujeto de derechos.

Así, sobre sordos y sobre los miembros del colectivo LGTIB recaen estructuras de prejuicio, lástima, estigmatización, temor frente a lo otro-diferente; y aparece la atribución de pertenecer a categorías sub-humanas, para mencionar algunos de los sentimientos y representaciones más comunes que afectan a estos colectivos desde el exogrupo y que a veces permean hacia el endogrupo con sentimientos auto-discriminatorios. Estos sentimientos y representaciones son estructurales, heredados desde el origen de los tiempos de nuestra civilización y muy difíciles de cambiar, a pesar del fuerte lobby que ambos colectivos están llevando adelante a nivel internacional.

### **Los disidentes, las identidades políticas y la teoría del reconocimiento**

El reconocimiento es la confirmación, por parte de los otros, de que existimos como sujetos libres y activos (Honneth 1997). Existen tres formas de reconocimiento, que son necesarias para el desarrollo psico-social. Por un lado, estaría el reconocimiento que proviene del amor que nos dan nuestros padres y el entorno. Es la experiencia de ser cuidados, de ser protegidos y de sentirse queridos lo que permite el desarrollo de la *autoconfianza* (Honneth 1997). Por otro lado, existiría el reconocimiento que proviene de ser entendidos como sujetos de derecho, dando lugar al desarrollo del *autorespeto* (Honneth 1997). Y, por último, estaría el reconocimiento que proviene de la estima y de la valoración social, es decir, de la sensación de ser valorados por el grupo de pertenencia y por los que están fuera de este. Este reconocimiento da lugar al desarrollo de la *autoestima* (Honneth 1997).

Este autor plantea que las fallas en el reconocimiento llevan a diferentes formas de menosprecio (Honneth 1997). Las experiencias de menosprecio “deben medirse según el grado en que pueden trastornar la autorreferencia práctica de una persona, de manera que le arrebaten el reconocimiento de sus determinadas pretensiones de identidad” (Honneth 1997: 161).

Lo más interesante de la propuesta de Honneth (1997) es que, si bien tiene un componente psicológico muy importante, se podría decir que centra el reconocimiento en la lucha social entre identidades. Así se articula el concepto de identidad con el concepto de reconocimiento.

Desde otro marco teórico, da Moita Lopes (2002) plantea que la identidad es un proceso narrativo por el que nos vamos construyendo a lo largo de la vida. La identidad no es esencial, sino que es el efecto del proceso narrativo mediante el cual se van articulando los fragmentos contradictorios de los múltiples discursos de los que hemos sido parte y que, por la propia enunciación, se van internalizando. Se conforma, así, el propio material desde donde se narra. Nos narramos, somos narrados, y al narrar colocamos la idea que tenemos acerca del mundo y de nosotros en el mundo. Todo este proceso conforma la identidad individual y la identidad relacionada a las pertenencias sociales.

Si articulamos estas dos vertientes de pensamiento, podríamos sostener que no alcanza con narrarnos para constituir una identidad política. Las identidades políticas surgen como efecto de las luchas por el reconocimiento, tal y como propone Honneth (1997). Es decir, frente a las formas de menosprecio que sufren determinados individuos, y a la posibilidad que tengan estos de juntarse con personas que sufran similares formas de menosprecio, surge cierta conciencia de identidad que, como dije anteriormente, podría ser similar a la *conciencia de clase* planteada por algunos desarrollos de la teoría marxista (que también es el efecto de la lucha). El surgimiento de las identidades políticas es el efecto de la lucha por el reconocimiento y depende de la posibilidad de articular narrativas con otros. Desde esta postura que estoy colocando, las identidades políticas dependen de la toma de conciencia del lugar que se ocupa en el marco de un sistema jerárquico y de los ejes de

opresión a través de narraciones conjuntas; al tiempo que habilitan la adopción de una actitud disidente frente a esa situación socio-política en la que se está inmerso.

De esta forma, detrás de los procesos de disidencia se han instituido identidades políticas y éstas son el efecto de la lucha por el reconocimiento que llevan adelante determinados grupos sociales frente a las situaciones de menosprecio a las que están sometidos, frutos de la ideología de la normalidad. Son posiciones identitarias y discursos contrahegemónicos que expresan su desacuerdo frente a la forma hegemónica en que se organiza el mundo social, que se muestra como la única posible, la verdadera, la obvia, la perfecta.

### **Incluidos, integrados y des-integrados**

En cuanto a los conceptos de inclusión e integración y sus relaciones, los debates son múltiples pero, a mi criterio, con poco sustento teórico detrás. Obviamente que no se puede entender inclusión si no se incorpora una discusión acerca de lo que se venía planteando anteriormente. ¿Las políticas inclusivas se piensan para actuar sobre diferentes o sobre desiguales o sobre disidentes?

En general, como no se revisa la propia posición política de quienes llevan adelante los modelos inclusivos o integracionistas, que son justamente quienes no son los sujetos a incluir, las propuestas que terminan llevándose adelante, a nivel educativo, no van mucho más allá, al menos en Uruguay, de poner a todos juntos en un mismo salón de clases o aula, con la ayuda, a veces, de algún acompañante para el estudiante diferente/diverso/especial. En este sentido no pretendo distinguir entre integración e inclusión, dado que en general son conceptos poco tratados a nivel teórico, sino en relación a las prácticas de aula en virtud de que, en la mayoría de los casos terminan confundándose con una didáctica.

De esta forma, en estos modelos inclusivos no se retoman las luchas por el reconocimiento que están llevando adelante los grupos oprimidos y se tiende a instalar la lógica de grupos que se autodenominan *normales* y



que toleran a otros, los *monstruosos*, al tiempo que llevan adelante políticas para incluirlos, reproduciendo así la lógica de inequidad que dicen querer combatir.

Aún es peor la situación de inclusión de aquellos que, si bien desiguales, no han generado una conciencia política de su situación, por lo que aún no han colocado su perspectiva en el concierto de intercambios por la accesibilidad y los privilegios. Esto los deja a merced de la concepción de inclusión que les ofrece la propia ideología hegemónica que los oprime.

La forma en que se manifiesta esta problemática ético política que le estoy atribuyendo a los modelos inclusivos es que, en la mayoría de los casos, las propuestas inclusivas en educación se dirigen hacia individuos, reconocidos como problemáticos (especiales/diferentes). Los mismos individuos que eran identificados por la Educación Especial. Estos modelos buscan dismantelar la Educación Especial para así integrar a los *niños diferentes* a clases comunes (normales).

Así, desde el marco educativo, se piensa la integración/inclusión en términos de que los diferentes y los minoritarios deben integrarse a la mayoría. Se parte de la lógica de que la minoría debe asimilarse a la mayoría (tal vez, en Uruguay, como herencia de una tradición de escuela como homogeneizadora de las diferencias sociales y eje de la movilidad social). Con este criterio, por ejemplo, los sordos necesitarían, para su mejor integración, aprender el español, lengua de la mayoría y asistir a aulas con oyentes y, si no logran manejarse con el español, con un intérprete en lengua de señas.

Detrás de este concepto de integración/inclusión, que paradójicamente sostiene esta lógica de integrados/desintegrados que aparentemente quiere combatir, subyace fuertemente la ideología de la normalidad, instituyendo la ilusión de existencia de una mayoría receptora homogénea (los normales, la norma) a la que es posible integrarse o en la que es posible incluirse.

Dentro de esta visión de la inclusión se utilizan nociones como las de

*aceptación y tolerancia*. Es esta mayoría bondadosa, de la que hablaba anteriormente, constituida por los normales, la que debe incluir a los des-integrados (los monstruos) a pesar de lo amenazantes que pueden ser. Las formas de incluirlos/integrarlos es tolerándolos y aceptándolos y, a veces también, exigiendo su normalización.

La noción de inclusión, sin embargo, por su tradición relacionada con las ciencias sociales, podría ofrecer un viraje con respecto a las formas de entender la inclusión que mencionaba anteriormente. En este sentido, se podría pensar la inclusión como la postura ética, política y técnica desde donde deberían pararse todos los actores de un centro educativo, y de la sociedad en su conjunto. Sería entonces la inclusión entendida en el marco de las luchas por el reconocimiento planteado por Honneth (1997), es decir, como la anulación de toda forma de menosprecio y como el reconocimiento de las diferentes identidades políticas que forman parte de la sociedad. No se trata entonces de integrar o incluir individuos defectuosos, sino de generar espacios sociales en los que todos podamos ser reconocidos. Sería entonces migrar desde una *inclusión transitiva*, es decir, una inclusión con individuos marcados, objetos directos de la misma; hacia una *inclusión intransitiva*, es decir, una inclusión sin individuos marcados, en la que entran a tallar las identidades políticas y las luchas por el reconocimiento.

En ese sentido, la inclusión no debe tener individuos marcados y no marcados. En el instante en que enunciamos individuos marcados a los que hay que ofrecerles inclusión, estamos reproduciendo la ideología de la normalidad.

Lamentablemente, a los modelos de inclusión social y educativa transitivos les está costando apartarse de la idea de que la inclusión no debe tener un vector, porque debe ser intransitiva. Solo la inclusión se volverá intransitiva cuando se coloque definitiva y explícitamente en el contexto de las luchas por el reconocimiento llevadas adelante por las identidades políticas. En esos términos, los grupos son nombrados en equidad, y pueden ser sostenidos en sus disidencias. La inclusión dejaría de circunscribirse a instrumentar clases en las que se agrupen a todos sin reconocerles sus pertenencias socio-identitarias y políticas, bajo el

régimen de la normalidad y de la hegemonía, para pasar a ser sistemas en los que se anulen las formas de menosprecio y en los que se reconozca a los diferentes grupos y sus identidades políticas en equidad.

## **La educación de los sordos: entre la especialidad y la integración**

Este debate se actualiza en el campo de los sordos y de la educación. Uruguay se encuentra en un importante conflicto entre mantener su pertenencia a la educación especial (como escuelas bilingüe e interculturales) o su disolución como especialidad en escuelas comunes/ normales bajo el régimen de integración/inclusión, en lo que hemos dado en llamar el *neo-oralismo* (Peluso y Vallarino 2014). Detrás de estas visiones obviamente subyacen estas discusiones señaladas, a veces de forma explícita, pero en general como simples posicionamientos políticos no reflexivos.

En el marco de la Educación Especial, la educación de los sordos pasó, no sin grandes conflictos, del oralismo al bilingüismo (Peluso, 2010b; Peluso y Vallarino, 2014). En el oralismo se concebía a los sordos como discapacitados auditivos y se proponía un abordaje en el que se amalgamaban la clínica y la pedagogía. En la educación bilingüe e intercultural se concibe a los sordos como miembros de una comunidad lingüística con un repertorio que incluye, como lengua natural y primera, a la lengua de señas (en Uruguay la LSU).

En el marco de las escuelas comunes, y bajo el régimen de inclusión, los no-oyentes no se escolarizan con sordos, sino que están aislados entre oyentes y son asistidos esporádicamente por una maestra de apoyo, que es una maestra itinerante dependiente del sistema de Educación Especial. A su vez, con el advenimiento del implante coclear, el modelo integracionista/incluyente trata a los no-oyentes directamente como oyentes, esperando que el español sea su lengua natural (es la forma que ha adoptado el neo-oralismo luego de su salida de la Educación Especial). Debido a ello, se les prohíbe a los estudiantes implantados todo contacto con la LSU y la comunidad sorda. Es decir, se exilia a los no-oyentes de su identidad sorda.

Los argumentos que históricamente se han esgrimido contra la Educación Especial, en el caso de los sordos, independientemente de si las escuelas fueran oralistas o bilingües, se relacionan con el hecho de ser un factor de estigmatización de sus estudiantes por la representación social que recae sobre la Educación Especial (muy relacionada con la discapacidad y la patología), con el hecho de promover la conformación de un ghetto sordo y con el hecho de que se violan los derechos de los sordos a concurrir a cualquier escuela que sus padres deseen (en general los padres oyentes de hijos sordos quieren que sus hijos asistan a escuelas comunes).

Los argumentos que históricamente se han esgrimido contra las prácticas de integración/inclusión, en el caso de los sordos, se relacionan con el hecho de ser violatorias de su derecho a ser educados en la lengua natural y primera; con el hecho de juntar en un mismo espacio físico y lingüístico a hablantes de diferentes lenguas, en un ambiente que obviamente usa la lengua de la mayoría de los que allí están, el español, que es de difícil o nulo acceso para los sordos; y con el hecho de que en lugar de integrar se produce, a la larga, por las formas de menosprecio que se instituyen, la des-integración de la autoestima de los estudiantes no-oyentes. Esto ocurre porque no se les reconoce a estos estudiantes su identidad como miembros de una comunidad lingüística minoritaria y alternativa, lo que los exilia de toda posibilidad de sentirse valorados y pertenecientes a un ambiente social y lingüístico natural.

Así la educación de los sordos se debate entre la escuela bilingüe e intercultural desarrollada en el marco de la Educación Especial (no existe otra posibilidad dentro del sistema educativo uruguayo actual) y la escuela integracionista/inclusora, que coloca a los no-oyentes implantados en escuelas comunes, sin contacto con la LSU ni la comunidad sorda. Si recuperamos todos los debates realizados a lo largo de este trabajo, se podría decir que en esta disparidad de criterios se observa las diferentes formas de conceptualizar la inclusión y la diferencia.

En el caso de la propuesta inclusiva, a punto de partida de los implantes cocleares y de la integración de los estudiantes no-oyentes en clases con

oyentes y en lengua española, estamos frente a una concepción de inclusión en términos transitivos. Se trata de una inclusión en clave normalizadora, es decir bajo la ideología de la normalidad. A estos estudiantes sordos no se los reconoce en su disidencia, en su adscripción a una identidad política, en sus derechos lingüísticos. Son estudiantes que se los normaliza en clave de menosprecio, aún cuando los educadores crean que su propuesta es honesta.

Por su parte, la escuela bilingüe y bicultural es una muestra de inclusión intransitiva. No se busca normalizar a los disidentes, sino que se busca desarrollar una sociedad que rompa con la ideología normalizadora, aquella que indica que no ser oyente hablante de español es un defecto a solucionar. Por el contrario, es una propuesta inclusiva, si bien no pone a sordos y oyentes en una misma clase o, justamente, porque no lo hace; y porque incorpora el respeto por la lucha por el reconocimiento que lleva adelante la comunidad sorda como identidad política que se centra en la posesión de una lengua. Se trata de una educación que ofrece clases para sordos, tomando a la lengua de señas como la primera y natural de sus estudiantes. Se podría considerar una propuesta inclusiva, entonces, porque se basa en el reconocimiento de sus estudiantes en términos jurídicos, sociales y psicológicos. Es una escuela que sostiene el desarrollo de los estudiantes sordos en el marco de sus identidades políticas, promoviendo su autoestima, su autorespeto y su autoconfianza.

## Referencias bibliográficas

- Almeida, M. y Angelino, A. (Comp.) (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Almeida, M. y Angelino, A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol 4, n.2, pp. 10-27.
- Barnes, C. y Mercer, G. (2004). *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- Bruner, J. (1991) *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Córdoba Plaza, R. (2011). *Sexualidades Disidentes: Entre cuerpos*

- normalizados y cuerpos lábiles. *La Ventana*, Vol IV, num 33, pp. 42-72.
- da Moita Lopes, L.P. (2002). El relato como proceso de construcción de la identidad social en un salón de clase de lectura en lengua materna. En Curcó, C.; Colín, M.; Groult, N. y Herrera, L. (Eds.), *Contribuciones a la Lingüística Aplicada en América Latina*. México: UNAM, pp. 327-345.
- Durán, E. (2009). *Para una ética política de las disidencias sexuales: reflexiones excéntricas*. Recuperado en: <http://www.opcionbi.org.archivos.php?id=60>
- Flores, V. (2005). *Notas lesbianas: reflexiones sobre la disidencia sexual*. Rosario: Hipólita Ediciones.
- González, S.; Risso, M. y Celiberti, L. (2012). *Las Laurencias: violencia sexual y de género en el terrorismo de estado uruguayo*. Montevideo: Trilce.
- Goolishian, H.A. y Anderson, H. (1994). Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En Fried, D. (Ed.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós, pp. 293-306.
- Hall, S. (2011). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Río de Janeiro: Lamparina Editor.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lander, E. (Comp.) (2011). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Ediciones Ciccus.
- Lodi, A.C.B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, pp. 49-63.
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Psicolibros/Waslala
- Marx, K. y Engels, F. (1848). *Manifiesto Comunista*. Recuperado en: <https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/marx-manifiesto-comunista.pdf>
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. London: Macmillan.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. En:

- Disability & Society*, vol. 28, n. 7, pp. 1024–1026.
- Peluso, L. (2010a). Políticas Lingüísticas y reconocimiento de la LSU: tres ejes de acción. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, Vol. 1, pp. 40-60.
- Peluso, L. (2010b). *Sordos y oyentes en un liceo común: investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Udelar/ Psicolibros.
- Peluso, L. y Vallarino, S. (2014). Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nivel de Primaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol 4, n.2, pp. 211–236.
- Rosato, A; Angelino, A; Almeida, M; Angelino, C; Kippen, E; Sánchez, C; Spadillero, A; Vallejos, I; Zuttió, B; Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. 10 (39), pp. 87-105. Recuperado en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n39/n39a04.pdf>
- Salgado, N. (2015). *Sobre discapacidad. Aproximaciones al Modelo Social de la Discapacidad. Modelo caritativo*. Recuperado en: <http://sobrediscapacidad.blogspot.com/2015/11/modelo-caritativo.html>
- Salinas, H. (2012). *El movimiento de disidencia sexual en México: un panorama general desde el activismo. Las instancias sociales y el gobierno*. Recuperado en: <http://www.puds.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2014/06/SALINAS-HERNANDEZ-H%C3%A9ctor-Miguel.pdf>
- Shakespeare, T. y Watson, N. (1997). Defending the Social Model, En: *Disability & Society*, vol. 12, num.2, pp. 293-300.
- Soro-Camats, E., Basil, C. y Rosell, C. (2012). Pluridiscapacidad y contextos de intervención. Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Recuperado en: <http://disposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado en: [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- Uruguay. (2010) Ley 18651: *Ley de protección integral de personas con discapacidad*. Montevideo: IMPO.

- Valladares-Ruiz, P. (2012). *Sexualidades disidentes en la narrativa cubana contemporánea*. Nueva York: Tamesis.
- Vega, E. de la (2010). *Anormales, deficientes y especiales*. Genealogía de la Educación Especial. Buenos Aires: Noveduc.



# Mujeres rurales: obstáculos en el acceso a la tierra en Uruguay

Irene Peluso Crespi  
Uruguay

## Introducción

Este trabajo se propone analizar las inequidades de género existentes en la agricultura familiar, en el acceso, tenencia, uso y control de la tierra productiva en el Uruguay. A tales efectos se nutre de los resultados de diversas investigaciones realizadas en el marco de proyectos financiados por la CSIC, Universidad de la República, y consultorías realizadas para Organismos del Estado e Internacionales.

En toda sociedad, tanto la tierra como otros recursos naturales son considerados altamente valiosos y el acceso a éstos determina fundamentalmente el bienestar y las oportunidades de subsistencia de los individuos o grupos dentro del medio rural. Al mismo tiempo, diversos/as autores/as (Agarwal, 2012; FAO, 2003, 2010) han enfatizado que tanto el acceso a la tierra como una distribución más equitativa de la misma, constituyen factores importantes para la reducción de la pobreza, la igualdad de género y el empoderamiento de hombres y mujeres rurales, a la vez que cumplen una función crucial en la consecución de un desarrollo rural sostenible. Sin embargo, y pese a los convenios y directivas internacionales que apuntan a la importancia de una distribución más equitativa de la tierra entre hombres y mujeres<sup>1</sup> “apenas el 2% de la tierra es propiedad de mujeres y el número de mujeres rurales pobres se duplicó desde 1970” (Bórquez, 2011 citado en Berterreche et al., 2018, p. 16). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), en todo el mundo las mujeres manejan el 18% de las explotaciones agrícolas y reciben sólo el 10% de los créditos y el 5% de la asistencia técnica (FAO, 2010). De acuerdo con estudios realizados para América Latina (Deere y León,

<sup>1</sup> CEDAW, 1979, ratificada por Decreto-Ley No.15.164 de 1981, Declaración de Beijing y Plataforma de Acción, resultado de la Cuarta Cumbre sobre la Mujer (1995), Directrices Voluntarias de Gobernanza de la Tierra (DVGT), FAO, 2012, entre otras.

2002; Ferro, 2008), en la actualidad la tierra continúa funcionando como un eje de inclusión/exclusión y la inequidad en el acceso a la misma y su control sobre ésta, constituye una de las principales causas de desigualdad económica y social entre hombres y mujeres en las áreas rurales. Para Deere y León (2002) en América Latina y el Caribe, las mujeres excepcionalmente representan una cuarta parte de los/as titulares de explotaciones. Y consideran que esta situación tiene que ver con: la preferencia por los varones en el momento de heredar, privilegios de los hombres en el matrimonio, tendencia a favorecer a los varones en los programas de distribución de tierras (tanto por parte de las comunidades como del Estado) y sesgos de género en el mercado. Y si bien remarcan que en las últimas décadas hay indicios de una distribución más igualitaria entre los géneros, estas tendencias favorables se están dando en un contexto pautado por una fuerte concentración de la tierra y donde las transacciones del mercado son cada vez más significativas, lo que dificulta enormemente los esfuerzos desde el Estado para el logro de una mayor equidad. Estos dos procesos son particularmente significativos en el Cono Sur a lo que se suma que en estos países, las tierras del Estado tienen un peso menor que en el resto del continente (Berterreche et al., 2018, p. 25), lo que repercute en la persistencia de fuertes inequidades de género en cuanto a la tenencia, uso y control de la tierra productiva.

En cuanto a Uruguay, una primera consideración a hacer, es que, al igual que en la mayoría de los países de América Latina, la información cuantitativa disponible sobre propiedad de la tierra, no hace desagregaciones por sexo. Ese hecho, de por sí muy esclarecedor acerca de las carencias en materia de políticas públicas de género, hace imposible determinar con exactitud, la brecha que diversos estudios de caso han mostrado que existe entre hombres y mujeres (Gallo y Peluso, 2013b; Peluso, 2013, 2015). A falta de ese dato, se suele recurrir a la información desagregada sobre la titularidad de la explotación<sup>2</sup>, en tanto

<sup>2</sup> Es importante enfatizar en la diferencia que existe entre ser titular de la empresa agropecuaria y ser titular de los padrones que esta empresa utiliza ya que no necesariamente, el titular de la ésta es el dueño de la tierra. La tenencia de la tierra puede caer en manos de otro integrante de la familia, la tierra puede ser arrendada o ser usufructuada en otras modalidades de usufructo. Los censos agropecuarios en el Uruguay, no registran quienes son los dueños o arrendatarios de los padrones, sino únicamente quienes son los y las titulares de las explotaciones.

es un indicador muy valioso, ya que implica establecer quienes tienen la potestad legal de uso del recurso productivo. De los datos disponibles del último censo agropecuario, y tal como se desprende del cuadro que se muestra a continuación, se concluye que sólo el 19,7% del total de las explotaciones tienen como titular a una mujer.

<b>Cuadro 1: Número de explotaciones y superficie explotada, según sexo del/la productor/a</b>				
<b>Sexo del/la productor/a</b>	<b>Explotaciones</b>		<b>Superficie explotada</b>	
	<b>Numero</b>	<b>%</b>	<b>Hectáreas</b>	<b>%</b>
Hombres	28.433,0	63,5	6.810.170,0	41,6
Mujeres	8.839,0	19,7	1.825.769,0	11,2
Sin información *	7.509,0	16,8	7.721.359,0	47,2
Total	44.781,0	100,0	16.357.298,0	100,0

\* Comprende todas las explotaciones en que falta el dato, incluyendo aquellas en que el productor no es persona física, no resultando posible establecer el sexo del titular

**Fuente: Censo General Agropecuario 2011, (DIEA-MGAP, 2012)**

Este porcentaje es levemente superior si tomamos solo los establecimientos de tipo familiar<sup>3</sup>. Del análisis de los datos del censo mencionado surge que sólo el 22.5% de los establecimientos familiares tienen a una mujer como titular de los mismos (DGR-MGAP, 2014). Esta cifra, de por sí baja, debe leerse a la luz de diversos estudios de caso (Gallo y Peluso, 2013b; Malán, 2008; Malán y Peluso, 2015; Peluso, 2013) que muestran que en muchas ocasiones, aunque la titularidad del predio esté en manos de mujeres, el gerenciamiento del mismo suele estar a cargo de un hombre.

Esta brecha, tan dramática, debe analizarse en el marco de ciertas tendencias que viene experimentando Uruguay. El incremento constante que ha tenido el agronegocio en las últimas décadas, de la mano de

<sup>3</sup> A los efectos de esta cuantificación se utiliza la definición del Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP) del Uruguay sobre producción familiar.

significativos niveles de concentración y extranjerización de la tierra, han modificado drásticamente el entramado social del medio rural y amenazando la persistencia de la agricultura familiar que lucha en condiciones de desigualdad de capital y de escala, para sobrevivir (Craviotti, 2014). La tendencia constante a la disminución de los establecimientos agropecuarios familiares (de Torres et al., 2014; DIEA-MGAP, 2012)<sup>4</sup> en las últimas décadas, es un hecho que no parece detenerse a pesar de las políticas públicas de apoyo a la agricultura familiar que conviven, en permanente contradicción, con políticas macro económicas que promueven o al menos no desestimulan el incremento del agronegocio. Tal como se desprende del último Censo General Agropecuario realizado en el 2011, los establecimientos productivos familiares representen el 56% de la totalidad de establecimientos pero sólo gestionan el 14% de la tierra explotada (DGR-MGAP, 2014), con una superficie media por explotación de 89 hectáreas.

### **La agricultura familiar desde una mirada de género**

En las dos últimas décadas la agricultura familiar ha sido objeto de numerosa reflexión tanto por parte de la academia como desde el Estado. De parte de este último se han implementado políticas de apoyo tanto en el acceso a tierra como a proyectos productivos e innovación tecnológica. De parte de la primera, ha cobrado fuerza su utilización como categoría de análisis abandonando la de pequeño o mediano productor<sup>5</sup>.

Existe abundante literatura que teoriza sobre la producción familiar en América Latina que con variantes, concuerda en que las categorías más

**4** Según datos de los dos últimos censos agropecuarios (2000 y 2011) los establecimientos de carácter familiar disminuyeron de 32.692 a 25.285. (DGR-MGAP, 2014).

**5** Esto ha implicado comenzar a entender la estructura social agraria a partir de las formas que adopta la organización del trabajo y las relaciones de producción que ésta expresa, a la hora de distinguir los tipos sociales que la conforman. En ese sentido, Piñeiro (1998) distingue: empresarios/as agropecuarios/as, productores/as familiares y trabajadores/as asalariados/as.

relevantes que la definen son: 1) constituir unidades económicas y familiares que integran en sí mismas, producción y consumo; 2) la producción está basada fundamentalmente en el trabajo familiar, aunque pueden llegar a contratar mano de obra asalariada ya sea en forma zafra o permanente; 3) el o la titular es poseedor/a de sus medios de producción, es decir, es propietario/a o arrendatario/a de la tierra; y poseedor/a de sus medios de trabajo, revistiendo un doble carácter: poseer los medios de producción y trabajar directamente en el proceso productivo; 4) produce para el mercado; 5) puede o no vender fuerza de trabajo pero éste ingreso es secundario al del establecimiento aunque muchas veces clave para la supervivencia del mismo; 6) tiene importantes restricciones para la acumulación de capital y 7) la residencia de la familia suele ser en él o cerca del mismo (Barria y Cereceda, 1984; Hamdan, 1994; Piñeiro, 1998).

Una característica fundamental a la hora de entender la lógica de esta modalidad productiva, es el hecho de que ésta suele requerir el aporte de mano de obra de todos o la mayoría de los miembros de la familia (con diferencias según la cadena productiva, el sexo y edades de los integrantes). Sin embargo, las relaciones de género imperantes fuertemente patriarcales, han invisibilizado históricamente el rol productivo de las mujeres al mismo tiempo que han concentrado la titularidad de los establecimientos, los recursos y la toma de decisiones en el padre cabeza de familia. Como consecuencia de esto, la agricultura familiar se ha asimilado históricamente al *productor* o *agricultor familiar*, identificándola con el jefe de familia y opacando el aporte en trabajo de los demás integrantes.

Solo recientemente -y de la mano de estudios de género que han buscado abrir la caja negra de la producción familiar, para desentrañar las relaciones de trabajo que operan al interior de las unidades productivas, mostrando las inequidades de género (y generacionales) existentes-, se ha empezado a visualizar el carácter colectivo de esta modalidad productiva. Esto ha permeado a la academia, pero también a los Estados de América del Sur que han modificado las definiciones de producción familiar que establecen a la hora de definir las políticas públicas orientadas al sector. Esto ha significado un importante avance

en la comprensión de la producción familiar<sup>6</sup>.

*Una estructura patriarcal.* La bibliografía relevada y los estudios de caso que sustentan este trabajo avalan la idea de que persisten fuertes inequidades de género en la agricultura familiar (Deus et al., 2013; Gallo y Peluso, 2013a, 2013b; Hamdan, 1994; Herrera, 2001; Malán, 2008; Malán y Peluso, 2015; Peluso, 2015; Vitelli, 2012). Y es que los establecimientos agropecuarios suelen girar en torno a los padres de familia. Son ellos los que suelen ejercer la titularidad de las empresas; quienes gerencian éstas, estableciendo qué y cómo producir y de qué manera hacer uso de los ingresos prediales; quienes contraen créditos y suelen ser dueños de la maquinaria y semovientes. Son asimismo quienes mayoritariamente participan en las Sociedades de Fomento Rural y otras formas asociativas y por lo tanto, quienes adquieren en su comunidad, capital social que pueden utilizar para su establecimiento. Las mujeres, cuya participación laboral varía según la cadena de producción (siendo más marginal en la ganadería y muy significativa en la horticultura y la lechería) pero siempre importante para el establecimiento, suelen permanecer invisibles por una división sexual del trabajo que asigna a las mujeres prácticamente en exclusividad, las tareas domésticas y de cuidados, invisibilizando su participación en el trabajo agropecuario, que es visto como ayuda y restringido a ciertas tareas: las más rutinarias, las que requieren menos conocimiento, las que se pueden realizar más cerca de la casa, las consideradas más leves, las más compatibles con las tareas del hogar y cuidados (Brumer, 2004; Campaña, 1992; Peluso, 2013). Esta división sexual del trabajo opera también como división entre lo público y lo privado. Las tareas prediales que realizan las mujeres suelen estar circunscriptas al interior del predio mientras que son los hombres quienes realizan todas las tareas del afuera: compras, ventas, trámites, créditos, participación en organizaciones. Por esa vía se restringe el capital social de las mujeres y por ende su capacidad de obtener credenciales para ser vistas por el Estado y la sociedad como productoras legítimas.

**6** En Uruguay, a partir del año 2008 (MGAP, Resolución 527/008) se sustituye la figura del “Productor Familiar Agropecuario” pasando a llamarse “Productor O Productora Familiar Agropecuario/a”. El uso de lenguaje incluso un avance en la visibilidad de las mujeres.

## Obstáculos en el acceso a la tierra

La información disponible apunta a que las mujeres vinculadas a la producción familiar tienen importantes restricciones a la hora de acceder a la tierra, en las tres modalidades en que este acceso es posible: la sucesión, el mercado y a través del Estado.

**a) Sesgos en la sucesión.** Dado el incremento constante que ha sufrido el precio de la tierra en las últimas décadas<sup>7</sup> y la baja injerencia del Estado en materia distributiva, en la agricultura familiar la principal modalidad de acceso a ésta es a través del traspaso de los establecimientos de una generación a la siguiente. Diversos estudios de caso (Filardo, 1994; Gallo y Peluso, 2013b; Graña, 1996; Malán, 2008; Malán y Peluso, 2015) muestran que dichos procesos sucesorios comportan fuertes inequidades de género e importantes problemas generacionales, lo que incide en la existencia de significativos problemas a la hora de garantizar un relevo generacional exitoso<sup>8</sup>.

*¿Por qué hablar de sucesión y no de herencia?* El relevo generacional, es decir, el traspaso efectivo del control de la explotación a la siguiente generación es un proceso complejo que involucra mucho más que la transferencia legal del patrimonio (entre ellos la tierra). En ese sentido, en este trabajo se diferencia con fines analíticos, la sucesión de la herencia, retomando lo planteado por Dirven (2002) y Ramos, (2004). Para estas autoras, el primero refiere a la transferencia del control de la explotación y el uso del patrimonio vinculado a ésta, mientras que el segundo, a la transferencia legal de la propiedad de la tierra y de los activos existentes, momento preciso en el tiempo, relacionado con el fallecimiento de la generación anterior y regulado por las normas legales que rigen la herencia. Es decir, ambas situaciones no ocurren necesariamente en el mismo tiempo ni involucran las mismas cosas. La

<sup>7</sup> Ver Cuadro No. 2

<sup>8</sup> Una hipótesis no confirmada pero que se abona desde las investigaciones realizadas, es que uno de los principales factores de venta de los predios familiares son las dificultades vinculadas al traspaso de éstos a la siguiente generación. Es así que desde la sociedad civil organizada se habla del problema de la sucesión o del relevo generacional. Tema que ha empezado a estar presente también en la agenda de gobierno.

sucesión del establecimiento, en tanto traspaso del control efectivo, puede y suele suceder en vida de los progenitores.

Es por eso que, a la hora de entender el relevo generacional, nos parece más potente analizar la sucesión como proceso, poniendo énfasis en la transferencia del control de la empresa familiar. Precisamente, y como lo advierten diversos autores (ver Brumer, 2004; Deere y León, 2002; Dirven, 2002; Durston, 1998; Filardo, 1994, entre otros), más importante que dar cuenta del momento específico en que se realiza la transferencia jurídica de los bienes (donde en América Latina se caracteriza por la igualdad formal de derechos de las/os hijas a la porción de herencia), es analizar cómo se produce el pasaje de responsabilidades sobre la gestión de la empresa que a su vez, por la vía de los hechos, tiene fuerte incidencia en cómo se resuelve el traspaso jurídico de los activos. Esto lleva a analizar las costumbres, significaciones y prácticas familiares que existen alrededor del mismo, y que permite constatar la significativa influencia que adquieren los factores culturales en las prácticas de traspaso. Dichos factores, como se verá a continuación, frecuentemente se traducen en importantes inequidades de género y generación, que condicionan fuertemente la permanencia o no de las/os jóvenes en los distintos rubros (Malán y Peluso, 2015).

*Un proceso complejo con fuertes inequidades de género.* La sucesión es un proceso complejo, no exento de tensiones, que se desarrolla, de una manera u otra, a lo largo de todo el ciclo familiar. Dicho proceso en términos simbólicos y afectivos puede rastrearse muy tempranamente en las expectativas y deseos que la generación titular deposita en sus hijos e hijas, y que registra sus momentos más decisivos en la designación de uno o más sucesores, y en la cesión del control del establecimiento a éste o éstos. Este proceso se va construyendo y naturalizando desde que los hijos e hijas son pequeñas, en la asignación de lugares, roles y tareas que serán la base a partir de la cual, se verá como natural que un sucesor quede al frente del establecimiento.

La designación del sucesor se relaciona fuertemente con la vinculación temprana de la siguiente generación a la tarea productiva. La agricultura



familiar es un oficio que suele transmitirse por vía intergeneracional “en un entorno cargado de connotaciones simbólicas y afectivas”. Entonces, “la delineación del sucesor tiene mucho que ver con su integración temprana al mundo del trabajo del establecimiento y la adquisición de todos esos elementos que lo validarán como el más capacitado para continuar la tarea paterna” (Gallo y Peluso, 2013b, p. 6). En esa integración a la tarea productiva encontramos una fuerte diferenciación de género que comenzará a dibujarse apenas los niños entran en edad escolar. Mientras los varones acompañan desde muy temprano al padre y se integran con naturalidad al mundo del trabajo productivo; las niñas son formadas en las tareas domésticas y estimuladas a usar el tiempo fuera del establecimiento. Se las estimula a estudiar y a abandonar las tareas prediales (Gallo y Peluso, 2013b; Malán y Peluso, 2015). De esta manera se naturaliza y legitima que la producción es un oficio masculino y por lo tanto debe continuar en manos de los hijos varones. El proceso sucesorio suele quedar pactado, cuando los hijos e hijas se vuelven grandes y algunos empiezan a tomar caminos propios mientras otros se quedan a trabajar con el padre. A esa altura las hijas ya suelen haber iniciado caminos familiares, laborales y educativos que las han alejado de la explotación. Si continúan, suelen prestar ayuda eventual que combinan con otras actividades. Las pocas que se involucran mas activamente, e incluso manifiestan deseos de heredar la empresa familiar, encuentran enormes obstáculos para que el padre y la madre avalen ese deseo.

*A modo de resumen.* En todos los estudios de caso mencionados se han encontrado regularidades importantes. La primera es que la sucesión está fuertemente sesgada en torno al género. El traspaso del establecimiento suele hacerse de padre a hijo varón. Y las mujeres sólo entran como posibles candidatas si no hay hermanos que puedan hacerse cargo, y en dichos casos, incluso con enormes resistencias de parte de los padres a que sean sucesoras.

La modalidad sucesoria más frecuente encontrada es que uno de los hijos varones se quede a trabajar con el padre y luego, cuando este se jubila, adquiere la titularidad de la explotación y el control de la misma. Oportunamente, cuando los padres mueren, el problema de la

transmisión de los activos, fundamentalmente la tierra, se resuelve comprando o arrendando la parte a sus hermanos y hermanas. En algunas de estas situaciones, el hijo adquiere la totalidad del control de la explotación que tenía el padre, vía arrendamiento o compra. En otros casos, la explotación se achica una parte, porque el sucesor no logra hacerse con todos los activos familiares (Gallo y Peluso, 2013b; Malán y Peluso, 2015).

No es común encontrar casos en que la propiedad se divida entre todos los hermanos y cada uno de ellos inicie un emprendimiento propio, en general debido principalmente a los tamaños de los predios y los problemas de escala y viabilidad que estos traen, pero también por la existencia de un fuerte deseo de mantener la integridad del patrimonio. Esto es así porque el establecimiento muchas veces es más que un cúmulo de activos a explotar o una fuente de trabajo, es también la obra de una generación, un legado, una identidad y un estilo de vida. Es el lugar donde nacieron y se criaron; donde la mayoría de las veces nacieron y se criaron sus padres y abuelos. Significa legar lo que la familia adquirió y sostuvo con mucho esfuerzo. Implica también traspasar una identidad. El deseo de mantener la integridad del patrimonio tiene fuertes connotaciones afectivas. En palabras de Bourdieu “A todas las familias campesinas se les plantean fines contradictorios: la salvaguarda de la integridad del patrimonio y el respeto de la igualdad de derechos entre los hijos” (Bourdieu, 2004, p. 56). Según los estudios de caso mencionados, esta contradicción se resuelve por la vía de favorecer a un único sucesor pero respetando los derechos de herencia de los sus hermanos, vía compra o arrendamiento por parte del sucesor, de las partes de éstos.

**b) Sesgos en el mercado.** Si bien la agricultura familiar mayoritariamente se reproduce por vía de la sucesión de padres a hijos, existen, como ya se ha mencionado, otras dos vías de acceso: el mercado y la asignación de tierra por parte del Estado. Según los estudios realizados (Deus et al., 2013; Peluso, 2015) también en estas vías de acceso han existido fuertes sesgos de género.

La información estadística proporcionada por el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP), no proporciona información desagregada por sexo sobre las transacciones del mercado, por lo que no se puede cuantificar el acceso a la tierra por parte de las mujeres bajo dicha modalidad. Sin embargo, hay una variedad de elementos que abonan la idea de que existen importantes restricciones para que las mujeres rurales, sean asalariadas o productoras familiares, accedan al mencionado recurso a través del mercado. Dificultades en las que se intersecciona su carácter de asalariadas o productoras familiares con el hecho de ser mujeres. Dado el precio que ha alcanzado la tierra, es difícil de por sí, que las personas que participan de la producción familiar o son asalariados/as rurales, puedan ahorrar lo suficiente como para adquirir fracciones<sup>9</sup>. Para las familias productoras, el arrendamiento de algún padrón más puede ser posible dependiendo de la situación económica del establecimiento. Estas restricciones son más agudas para las mujeres, los salarios rurales de éstas son inferiores a los de los hombres y en el caso de las trabajadoras familiares, ya se ha mencionado que en los establecimientos, son los hombres, fundamentalmente los padres de familia, los que suelen concentrar todos los recursos.

**9** Los salarios rurales son bajos y ya se ha mencionado que la agricultura familiar tiene importantes restricciones para la acumulación de capital

Cuadro 2. Evolución del valor promedio de la tierra en US\$		
Año	Precio (ha)	Precio (ha)
	Compra	Arrendamiento
2000	1.634	102
2001	1.515	95
2002	1.526	95
2003	1.465	101
2004	2.070	115
2005	2.286	120
2006	3.464	144
2007	3.388	142
2008	3.201	215
2009	3.740	162
2010	3.173	154
2011	3.047	145
2012	3.378	157
2013	3.306	157
2014	3.838	170
2015	3.584	124

**Cuadro de elaboración propia en base a información proporcionada por la DIEA-MGAP (DIEA-MGAP, s. f., 2019)**

Si pensamos en las posibilidades crediticias, éstas no sólo son muy escasas, sino que favorecen a los productores hombres que son quienes cuentan con las credenciales suficientes para acceder a un crédito.

Al día de la fecha el Banco República (BROU) es la única institución financiera que cuenta con una línea de crédito destinada a la adquisición de tierras, específicamente a la “compra de campo con destino a la Radicación Predial de Productores Lecheros”. Esta línea opera en los hechos no sólo para los/as productores lecheros/as sino también para aquellos orientados a la ganadería de carne. Los y las beneficiarias de

dicha línea de crédito según la normativa que la regula deben ser: “Productores que remiten a plantas industrializadoras o productores de quesos artesanales que cuenten con mercados para la colocación de su producción”, “residentes en el predio que explotan”, “con una antigüedad no menor a 5 años en el ejercicio de su actividad” y que hagan de “la explotación del predio su principal fuente de ingresos”. Sin embargo, hay otra categoría de beneficiarios: “los hijos de productores lecheros que estén en condiciones de afrontar la titularidad de una explotación lechera, en razón de los conocimientos e idoneidad adquiridos en el establecimiento familiar al que pertenecen”. El área que se financia es hasta 300 hás. valor Coneat 100 de explotación (o su equivalente) y el porcentaje a financiar es hasta un 80% del valor de compra, con un plazo máximo de 12 años. La compra del campo debe venir justificada por un proyecto productivo que asegure la viabilidad del pago. El equipo técnico del BROU evalúa del solicitantes su idoneidad (formación, experiencia, alianzas comerciales, de producción y técnicas, el asesoramiento técnico de que dispone y su reputación). Luego se evalúa el proyecto presentado. Esta línea de financiamiento enfocada hacia la producción familiar, por los requisitos que impone hace que sea prácticamente inaccesible para las mujeres (Cardeillac et al., 2018).

**c) Sesgos en la asignación de tierras por parte del Estado.** En materia de políticas para el acceso a la tierra, el organismo público de referencia es el Instituto Nacional de Colonización (INC). Según los datos estadísticos aportados el CGA 2011, el organismo administra el 26,6% del total de la superficie ocupada por la producción familiar. En cuanto a modalidades de tenencia de las fracciones, las mayoritarias son el arrendamiento con un 53.02%, y la propiedad con un 38.15% (DIEA-MGAP, 2012).

El INC, ente autónomo creado en el año 1948 por la Ley 11.029, tiene como cometido la dirección y administración de los planes de colonización con el fin de promover una distribución más equitativa de la tierra. En esta ley se prevén tres regímenes posibles de colonización: individual, colectivo y cooperativo (Inciso 3, Artículo 7). El individual es definido como aquel en que la explotación del predio es realizada por

“el colono y su familia”. Es decir, no es un emprendimiento individual -como lo sugiere el nombre dado a este régimen de explotación- sino que involucra a la familia en su conjunto. Sin embargo, se establece que el Estado realice el contrato de colonización, con una sola persona de ese grupo, que será quien genere vínculos jurídicos con la Administración y por tanto derechos y obligaciones. Y si bien, no está expresamente previsto que ésta sea un varón, los datos desagregados por sexo existentes, indican que la asignación de tierras ha recaído históricamente sobre un varón jefe de familia. La visión subyacente del *colono* como el padre de familia, productor y responsable del establecimiento, ha invisibilizado el rol productivo de las mujeres en los establecimientos subsumiéndolas en el conglomerado *familia*. Esta visión concuerda con la organización social del trabajo que ha predominado en la agricultura familiar y la división sexual del trabajo que en ella persiste todavía (Gallo y Peluso, 2013a, 2013b; Malán y Peluso, 2015; Peluso, 2013). La ley prevé sin embargo, la modalidad de colonización colectiva “cuando los colonos realicen trabajos y se distribuyan los beneficios en común, sea en conducción unida o separada”. De esta modalidad prevista se desprende que, para la mencionada ley, la única diferencia a la hora de considerar el carácter individual o colectivo de la producción, es si esta se realiza al interior o no de la familia. Si bien ambas modalidades son colectivas en tanto suponen el trabajo de más de un integrante, cuando la producción se realiza solamente en la familia, en virtud del lugar que se otorga a ésta dentro del sistema de género dominante (como espacio de consumo y reproducción), el rol productivo de la esposa o pareja se invisibiliza y la producción se considera individual.

A partir del año 2005, el Instituto comienza un proceso de dinamización de su gestión, buscando un mayor desarrollo de la agricultura familiar y promover el acceso a la tierra por parte de los/as asalariados/as rurales. En ese contexto es de destacar la apuesta por los procesos asociativos y el esfuerzo por incorporar la perspectiva de género en su gestión en consonancia con los derechos consagrados por la normativa internacional y que se recogen en la Estrategia Nacional para la Igualdad de Género 2030.

Un paso de enorme relevancia que ha realizado el Instituto al respecto ha sido la implementación de la titularidad conjunta de cónyuges y concubinos/as en la adjudicación de las nuevas fracciones en el año 2014, primeramente, por resolución del Directorio del Ente<sup>10</sup> y posteriormente consagrada en la ley 19.781 de 2019, modificativa de la 11.029. Esta política está destinada exclusivamente a las Unidades Productivas Familiares (las llamadas adjudicaciones individuales que restringían la firma del contrato a un solo titular, normalmente el padre de familia) habilitando a que el contrato sea firmado por ambos/as cónyuges o concubinos. No se aplica a las familias que acceden a adjudicaciones bajo modalidades asociativas

Del cuadro que se muestra a continuación surge que la política de cotitularidad en el período 2014-2017 parece haber sido bastante efectiva ya que el 46.67% de las adjudicaciones se hicieron bajo esa modalidad. Sin embargo, si analizamos la cantidad de personas adjudicatarias de fracciones bajo cualquier modalidad en ese período, del mismo cuadro se desprende que solo un 33.85% corresponde a mujeres.

<b>Cuadro 3 . UNIDADES DE PRODUCCIÓN FAMILIAR. ADJUDICACIONES POR AÑO SEGÚN MODALIDAD Y SEXO</b>							
<b>Año</b>	<b>Individual</b>		<b>cotitularidad conyugal</b>	<b>Otras cotitularidades</b>			<b>Total</b>
	<b>F</b>	<b>M</b>		<b>MM</b>	<b>MF</b>	<b>FF</b>	
2014	4	42	2	4	0	0	52
2015	9	12	21	0	1	0	43
2016	3	5	31	2	2	0	43
2017	2	10	37	6	2	0	57
Total	18	69	91	12	5	0	195
%	<b>9.23</b>	<b>35.38</b>	<b>46.67</b>	<b>6.15</b>	<b>2.56</b>	<b>0,00</b>	<b>100</b>

**Fuente Bacigalupe y Camors, 2017**

**10** Resolución No. 29 del Acta 5231 de 11 de noviembre de 2014 que implementa “la titularidad conjunta en los casos de adjudicación de fracciones en arrendamiento”.

Aun así, a partir de la implementación de la titularidad conjunta existe un incremento de la presencia femenina, tal como se puede observar si comparamos la cantidad de colonas adjudicatarias en el período de implementación de la cotitularidad (33.85%) frente a la totalidad de colonas existentes en el Instituto (23.38%) .

<b>Cuadro 4. UNIDADES DE PRODUCCIÓN FAMILIAR, POR TIPO DE ADJUDICACION, SEGÚN CANTIDAD DE PERSONAS Y SUPERFICIE</b>				
<b>Tipos de adjudicación</b>	<b>Cantidad de titulares</b>		<b>Superficie explotada en has.</b>	
	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Mujeres</b>
<b>Un titular</b>	2.228	527	271.316	53.469
<b>Cotitularidad conjunta (cónyuges/concubinos)</b>	316	316	16.665	15.665
<b>Otras cotitularidades</b>	409	215	23.820	11.387
<b>Total</b>	2.953	1058	311801	80521
<b>%</b>	<b>73,62%</b>	<b>26,38%</b>	<b>79,68%</b>	<b>20,58%</b>

**Cuadro de elaboración propia. Fuente: INC, 2020.**

Ahora bien, más allá del impacto cuantitativo, un problema que tiene esta política a la hora de pensarla como una vía efectiva para el acceso a la tierra para las mujeres rurales, es que tiene la limitante, que no es menor, de que dicho acceso es posible mediado por la presencia del cónyuge o concubino que suele ser la persona que tiene las credenciales suficientes para ser candidato a la fracción, entre ellas, experiencia productiva demostrable y capital preexistente. Si son asalariados rurales, tendrán una trayectoria laboral más compatible con los requisitos de Colonización y en tanto sus salarios son más altos, mayor capacidad de ahorro. Si son productores o hijos de productores familiares, serán en general quienes hayan retenido para sí la titularidad de la maquinaria y semovientes de la explotación, la titularidad de la explotación que los acreditará como idóneos para un nuevo proyecto productivo o ampliar el que tienen y la reputación crediticia en tanto, en calidad de titulares, habrán sido quienes hayan contraído los créditos con fines productivos.



Cabe preguntarse entonces, si realmente esta herramienta es una política de acceso para las mujeres o su principal fortaleza está en garantizar los derechos de tenencia sobre la superficie que trabajan. Recordemos que los contratos de arrendamiento del Instituto son a título personal y sólo generan derechos y obligaciones para quienes los suscriben, excluyendo al resto de la familia, tradicionalmente los hombres jefes de familia. En caso de divorcio, separación o violencia de género, las parejas que no han accedido a la titularidad conjunta quedan en una situación de alta vulnerabilidad en sus derechos sobre la tierra en la que viven y trabajan ya que el Instituto no tiene previstas soluciones para esas situaciones. Y en la medida que los titulares de estas unidades, continúan siendo mayoritariamente hombres, el problema persiste para la mayoría de ellas. Lo mismo sucede en caso de incumplimiento por parte del titular, en tanto los derechos y obligaciones son individuales, el contrato cae independientemente de la voluntad de los demás integrantes de la familia de permanecer en la explotación.

Es de mencionar especialmente la vulnerabilidad que tienen las mujeres que no son titulares en caso de fallecimiento de su cónyuge o concubino. La Ley 11.029 establece las siguientes previsiones: en caso de fallecimiento del colono arrendatario o aparcerero, puede transferirse la titularidad a la viuda o a uno de sus hijos “si fuera solicitada y no hubiera oposición de los demás herederos” y “siempre que se comprobara la idoneidad y capacidad de trabajo de alguno de los nombrados”. Si no se concreta esta transferencia, las tierras vuelven al INC (art. 103). Si fallece el colono propietario “podrán sus sucesores continuar con la explotación del predio, siempre que estuvieran de acuerdo y cumplieran con las obligaciones que la ley establece”. Si no existiera acuerdo, el bien es subastado con la posibilidad de presentarse terceros. Recién en esta última situación la preferencia -en igualdad de condiciones- es para “el cónyuge supérstite, los hijos, padres o hermanos del colono fallecido” (art. 104). Como se observa a partir de la normativa mencionada, las parejas de los colonos titulares, cuentan con cierto amparo si no se suscitan conflictos y oposiciones de intereses entre los posibles candidatos. Sin embargo, en los hechos, operan los sesgos de género observados en la agricultura familiar. Las mujeres no siempre tienen las credenciales suficientes para cumplir con los

requisitos del Instituto y en la mayoría de los casos será un hijo varón el que continúe con el emprendimiento.

De hecho, el porcentaje de mujeres que acceden por sí mismas a fracciones es bajo. En el período considerado de vigencia de la titularidad conjunta, la cantidad de mujeres jefas de familia que obtuvieron una fracción representa el 9.23% del total de adjudicaciones, un poco más de la cuarta parte de la totalidad de las adjudicaciones de titularidad única. Es que las mujeres por sí y en función de la existencia de inequidades de género de larga data, no pueden competir en igualdad de condiciones con los hombres en los llamados abiertos: no suelen contar con capital preexistente, no pueden acreditar con la misma facilidad poseer la experiencia y conocimientos necesarios (aunque los tengan) y se les dificulta enormemente tener una reputación comercial y crediticia ganada.

Esta posición desigual de arranque, no ha sido contemplada por el Instituto que no cuenta, al día de la fecha, con políticas afirmativas o apoyos específicos que les permitan superar algunas de las barreras más sensibles (carencia de capital preexistente y experiencia productiva acreditable). Sí existe, en el proceso de selección, un puntaje ponderado en caso de que la aspirante sea una mujer jefa de familia. Pero al ser muy bajo, no suele ser suficiente para compensar las dificultades mencionadas (Cardeillac et al., 2018; Deus et al., 2013).

En cuanto a las adjudicaciones a grupos de colonos y colonas, se ha mencionado que a partir del año 2005 el INC ha comenzado a promover la modalidad asociativa, tal como se plasma en la Ley 18187 de 2007 que introduce dos nuevos criterios de prioridad para la selección de beneficiarios: “las familias integradas por personas jóvenes y con niños en edad escolar así como a los pequeños productores organizados trabajando en grupo, que ya estén realizando explotaciones asociativas de la tierra, que exploten áreas insuficientes y/o con tenencia precarias” (art. 13). Si analizamos el período de referencia (2014-2017) podemos observar que las fracciones adjudicadas bajo esta modalidad constituyen un porcentaje no despreciable del total de adjudicaciones, 107 frente a 195 que son las otorgadas a las Unidades de Producción

Familiar (INC, 2020), lo que representa un 35,4% del total de las fracciones entregadas. El Instituto Nacional de Colonización no cuenta, al día de la fecha, con ningún criterio de cuota de género para integrar dichos agrupamientos. En los hechos, la participación femenina es bastante marginal. Si además tenemos presente, que la persona que integra el proceso asociativo es el único miembro de la familia que establece el contrato con la Institución, nuevamente las parejas mujeres, que suelen trabajar en esos emprendimientos, pero no integran el grupo, sufren de vulnerabilidad en sus derechos sobre la tierra.

### **En suma**

Los derechos sobre la tierra engloban la posibilidad de acceder a ella, pero también la capacidad de uso, control y usufructo de los beneficios que ésta produce. Estos derechos están garantizados por las normativas internacionales que ha suscrito el Uruguay. Tal como se ha mostrado, las productoras familiares uruguayas presentan vulneraciones en todos los aspectos que hacen a estos derechos. A lo largo del capítulo, se han abordado las importantes brechas de género que existen en cuanto al acceso al recurso. En relación a su uso, control y usufructo de los beneficios, hemos analizado la significativa concentración de poder y recursos en manos de los hombres (fundamentalmente los padres de familia) ya que son éstos los que suelen ser los titulares de las explotaciones, los que las gerencian, determinando qué, cómo y cuándo producir y los que tienen prevalencia a la hora de resolver el destino de los beneficios. Son también quienes tienden a acumular a su nombre el capital predial, siendo mayoritariamente los titulares de maquinarias y semovientes.

El estado uruguayo ha implementado políticas que buscan disminuir la brecha existente entre hombres y mujeres. En ese sentido, no sólo es de destacar la política de titularidad conjunta llevada adelante por el Instituto Nacional de Colonización sino también algunas políticas que ha implementado en los últimos años, el Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca (MGAP) que han apuntado al reconocimiento del carácter colectivo de la agricultura familiar y a los derechos de las agricultoras familiares a ser reconocidas como trabajadoras plenas de los

establecimientos. En ese sentido, el Registro de Productores Familiares desarrollado por la Dirección General de Desarrollo Rural (DGDR) para la aplicación de políticas diferenciadas hacia la producción familiar a nivel nacional (DGDR-MGAP, 2014), se ha constituido en un paso importante ya que en él se inscriben la totalidad de los y las trabajadoras de cada emprendimiento que se registra. Otro elemento a destacar es que a partir de 2018 el Sistema Nacional de Información Ganadera (SNIG) permite actualizar el registro incluyendo como tenedores de ganado a los y las, cónyuges cotitulares sin que esto implique un cambio en el número de DICOSE<sup>11</sup> y sin costo adicional, habilitando así que las mujeres cotitulares figuren como propietarias de ganado en la Declaración Jurada de Semovientes y Uso de Tierras (Cardeillac et al., 2018).

Estas medidas, sin embargo, son claramente insuficientes en tanto las desigualdades de género en la producción familiar son profundas y se sustentan en contratos de género fuertemente patriarcales que establecen una división sexual del trabajo rígidamente constituida al interior de los establecimientos y en imaginarios sociales que naturalizan el trabajo rural como masculino. Esta naturalización, se refuerza, en la agricultura familiar, con el orgullo del oficio de productor, con la visualización de ese oficio como una identidad y un legado, del cual no participan las mujeres. En ese contexto las mujeres, asignadas a las tareas reproductivas casi en exclusividad y con falta de reconocimiento de su carácter de trabajadoras plenas del Establecimiento sufren fuertes vulneraciones de sus derechos a la tierra.

## Referencias bibliográficas

- Agarwal, B. (2012). *A field of ones own. Gender and land rights in South Asia*. NY: Cambridge South Asian Studies.
- Bacigalupe, F., y Camors, V. (2017). *Construyendo política pública en clave de género: Fortalezas y oportunidades de la cotitularidad de la tierra en el Instituto Nacional de Colonización*.

**11** El N° de DICOSE es un número de registro único e irrepetible en el MGAP adjudicado a una Razón Social que es tenedor de ganado, con o sin tenencia de la tierra.

Montevideo: INC

- Barria, L., y Cereceda, L. (1984). *Comportamiento económico y racionalidad del campesino*. Santiago de Chile: ICECOOP, Universidad Católica de Chile.
- Berterreche, A., Villalba, C., Alles, V., Bacigalupe, F., y Camors, V. (2018). *La cotitularidad de la tierra en el Instituto Nacional de Colonización*. Montevideo: IICA. Recuperado de: <http://repositorio.iica.int/bitstream/11324/6953/1/BVE18040132e.pdf>
- Bourdieu, P. (2004). *El baile de los solteros*. Barcelona: Anagrama.
- Brumer, A. (2004). Género e agricultura. A situacao da mulher na agricultura do Rio Grande do Sul. Florianópolis: En: *Revista Estudos Feministas*, 12 (001), pp. 205-227
- Campaña, P. (1992). *El contenido de género en la investigación en sistemas de producción*. Santiago de Chile: RIMISP.
- Cardeillac, J., Rodríguez, L., Peluso, I., Gallo, A., y Juncal, A. (2018). *Diagnóstico, avances y propuestas con perspectiva de género del acceso de las Mujeres rurales a recursos y el cumplimiento de sus derechos*. Montevideo: FAO (inédito)
- Craviotti, C. (2014). Agricultura familiar-Agronegocios: Disputas, intrerrelaciones y proyectos. En: *Territorios*, Núm. 30, pp. 17-38
- de Torres, Ma. F., Arbeleche, P., Sabourin, E., Cardeillac, J., y Massarier, G. (2014). La agricultura familiar en Uruguay: Entre dos proyectos contrapuestos. En: *EUTOPIA*, Núm. 6, pp. 25-40
- Deere, C., y León, M. (2002). *Género, propiedad y empoderamiento: Tierra, Estado y mercado en América Latina*. México: UNAM-FLACSO.
- Deus, A., González, D., Malán, I., y Peluso, I. (2013). *Acceso, uso y control de tierras con perspectiva de género*. El caso uruguayo. Montevideo: REAF-AECID-MGAP.
- DGDR-MGAP. (2014). *Agricultura familiar en Uruguay Estado de situación de la producción familiar agropecuaria y los agricultores familiares en base al CGA y RPFA*. Montevideo: Departamento de registro de productores familiares.
- DIEA-MGAP. (s. f.). *Precio de la tierra de uso agropecuario. Informes anuales*. Montevideo: documento oficial.
- DIEA-MGAP. (2012). *Censo General Agropecuario. Resultados definitivos. 2011*. Montevideo: documento oficial.

- DIEA-MGAP. (2019). *Anuario Estadístico Agropecuario 2015*. Montevideo: documento oficial,
- Dirven, M. (2002). *Las prácticas de herencia de tierras agrícolas: ¿una razón más para el éxodo de la juventud?* Santiago de Chile: CEPAL Serie desarrollo productivo, 135.
- Durston, J. (1998). *Juventud y Desarrollo Rural: Marco conceptual y contextual*. Santiago de Chile: CEPAL, Serie Políticas Sociales, 28.
- FAO. (2003). *Las cuestiones de género y el acceso a la tierra. Roma: Estudios sobre tenencia de la tierra*. Núm. 4. Recuperado en: <http://www.fao.org/3/Y4308S/Y4308S00.htm>
- FAO. (2010). *Género y derecho a la tierra: Comprender las complejidades: Adaptar las políticas*. Roma: Informes de Política, 8, Perspectivas Económicas y Sociales. Recuperado en: <http://www.fao.org/3/a-al059.pdf>
- Ferro, S. (2008). *Genero y propiedad rural*. Buenos Aires: UCAR.
- Filardo, V. (1994). Vinicultura en el Uruguay. Estudio de la relación entre Cultura e Incorporación Tecnológica. En: *Revista de Ciencias Sociales*. [mimeo] Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales.
- Gallo, A., y Peluso, I. (2013a). *Usos del tiempo. Una propuesta metodológica para el abordaje e la agricultura familiar*. Montevideo: CSIC-UdeLAR-FCS (Inédito).
- Gallo, A., y Peluso, I. (2013b). Estrategias sucesorias en la ganadería familiar. Un enfoque de género. En: *Revista de Ciencia Sociales*, 26 (32), pp. 17-24.
- Graña, F. (1996). La resistencia a la sucesión femenina en el predio rural: El caso de los productores familiares en la lechería uruguaya. En: *Revista de Ciencias Sociales*, N° 12, pp.101-112
- Hamdan, V. (1994). *Análisis macroeconómico de explotaciones familiares: Un aporte metodológico*. Mar del Plata: Seminario Resultados de enfoques sistémicos aplicados al estudio de la diversidad agropecuaria. Experiencias del Cono Sur, pp. 103-1108
- Herrera, G. (2001). Género, propiedad y empoderamiento: Tierra, estado y mercado en América Latina. En: *Revista de Ciencias Sociales*, 10, pp.137-139.

- INC. (s. f.). *Datos estadísticos Unidades de Producción Familiares*. Recuperado de: <https://www.colonizacion.com.uy/unidades-de-produccion-familiares1>
- INC. (2020). *Datos y Estadísticas. Adjudicaciones de tierras 2005-2018*. Recuperado de: <https://www.colonizacion.com.uy/adjudicacion-de-tierras-2005-2018>
- Malán, I. (2008). *El proceso sucesorio en la lechería familiar*. Universidad de la República: Tesis de grado para la Facultad de Ciencias Sociales -UdeLaR (Inédito).
- Malán, I., y Peluso, I. (2015). Proyectos y procesos sucesorios en establecimientos agropecuarios familiares ganaderos, lecheros, hortícolas y frutícolas, desde la perspectiva de padres e hijos/as. En: *Estudio del Acceso a la Tierra por Jóvenes Rurales - El caso de Uruguay* (Documento en marco de Consultoría). Montevideo: MGAP. (Inédito)
- Peluso, I. (2013). Producción y reproducción en establecimientos ganaderos de tipo familiar. En: *Relaciones de género en el medio rural uruguayo: Inequidades “a la intemperie”*. Montevideo: Núcleo de Estudios Sociales Agrarios-CSIC-FCS, pp. 31-48.
- Peluso, I. (2015). *Los jóvenes y el acceso a la tierra a través del mercado. Límites y oportunidades del sistema financiero*. En: *Estudio del Acceso a la Tierra por Jóvenes Rurales - El caso de Uruguay* (Documento en marco de Consultoría). Montevideo: MGAP. (Inédito)
- Piñeiro, D. (1991). *Nuevos y No Tanto. Los Actores Sociales Para la Modernización del Agro Uruguayo*. Montevideo: Editorial Banda Oriental.
- Piñeiro, D. (1998). Cambios y permanencias en el agro uruguayo. Tendencias y coyunturas. En: *Las agriculturas del MERCOSUR. El papel de los actores sociales*. Buenos Aires: La Colmena.
- Piñeiro, D. (2012). *El caso de Uruguay*. En *Dinámicas del mercado de la tierra en América Latina y el Caribe: Concentración y extranjerización*. Roma: FAO.
- Ramos, G. (2004). Un acercamiento teórico a los efectos del sistema de sucesión en la incorporación de los jóvenes a la agricultura vasca. Bilbao: Ponencia presentada en el *Grupo de Trabajo: “Sociología Rural y del Sistema Alimentario”*. En: <http://>

[www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c\\_ponencias/ramos.pdf](http://www.unavarra.es/puresoc/pdfs/c_ponencias/ramos.pdf)

Vitelli, R. (2012). *Capital Social, participación y ciudadanía en el medio rural. Una visión de género y desarrollo rural*. Nueva York: Editorial Académica Española.



# **Reflexión crítica y autobiográfica acerca del Trastorno del Espectro Autista en las mujeres**

Karina Camelo Calviño  
Irene Peluso Crespi  
Andrea Viетро Ferreira  
Uruguay

## **Introducción y contextualización del trabajo**

En este artículo trataremos la población con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Asociación Estadounidense de Psiquiatría - APA, 2013), sus familias y su entorno, con el propósito de profundizar en las diferencias que existen entre hombres y mujeres dentro del diagnóstico, un aspecto del que hace poco se habla y sobre el que existe poca investigación. Nos proponemos revisar de forma crítica, las vicisitudes que ocurren en el proceso de conseguir dicho diagnóstico y mostrar las problemáticas que se instituyen en las prácticas sociales cotidianas, fundamentalmente en los contextos familiares y en las instituciones educativas. Asimismo, apuntaremos a problematizar el concepto inclusión, aparentemente *de moda* en estos días, mostrando las tensiones implícitas en el uso de dicho término. Por último, trataremos de desestabilizar el concepto de TEA, para proponer una conceptualización de la población de referencia, que sea menos médica y más contextualizada en el plano social.

En los últimos años el aumento en la capacitación y sensibilización sobre este trastorno, ha llevado a un incremento en el número de personas que forman parte de este colectivo. A la fecha de noviembre de 2019, se registraba una prevalencia de 1 cada 160 niños (OMS, 2019). Esta estimación representa una cifra media, ya que la prevalencia observada varía considerablemente entre distintos estudios, en algunos las cifras son notablemente mayores (OMS, 2019).

En cuanto a las autoras, somos Andrea (pediatra), Karina (persona con diagnóstico de TEA en la adultez) e Irene (socióloga y madre de un joven con TEA). Las tres trabajamos juntas y compartimos los desafíos

que representan la actual situación de estas personas y su entorno socio-cultural en nuestro país.

La estrategia metodológica que se utilizó para la elaboración de este artículo es la de la reflexión crítica y política acerca de la experiencia de vida de una de las autoras, por lo que se ubicaría dentro de una metodología etnográfica autobiográfica. No parte de un proyecto de investigación, sino de actividades en el medio que venimos desarrollando desde el año 2017 con población TEA (personas con diagnóstico y sus familias) en la ciudad de Montevideo, Uruguay.

### **Visión crítica acerca de la construcción del concepto de TEA: ¿es ese el mejor nombre para referirse a esta comunidad?**

Si bien existen varias descripciones de casos a lo largo de la historia de personas con síntomas que podrían corresponder a lo que en la actualidad es el TEA, recién en el año 1911 el psiquiatra suizo Paul Eugene Bleuler utiliza en la literatura médica el término autismo para referirse a la característica de los pacientes esquizofrénicos de mantenerse aislados en sí mismos (Artigas Pallares y Paula, 2011). En 1943 Leo Kanner publicó el artículo fundacional del autismo actual: “Autistic disturbances of affective contact” (Artigas Pallares y Paula, 2011). Los criterios diagnósticos actuales estaban ampliamente ilustrados en este artículo donde, además, habla de “componentes constitucionales de la respuesta emocional” intuyendo que el autismo es un trastorno del neurodesarrollo (Artigas Pallares y Paula, 2011). En 1944 Hans Asperger publica la descripción de lo que, en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, cuarta edición - *DSM IV* se identifica bajo el nombre de Síndrome de Asperger, utilizando también el término de “psicopatía autista” (Artigas Pallares y Paula, 2001). Si bien se tiende a enunciar como descriptores primarios de esta población a Kanner y Asperger, en realidad quién habló por primera vez de esta sintomatología fue una mujer; la psiquiatra infantil ucraniana, Grunya Sukhareva (D’Agostino, 2019). Así como también fue una mujer, Lorna Wing en el año 1979 quien introdujo el concepto de espectro (D’Agostino, 2019).

La categoría diagnóstica TEA, es de construcción reciente, apareciendo por primera vez en el DSM-5 (Asociación Estadounidense de Psiquiatría - APA, 2013). Esta nueva conceptualización incluye el concepto de espectro para abarcar en una sola categoría una multiplicidad de trastornos que en el *DSM IV* (Asociación Estadounidense de Psiquiatría - APA, 1995) aparecían desvinculados.

Cabe señalar que el *DSM*, en sus diferentes ediciones, editado por la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, es el manual diagnósticos de mayor uso por la psiquiatría actual en América Latina, y el más utilizado por la mayor proporción de psiquiatras en Uruguay para los diagnósticos de las personas con espectro autista y otros trastornos, junto con la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, Décima Edición – CIE-10 (Organización Panamericana de la Salud – OPS y Organización Mundial de la Salud - OMS, 1995). Las conceptualizaciones diagnósticas y metodologías de intervención que se proponen en estos textos para el tratamiento de los allí considerados trastornos mentales, determinan el abordaje que se tendrá luego con las diferentes poblaciones. Tanto el *DSM V* como el *CIE 10* tienen un fuerte componente descriptivo, en el que se construyen rótulos que permiten diagnosticar individuos. También tiene un fuerte componente político, ya que el propio concepto de trastorno mental que rige toda la obra, no es separable de los componentes culturales, ideológicos e identitarios de una comunidad. Basta con ver la lucha que ha mantenido el colectivo trans en los últimos años para ser eliminado como una categoría de trastorno mental dentro del *DSM*, por todas las consecuencias sociales y jurídicas que esto conlleva. En este trabajo nos referiremos particularmente a lo que se propone dentro del *DSM-5*, ya que es la última versión de este manual y porque consideramos que tiene el impacto de haber sido el primero en conceptualizar la categoría diagnóstica TEA dentro de los trastornos del neurodesarrollo y, dado su uso generalizado entre la psiquiatría, tiene particular incidencia en las biografías de las personas con TEA, tanto en su ausencia de diagnóstico como luego de realizado el mismo.

El *DSM-5* incluye al Trastorno del Espectro Autista dentro de los

trastornos del neurodesarrollo (un grupo de trastornos que tienen su origen en el período de gestación) y se caracteriza por deficiencias persistentes en la comunicación e interacción social y la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (Asociación Estadounidense de Psiquiatría - APA, 2013). En esta última versión del *DSM*, el *autismo*, el *síndrome de Asperger*, el *trastorno desintegrativo de la infancia* y el *trastorno generalizado del desarrollo no especificado*, se unifican en esta categoría diagnóstica, reconociendo una sintomatología autista común a individuos que presentan un amplio abanico de fenotipos.

En cuanto a esta nueva conceptualización que trae el *DSM-5* (Asociación Estadounidense de Psiquiatría - APA, 2013), creemos que entre sus fortalezas está hacer visible la variabilidad inherente (a través del concepto de *espectro*) a la población. Sin embargo, creemos que aún persisten problemáticas en la caracterización de los trastornos del espectro autista. Para empezar, la palabra *trastorno* implica ideas que siempre van “en menos”, lo que estigmatiza y oscurece las fortalezas que subyacen en esta población, al tiempo que hace primar todavía el modelo médico. A su vez la palabra *espectro*, de enorme potencia explicativa, tiene como correlato el ser enormemente abarcativa, a tal extremo que coloca desde personas con cero grado de autonomía, hasta personas que logran su autonomía o que la logran con escasísimos apoyos. Por ahora entendemos que no están dadas las condiciones para encontrar una denominación que sea adecuada a esta población y que no la estigmatice. Nuestro punto de vista es que esta denominación no puede venir únicamente desde las ciencias de la salud. Habrá que esperar a que los propios movimientos políticos de las personas con TEA, cada vez más empoderados, encuentren su lugar discursivo que les permita dar con un nombre con el que realmente se sientan (nos sintamos) representados y representadas.

## **Trastorno del espectro autista y las mujeres**

Los primeros casos estudiados fueron sobre varones, y las evaluaciones estandarizadas están construidas con un perfil masculino (D'Agostino, 2019) La proporción que se venía visualizando hasta hace muy poco era

4 varones con respecto a 1 mujer. Sin embargo, en la actualidad sabemos que es por lo menos de 3 a 1 (D'Agostino, 2019). Este cambio ha llevado a un aumento del interés en la comunidad científica, en incrementar el conocimiento acerca de las mujeres con TEA, aunque sigue siendo la investigación al respecto escasa. Como consecuencia de las dificultades enfrentadas, existe un sesgo de género en la práctica profesional, que lleva a diagnósticos tardíos, erróneos o secundarios. En los casos en los que no existe déficit cognitivo o alteraciones importantes conductuales acompañadas por falta de lenguaje, las mujeres no son detectadas por el radar de los profesionales, ni de las familias, ni de los docentes. Esto no es exclusivo para el sexo femenino, pero es con mucha más frecuencia en mujeres.

Existen influencias socioculturales y psicológicas que determinan una expresión fenotípica que es diferente en las mujeres que en los hombres con TEA (Montagut et al., 2018). La mímica social o camuflaje (gestual y lingüístico) es una de las variables que hacen diferente la presentación de la mujer respecto al hombre dentro del espectro del autismo. Por eso las mujeres son capaces de resolver mejor las diferentes situaciones sociales. Hay estudios que afirman que las mujeres dentro del espectro identifican mejor la mirada que los varones, tienen una mayor capacidad de manifestar adecuación de conductas sociales y la imitación conductual de estas (Montagu et al., 2018). Esto tiene un altísimo costo emocional que lleva a agotamiento y ansiedad, pudiendo llegar a afectar hasta la propia identidad de estas mujeres.

Otra particularidad de la presentación del TEA en las mujeres es que éstas muestran menos conductas repetitivas, o estas son más socialmente aceptadas y pasan desapercibidas: tales como comerse las uñas, tocarse el pelo. También sus intereses restringidos suelen coincidir con aquellos que son aceptados como habituales para una mujer desde el punto de vista cultural: jugar a las muñecas, dedicarse al arte, abstraerse en la lectura (D'Agostino, 2019).

Es entonces que las dificultades a las que se enfrentan las mujeres aparecen como síntomas más internalizadores que en los varones (D'Agostino, 2019). Muchas veces la necesidad de autocontrol en

lugares públicos hace que en sus lugares de seguridad (hogar, terapia, etc.), tengan crisis, lo que puede llevar a que en lugar de obtener un diagnóstico certero, se las trate por ansiedad, depresión o trastornos de conducta. Así muchas mujeres antes del diagnóstico de TEA pueden tener diagnósticos secundarios, que retrasan el inicio de un abordaje adecuado.

Hemos escuchado mujeres dentro del espectro que manifestaron (las que han podido por su capacidad y desarrollo alcanzado, seguro las menos), haber sido tratadas por sus propias familias, antes del diagnóstico, de mentirosas, soberbias, entre otras muchas cosas. No se trata de culpar a las familias, quienes son también víctimas de esta dificultad diagnóstica y de una sociedad poco preparada para reconocer a las personas que se ubican dentro de los márgenes de la normalidad. Por la propia masculinización del diagnóstico de TEA antes mencionada y de los prejuicios y estereotipos patriarcales de nuestra sociedad, las mujeres son quienes sufren la mayor vulnerabilidad.

Creemos que las mujeres dentro del espectro del autismo presentan una triple vulnerabilidad: ser mujeres, estar en situación de discapacidad y estar ubicadas dentro del espectro autista. Estas vulnerabilidades no se suman, sino que se potencian.

## **Acerca de mi experiencia como mujer con TEA**

En este apartado nos introduciremos en la experiencia de vida de una de las coautoras de este artículo, por lo que se enuncia en primera persona del singular. Se trata de Karina Camelo una mujer adulta dentro del espectro, que tiene la particularidad de conocer su diagnóstico a partir del momento en que diagnosticaron a sus hijos portadores de la misma condición.

**La difícil lucha por el diagnóstico.** En el año 2019 formé parte como invitada y expositora de un simposio en la ciudad de Buenos Aires, realizado en la universidad CAECE, donde muchas mujeres estuvimos presentes, todas nosotras dentro del espectro, todas muy diferentes, porque claro está que somos personas, más allá de un diagnóstico. Todas

teníamos en común haber tenido diferentes diagnósticos anteriores, que no eran el primario, el que realmente nos iba a hacer comprender los porqués de tantas y tantas situaciones, cada una contando su historia. Lo que percibí que nos unía era una fortaleza infinita, la resiliencia, el haber logrado de una manera u otra haber llegado hasta allí y poder ser la voz de quizás otros y otras. A ese lugar llegué también por el apoyo y el aliento de profesionales y seres humanos verdaderamente comprometidos y que son fundamentales en nuestras vidas, que me han enseñado a creer en mis fortalezas.

Pero no todos los profesionales tienen la formación para diagnosticar, actuar y acompañar a las personas dentro del espectro y sus familias. Cuando Constanza mi hija fue diagnosticada dentro del espectro autista, hace 12 años, me dijeron literalmente que era “un viaje de arena gruesa”, que seguramente “no lograría controlar esfínteres, tampoco lograría el lenguaje verbal”. En ese momento me preguntaron si ella era hija única, y yo respondí que no, ya que tenía un hijo dieciséis meses menor. Así fue que la especialista me sugirió que me dedicara a mi otro hijo. Que me indicaría inmediatamente pase a fonoaudiología y psicomotricista para ella, pero que no esperara nada, ya que era un caso demasiado severo, profundo, y que lo más probable era que tuviera que institucionalizarla. Unos meses más tarde Juan Manuel, su hermano, mi hijo, también recibió el mismo diagnóstico. Desde ahí comencé a interiorizarme en el tema a través de internet, leyendo libros, contactándome con otras mamás en Uruguay y el exterior. La realidad es que desde ese momento empecé a sentirme identificada con mis hijos en muchas cosas, pero mi familia me decía que era imposible, así que simplemente dediqué cada minuto en el que no estaba trabajando en la empresa familiar, (en la cual tuve que reducir el horario), a estimularlos; exactamente cada minuto de mi vida.

La travesía fue larga, y queda mucho por recorrer. En ella yo misma fui finalmente diagnosticada dentro del espectro autista. Algo interesante y que mucho tiene que ver con esto de escuchar nuestras voces, es que decidí (aún sin tener mi diagnóstico), comenzar a diseñar materiales y a apoyar académicamente a mis hijos a mi manera. Por ahora, funciona.

**Derribando el muro de la discriminación: problematizando el concepto de inclusión.** La experiencia de escribir este artículo ha sido un viaje de descubrimiento personal. Siempre sentí que en la vida estaba destinada a generar puentes. En este proceso, comencé a pensar que tenía ganas de derribar murallas, en particular, la muralla de la tan recurrida palabra inclusión. Empecé a cuestionar y lo sigo haciendo, que seguimos embanderándonos hablando de inclusión, nos sentimos orgullosos al hablar de inclusión, y esta palabra es la más excluyente de todas.

Un primer problema que tengo con el concepto y la intención de incluir, es que parte de y naturaliza la existencia de colectivos discriminados a los que quiere integrar dentro de una normalidad que es vista como buena, deseable y el objetivo a cumplir. Para incluir, hay que estar afuera y el objetivo es entrar, es decir, acceder a lo *normal*. Esa idea está muy lejos de imaginar y entender una sociedad conformada por múltiples diferencias que conviven, colaboran, construyen, sin renunciar a sus especificidades. Un segundo problema es que las conductas e intenciones inclusivas suelen fracasar en tanto remarcen la diferencia vista como carencia y por lo tanto, retroalimentan la discriminación.

Deberíamos preguntarnos en qué momento del ciclo vital aparece dentro de cada persona este concepto porque para incorporar la idea de incluir previamente se tuvo que incorporar la idea de discriminación. Esta construcción social, respecto de lo diferente lejos de promover una sociedad rica y diversa, promueve la existencia de una normalidad a la que ajustarse.

Sinceramente, para mí, es extremadamente difícil comprender como es discutible, sentir, creer, pensar, dudar, que lo más certero, que lo único real, es la neurodiversidad, y que esto, es lo único que puede generar una sociedad rica en todo sentido.

En la mayoría de los casos, cuando aceptamos lo diferente es porque eso nos hace quedar bien socialmente, nos hace sentir mejores personas, les permitimos estar, eso sí, siempre que no hagan ruido. Con esto, se está vulnerando a personas, en este caso, a las mujeres dentro del espectro.



Sin embargo, ya se ha demostrado que podemos y somos increíbles, y que podemos y hacemos grandes cosas, pero sí, es verdad, tenemos un gran defecto, seguramente nuestras habilidades sociales, nuestra pragmática, nuestra conducta, sea difícil de tolerar para quienes no estén preparados para una transparencia absoluta.

**La difícil experiencia de crecer como mujer con TEA.** Cuando nace una niña, todo hace pensar que es neurotípica (sello) siempre cuando no tenga ningún rasgo físico que se aparte de la normalidad médica. De todos modos, ya al nacer, lleva una impronta que la va a acompañar de por vida. Acumulará una serie de etiquetas sociales, marcadores invisibles, que tienen que ver con su raza, su lugar de nacimiento, sus características físicas más alejadas o cercanas a los ideales de belleza. Etiquetas sociales que se introyectan y terminan formando parte de la identidad. En este punto nos gustaría traer nuevamente a colación el genial concepto de *espectro* de Lorna Wing, para conceptualizar, por oposición, una sociedad integrada por un montón de personas que se posicionan en algún lugar del mismo y en el cual, sólo algunas, se encuentran coincidiendo con la imagen de normalidad, dependiendo del momento histórico, el lugar y la cultura de la que forme parte.

La niña empieza a crecer y en función de su posición dentro del espectro, de su genética y del ambiente, cuando las situaciones superen su capacidad de enfrentar la vida, empieza a *sufrir*. Hay estrés y sus conductas, con una diversa cantidad de manifestaciones, se apartan de lo esperable. No se sabe que pasa, y empieza el calvario en busca de una explicación. Se recurre a variados especialistas. Dependerá de su familia, de su situación socio económica, de los lugares a dónde será derivada, que llegue a tener un diagnóstico, el tipo de diagnóstico que sea y las intervenciones que vaya a recibir.

Pero la niña sigue creciendo, y como es habitual dentro de esta población hay dificultades respecto de la comprensión del lenguaje que siempre son mayores a las dificultades en la expresión verbal si la hay. No necesariamente esto va de la mano con un compromiso intelectual. Hay que poder imaginarse lo que significa vitalmente captar únicamente partes aisladas de los mensajes y no poder unir las partes en un todo

coherente, lo que esto afecta la vida cotidiana y lo que implica en cuanto a nivel de exposición.

Para el caso de que la niña no tenga lenguaje, y que acompañe con un compromiso intelectual, será más fácilmente diagnosticada y derivada a los tratamientos que seguramente disten de ser los óptimos para alcanzar su desarrollo máximo conforme a su potencial, ya que esto requiere de recursos económicos, organización familiar, conocimiento, que pocas veces están al alcance de las familias. Debemos cuestionar que cantidad de tiempo pasan esas niñas en “terapia” (entre comillas, ya que, muchas veces, estas horas no se acercan ni mínimamente a cubrir las necesidades básicas). El trabajo en entorno ecológico, realizado en los ambientes cotidianos en que se desenvuelven las personas (el hogar, la escuela, el parque), centrado en la familia, en Uruguay, prácticamente no existe, debemos asumir esta responsabilidad y mejorar urgentemente. Ahora bien, qué sucede con todas esas niñas que van creciendo, con sufrimiento, estrés, quizás con uno o varios diagnósticos, sometidas a varias evaluaciones, con diferentes profesionales, en lugares nuevos para ellas, siempre siendo evaluadas, a veces sin diagnóstico, a veces con diagnósticos erróneos y otras veces con diagnósticos secundarios. Las consecuencias son intervenciones no adecuadas o insuficientes y la continuación del sufrimiento.

Pero a veces esta niña, esta adolescente, esta joven, habla, parece inteligente, es inteligente. “Veamos sus calificaciones en tal o cual materia”, “lo que sucede es que es muy tímida”, “lo que sucede es que tiene problemas conductuales”, “necesita límites”, “necesita terapia”. Y la adolescente, que carece de un diagnóstico adecuado, empieza a no comprender los porqués de todo, y en muchas ocasiones, siente que ya no quiere pertenecer a este mundo, ya que verdaderamente es demasiado hostil. Los profesionales de la salud sólo minimizan la situación. La familia ignorante, respeta lo que dicen quienes deberían saber: “no hay de qué preocuparse, son etapas”. Mientras, esa adolescente, sigue, como puede, creciendo, a los ponchazos, pero sin comprender. Continúa sufriendo. A modo de ejemplo, una adolescente con un buen nivel cognitivo, muy buen nivel expresivo verbal, en su círculo de amigas, escucha que una chica besó a un chico y lo enamoró. Ella que entiende

literalmente las frases y no las contextualiza, decide besar al chico que le gusta sin tener en cuenta, que sólo, y quizás solamente, era un decir. Las consecuencias sociales son nefastas. Pasa a ser una chica fácil o se ríen de ella y la situación se agrava con consecuencias mucho más serias.

En el caso de que tenga un diagnóstico o la vean diferente, lo que sienta, lo que le pase, pasa a no importar. Pierde en cierta medida, para muchos miembros de la sociedad, el status si se quiere de persona, deja de ser de los nuestros. Así, aquellas amigas, que compartían con ellas cumpleaños, recreos, etc., ya no están más interesadas en hacerlo. ¿Qué sucedió? La sociedad suele creer que las adolescentes con TEA no sufren el rechazo, no se dan cuenta. Pero lo sufren de la misma manera que otras adolescentes neurotípicas que son dejadas de lado, con el agravante que tienen menos herramientas que éstas para enfrentar la situación. Una joven con TEA probablemente no logre conceptualizar lo que le pasa. Sus emociones, que se expresarán en forma diferente según el lugar del espectro en que se encuentre, tendrán algo en común, la construcción o destrucción de la autoestima. Aquí, vemos nuevamente la diferencia vital con las mujeres neurotípicas que tienen herramientas para poder descifrar, organizar sus pensamientos, realizar asociaciones que les permitan con apoyos, salir delante de una forma más airosa. No sin sufrir, pero de una forma muy diferente a las vivencias de las jóvenes dentro del espectro, donde, desde el vamos, las respuestas sociales son, retomando el concepto de espectro de Lorna Wing, desde totalmente incomprensibles hasta muy difíciles de poder decodificar por lo que requieren andamiajes que dependerán de la singularidad de cada mujer.

La pubertad es un momento crítico en la vida de todas las mujeres, pero de particular alto impacto en las que tienen TEA, sobre todo por la alta prevalencia de la pubertad precoz. La menarca es un momento especialmente difícil cuando se da a edades muy tempranas y más aún cuando las mujeres son autistas. Cuando la menarca ocurre a edad temprana las niñas no cuentan con la información adecuada, desde lo fisiológico, los cambios emocionales, las necesidades higiénicas (uso de toallitas higiénicas, algodón, tampones, copa menstrual, o cualquier otro tipo de implemento necesario) y la comprensión de las secuencias a

seguir socialmente adecuadas para no quedar expuestas en los diferentes ámbitos de desenvolvimiento cotidiano. En las niñas dentro del espectro del autismo, las dificultades de comprensión de todo lo anterior hacen de este momento enormemente conflictivo, a lo que le sumamos las dificultades que pueden presentarse a nivel sensorial que pueden volver intolerable el uso, por ejemplo, de un adherente.

El comienzo de tener que decidir si me depilo o no, el uso de sostén y las consecuencias sociales que esto conlleva, los cambios corporales y la aceptación o negación de los mismos, todos estos “detalles”, hacen de esta etapa mucho más compleja que para los varones. Todo esto es más abrumador, aún, para las mujeres con autismo. Esto genera una exposición social permanente que conforme a la mayor o menor comprensión de la situación, determinará estrés ansiedad, frustración y situaciones de peligro. Aquí opera una especial vulnerabilidad para estas mujeres que no logran cumplir con las normas de recato y disciplinamiento del cuerpo que se espera de éstas en una sociedad patriarcal. A diferencia de los hombres autistas, que se pueden tocar el cuerpo con total espontaneidad sin sufrir por ello tanto peligro, las mujeres corren el riesgo de que malinterpreten y sexualicen sus actitudes, siendo vistas como provocativas.

### **Acerca del escurridizo concepto de autista**

A continuación, intentaremos presentar diferentes conceptualizaciones acerca del autismo, espectro autista y TEA, realizadas por algunas mujeres integrantes de la comunidad de Facebook “Simposio Mujeres EA 2019. Dichas conceptualizaciones fueron realizadas a pedido de nuestro, para la elaboración de este artículo.

*A veces me cuenta comprender que cueste tanto aceptar y comprender la diferencia si vivimos con ella cada día, en todo hay diversidad, y parte de ello es vivir el Espectro Autista, vivirla siendo mujer. El EA es mi forma de ser, significa ser yo misma, con todas mis habilidades y lo que me falta por aprender; significa que no vivo bajo el disfraz de un personaje, camuflándome, sino despojarme*

*de tantas ideas falsas que tenía de mí. Saberme en el EA ha sido una oportunidad, una respuesta y la posibilidad de sentirme en mí.*

Consuelo

El autismo ha sido tradicionalmente definido como una enfermedad, una patología o un déficit. Sin embargo, muchas de las personas que estamos en este espectro lo vivimos de otra forma. La sociedad discapacita a las personas autistas, quienes necesitan, y tienen derecho, a apoyos y adaptaciones mientras la sociedad siga siendo excluyente y capacitista.

Ser autista es tener un tipo de cerebro diferente al de la media, con unas conexiones neuronales abundantes y únicas que le confieren excepcionalidad (no exenta de algún inconveniente, como cualquier aspecto en la vida, que conlleva sus pros y contras). Tener un cerebro en el espectro autista significa procesar la información (que entra por los sentidos) de manera más exhaustiva que en el cerebro medio, y probablemente con algunas diferencias notables que se muestran en nuestro comportamiento y conducta, la cual es malinterpretada constantemente.

Ser autista significa vivir en un mundo que no está diseñado por nosotros ni para nosotros y que requiere, por nuestra parte, una adaptación y aprendizaje constante con el daño que ello significa. El precio que pagamos por el estrés constante al que somos sometidos por el simple hecho de no tenernos en cuenta nos provoca serios problemas de salud, tanto mental como fisiológica.

Ser autista aquí y ahora significa ser un superviviente. Y por desgracia, no todos pueden decir que han sobrevivido. CEPAMA, Comité Español para la Promoción y Apoyo de las Niñas y Mujeres Autistas - Carmen Molina Kun

alia Sinteno (Con otra actitud)

*¿Qué es TEA? En primer lugar yo creo que TEA no me representa, sin embargo en estas líneas es donde tengo oportunidad de describir lo que pienso, creo, y siento al respecto.*

*TEA son tres letras, que aluden a tres palabras (Trastorno de espectro autista) lo cual infiere un diagnóstico. El diagnóstico alude, en general, al análisis que se realiza para determinar cualquier situación y cuáles son las tendencias. Esta determinación se realiza sobre la base de datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente, que permiten juzgar mejor qué es lo que está pasando. Lo primero que siento la necesidad de transmitir es que hay una persona antes que un diagnóstico.*

*Trastorno: alteración en el funcionamiento de un organismo o de una parte de él o en el equilibrio psíquico o mental de una persona.*

*Deberíamos considerarnos todos y todas algo trastornadas: seguramente vinculado con la neurodiversidad, pero también con la individualidad y situaciones particulares, más o menos sostenidas en el tiempo, con mayor o menor afectación respecto del autovalimiento necesario conforme a las exigencias sociales universales. Esta palabra, que denota únicamente aspectos en negativo no representa a ningún ser vivo. Sencillamente omitiría esta palabra.*

*Espectro (y la genialidad de Lorna Wing): no voy a buscar su significado literal, me atraviesa el alma como una verdad liberadora. ¿Es que caso este concepto no es representativo para todos y todas?, creo que sí. Me siento muy cómoda y respetada con esta palabra, es “mi amiga”, me parece justa, lo cual para mí es algo vital.*

*Hay personas dentro de este espectro que vamos a necesitar ayudas múltiples toda la vida. Yo no creo que todas sean por la sociedad en que vivimos sino además*

de ello porque verdaderamente hay que tener determinadas capacidades básicas para autovalerse y de lo contrario sí creo que es adecuado hablar de discapacidad (más allá de cualquier discusión filosófica de que todos somos discapacitados en algo, o quizás más o menos capacitados en áreas específicas). Hay muchísimas personas (probablemente la mayoría, al menos hasta ahora), dentro del espectro autista cuyas “limitaciones” en su autonomía las coloque en una situación de discapacidad, y que aún modificando la sociedad, deberán siempre contar con personal de compañía permanente. Ojalá entre todos y todas podamos, a través de diagnósticos precoces, mejores abordajes, derribar murallas discriminatorias y reducir a este grupo.

*Autista: Según el diccionario etimológico (etimologias.dechile.net > autismo): “La palabra autismo es un neologismo compuesto del prefijo griego αὐτός autôs, que significa uno mismo y el sufijo -ismo (del griego ἰσμός 'ismós') que forma sustantivos abstractos que denotan cierto tipo de tendencia. El autismo es una enfermedad caracterizada por la tendencia a aislarse del mundo exterior”. ¿Sería entonces como una tendencia a mí mismo? ¿Una enfermedad? Ni una ni otra, o al menos no expresadas correctamente. Sabemos que no es una enfermedad. Una tendencia a retrotraerse dentro de uno mismo... La pregunta sería ¿nos quedamos observando la punta del iceberg o lo que subyace?*

*En conclusión, me gustaría que fuera: neurodiversidad espectro defensivo autista. Lo de neurodiversidad no hace falta justificarlo, lo de espectro tampoco, y lo último, refiere a que todas las personas deseamos compartir, sólo que no todas tenemos las estrategias y cuando lo intentamos muchas veces o siempre, esto depende de “espectro”, recibimos un NO. Probablemente seamos de las poblaciones que más NO recibimos a lo largo de nuestro ciclo vital (claro está, muchos son*

*disfrazados, no literales), así que simplemente sí, nos aislamos.*

*Entonces que sería neurodiversidad espectro defensivo autista:*

*Un grupo de personas que reúnen determinadas características por las cuales la palabra espectro cobra una vital importancia en su trayectoria individual; que procesan e integran los estímulos de forma diferente al común denominador de la población, por lo cual las respuestas conductuales son diversas pero diferentes a las esperadas socialmente; que en muchas ocasiones tienen comorbilidad con algún tipo de enfermedad o patología mental: con coeficiente intelectual variable, pero muy difícil de poder medir con validez real. Lo más relevante en esta población es, desde mi punto de vista, la diferencia social dado la literalidad innata, la transparencia, la ingenuidad, entre otras.*

Karina Camelo (coautora de este artículo)

Estas diferentes conceptualizaciones del autismo, hechas por mujeres con esa condición, muestran, desde diferentes ángulos, diversas zonas de fuga con respecto a los hegemónicos discursos tradicionalmente emitidos desde las disciplinas de la salud. Estos últimos están contruidos dentro de la ideología de la normalidad, que establece una norma y criterios de cura u ortopedia para quienes se apartan de la misma. Los discursos de estas mujeres con TEA están mostrando claramente una resistencia a esto y una percepción de sí mismas dentro de una "normalidad" heterogénea y diversa.

Estas conceptualizaciones muestran también que el sufrimiento está presente en las mujeres dentro del espectro. Y muchas veces ese padecimiento viene dado por los distintos modos de exclusión que la sociedad ha ido históricamente instituyendo en torno a las personas con dicha forma de ser y estar en el mundo, doblemente reforzado por ser mujeres.

Otro elemento que emerge es lo que podríamos denominar el dilema del



reconocimiento/discapacidad. Para las mujeres portadoras de las voces que hemos rescatado, el problema mayor es que les permitan ser, en igualdad de condiciones, en un mundo diverso, abierto a distintas formas de estar en la sociedad. Pero muchas personas dentro del espectro, presentan importantes desafíos a la hora de constituirse como individuos autónomos (sin dejar de tener en cuenta que todas las personas, en mayor o menor medida, necesitan tejer redes sociales para vivir). En ese sentido y entendiendo como discapacidad, la dificultad en lograr una autonomía mínima para desenvolverse socialmente sin apoyos, la postura de este equipo es que, dependiendo del lugar del espectro donde se encuentre la persona autista, estará o no en una situación de discapacidad. En ese sentido, es que hablamos del dilema del reconocimiento/discapacidad y de la existencia de una tensión al interior de este grupo tan heterogéneo que lucha por salir del discurso médico y de una sociedad que los discapacita por apartarse de la norma, que busca encontrar su propia voz y hacer oír sus reclamos; pero que a la vez, en un grado significativo, requiere apoyos cotidianos y profesionales para adquirir o fortalecer su autonomía o para obtener ayudas concretas en el caso de no lograrlo.

### **A modo de cierre provisorio**

En primer lugar, como ya se ha dicho, debemos tener presente que los primeros casos estudiados fueron sobre varones, y que las evaluaciones están construidas con un perfil masculino. Como consecuencia, existe un sesgo de género en la práctica profesional, que, como ya vimos, lleva a que, con más frecuencia que los varones (sin poder medir aún la brecha de esa disparidad ya que, como hemos dicho, es tal la cantidad de mujeres que continúan bajo el radar, que ni siquiera se puede establecer con certeza cuál es la proporción de mujeres portadoras de esta condición con respecto a los hombres) éstas reciban diagnósticos tardíos, erróneos o secundarios. Queremos hacer énfasis en la gravedad que revisten los diagnósticos erróneos como pueden ser: trastorno de personalidad límite, bipolaridad, trastornos emocionales, trastornos de ansiedad, esquizofrenia, entre otros, y con ello la medicación que suele ser mucha, variada, prolongada en el tiempo y totalmente inadecuada. Lo mismo sucede con las intervenciones que, en caso de existir, distan

mucho de ser las indicadas. No sólo por las dificultades diagnósticas mencionadas sino porque también las intervenciones están pensadas a partir de una caracterización del espectro que se basa en los hombres portadores de esa condición. Sabemos que el TEA no es una enfermedad, ya que se desconocen sus causas, no tiene cura (más allá de la discusión filosófica de ver si hay algo que curar o no) y la evolución no siempre es previsible, entre otros elementos. Sencillamente estamos hablando de una población que procesa la información de forma sustancialmente diferente. Esta población no necesariamente necesita medicación, pero sí, en todos los casos, necesita intervenciones adecuadas. Asimismo, trabajar en la prevención como sinónimo de tratamiento precoz, sabemos que es la mejor alternativa para esta población. En ese sentido es donde la mayoría de las mujeres autistas sufren la mayor vulnerabilidad. Salvo en los casos severos, el diagnóstico raramente es precoz y con ellos las intervenciones tempranas, que tanto necesitan, les son negadas.

En ese sentido es necesario que los técnicos y profesionales que trabajan con esta condición cuenten y generen las herramientas conceptuales adecuadas para conocer mejor a la población femenina dentro del espectro. Sólo de esta manera podrán generar insumos diagnósticos adecuados y herramientas para la intervención que tengan presente las características propias de las mujeres y sus necesidades. En este camino estamos muy lejos de lograr estos objetivos. Como hemos mencionado, aún se está tratando de identificar a estas mujeres que en un alto porcentaje han estado con diagnósticos secundarios o sin diagnósticos, es decir, en todos los casos, con un diagnóstico de trabajo o tratamiento inadecuado. En ese sentido, las mujeres dentro del espectro autista son aún un sector de la población que fue, es, y seguirá siendo por un tiempo indefinido, vulnerado en sus más básicos derechos, coartando sus posibilidades de desarrollo conforme a su potencial.

En segundo lugar, digamos a *grosso modo*, que la discriminación sería cualquier situación en la que personas pertenecientes a algún grupo minoritario o minorizado dentro de una sociedad, no tienen las mismas posibilidades de acceso a recursos y oportunidades que el resto de la población, y presentan exclusión de distintos ámbitos de la sociedad.

Partiendo de esa base, se suele abogar en diferentes ámbitos, por la inclusión social de la población autista (las formas más agudas y particulares que adquiere la discriminación en las mujeres dentro del espectro no suelen estar consideradas). Desde ese punto de vista podríamos pensar que la inclusión sería lo antónimo a la discriminación, su remedio. Nada más lejos de la realidad. Como ya se ha mencionado, la postura que llevamos adelante en este artículo, es que la inclusión parte de la base de que existen personas defectuosas que necesitan ser incluidas dentro de los parámetros exigidos por la sociedad. El acto de incluir es una experiencia que refuerza positivamente a las personas que incluyen devolviéndoles una imagen de bondad que refuerza su carácter de normales (porque la bondad es un valor aspirable) y por ende refuerza, a su vez, la imagen de carencia de las personas a incluir.

Por otra parte, la palabra inclusión suele ir de la mano con la experiencia educativa porque, por un lado, el derecho a la educación es universal entonces sí o sí todas las personas deberían transitar por ese ámbito y eso implica la necesidad de incorporar a aquellas personas que el sistema excluye. Por otro lado, porque ese espacio se constituye en la primera vivencia obligada de interacción con los pares. Es ahí donde ser diferente expone a las personas en carne viva, lejos de los avales y cuidados que se obtienen en el hogar. Sin mencionar la importancia que tiene la escuela en la socialización de los individuos y las dificultades de llevar adelante dicho proceso en situación de discriminación. En los hechos, para las mujeres autistas (y también para los varones de diferente manera), lo que se da en la experiencia educativa, es un nivel tan alto de discriminación que se necesita pensar en estrategias de inclusión. Discriminación e inclusión entonces, son conceptos simbióticos. Uno existe porque existe el otro. En ese sentido, el día que se supere la dicotomía discriminación/inclusión y pasemos a pensar en una ciudadanía global donde la diversidad sea la norma, las niñas, adolescentes, jóvenes y adultas dentro del espectro del autismo seguramente, podrán vivir y no sobrevivir.

Por último, quisiéramos retomar la idea de que no es imaginable una definición del autismo que se base sólo en el discurso médico y no incorpore la autopercepción, la experiencia, el conocimiento acumulado

y las vivencias, de la población dentro del espectro autista; así como también que no tenga en cuenta su derecho a reclamar un lugar en el mundo en igualdad de condiciones y con el mismo grado de reconocimiento que el resto de la población.

## Referencias bibliográficas

- Asociación Estadounidense de Psiquiatría – APA (1995) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, cuarta edición - DSM IV*. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/psico/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría – APA (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición - DSM-5*. Recuperado de: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Artigas-Pallares, J. & Paula, I. (2011). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. En: *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587. Doi: 10.4321/S0211-57352012000300008
- D'Agostino, C. (2019). *Apuntes de clase del curso de Diplomatura de Niñas y Mujeres en el Espectro Autista*. Buenos Aires: Universidad CAECE.
- Montagut Asunción, M., Más Romero, R. M., Fernández Andrés, M. I. y Pastor Cerezuela, G. (2018). Influencia del sesgo de género en el diagnóstico de trastorno de espectro autista: una revisión. En: *Escritos de Psicología*, 11, pp. 42-54.
- Organización Panamericana de la Salud – OPS y Organización Mundial de la Salud - OMS. (1995). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud, Décima Edición - CIE-10*. Recuperado de: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/6282/Volume1.pdf>

# **O que é ser sujeito surdo no Brasil? Percurso a partir da teorização sobre minorias linguísticas, direitos linguísticos, identificação e alteridade**

Verônica de Oliveira Louro  
Brasil

## **Introdução**

Minha trajetória na educação de surdos começou quando uma amiga me incentivou a fazer o concurso para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 2009. Segundo ela, era uma forma de dar aulas para quem realmente quer e necessita aprender. Meses depois, recebi uma ligação dessa mesma amiga que disse para eu conferir o resultado do concurso e lá estava eu dentro do número de vagas. A alegria tomou conta de mim, mas logo depois veio a ansiedade e o medo, seguido da seguinte pergunta: como vou dar aula de uma língua por meio de outra língua que eu não nunca estudei? Ou seja, como ensinar Língua Portuguesa, minha primeira língua (L1), a alunos cuja L1 era a Língua Brasileira de Sinais (Libras), portanto, a Língua Portuguesa era a segunda língua (L2) deles.

Até então, eu era formada pela UERJ em Português-Espanhol e suas respectivas literaturas e sabia o quanto tinha sido árduo aprofundar-me numa L2, nesse caso, o espanhol, por isso quanto tempo eu levaria para poder me comunicar de forma plena com os meus alunos por meio da Libras? Todo esse questionamento surgiu, pois o concurso prestado não exigia dos candidatos nem conhecimento de Libras, nem cursos voltados para a área como Educação Especial ou Educação Bilíngue. Para mim, foi uma possibilidade de dar aula para surdos nessa perspectiva diferente de tudo que eu já tinha vivido, mas para os discentes não era nada justo!

Assim que entrei em sala, no contato direto com os meus alunos, percebi que havia muita dificuldade com o Português e, conforme ia ganhando fluência em Libras, na verdade, descobri que a dificuldade era minha, com ainda pouco conhecimento dos recursos dessa língua tão

rica, em elaborar estratégias de ensino que contribuíssem para o aprendizado da leitura e da escrita de língua portuguesa. Na época, meus alunos eram, em sua grande maioria, do Ensino Médio (EM) noturno, ou seja, muitos jovens e adultos que enxergavam na sua formação uma possibilidade de melhorar suas condições de trabalho e de vida. Como seria para eles viver nesse mundo ouvinte sendo surdos? Conseguiram ter oportunidades iguais? Como seria viver no Brasil?

Diante disso, coloco-me como pergunta: O que é ser surdo no Brasil? A fim de analisar essa questão, trazemos, inicialmente, a conceituação de minorias linguísticas sob o ponto de vista de Lagares (2011) – noção de bilinguismo unilateral dos falantes minorizados –; Krefeld (2009) – contextualização e implicações político-sociais sobre minorias fora do Brasil –; Cavalcanti (1999) – realce no panorama brasileiro de apagamento das minorias –; e Orlandi (2014) – posição de minorias como vicissitude de identificação, resistência e transformações. Posteriormente, levantamos estudos sobre os *direitos linguísticos* de minorias com Hamel (2003), Loubier (2002) e Morello (2012), para tratar dos surdos e seus direitos linguísticos enquanto pertencentes de uma comunidade linguística. Ao final, tratamos das identidades sob os Estudos Surdos, tendo Perlin (1998) como uma de seus representantes, em contraposição às contribuições de Orlandi (1998), Serrani-Infante (1998) e Revuz (1998) sobre o processo de identificação do sujeito pelas línguas através do discurso.

## **Surdos: Uma minoria Linguística**

Segundo Krefeld (2009, p. 468), a princípio, o conceito de minorias parece estar baseado numa relação basicamente quantitativa: um grupo de língua minoritária com uma valorização menor se comparado à representatividade da língua majoritária. Contudo, essa visão é falha. Lagares (2011) destaca que as minorias existem não por dados quantitativos, mas sim por fatores qualitativos, surgidos pela convivência de seus falantes entre si e com outras comunidades linguísticas:

A condição minoritária das línguas não está relacionada

simplesmente com aspectos numéricos ou quantitativos, mas fundamentalmente qualitativos. Essa condição tem a ver com a possibilidade ou impossibilidade de uma variedade linguística exercer determinadas funções sociais numa comunidade humana e num momento histórico concreto. (p. 170).

É necessário também continuar refletindo sobre os contatos linguísticos entre a minoria linguística e a língua hegemônica:

Por esse motivo, um aspecto característico da condição minoritária é o que Aracil (1983) chama de “interposição” ou “mediatização”, o fato de que todas as relações comunicativas entre a comunidade minorizada e o resto da humanidade passem necessariamente através da língua hegemônica, astro de uma constelação que tem as línguas sob seu domínio como satélites. A interposição manifesta-se, por exemplo, no bilinguismo unilateral dos falantes minorizados (LAGARES, 2011, p. 170).

Cabe destacar, nessa citação, a nomenclatura *bilinguismo unilateral*, quando se considera o contato entre os usuários de Libras (língua minoritária) e os de Língua Portuguesa oral (língua majoritária). Os ouvintes, falantes de Língua Portuguesa como L1, podem ser monolíngues no seu país, sem prejuízo no contato com outros brasileiros, em contrapartida, no caso dos surdos, usuários de Libras como L1, são praticamente obrigados a aprender a Língua Portuguesa, além de Libras, para que sejam incluídos nessa nação. Não se coloca aos surdos outra possibilidade de inserção social substancial sem apropriação de Língua Portuguesa no Brasil.

No caso dos surdos brasileiros, depois de muita luta por integrantes da comunidade surda, o Estado reconheceu, por meio da Lei 10.436 de 2002, a língua brasileira de sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão, embora, segundo o artigo 4<sup>a</sup>, parágrafo único, ela não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, como já assinalamos anteriormente. Em outras palavras, certifica-se que

essa língua é de um grupo minoritário, porém ela fica submetida à língua majoritária do Brasil, como algo inferior, incompleto, não podendo ser única. Portanto, o surdo tem direito à Libras como sua própria língua para comunicação e expressão, mas também deve, principalmente, saber usar o Português escrito insubstituível.

Krefeld (2009) faz uma diferença entre as *velhas* e *novas* minorias. Historicamente, notamos que apenas as *velhas* são reconhecidas pelos Estados modernos. Por algumas vezes, a origem delas é anterior à criação do Estado-nação; mais especificamente essas minorias existiram bem antes que a língua majoritária se estabelecesse. Para o autor haveria um privilégio político de *velhas* minorias; seria impossível, por razões pragmáticas, garantir o status imediato de uma minoria nacional para grupos numerosos de imigrantes, atraídos cada vez mais para países com relativa estabilidade econômica e/ou política.

No caso brasileiro, foram várias as posições políticas para impedir as línguas indígenas como as missões de catequese e a obrigatoriedade de abandonar suas línguas nas escolas por décadas. As línguas indígenas (autóctones) seriam consideradas minoritárias, porque o império português, pelo Diretório do Índios de 1755 decretado por Pombal<sup>1</sup>, tratava de agir para impedir o uso da língua geral (higienizada, tendo como base a língua latina) nas escolas. Essa língua, de origem autóctone, era uma espécie de língua franca, ou seja, a mais falada no território. Era uma ou várias línguas de contato “entre índios de diferentes tribos, entre índios e portugueses e seus descendentes, assim como entre portugueses e seus descendentes” (Guimarães, 2005, p. 24). Segundo o autor supracitado, essa língua sofre uma redução, depois de uma dura política de línguas de Portugal em relação ao Brasil, para que a língua portuguesa seja a mais falada:

Uma dessas ações mais conhecidas é o estabelecimento do Diretório dos Índios (1757), por iniciativa do

**1** O Diretório dos Índios (1755) foi um caso de política linguística explícita (pela lei). Outras medidas, ao longo da colonização, foram tomadas. Por exemplo, a substituição de nomes índios de rios na fronteira com o território da América Espanhola, por nomes da língua do rei português (Araújo, 2001)



Marquês de Pombal, ministro de Dom José I, que proibia o uso da língua geral na colônia. Assim, os índios não poderiam mais usar nenhuma outra língua que não a portuguesa. Essa ação, junto com o aumento da população portuguesa no Brasil, terá um efeito específico que ajuda a levar ao declínio definitivo da língua geral no país (Guimarães, 2005, P. 24).

Paulatinamente, a língua portuguesa passa a ser a língua mais falada no Brasil, outorgando às línguas indígenas uma condição de língua minoritária, assim como as línguas africanas faladas pelos escravos, inclusive porque eram línguas caracterizadas como primitivas e não civilizadas.

As *novas* minorias, pelo contrário, podem ser definidas como grupos que surgem depois da formação do Estado-nação, normalmente como resultado de mobilidade demográfica, ou ainda migração voluntária ou deslocamento forçado. Ocasionalmente, a formação do novo Estado pode criar “novas” minorias sem migração, simplesmente por redefinir a maioria politicamente como, por exemplo, a escolha de uma das línguas faladas no território, como no caso da França e da Itália, em que o Estado decidiu assumir como línguas oficiais as faladas em Paris e Florença respectivamente.

A respeito dos surdos brasileiros, eles estariam incluídos nesse grupo das novas minorias, porque, durante o 2º Reinado, a língua brasileira de sinais (ou *linguagem de sinais*, à época) foi um resultado, paulatinamente, conquistado pelos surdos, embora não tenha sido resultado de um planejamento linguístico. Embora não saibamos ao certo, em termos cronológicos, se os surdos se constituíram como minoria linguística antes da criação da escola, acredita-se que essa língua passou a se desenvolver e consolidar institucionalmente, em especial, com a criação da escola para surdos que passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856. Após uma petição do então diretor da escola, E. Huet à Câmara dos Deputados para a criação de uma Instituição Imperial dos Surdos-Mudos – que receberia as mesmas vantagens do Instituto de Cegos – o Instituto dos Surdos-Mudos passou a existir no

dia 26 de setembro de 1857, por meio da Lei 939, promulgada pelo imperador D. Pedro II (Rocha, 2008, p. 30). Desse modo, a escola parece estar sendo narrada como mito de origem.

Uma vez que o INES tenha adotado o modelo de escolarização brasileiro com base no método francês (Rocha, 2009), a orientação foi de desenvolver língua portuguesa oral com os surdos. Porém, acabou-se por incentivar a língua de sinais. Com o tempo, os surdos, advindos de várias cidades e locais do país, chegando ao Instituto, trouxeram sinais inscritos na memória local de origem e voltando a este, durante suas férias, levaram outros sinais com novos sentidos.

De acordo com Silva (2012, p. 110), “é na formulação, na relação com as coisas do lugar, na relação com a memória discursiva das línguas em contato que os sinais são construídos e reconstruídos. É o que podemos chamar de forte efeito de polinização”. Esse movimento de ir e vir compõe à língua uma nova materialidade, uma nova relação, reconstrói outra materialidade simbólica, com outros sentidos, no encontro da memória da língua de lá com a memória do aqui-agora.

Além disso, a fim de observar processos de mudanças de línguas e aquisição de língua, conforme Krefeld (2009), os próximos dois fatores devem ser levados em consideração: a similaridade de variedades em contato e as circunstâncias de aquisição de línguas. No caso do primeiro fator, a Libras e o Português estão longe de ser uma variedade do mesmo idioma, porque apresentam modalidades diferentes, esta é oral e aquela é gesto-visual, e, principalmente, constituições históricas e políticas distintas.

Sobre o segundo fator, restringiu-se a definição de imigrantes para aquelas pessoas que passaram de uma região de origem para uma região de chegada (a “primeira geração”); normalmente, esses imigrantes são adultos e, conseqüentemente, ganham só uma elementar competência de L2 de variedades faladas na sociedade de chegada. Devido à situação linguística em relação ao lugar dele ou dela de emprego, um adulto imigrante sem suporte educacional ou controle vai adquirir uma variedade completamente diferente da língua de chegada – uma

interlíngua como um tipo de pidgin que, sob certas circunstâncias históricas, pode passar do status de um idioleto para a variedade usada por um grupo social. Exceções são casos de aquisição rápida (possivelmente fossilização) devido ao fato que a L2 pertence à mesma família linguística da L1.

Os filhos dos imigrantes, ao contrário, podem adquirir duas L1s, a língua dos seus pais e aquela da sociedade de chegada. Ainda assim, para esses falantes bilíngues, a alfabetização bilíngue é crucial para a organização do repertório deles e o desenvolvimento do conhecimento da língua. Sem esse suporte, esses falantes não serão capazes de distinguir as formas padrões das não padrões e, às vezes, pode até não ficar claro para eles a que língua certa palavra pertença.

Com respeito aos surdos, apesar de haver o decreto 5.626 de 2005 que regulamenta a educação bilíngue para essa minoria, há outras políticas em vigência no país, ditas inclusivas, que dificultam o processo de socialização e não cumprem os direitos linguísticos da criança surda de aprendizado da Libras necessária para o seu desenvolvimento linguístico, social, intelectual, cultural, afetivo e emocional (Rodrigues e Silvério, 2013).

Muitos surdos brasileiros advêm de uma família de pais ouvintes, mais ou menos, 95% (Perlin, 1998; Quadros, 1997; Souza, 1998), por isso a intensa luta e importância dada à educação bilíngue. A Libras, para muitos, não é uma língua que se desenvolve dentro de casa com seus pais, mas sim que se aprende na escola com seus pares ou dentro da comunidade surda em associações, escolas de surdos e encontros informais. Caso os responsáveis pela criança surda desejem que ela seja oralizada ou realize a cirurgia do implante coclear, muitas vezes, não aceitam a convivência dela com outros surdos, então ela acaba convivendo com ouvintes numa escola de ouvintes, em que a língua de instrução é a língua portuguesa, majoritária.

Ainda há casos em que os pais desejam que seus filhos desenvolvam as duas línguas: a Libras e o Português na modalidade oral e escrita e optam por colocá-los em escolas inclusivas, com surdos e ouvintes.

Nesta situação, a escola deve estar bem preparada para receber os surdos com professores surdos que possam ensinar a primeira língua (L1), a Libras, com professores que saibam Libras e ensinem português como segunda língua (L2) e intérpretes para todo o período escolar. Muitas vezes, falta adequação da escola a essas necessidades como relatados em trabalhos tais quais Góes e Tartuci (2014, p. 112-115), em que o professor não sabe o que fazer com o aluno surdo, de modo que este ou fica isolado ou se torna indisciplinado.

Acrescentamos ao conceito de minorias de Lagares (2011), a concepção defendida por Cavalcanti (1999) de que, no Brasil, há um apagamento, uma minimização da importância das minorias (numerosas) que acarreta na invisibilidade de surdos, indígenas, imigrantes e pessoas em contextos de fronteiras, por exemplo. Outro fator importante afirmado pela autora é que houve um “processo de naturalização da invisibilidade” (Cavalcanti, 1999, p. 398), o que leva ao fortalecimento da crença de que o país é monolíngue em Língua Portuguesa.

Além disso, ampliamos essas concepções com a ideia de Muniz e Sodré (apud Orlandi, 2014, p. 32) que trata a minoria como um lugar de transformação e passagem:

Lugar como localização de um corpo, espaço ocupado, lugar da ação humana. Não é localização física necessariamente, mas uma configuração de pontos ou forças, campo de fluxos que polariza as diferenças e orienta a identificação. Dirá, então, que o conceito de minoria é o de um lugar onde se animam os fluxos de transformação de uma identidade ou de uma relação de poder [...]. Trata-se, para mim, de um movimento na sociedade: força viva dos corpos que se deslocam. Espaços em ruptura na formação social. Irrupção do irrealizado, passagem do sem-sentido para o sentido outro.

Entendemos minoria, também, como uma possibilidade de identificação: os surdos usuários de Libras concentram suas diferenças

por uma causa em comum, seja a valorização da língua de sinais como identidade do surdo, seja a cultura surda, seja a educação bilíngue de qualidade. Sendo assim, diante das relações de poder, a identificação por um interesse coletivo pode produzir transformação, mudança. Os dizeres do surdo vão disputar as relações de poder com os já-ditos de que a língua de sinais é uma língua menor, incompleta; de que os surdos precisam aprender português como os ouvintes; e que oralizar é o melhor caminho para uma sociedade onde a maioria é ouvinte. Ao combater esses dizeres circundantes, é possível sonhar com a transformação de uma luta por um sentido outro, em que a Libras seja não só reconhecida como língua do surdo, mas que seja vivenciada e praticada nas escolas com surdos e na sociedade verdadeiramente inclusiva.

## **Direito Linguístico do Surdo**

Ao fechar esse panorama com as pesquisas sobre as minorias linguísticas, ressaltamos que os estudos sobre os direitos linguísticos na sociedade atual se encaixam para a comunidade surda. Segundo Krefeld (2009), é importante criar uma infraestrutura legal (por meio de legislações) para que as comunidades possam definir a si mesmas como uma minoria linguística ou como pertencentes à comunidade majoritária. Para ele, as políticas linguísticas seriam um passo para discutir também seus direitos linguísticos.

As *políticas linguísticas* podem ocorrer por regulamentação e implantação de leis, decretos, pareceres, mas também pelo modo como a comunidade coloca em prática essas políticas, seja por movimentos da comunidade nas associações, federações, seja no âmbito social e nas escolas. Segundo Loubier (2002), o termo política linguística não é sinônimo de legislação linguística. Pode ser um conjunto de medidas administrativas (leis, regulamentos e decretos), além de expressar o uso das línguas em um território, de modo que, sendo uma e/ou outra, cumpram-se os direitos e obrigações linguísticas.

O *direito linguístico*, segundo a autora supracitada (2002), tem por objeto o sistema linguístico ou a própria língua, sobretudo, para fixar

regras de certo domínio social e, principalmente, garantir a proteção às minorias linguísticas. Assim, o direito linguístico é um assunto complicado, porque sanciona, por meio de leis e outros dispositivos legais, os direitos linguísticos das pessoas e dos seus respectivos grupos sociais. No entanto, necessitamos considerar a partir de que momento é preciso intervir, por meios jurídicos, no estabelecimento de uma relação de forças entre dois ou mais grupos linguísticos; como uma lei pode distinguir os direitos individuais dos coletivos e quais são os limites dos domínios de intervenção possíveis?

Outro pesquisador de direitos linguísticos para minorias, Hamel (2003), afirma que a discussão sobre os direitos humanos das minorias começou no mundo ocidental, depois da reorganização geopolítica dos territórios destruídos pela guerra. Além disso, há alguns anos, nenhum país queria definir juridicamente uma minoria ou uma língua, porque muitos Estados Nacionais defendiam que colocaria em risco o caráter unitário da lei e o modelo de Estado-nação homogêneo, tal como diziam os iluministas, podendo provocar conflitos e guerras. Hamel (2003) defende que isso é um mito criado pelas classes dominantes para inviabilizar a luta das minorias para assegurar seus direitos linguísticos, pois poderia, como consequência, dificultar a vida dos mais abastados.

Os *direitos linguísticos* fazem parte dos direitos humanos essenciais individuais e coletivos, baseiam-se nos princípios universais da dignidade dos homens e de igualdade formal de todas as línguas. Os defensores dos direitos das minorias evidenciaram os conceitos básicos para definir os direitos individuais e coletivos. Na esfera *individual*, segundo Hamel (2003), uma pessoa tem o direito de identificar-se positivamente com sua L1 e esperamos que ela seja respeitada por essa escolha. De certo modo, a pessoa adquire direitos básicos como educação na sua L1, seja em casa ou na escola pública, e usá-la de maneira livre, principalmente, em ambientes sociais importantes. Enquanto isso, na esfera *coletiva*, das comunidades linguísticas, as pessoas têm o direito coletivo de “manter sua identidade e alteridade etnolinguísticas” (Phillipson, Skutnabb-Kangas E Rannut 1994, apud Hamel 2003, p. 51), ou seja, cada comunidade deve ter o poder de manter escolas, tendo o controle sobre o currículo, ensinando a sua

própria língua e outras disciplinas na sua L1, além de contar com autonomia e ajuda financeira para realizar suas atividades.

Ademais, para que os direitos linguísticos sejam asseverados, foram pensados dois fundamentos básicos: 1. Igualdade entre as comunidades e entre os membros das comunidades minoritárias e majoritárias; 2. Incorporação de medidas que asseverem a conservação das características específicas do grupo. De acordo com Hamel (2003, p.63), “no princípio de igualdade linguística dos sujeitos, entendido como igualdade de oportunidades (na educação, na administração etc.) reflete-se a dimensão individual dos direitos linguísticos”. Ao reconhecer que uma minoria linguística precisa de um trato especial como comunidades, bem como medidas específicas tomadas pelo Estado, para que seus direitos sejam garantidos, alcança-se a dimensão *coletiva* desses direitos. Na medida que todo sujeito surdo tem o direito *individual* de usar a sua língua com os pares de sua comunidade, o fato de ser em comunidade dá o respaldo de um caráter coletivo.

Pensando nesses conceitos de direito linguístico de Loubier (2002) e Hamel (2003), ressaltamos a importância da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) de 1996, pois permite “corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como fator fundamental da convivência social” (UNESCO, 1996, p. 3). Esse dispositivo legal define os direitos linguísticos como simultaneamente individuais e coletivos, defende os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, mas também declara que são inaceitáveis atos de discriminação contra as comunidades linguísticas com base em critérios econômicos, políticos ou sociais ou linguísticos por modernização ou normalização.

No início do documento, foram esclarecidos alguns conceitos como comunidade linguística e território. No artigo 1º, define-se comunidade linguística como:

toda a sociedade humana que, radicada historicamente

num determinado espaço territorial, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros. A denominação língua própria de um território refere-se ao idioma da comunidade historicamente estabelecida neste espaço (UNESCO, 1996, p. 4).

A definição da Declaração claramente está pensada para minorias nacionais (com território, cultura e história particulares). É muito restrita e não dá conta de realidades complexas como a da comunidade surda ou comunidades tribais, por exemplo, sem identidade com Estados-nação. Os surdos brasileiros vivem na sociedade brasileira, desenvolveram uma língua, a Libras, como forma de comunicação natural do surdo e conexão cultural, além de ser instaurada pela história.

Ressaltamos também que, em 2014, foi convocado pelo Ministério da Educação (MEC, SECADI) um grupo de trabalho sobre a educação bilíngue para surdos, com a participação de membros dessa comunidade linguística, mais pesquisadores e acadêmicos da área. Esse trabalho foi divulgado na internet sob o nome *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Português* cujo objetivo era propor a implementação da educação bilíngue – Libras e Português. Como argumentos de sustentação, traz aspectos da política e planejamento linguísticos, tais como uma educação bilíngue que vincule “uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas” (Brasil/MEC/SECADI, 2014, p. 6). Embora essa ação seja um dos primeiros passos, por parte do Estado, de garantir a presença da comunidade linguística na decisão sobre o uso da sua língua no ensino, esse relatório não foi levado adiante para discussão e implementação na educação brasileira.

As medidas supracitadas, tomadas pelo Estado, são consequências de uma política linguística brasileira que teve um longo período de “silenciamento e interdição das línguas em prol de um Estado Nacional alicerçado sobre a língua Portuguesa como única língua oficialmente



reconhecida e promovida” (Morello, 2012, p. 32), porém, atualmente, há outros momentos de afirmação e promoção da diversidade linguística: a Libras como meio de expressão e comunicação em território nacional; a cooficialização de línguas por município, como, por exemplo, o talian em algumas cidades do Rio Grande do Sul; a realização de programas de educação escolar bilíngues e a oferta de cursos universitários visando à formação em línguas indígenas, de sinais e de imigrantes.

Além disso, cabe lembrar que existem mais de 200 línguas faladas no Brasil (Oliveira, 2015; Morello, 2012) entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural, muitas vezes, não se reconhece, porque a crença de que o Brasil é um país monolíngue permanece. Muitos grupos de civis e do governo tomaram a iniciativa de tentar mudar essa conjuntura e também conseguiram implementar o Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL) como “instrumento de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas portadoras de referência à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (Brasil, 2010).

Esse inventário fundado, por meio de decreto assinado pelos ministérios da Cultura (MinC), da Educação (MEC), da Justiça (MJ), da Ciência e da Tecnologia (MCTI) e do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP), autoriza que as línguas sejam inventariadas, desde que tenham relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que fazem parte da sociedade brasileira. Depois disso, as línguas incluídas no INDL receberão título de *Referência Cultural Brasileira*, possibilitando, desse modo, valorização e promoção de políticas públicas por parte do poder público.

Em janeiro do ano de 2016, foi feita a primeira reunião para a criação do Inventário da Libras – uma parceria entre o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e a UFSC – depois de ter sido aprovado em 2015 pelo Edital de Chamamento Público

004/2014 – Identificação, Apoio e Fomento à diversidade linguística no Brasil – Línguas de Sinais, Línguas de Imigração e Línguas Indígenas. O objetivo do inventário será a sistematização de dados sociolinguísticos dessa língua a partir do arcabouço teórico de pesquisas acadêmicas, da participação dos alunos em cursos de formação da UFSC e da coleta específica feita em Florianópolis e no Estado de Santa Catarina<sup>2</sup>.

É essencial sinalizar que essa ação deve contar com a contribuição de comissão técnica, órgãos, instituições desde a esfera municipal à federal, além de entidades da sociedade civil e de representações de usuários das línguas. Destacamos que o decreto 7.387/2010 se tornou realidade, devido à luta incansável de algumas entidades civis e governamentais, e contribui muito para o reconhecimento, fortalecimento e motivação das línguas minoritárias, dentre elas as línguas de sinais, por parte do governo, através de políticas públicas, e da população.

Cabe destacar, a partir de agora, como se dá o processo de identificação do surdo com as línguas – Libras e Português, nas práticas escolares, por isso elencamos estudos e reflexões sobre a identidade surda, pelos Estudos Surdos, sob a visão de Perlin (1998) e, pela vertente Análise do Discurso de base francesa, sob a tutela de autores como Pêcheux (2014a), Orlandi (1998), Serrani-Infante (1998) e Revuz (1998).

### **Identidade Surda: Diferença ou Alteridade?**

Atualmente, são quantos surdos no Brasil? De acordo com o censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva (DA)<sup>3</sup>, o que representa 5,1% da população brasileira. Deste

<sup>2</sup> Notícia publicada pelo site do IPOL e disponível em: <<http://e-ipol.org/projeto-de-inventario-da-lingua-brasileira-de-sinais-libras-tem-sua-primeira-reuniao-do-ano/>>. Acesso em: 14 dez 2016.

<sup>3</sup> Em relação à nomenclatura, cabe esclarecer que o censo nomeia deficiente auditivo aquele que tem alguma perda auditiva que pode variar ao longo da vida, já os surdos são os que possuem deficiência auditiva severa e que não ouvem nada de nenhum dos ouvidos. Interessante pensar essas diferenças de sentido construídas: a diferença

total, cerca de 2,1 milhões ou 2,1% possuem a deficiência auditiva severa (1,7 milhões têm grande dificuldade para ouvir e 344,2 mil são surdos), e 7,5 milhões apresentam alguma dificuldade auditiva. No que tange à idade, cerca de 1 milhão de deficientes auditivos são crianças e jovens até 19 anos. Desse total, os surdos não apresentam variação crescente ao longo da vida, porém, dos que possuem grande ou alguma dificuldade, a DA aumenta com a idade, a partir dos 20 anos, com cerca de 304 mil e chega aos 80 anos ou mais, com mais ou menos 1,1 milhões. O censo também revelou que o maior número de deficientes auditivos, cerca de 8,1 milhões, estão concentrados nas áreas urbanas comparado a cerca de 1,6 milhões na zona rural.

Essa visão apontada pelo IBGE não dá conta das multiplicidades de ser surdo no Brasil, por isso resgatamos, primeiro, as teses apontadas por Gladis Perlin na sua dissertação de mestrado e que contribuem para os Estudos Surdos<sup>4</sup>. Segundo Perlin (1998), a concepção de identidades surdas modifica de sujeito para sujeito surdo. As diferenças dessas identidades se delineiam por elementos histórico-sociais e a transitoriedade dos discursos.

A identidade acontece na sua vinculação com o sujeito, numa tensão em que interferem a relação sócio-histórica e o poder. A existência de representações da identidade hegemônica (ouvinte) sempre é um *já-lá, já-dito*. Nesse sentido, a identidade surda tende a ser subalterna, porém, numa concepção de alteridade, o surdo não é visto como subalterno, mas “como um sujeito político que se constitui a partir das representações sobre uma diferença” (Perlin, 1998, p. 7). A identidade surda precisa ser vista pela diferença, em relação ao ouvinte, um ser não igual ao surdo, além do conceito de minorização e subordinação. Ela precisa se encontrar na visão da diferença e da resistência. Ser surdo é, principalmente, uma experiência no mundo visual. A criança surda

entre ser surdo e DA está atrelado ao grau de deficiência. No final, ambas as designações apontam para a deficiência.

**4** Os Estudos Surdos “dão centralidade ao papel da linguagem na produção de experiências”, a fim de possibilitar o entendimento e reflexão sobre o tema das diferenças e da diversidade. Além disso, permite problematizar “os discursos hegemônicos sobre a surdez”, procurando mudar “as representações dominantes sobre as identidades surdas, de anormalidade ou deficiência” para pensá-las na área dos Estudos Culturais na pós-modernidade de Stuart Hall (Fernandes, 2014, p. 55).

precisa da visão para aprender e da língua de sinais para adquirir linguagem. De acordo com Perlin (1998, p. 20):

isso lhe dá um certo poder e autonomia para pegar os signos da palavra já constituídos. Mais intensamente, como adulto, nos movimentos surdos, a pessoa surda vai construir sua identidade política. Trata-se da identidade que se sobressai na militância pelo específico surdo. É a consciência surda de ser definitivamente diferente e de necessitar de implicações e recursos completamente visuais.

Decorremos desse trecho que as identidades são experiências visuais e que através delas se adquire autonomia, poder, identidade política e se constroem diferenças. Pensando nessa noção, a autora, com base em estudos de Stuart Hall (1997), McLaren (1997) e Bhabha (1994), chegou a categorizar distintas identidades, em uma proposta taxonômica para os surdos:

*Identidade surda híbrida* – Surdos que nasceram ouvintes e, com o tempo, se tornaram surdos. Conhecem a estrutura do português falado e o usam como língua. Esse surdo transita pelas duas línguas e sua identidade com a L1 pode ir de encontro com sua identidade surda, levando-o ao isolamento ou à agressividade.

*Identidade de transição* – Surdos que ficaram sob forte influência da cultura hegemônica ouvinte e passam a conviver intensamente com a comunidade surda. A transição se refere a esse momento de encontro e passagem da identidade ouvinte para a identidade surda. Esses surdos podem apresentar sequelas da representação em sua identidade em construção.

*Identidade surda incompleta* – Surdos que vivem sob uma forte ideologia da cultura ouvinte hegemônica e reproduzem os discursos que sustentam as relações dominantes.

*Identidade flutuante* – Surdos com consciência da diferença entre ser ou

não ser surdo, porém, muitas vezes, despreza a cultura surda e quer ser ouvintizado de todo jeito.

Essa investigação de Perlin (1998) apresenta uma visão sobre ser surdo. Diante de uma cultura tão forte como a ouvinte, é um ato de resistência lutar pela identidade, comunidade e cultura surdas. Por outro lado, é importante retomar algumas ideias defendidas pela autora, a fim de problematizá-las, sem reduzir a importância política e de resistência do trabalho realizado.

Primeiramente, vejamos o que Orlandi (1998, p. 205) diz sobre o processo de significação e identificação dos sujeitos: “os sentidos não são algo que se dá independente do sujeito. Ao significar, nos significamos”, ou seja, sujeito e sentido se dão ao mesmo tempo e se constituem parte do processo de identificação. Os mecanismos que produzem sentidos também produzem sujeitos, por meio da língua (capaz de equívoco) com a sua história, representando ideologicamente (relação necessária do simbólico com o imaginário). Considerando a prática escolar de uma escola para surdos, o professor, ao ensinar um conteúdo em Libras e não outro, produz sentidos e interfere na constituição da identidade do aluno.

Além disso, é fundamental analisar que, na proposta de Perlin (1998), observamos a visão de um sujeito centro, uno, de tomada de consciência, sem contradição: “É a consciência surda de ser definitivamente diferente” (PERLIN, 1998, p. 20). Como podemos notar, segundo Serrani-Infante (1998), a maioria dos trabalhos sobre a relação entre língua e identidade aponta para a concepção de um sujeito intencional, enquanto indivíduo consciente do seu dizer. Desse modo, para melhor compreensão da noção de identidade na AD, cabe antes discutir a noção de subjetividade, sob os preceitos de Pêcheux (2014a), como processos interdependentes: o do *intradiscurso* e do *interdiscurso*.

O *intradiscurso* remete à dimensão linear da linguagem e à cadeia do discurso. Quando dissertamos sobre o *intradiscurso*, indagamos que um enunciado formula num dado momento, em relação ao que disse antes e dirá depois. Pela formulação, constatamos no fio do discurso a

construção de representações que correspondem ao registro imaginário do eu (enquanto ego) do dizer. Esse eu do dizer pode se relacionar com semelhanças e diferenças no âmbito do imaginário (Serrani-Infanti, 1998). Desse modo, o surdo pode assemelhar-se ou desassemelhar-se a qualquer uma das categorias de Perlin (1998), porém ele o faz de um registro imaginário do sujeito como centro e não, necessariamente, identificar-se-á discursivamente com uma posição somente.

A fim de que haja um registro imaginário do eu no discurso, o *interdiscurso* refere-se à dimensão não-linear da linguagem, à rede complexa das formações discursivas<sup>5</sup> em que o discurso se insere. Não há como prever, transformá-lo em materialidade. Pêcheux (2014a, p. 154) advoga que:

o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito-falante”, com a formação discursiva que o assujeita.

Cabe esclarecer que o pré-construído é o *sempre-já-sujeito*, essa matéria-prima que pode constituir as identidades de um sujeito ou de um acontecimento, com respeito à questão da *interpelação-identificação ideológica* pelo significante do discurso. Nesse contexto, o sujeito é “como um processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá Lacan” (Pêcheux, 2014a, p. 142-143). Sendo assim, o sujeito não é a origem do seu discurso, não está no controle do que diz; ele se constitui pela contradição ideológica e, pelo inconsciente, pode deixar transparecer o ato falho.

5 Formações discursivas determinam o que pode ou deve ser dito, de uma posição, numa conjuntura determinada, dentro de uma dada formação social (Haroche, Henry e Pêcheux, 1971). Estão submetidas à “lei da desigualdade-contradição-subordinação” que caracteriza o caráter complexo das formações ideológicas (Pêcheux, 2014, p. 149).

Nesse caso, como pode esse sujeito configurar-se pela dita consciência surda ou se adequar dentro de categorias de identidade como se fosse uma caixa? O *interdiscurso* (saber discursivo ou a memória dos sentidos) é um processo contínuo no qual a formação discursiva (FD) é levada a inserir elementos pré-construídos gerados no seu exterior. Com isso, de acordo com a situação dada, pode-se apresentar uma redefinição, uma repetição ou ainda suscitar um apagamento, esquecimento ou denegação. Esse sujeito, portanto, pode identificar-se com processos de significação, contradizer-se, ficar no entremeio das categorias ou (des)identificar-se com todas elas. Segundo Serrani-Infante (1998, p. 252), a identificação é uma condição instauradora, “a um só tempo, de um elo social e de um elo com o objeto de desejo do sujeito. Isso tanto no plano da relação imaginária (à qual correspondem as diversidades e semelhanças entre uns e outros), como no plano da relação simbólica”.

Ademais, para corroborar nosso posicionamento, citamos o que Orlandi (1998) menciona sobre as identidades: “um movimento na história”, isto é, elas não são as mesmas sempre, transformam-se, “não são fixas ou categóricas” (Orlandi, 1998, p. 204). Faz parte do imaginário uma identidade estável, imutável que assegura uma unidade indispensável nos processos identitários, porém constitui um sinal de firmar preconceitos e processos de exclusão. Refletindo sobre a condição dos surdos, aquele que *tenha* identidade flutuante ou incompleta tende a ser excluído pela comunidade surda, assim como muitos surdos já o são por ouvintes, servindo, portanto, de reprodução do preconceito e da desigualdade.

Segundo Orlandi (1998), no entanto, a unidade da língua é necessária, para que as diferenças apareçam significativamente: se o surdo se expressa pela Libras, pode fazer parte da comunidade surda. Se é a variante do Rio de Janeiro, diferencia-se da de São Paulo, por exemplo. O efeito de unidade do sujeito é essencial, a fim de que, no movimento da sua identidade, ele se traslade nas diferentes posições, dentre outras: aluno surdo que se expressa em Libras na escola, filho com português oral em casa e trabalhador com português escrito no serviço. Nessa perspectiva, atentamos para:

o movimento da identidade – na articulação entre unidade e dispersão – se faz como um percurso na história, com suas determinações e seus deslocamentos. Sem menosprezar a injunção a ser-se o mesmo na relação com o Outro que, por sua vez, nos identifica (Orlandi, 1998, p. 205).

A tensão entre a unidade e dispersão nos torna iguais e diferentes e, ao longo da história, capaz de mudanças na identidade. A diferença, para Pêcheux (2007), chama-se alteridade que, no mundo capitalista, é transformado politicamente. Por meio da prática política, enquanto “transformação-reprodução das relações sociais de produção” (Pêcheux, 2010, p. 21), o Estado trata de apagar as diferenças. Os já-ditos estão presentes o que torna algo difícil de se tomar consciência dentro de uma relação de forças desigual. No caso do decreto 5.626 de 2005, ao reconhecer a língua e estabelecer propostas de educação para os surdos, apagam-se as diferenças e isso faz parte do movimento de identidade dos surdos, apesar de poder alcançar sentidos diversos, provocar resistência e luta.

Ponderando ainda sobre os surdos e sua relação com a dita L1 e L2, recuperamos a pesquisa de Revuz (1998) sobre o encontro com a L2: nominar em L2 provoca um deslocamento de marcas anteriores na sua L1 e confronta o aprendiz com um outro recorte do real e da língua, normalmente, desprovidos de carga afetiva, ou que se relacionam a outras cargas afetivas diferentes da L1. Serrani-Infante (1998) complementa que esse encontro é da ordem das “coisas a saber”, porém compreendendo um saber que não se ensina, não se aprende, mas existe “produzindo efeitos de sentido” (Pêcheux, 2015).

Dizer em outra língua pode ser vivenciado como uma perda ou como uma operação de renovação e revitalização da L1 ou como a descoberta do lugar da liberdade. Essa “dupla experiência de ruptura ou perda e de descoberta ou apropriação é mais violenta quando ela é acompanhada de uma ruptura real (emigração, estada no estrangeiro), mas está presente, também, de modo mais silencioso, mesmo nas aprendizagens escolares” (Revuz, 1998, p. 227). Reconhecemos essa dupla experiência nos dizeres dos alunos surdos sobre sua relação com as línguas. A



aprendizagem de uma L2 se choca com a aceitação de torná-la sua e de lidar não só com a diferença de si mesmo, mas também com a não coincidência de si com os outros, de aquilo que se diz com o aquilo que se queria dizer.

Desse modo, compreendemos que a taxonomia de Perlin (1998), diante do arcabouço teórico mobilizado, não dialoga com os conceitos de identidade e alteridade utilizados, sem com isso reduzir a importância do trabalho da referida autora para a comunidade surda. De nossa posição teórica, não acreditamos no sujeito (qualquer que seja ele) uno, consciente, mas sim num efeito de unidade que leva o sujeito a ter uma identidade que pode deslocar-se para diferentes posições no discurso. Ou seja, ser surdo pode ser multifacetado em si mesmo, portanto não pretendemos fechá-los em classificações.

### **Considerações finais**

Durante o trajeto de pesquisa, a fim de entender melhor o que é ser surdo no Brasil, enfocamos a conceituação de *minorias linguísticas* sob o ponto de vista de vários autores. Lagares (2011) colocou em questão a noção de bilinguismo unilateral dos falantes minorizados, de modo que o surdo se vê obrigado a aprender e usar o Português, mas o ouvinte não precisa saber Libras; Krefeld (2009) analisou a contextualização e desdobramentos político-sociais em relação às minorias fora do Brasil; Cavalcanti (1999) revela um panorama brasileiro de apagamento da importância das minorias, levando-as à quase invisibilidade; Orlandi (2014), por sua vez, traz as minorias como uma possibilidade de um ponto de ebulição latente capaz de identificação, resistência e transformações da atual conjuntura para um sentido outro.

Paralelamente, surgiu a necessidade de levantar estudos sobre os *direitos linguísticos* de minorias. Hamel (2003) argumentou sobre o modelo de Estado-nação como um mito criado para que as classes dominantes (leia-se com grande poder econômico) pudessem subjugar as minorias. Desse modo, Hamel (2003) e Loubier (2002) frisam que as *políticas linguísticas* são, também, uma forma de garantir proteção às línguas e de fazer cumprir as obrigações e direitos linguísticos. Por fim, esses

questionamentos trouxeram para a investigação uma retrospectiva sobre os direitos linguísticos discutidos e definidos na DULD (UNESCO, 1996). Além disso, esta declaração abriu precedentes para políticas linguísticas e públicas como, por exemplo, a criação do INDL, instrumento de descrição pormenorizada das línguas (Morello, 2012). Uma forma de valorizar, promover e tornar visível essas línguas que já foram/são, historicamente, minorizadas ao invisível.

E as identidades no percurso? Salientamos a importância dos Estudos Surdos, tendo Perlin (1998) como uma de seus representantes, pois ajudaram a deslocar a visão de surdo deficiente – em alteridade ao ouvinte normal – para um sujeito surdo que pode (re)significar-se por meio de uma língua visual como sua primeira língua. Cabe-nos dizer, no entanto, que essa visão não esgota as múltiplas formas de (des)identificação do surdo com a Libras e o Português, por isso incluímos também as contribuições de Orlandi (1998), Serrani-Infante (1998) e Revuz (1998) sobre o processo de identificação do sujeito pelas línguas através do discurso.

Pensando nesse tema, instauramos um panorama crítico sobre as contribuições das autoras. Perlin (1998) defende que a identidade surda é vista pela diferença ao ouvinte, na relação sócio-histórica e de poder desigual. Além disso, ser surdo requer uma experiência pelo mundo visual. Ainda que o sujeito surdo possa ter identidades múltiplas, ele, individualmente, é uno e consciente das suas escolhas.

Em contrapartida, as demais autoras dizem que o sujeito não está no controle do dizer e do identificar-se pela língua. Para Orlandi (1998), a identificação do sujeito é um processo de significação por meio da língua modificada pela história, pela ideologia e pelo inconsciente. Serrani-Infante (1998), inspirada pelas ideias de Pêcheux ([1988] 2014) fez considerações sobre a subjetividade. Na formulação do discurso, podemos observar, por um lado, a constituição das representações correspondentes ao registro imaginário do ego do dizer; por outro lado, esse discurso se insere no interdiscurso, um processo contínuo no qual a formação discursiva retoma algo já dito dentro de uma rede complexa de possibilidades do dizer. Assim sendo, o sujeito mostra sua

subjetividade, podendo identificar-se, desidentificar-se, contradizer-se e se transformar. Nesse sentido, a unidade e a dispersão são essenciais para uma língua: da unidade, vêm as diferenças e, da dispersão, surgem as mudanças (Pêcheux, 2014b). Para finalizar, Revuz (1998) advoga que o dizer numa L2 pode ser vivenciado como uma renovação ou rompimento da L1.

Diante do exposto, ser surdo no Brasil não é uma vivência fácil, uma vez que a Libras, dita primeira língua do surdo, é a forma que ele tem de identificar-se e de mostrar sua identidade, porém, de acordo com a Lei 10436/02, fica submetida à língua majoritária do Brasil, como algo inferior, incompleto, não podendo ser única. Além disso, observamos, a partir de uma trajetória histórica, que as minorias linguísticas no país são relegadas ao apagamento, quase à invisibilidade, apesar de alguns esforços que permitem algum reconhecimento a esses grupos minoritários. Por fim, conforme a Análise do Discurso de Pêcheux e Orlandi, a identificação do sujeito se dá na/pela língua, portanto somos todos idênticos e diferentes, capazes de equívocos e de ousadias, esperando novos percursos a serem traçados, sempre (ou quase sempre) em linhas quebradas.

## **Referências bibliográficas**

- Brasil (2002). Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)
- Brasil (2005). *Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)
- Brasil (2010). *Decreto no 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/)

- D7387.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.387%2C%20DE%209,que%20lhe%20confere%20o%20art.
- Brasil/MEC/SECADI (2014). *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI*. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>
- Cavalcanti, M. C. (1999). Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. En: *D.E.L.T.A.* [online], v. 15, n.º spe, p. 385-417. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_abstract&tlng=pt)
- Góes, M. C. R. E Tartuci, D. (2014). Alunos surdos e experiências de letramento. En: Lodi, A. C. B. et al. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p. 111-120.
- Guimaraes, E. (2005). A língua portuguesa no Brasil. En: *Cienc. Cult.* [online]. São Paulo, v. 57, n. 2, p. 24-28 (abr./jun). Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252005000200015](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000200015)
- Hamel, R. E. (2003). Direitos Linguísticos como direitos humanos: debates e perspectivas. En: Oliveira, G. M. (Org.). *Declaração Universal dos direitos linguísticos: Novas perspectivas em Política Linguística*. Campinas: Mercados das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALAB); Florianópolis: IPOL.
- Krefeld, T. (2009). The consequences of migration and colonialism III: New minorities. En: Auer, P.; Schmidt, J. E. (Ed.). *Language and Space: An Internacional Handbook of Linguistic Variation. Volume 1: Theories and Methods*. Berlin: De Gruyter Mouton, p. 468-478.
- Lagares, X. C.; Bagno, M. (Org.) (2011). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Loubier, C. (2016). *Le droit linguistique et les droits linguistiques. Montréal: Office de la langue française*. Disponível em: <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48264>
- Morello, R. (2012). Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). En:

- Revista Gragoatá* (UFF), n. 32, p. 31-41.
- Oliveira, G. M. A (2015). Cooficialização de línguas em nível municipal no Brasil: direitos linguísticos, inclusão e cidadania. En: Morello, R. (org.). *Leis e Línguas no Brasil. O processo de cooficialização e suas potencialidades*. Florianópolis: IPOL.
- Orlandi, E. P. (1998). Identidade Linguística Escolar. En: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, p. 203-212.
- Orlandi, E. P. (2014). Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as minorias? En: Orlandi, E. P. (org.) *Linguagem, Sociedade, Políticas*. Pouso Alegre: UNIVÁS; Campinas: RG Editores. p. 29-38.
- Payer, M. O.; Celada, M. T. (2011). Relação sujeito língua(s) - materna, nacional, estrangeira. En: Silveira, E. M. (Org.). *As bordas da linguagem*. V. 1, Uberlândia: EDUFU, p. 67-94.
- Pêcheux, M. (2007). Papel da memória. En: Achard, P.; et al. (Org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes, p. 49-57.
- Pêcheux, M. (2010). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2014a). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Pêcheux, M. (2014b). Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. En: *Décalages*, V. 1, N. 4. Disponível em: <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/15>
- Pêcheux, M. (2015). *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes Editores.
- Perlin, G. (1998). *Histórias de vida surda: Identidades em questão*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Revuz, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. En: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, p. 213-230.
- Rocha, S. M. (2008). *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de*

- Surdos em seu percurso de 150 anos*. Vol. 1. Rio de Janeiro: INES.
- Rocha, S. M. (2009). *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)*. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Rodrigues, C. H.; Silvério, C. C. P. (2013). Pensando a Educação Bilíngue de/com/para surdos. En: Rodrigues, C. H.; Gonçalves, R. M. (Org.). *Educação e Diversidade: Questões e Diálogos*. Juiz de Fora: Editora UFJF, p. 81-97.
- Serrani-Infante, S. (1998). *Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso*. In: Língua(gem) e identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. En: Signorini, I. (Org.) Campinas: Mercado das Letras, p. 231-261.
- Silva, N. M. da. (2012). *Instrumentos Linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: Constituição e Formulação*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- UNESCO (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)

## **Em busca da política da diferença: as vozes das mulheres**

Marcia Moraes  
Brasil

A inspiração para produzir este texto advém exatamente da indignação com a qual convivo há vários anos. Não cabem aqui meros dados autobiográficos, mas é necessário um contexto pessoal – uma política de localização – ou, como argumenta Djamila Ribeiro (2019), o lugar de fala. Jamais passei fome ou fui reprimida pela cor da minha pele; nem tampouco tive dificuldade financeira para que eu pudesse estudar. Cumpri os ritos da mulher heterossexual, exceto ser mãe. No entanto, apesar de todos os meus privilégios sociais, ao longo de minha experiência como professora, há 42 anos no exercício do magistério, nunca deixei de criticar veementemente as desigualdades sociais e de lutar muito contra elas. Muito cedo, entendi que liberdade e autonomia, palavras tão lindas, são sempre condicionadas às circunstâncias socioeconômicas, mas também a outras circunstâncias tão perversas quanto as socioeconômicas. Do mesmo modo, também sempre defendi que não precisamos ser um monstro para reconhecermos monstros. Não precisamos ser analfabetas(os) para lutar contra o analfabetismo funcional. O fato absurdo é que fronteiras e barreiras envolvem nossas relações culturais e sociais. Então, mesmo quando acreditamos que podemos romper barreiras, não é fácil escapar de nossas realidades construídas. Ao longo da minha vida, tenho dedicado todo o meu esforço em sempre escapar, em atitudes e lutas que me levem a manter viva a inconformidade com o que se apresenta na vida social, até que um dia eu possa ter orgulho de ser humana.

Inúmeros são os estudos sobre a mulher (e.g., Moraes, 2002; Charles, Grusky, 2005; Garcia, 2011; Coats, 2015). Teorias variadas sobre o papel da mulher ao longo da história humana ou relatos sobre suas conquistas na luta pela igualdade social são também inúmeras e totalmente válidas. No entanto, ainda são poucos os relatos das lutas de mulheres pelo extermínio das desigualdades sociais e pelo fortalecimento de grupos há tantos anos renegados socialmente. Talvez,

seja possível afirmar que quanto mais vozes femininas puderem ser externadas em suas lutas, em mais vozes os grupos desqualificados na sociedade, sempre chamados de ‘minorias’, poderão encontrar interseções e, por conseguinte, mais livres poderão ser daquelas que têm sido as vozes dominantes que falam sempre do alto de uma posição sexista e estereotipada: homens, pessoas brancas que se denominam heterossexuais, ricas.

O estudo da participação da mulher na construção da nossa história, infelizmente, ainda é um processo incompleto e que deve continuar a ser realizado, para que seja possível desvendar as inúmeras participações femininas na construção social. Por isso, em lugar de trazer mais teorias sobre a mulher, este capítulo traz a voz de duas mulheres que, vivendo em Nova Friburgo – cidade da região serrana do Estado do Rio de Janeiro, caracterizada por ser elitista com grande parte de seus 200 mil habitantes clamando pela pureza racial branca advinda dos suíços, que ocuparam a cidade nos seus primórdios, nos anos de 1800<sup>1</sup> – têm lutado muito e obtido sucesso nas suas batalhas sociais.

A primeira delas é Silvia Furtado, maranhense da cidade de São Luiz do Maranhão, nascida em 1958. Sua família, de origem humilde, foi para o Rio de Janeiro quando ela tinha 12 anos. Silvia trabalhou, junto a outras mulheres, na confecção de roupas artesanais para garantir a sobrevivência, numa espécie de cooperativa, até que, segundo suas palavras, “respondeu ao chamado do destino para fazer a diferença”, lutando por uma política social em prol de uma comunidade tantas vezes ignorada pela sociedade: comunidade LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans, Travestis).

1 Sébastien-Nicolas Gachet, Canton de Fribourg – Suíça, intermediou um contrato entre o governo suíço e Dom João VI, em 1818, para que 100 famílias suíças pudessem imigrar para o Brasil, porque a Suíça, naquela época, enfrentava grande miséria depois da erupção do Monte Tambora em 1815. Havia uma quantidade enorme de crianças órfãs, de gente que havia perdido quase toda a família. O Brasil representava uma chance de reconstrução da vida (Gachet, 1818). O caso é que muito mais suíços do que o combinado no contrato desembarcaram no Brasil, com ida direta para a área onde nasceria Nova Friburgo. Assim, começou a colonização da cidade. Até hoje, é celebrada com muitas festas a época de chegada do povo suíço.



Considerando que o Brasil é o país que mais mata homossexuais no mundo – aproximadamente 1 a cada 20 horas, incluindo nesse grupo as pessoas LGBT que são assassinadas por pessoas da própria família – trabalhar na defesa dessa comunidade não é apenas urgente, mas crucial para que seja possível parar a estimativa de assassinatos que existe hoje: um aumento mensal da ordem de 30%. É importante lembrar que toda essa violência é apoiada pela LGBTfobia, que é um cancro social injustificável. Apesar de as leis serem claras para punirem os crimes homofóbicos, não há respeito, não há consideração, não há punição suficiente para os algozes-sócios da LGBTfobia. Faltam políticas públicas. É nesse cenário que se configura a luta de Silvia Furtado.

***MM: Como você se define?***

***SF:*** *Pela minha trajetória da sobrevivência e também pelas questões com as quais me envolvi pessoalmente, eu me considero uma ativista dos direitos humanos e uma empreendedora social. Cheguei em Nova Friburgo em 2001. Em 2005, fui convidada para trabalhar na prefeitura. Foi aí, então, que o resultado de entrar no serviço público é o trabalho que desenvolvo hoje.*

***MM: Como você iniciou o trabalho no Centro de Cidadania Hanna-Suzart?***

***SF:*** *Eu sempre imaginava o serviço público como uma coisa muito distante, que não tinha envolvimento com o povo, um serviço muito frio. Quando eu chego na gestão pública, eu percebo que é o olhar de cada pessoa que está naquela função. Entendo que o serviço público, o Estado, pode ser sim solidário com relação às políticas públicas, com serviço efetivo para as pessoas. Que exista uma política pública com uma assistência para as pessoas. Em 2005, fui convidada pela prefeitura para acompanhar um projeto, o plano-diretor da cidade que estava iniciando nesse período, na Secretaria Pró-Cidade na qual o Secretário tinha um olhar voltado para os direitos humanos. Em 2006, com a equipe montada, ocorreram quase trezentas reuniões nas comunidades. Foi um plano-diretor muito importante que até ganhou prêmio internacional com as práticas que foram realizadas. Foram dois anos de trabalho e essa equipe era mais voltada para o social; olhava mais as comunidades. O plano-diretor nos levou a lugares na periferia*

da cidade. Conhecemos uma realidade que nos motivou a continuar o trabalho e vendo as necessidades, nos colocou em lugares, já que éramos o poder público, a gente poderia então trazer serviços e aí tinha convênios com o governo federal, a Secretaria Especial de Direitos Humanos e a Secretaria da Mulher nessa época. A equipe dessa Secretaria implantou o Centro de Referência da Mulher, em 2006. Havia grande preocupação do governo federal em implantar políticas públicas. Começamos a pesquisar editais e num dado momento, eu já tinha realção com a população LGBT e a gente percebia que não existia nenhum serviço específico. Desde 2004, existia o programa “Brasil sem homofobia” que implantava centros de referência no Brasil inteiro. Em novembro de 2006, saiu um edital para nova implantação de centro de referência. Vi o edital; falei com meu chefe daquela época; perguntei qual seria a contrapartida e o recurso para implantar o centro. Esse chefe perguntou: “tendo tantas coisas a fazer, você vai dar conta?”. Ele me deu carta branca. Fiz o projeto; chamei algumas pessoas da população LGBT para fazermos o projeto afinado com as demandas. Seria um centro regional que poderia atender outros municípios. Fiz uma pesquisa e vi que o centro-norte fluminense tinha 500 mil habitantes. Somente Nova Friburgo tinha quase 200 mil. Uma área que abrange de Cachoeiras de Macacu até Trajano de Moraes, incluindo Teresópolis, Santa Madalena, São Sebastião do Alto, Cordeiro, Macuco, Duas Barras, Sumidouro – são 13 municípios nessa região.

**MM: O que é o Centro de Cidadania Hanna-Suzart?**

**SF:** É um Centro que atende a população LGBT, familiares e amigos. É um Centro que tem um serviço especializado, mas também é um Centro de convivência, de atender às demandas, às questões jurídicas, como a questão da população Trans que pode ter seu nome no registro civil sem fazer cirurgia. Há 30 anos essa população vem lutando por seus direitos individuais, que é a questão da sexualidade e também da sua especificidade. O empreendedorismo social é importante. É importante você estar neste espaço público como uma gestão, mas com olhar voltado para a população da localidade. Aqui, como a gente trabalha com o viés dos direitos humanos, muitas pessoas reconhecem esse espaço também como acolhedor de demandas sociais. Então, sempre

*chegam aqui propostas, querendo apoio para fazer determinada ação, um projeto. Um grupo da internet organizou um encontro de mulheres que se chamava “troco flores por”. Ocorreu um evento no dia da mulher e as mulheres friburguenses disseram “eu não quero ganhar flores. Eu quero trocar flores por direitos, por não violência”. Este espaço aqui também é cedido para a comunidade para reuniões. Temos aqui 20 acentos, datashow, notebook. As pessoas podem fazer encontros, realizar palestras, podem usar o espaço. E nós recebemos muita proposta para o Hanna apoiar algumas ações. A gente apoia como poder público.*

**MM: O fato de você ser uma mulher dificultou ou dificulta seu trabalho com relação a outras instâncias do município ou com relação às pessoas atendidas pelo Centro?**

**SF:** Não sinto essa dificuldade por ser mulher. Como o Centro de Cidadania LGBT é um equipamento dentro da assistência social. Então, assistência social é praticamente composta só por mulheres.

**MM: Então, você sente algum outro empecilho?**

**SF:** A dificuldade é o preconceito que as pessoas têm com relação a essa população [LGBT] em todas as instâncias. Até favorece um pouco eu falar com um gestor, um homem, que não tenha a mínima ideia do que é essa população e você chega e conversa com ele, talvez isso facilite. A dificuldade é o que a gente está vivendo agora. As barreiras econômicas; sempre tem pouca verba e essa população é vista como se não tivesse necessidade. Isso é um empecilho, realmente. Mas eu vejo que a questão é que nunca é prioridade; não há sensibilidade para perceber que a população LGBT tem suas especificidades e nem todo tempo o serviço público trata essa população como cidadania plena. Sempre tem um “não entendo”, não tem sensibilidade; mas passa exatamente pelo preconceito e discriminação à sexualidade, à homossexualidade. Então, é essa a dificuldade em todos os aspectos: liberação de verbas – corta primeiro daí – “o que mesmo que aquele Centro faz?” “Que população é essa?” Falam que todo mundo é igual e tentam não enxergar o preconceito, que existe uma discriminação. O contrário disso é quando tem assassinato nessa população, todo mundo fica horrorizado; parece que a humanidade volta. Mas isso é uma coisa

de momento. Depois que sai da manchete, aí ninguém mais lembra, ninguém vê que aquela travesti ou transexual está lá na fila para ser atendida no serviço de saúde, ela sempre está com medo de não ser respeitada na sua identidade que ela escolheu, como o nome. Tem pessoas que são tão preconceituosas que elas não percebem a conquista, mesmo com o documento, sempre querem chamar a travesti de “o homem”, “o senhor” e não como “senhora”.

**MM: Essas pessoas não respeitam o nome social.**

**SF:** Não respeitam. Mesmo que tenha um documento dizendo, a pessoa [funcionária/atendente] sempre tem essa restrição, essa barreira; ela não consegue ultrapassar esse preconceito que ela já tem em relação à população LGBT. Essa é a nossa grande dificuldade.

**MM: Quais as maiores dificuldades enfrenta o Hanna-Suzart?**

**SF:** O Hanna enfrenta dificuldades. A gente pode dizer que é geral. É como eu disse: quando tem pouco recurso, a prioridade nunca é a população LGBT.

**MM: Quais os tipos de atendimentos que existem no Centro Hanna-Suzart?**

**SF:** Temos uma equipe técnica formada por 3 pessoas especializadas na área: uma assistente social, uma psicóloga e uma advogada que faz assessoria jurídica. Essa assessoria é exatamente para a mudança do nome, casamento, a questão de patrimônio. A pessoa se sente muito à vontade quando é atendida aqui, especificamente porque o Centro tem esse serviço, porque se essa pessoa vai em qualquer outro lugar, um serviço público, não vai ter esse profissional com essa sensibilidade de dizer que o direito é para todos, então vamos ver o que é. Tem as questões dos decretos, das leis, que a pessoa tem que estar muito atenta e atualizada. Aqui estamos sempre atualizadas. Então, a gente passa a informação e orientação com o rigor da lei, com as conquistas desses direitos que essa população tem acabado de adquirir. Quanto ao serviço social é a questão também de trabalhar o empoderamento dessa pessoa; os encaminhamentos dos serviços públicos que existem de saúde, como para as Trans que precisam de hormonioterapia. Aqui, a gente acolhe, orienta e encaminha a pessoa. A gente fortalece essa

população para que ela tenha conhecimento dos seus direitos e que tem que ser atendida como todas as outras pessoas. Ela se sente segura quando sai daqui para um outro serviço, um outro setor, ela sai encaminhada e dizemos que se ela não for bem atendida retorne aqui, que iremos lá sensibilizar as pessoas. Também a questão dos cartórios – mesmo tendo o decreto e o cartório trabalha com leis, mas ainda assim não existe a sensibilidade de fazer atendimento igual para todas as pessoas. Sempre tem uma dificuldade. Então, a gente vai lá no cartório; chama a equipe desse cartório; falamos com o responsável para sensibilizar as pessoas. Eles deveriam ter a obrigação de saber as leis, mas esbarram no preconceito.

**MM: E quais os tipos de atividades promovidos pelo Hanna-Suzart?**

**SF:** Além dos serviços de atendimentos, a gente capacita, sensibiliza a gestão pública onde a gente tem acesso para o atendimento à população LGBT; dizer que essa população existe. Falamos sobre conceitos – o que representam as letrinhas LGBT, quem são essas pessoas, como gostariam de ser tratadas; que, além do respeito, porque elas têm que ser tratadas com respeito, como elas gostariam de ser identificadas. Fazemos também palestras em instituições de ensino e onde nos convidarem.

**MM: Preciso aqui dizer que as palestras são sempre muito relevantes. As minhas turmas de graduação para as quais vocês palestraram ficaram sempre bastante interessadas e, muitas vezes, se encontraram sem medo de assumir a própria sexualidade. O fato de terem vindo visitar o Centro de Cidadania Hanna-Suzart fez diferença na vida de muitos(as) estudantes.**

**SF:** É fundamental porque ficam conhecendo o espaço.

**MM: Você tem ideia de quantas pessoas já foram atendidas pelo Centro de Cidadania?**

**SF:** Hoje, chegamos a 636 atendimentos.

**MM: Quais os projetos futuros?**

**SF:** O futuro é ampliar os serviços: agendar mais palestras; fazer encontros de rede, de todos os municípios; ter nesses municípios um

setor onde fizessem o agendamento para atendimento in loco; que tivesse parceria com as prefeituras para que as pessoas pudessem usar esse serviço aqui em Nova Friburgo com transporte. É isso que a gente espera. É um desafio porque a gente está num momento econômico muito complicado com cortes nas políticas públicas. Não temos possibilidade de sair para fazer atendimento em Teresópolis, por exemplo, que tem a segunda maior população e as demandas são muito grandes. Não temos condição por não termos transporte ou dinheiro necessário para alimentação. A população está lá, aguardando atendimento e a gente não tem como fazer esse atendimento. E estou vendo que o Programa Rio Sem Homofobia, que é o programa que acolhe o Centro, ele está teve uma redução de salário e agora está tendo uma redução de pessoal. Honestamente, a gente não sabe qual será o futuro desse programa. Desde 2007 estamos com Centro de Cidadania LGBT. Já tivemos momentos de convênios com recursos que promoviam seminários, encontros, capacitações da Polícia Civil, Militar, capacitações do pessoal da saúde, da educação, cursos intensivos. Teve esse momento e hoje a gente não tem mais recurso.

**MM: Qual mensagem você gostaria de dizer para a população?**

**SF:** A sociedade tem que alimentar, mais do que nunca, um sentimento muito forte de solidariedade. Solidariedade é aquela sensação de que você reconhece o outro como um ser humano, como uma pessoa que precisa de cuidado. A sociedade tem que cuidar das pessoas. As pessoas têm que ser visíveis para ela como seres humanos. Há muitas populações invisíveis para a sociedade de maneira geral. Tudo isso por um sentimento muito ruim que é o preconceito, a discriminação que afasta, desliga a pessoa do humano. Ser solidário é ser humano, que reconheça e respeite o outro. E a gente tem que perceber também que situações, como de enfrentamento de perdas de direitos, ela pode deixar qualquer pessoa em situação de vulnerabilidade social. Então, olhar o outro, ser solidário... você não precisa ser homossexual para defender um relacionamento homoafetivo. Você não precisa ser uma mulher para não se importar que ela esteja sofrendo violência. Então, a palavra é esta: solidariedade. E o Estado precisa e tem que ser solidário e é esse o papel que eu percebi no poder público: que eu poderia ser do poder público e solidária. A gente aqui não deixa de atender as pessoas.

### *Respeito e solidariedade.*

Sem dúvida, temos o potencial para uma nova política, na qual conhecimentos podem ser redefinidos. A solidariedade é muito importante e pode aliviar a dor, mas não consegue apagá-la. Ao mesmo tempo em que podemos reconhecer o poder da solidariedade, precisamos de mais. Precisamos de mais espaços utópicos, como o *Centro de Cidadania Hanna-Suzart*, que possam oferecer possibilidades de mudança social. O modelo social que temos hoje é falido, é desrespeitoso e indiferente às necessidades de tantas pessoas que têm sido privadas de exercitarem suas agências humanas. Apesar dessa constatação, que faz mulheres lutarem para defesa de grupos sociais totalmente reprimidos, é a característica de agência humana que tem o poder de nos emancipar, nos libertar de tantos dogmas que têm mantido a sociedade tão cruel.

O *Centro de Cidadania Hanna-Suzart* encontrou uma outra organização: *Império das Negas*. Esse encontro ocorreu quando o Centro organizou um seminário de direitos humanos, gêneros, cultura afro-brasileira e políticas públicas. Para a palestra sobre a cultura afro-brasileira, foi convidada Maiara Felício por ser uma referência na área e indicada por várias pessoas que organizaram o seminário.

Maiara Felício nasceu em 1994 e é bom-jesuense; ou seja, nascida em Bom Jesus do Itabapoana, cidade do interior do Estado do Rio de Janeiro, distante pouco mais de 200 km de Nova Friburgo. À frente do *Império das Negas*, Maiara é uma voz que precisa ser registrada, porque é outra voz feminina que luta.

### **MM: Quem é Maiara Felício?**

**MF:** *Maiara é uma mulher de muitos sonhos, de muitos ideais, que tenta lidar com assuntos sérios de forma descontraída e leve, mas sem perder a seriedade. Minha proposta de vida é levantar a bandeira racial que a negritude propõe. As pautas que são colocadas em roda e fazer com que meu povo se sinta realmente representado em todos os lugares, não exclusivamente em espaços artísticos ou então em espaços de subserviência, mas em todos os lugares: em lugares de poder, em*

lugares de discrição, onde a gente quiser. E também por ideal de vida levantar essa pauta de verdadeira igualdade racial. Maiara vem de forma tímida, trabalhando junto do Império das Negas que proporciona que ela se sinta mais próxima desse povo, mais próxima de si mesma, porque a gente fala de ancestralidade – e não há ancestralidade sem falar em coletivo – e colocar toda essa personalidade, se tornar acessível, uma mulher muito acessível a qualquer pessoa; uma mulher disposta a fazer com que tudo aconteça de forma positiva, que todos os trabalhos aconteçam de forma alegre. Sou fotógrafa; estudei Psicologia; servi a Cruz Vermelha; estudei bastante a vida toda em escola pública.

**MM: Como surgiu o Império das Negas?**

**MF:** O Império das Negas vem a partir de uma hashtag que era usada com minha irmã. A primeira aparição dessa hashtag nas redes sociais foi no aniversário da minha irmã. Depois, com um grupo de amigas, percebemos que muitos olhares eram lançados para nós, porque éramos garotas periféricas, negras periféricas, estando dentro de espaços onde a branquitude se encontrava para se divertir. A gente não entendia por que as pessoas olhavam diferente pra gente. Depois de um tempo caiu a ficha de que era porque eram três meninas negras fazendo o que meninas brancas faziam, só que de forma com muito mais personalidade porque era pra sair pra dançar mesmo, pra rir mesmo, pra se divertir mesmo e a gente percebeu que isso que a gente tinha em comum era negritude. E aí a gente percebe ali um potencial, já usando a hashtag, a gente vê que é um nome muito comercial e cria um CNPJ<sup>2</sup> para dar seguimento a alguma coisa que a gente não tinha ideia ainda do que seria. Mais para frente, a gente começa a fazer nossa página [internet] para ter acompanhamento nas redes sociais, fortalecendo a negritude, compartilhando coisas e matérias de jornais que são pertinentes a nós e acontece a necessidade de não ser só um trabalho online. Começo a fazer as fotografias sociais e aí eu já trabalhava como modelo na cidade, fazendo passarela e fotografia; percebo que não tinha garotas parecidas comigo no meu meio de trabalho e começo a fornecer o portfolio com material digital, que é uma coisa muito cara e

2 Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica – número utilizado para identificação de empresas junto à Receita Federal.



que dificulta o acesso das mulheres periféricas, principalmente negras, a chegar nesse mercado publicitário. Então, com o portfólio, com o trabalho já pronto, elas conseguem ter muito mais acesso e fazer parte do grupo exclusivo e fechado publicitário friburguense. A partir daí, já estamos fazendo eventos de rua, levando turbanista, transgênero, capoeirista, grafiteiro, bailarinos, ‘n’ profissionais para as ruas para fazer ações, levando serviços à comunidade, de forma gratuita, e o fortalecimento realmente da autoestima da negritude friburguense. Daí, vem várias ramificações, o projeto ganha força, principalmente da juventude friburguense, juventude preta, que se vê representada; coloca o engajamento das páginas das redes sociais lá em cima. Os eventos são sempre lotados.

**MM: Quantas pessoas o Império das Negas atende hoje?**

**MF:** Não sei como dizer. Por mais que a gente tenha nosso professor de História, nossos psicólogos fazendo atividades semanais, com lista de presença, não consigo dizer porque quando a gente vai para a rua, muitas pessoas passam e não dá tempo, a gente não consegue registrar quantas seriam. É um projeto muito amplo, que vem agora com um coral de vozes negras e a Feira Preta, que é realmente o fortalecimento da cultura e a movimentação do black money.

**MM: Conte-me um pouco mais sobre as atividades do Império das Negas.**

**MF:** A gente desenvolve um trabalho de rede muito interessante toda quinta-feira no Xadrez [clube da cidade] às 19h30, com parceria com a Secretaria Municipal de Assistência Social, que cede os espaços públicos para que a gente faça nossas atividades. Toda semana utilizamos o espaço do Xadrez para fazer nossas Rodas de Conversa e aulas de História do Povo Preto, que é tirar da escuridão toda a história de um povo que foi distorcida ou até mesmo escondida de nós para que não houvesse um tipo de orgulho, de reconhecimento e principalmente de autoestima. Você vai sempre me ver falando de autoestima porque é o que move... quando você tem orgulho do que você é, orgulho do que você faz, de onde você vem, você consegue realmente transformar tudo o que está à sua volta. Então, quando a branquitude tira isso da gente, nosso reconhecimento, nossa história,

*nossa ancestralidade, a gente perde toda a força que faz com que a gente consiga se reerguer, mesmo após uma história de escravidão no nosso país.*

**MM: Quais os maiores entraves para realização do trabalho do Império das Negas enfrenta?**

*MF: Acho que majoritariamente a questão financeira porque, por mais que tenha voluntários, colaboradores, que realizam atividades de altíssima qualidade que demandam muito estudo, muito preparo, sinto que existe uma necessidade de fazer com que eles recebam uma gratificação por mês, para conseguirem manter o trabalho. Eu também entendo que o tempo que eles preparam atividade para o Império é o tempo que poderiam estar fazendo o deles, ganhando dinheiro, porque nada nesse mundo ocidental é movido sem dinheiro. Então, o maior entrave que a gente tem é a questão financeira. A gente já procurou alguns caminhos para conseguir sanar essa necessidade. O mais certo seria o respaldo da prefeitura com um projeto desse e aí haveria a Coordenadoria da Promoção da Igualdade Racial que conseguiria abranger, não só o Império das Negas, mas toda a iniciativa racial de Friburgo e nessa Coordenadoria pouco se fez, para que conseguisse ajudar essas iniciativas a caminharem. A maior questão é essa. E há outras questões... Quando a gente fala da suíça brasileira, a gente está falando de uma cidade muito tradicional. Se você coloca uma música com som alto, uma música não convencional e muito menos tradicional suíça ou alemã ou qualquer branca que for, isso é visto como movimento inaceitável.*

**MM: Conte-me um pouco mais sobre isso.**

*MF: Numa das atividades que fiz na rua, passou uma servidora pública e fomos proibidos de colocar um som por estarmos num espaço público e nem poderíamos ficar na frente do espaço porque era da prefeitura e que não poderia ficar bagunçado; a resposta que eu tive é que a prefeitura precisava dar o exemplo. Mas em momento nenhum, quando há uma proposta de valorização da cultura suíça ou qualquer cultura ocidental tem esse entrave. Pelo contrário, há incentivo. Quando foi com a gente, foi diferente. Outras coisas aconteceram... dos próprios funcionários públicos quererem embargar as atividades, mesmo a gente*

tendo toda a documentação para funcionar. Funcionário público que, mesmo sabendo que não sou funcionária pública, quer jogar seu trabalho pra cima de mim para que eu realize e me cobra como se realmente eu tivesse contracheque no final do mês e eu fosse paga pra fazer aquilo e não pensa que o incentivo, as ideologias e os trabalhos raciais são lei e que a gente está oferecendo isso de forma gratuita sem reivindicar de forma severa, porque se a lei me respalda... A nossa questão não é essa, é conseguir realmente ter uma diplomacia para conseguir chegar a algum lugar. Trabalhar numa cidade tradicional acaba dificultando algum trabalho que a gente queira desenvolver.

**MM: O que você imagina para o futuro. Quais são os planos?**

**MF:** O projeto, como eu disse antes, vem ganhando cada vez mais força. A imprensa é super colaborativa com a gente. As instituições de ensino sejam elas municipais, estaduais e até mesmo federais, as universidades abrem os braços pra gente, para que a gente consiga falar e isso é muito bom. O que a gente pensa é sempre em reciclar, melhorar, aumentar o número de pessoas que fazem parte da nossa equipe; fazer com que mais pessoas consigam ter acesso a esse lugar de acolhida, de aconchego que o Império proporciona. O que a gente mais escuta nas nossas atividades é “quanto tempo eu vivi sem me sentir pertencente a algum lugar”. Então, é a ideologia realmente de abranger, de abraçar as pessoas que se identificam de alguma forma com a nossa história, nossa ancestralidade e fazer com que a branquitude se dissolva e pensar também que branquitude não está para brancos como negritude está para negros. Branquitude é todo o braço que invisibiliza a nossa história, que invisibiliza nosso trabalho e que tenta abafar tudo o que a gente tem feito de positivo e tudo o que a gente tem para se orgulhar. Então, fazer com que a branquitude se dissolva e que os brancos consigam enxergar a importância do povo preto tem nesse país e reconhecer que quem construiu o lugar onde a gente vive foram os pretos; aqui, antes dos pretos chegarem já existia outro povo – fazer com que as pessoas reconheçam isso e que a gente volte duas casas, três casas [como num jogo de tabuleiro] para conseguir reverter e realmente falar de uma sociedade igual. É possível. A gente também tem que pensar que existe o sistema capitalista e um sistema ocidental que não enxerga pessoas não-brancas como pessoas –

*são sempre objetos ou até mesmo animais – o que embasa a escravidão: dizer que somos animalescos e por isso não temos direito aos serviços como pessoas. Por isso, existe o racismo e isso vem tanto de cunho religioso quanto social, mas existe sim a possibilidade de reverter isso e fazer com que todos nós consigamos viver em sociedade como iguais.*

Os anseios de Maiara Felício sobre a extinção da branquitude coadunam com as perspectivas teóricas de Peter McLaren ao afirmar que é necessário desconstruir a condição branca, porque ela “deve ser vista como cultural, como processual, e não ontologicamente<sup>3</sup> diferente de processos não-brancos” (1993, p.264). A brancura não pode continuar a ser invisível, a estigmatizar os outros como diferentes, porque a diferença não existe na pessoa, mas entre as pessoas; não existe alguém diferente sozinho, porque se a pessoa A é diferente da pessoa B, a pessoa B é igualmente diferente da pessoa A.

Do mesmo modo, as palavras de Silvia Furtado ilustram o desejo constante de as pessoas heterossexuais tornarem-se invisíveis, porque defendem uma normalidade segundo suas perspectivas particulares de sexualidade. Elas pensam ser o padrão, o correto. Nessa visão, todas as pessoas que não são heterossexuais são diferentes, são excluídas, são abomináveis. Mais uma vez, é esquecido o fato de que a diferença é algo relacional.

Interminavelmente comprovada é a urgência que existe em rever as relações humanas na sociedade: inúmeras pessoas pobres e pouquíssimas ricas; segregação racial persiste; pessoas com diferenças físicas da "norma" são consideradas deficientes em tudo; orientações sexuais são menosprezadas; mulheres recebem salário menor do que homens no mesmo trabalho; o crime de todas as formas é desenfreado; escolas desenvolvem currículos nos quais estudantes não podem ver a relação entre seus cursos e a sociedade; milhares de homossexuais são mortos todos os anos; a competição entre as pessoas é recompensada nesta sociedade capitalista; o desemprego é uma realidade diária para um número crescente das populações; a arbitrariedade é exibida em

**3** Ontologia investiga o que significa existir no mundo, a natureza do ser originalmente.

todos os julgamentos dos comportamentos humanos. Diante de tudo isso, poder contar com mulheres que transparecem a indignação humana diante das desigualdades sociais, como Silvia Furtado e Maiara Felício, é um grande privilégio.

Não há homogeneidade e nem pode haver conformidade na sociedade, especialmente considerando os preceitos capitalistas. O próprio racismo advém do capitalismo e ganhou uma dimensão de tal porte que ainda é visto como uma questão natural/ontológica. As vozes dessas duas mulheres comprovam, mais uma vez, que não existe uma cultura certa ou um modelo único de sociedade, porque existem pessoas diferentes, diferentes comunidades, diferentes histórias e valores diferentes. Tudo deve ser valorizado porque é agência humana compartilhando o espaço social. O que sempre é escondido, para que determinados grupos continuem a ter privilégios, é o fato de que a diferença é relacional. A diferença não pertence a alguém, porque ela está ENTRE as pessoas.

Por todos esses motivos, há algum tempo, já não quero mais falar sobre igualdade, porque essa palavra ficou gasta, desqualificada, como um objeto pelo qual passamos e do qual nem percebemos mais a presença. Quando se aborda o tema igualdade, a maior parte das pessoas fala em igualdade de oportunidades. No entanto, poucas são as defesas sobre a distribuição igualitária de dinheiro, das propriedades ou de outros bens. Então, não há igualdade, porque o desfecho não é o mesmo, o resultado não é o mesmo. A igualdade defendida é aquela na qual todas as pessoas podem tentar conseguir os bens materiais, mas a busca não é, de fato, igualitária; a história dos grupos humanos não é igualitária e, portanto, as oportunidades nunca são igualitárias, como não são os resultados.

Ao contrário desse conceito conservador de igualdade, que somente aborda a pseudo-igualdade de oportunidade, é necessário que sejam ampliados os espaços que promovam inúmeras discussões e análises sobre o significado de ser na sociedade, e reconhecer que as pessoas são diferentes, mas que essas diferenças são relacionais e necessárias porque elas existem na pluralidade multicultural. Precisamos sempre lembrar que determinadas histórias e verdades são construídas para o privilégio de algumas pessoas, diminuindo a importância social de outras.

Precisamos colocar realmente em prática a educação multicultural desde os anos iniciais da escolaridade; uma educação que defenda a articulação e a negociação das diferenças; que analise criticamente todas as construções em nossa sociedade e a quem essas construções têm servido. Não somos iguais. Somos diferentes. Precisamos sempre alimentar a política da diferença e estabelecer a busca constante da agência humana a que temos direito.

Que muitas Silvias e muitas Maiaras estejam sempre presentes até que consigamos atingir justiça, no sentido mais correto que essa palavra deve ter.

## Referências

- Charles, M.; Grusky, D. (2005). *Occupational ghettos: the worldwide segregation of women and men*. Stanford: Stanford University Press.
- Coats, J. (2015). *Women, men and language: a sociolinguistic account of gender differences in language*. Londres: Routledge.
- Gachet, S.N. (1818). *Obrigação feita por Agente do Cantão de Fribourg*, relativa ao transporte da Colonia Suissa para este Reino do Brasil - 5 de maio de 1818. São Paulo: Acervo da Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin - USP. Recuperado de: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/1526>. Acesso em 10/06/2019.
- García, C.C. (2011). *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo mil nio*. Porto Alegre: Artmed.
- Moraes, M. (2002). *Ser humana: quando a mulher está em discussão*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ribeiro, D. (2019). *Lugar de fala: feminismos plurais*. São Paulo: Pólen.

## Encontrar Gabriela: apontamentos sobre educar e conversar nas diferenças

Tiago Ribeiro  
Camila Machado de Lima  
Carlos Skliar  
Brasil - Argentina

Este ensaio foi tecido entre conversas e conversações, nasce de conversas tecidas em diferentes espaços e tempos, nasce de encontros, de caminhadas desinteressadas em ruas que jamais serão esquecidas, de viagens partilhadas, de palavras, gestos, leituras. Enfim, de sentidos e afetos compartilhados acerca do educar que nos aproximaram e tornaram comum uma amizade que alimenta um certo modo de pensar e se emocionar em educação, de escutar, olhar, prestar atenção, sentir-se acolhido... de conversar.

Dois de nós, Camila e Tiago, vivemos, durante o doutorado em Educação cursado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com orientação da professora Carmen Sanches Sampaio, a possibilidade de viver oito meses em Buenos Aires, estudando sob a co-orientação de Carlos Skliar, que assina junto conosco este texto, num exercício compartilhado de pensar junto. No período de estudos na Argentina, pudemos viver o tempo liberado das impositivas de uma necessidade desenfreada de produção, de geração de produtos. Pudemos viver o encontro e a conversação como possibilidade de pensar com, de espichar modos de ver, de conhecer coisas que não conhecíamos – autores, filmes, peças, livros, lugares, canções.

Esse tempo em Buenos Aires nos possibilitou, a Camila e Tiago, não obstante, aproximarmos-nos um pouco mais da ideia de uma “pedagogia das diferenças e de “escuta das diferenças”, que Carlos nos representava de forma tão significativa, por meio das andanças, leituras, conversas e textos (Skliar, 2017). Conversas que produziram alguns efeitos, muitos dos quais reorientaram os percursos de nossas pesquisas, nosso “solo paradigmático” (para dar um tom mais “científico” a esta conversa), abrindo-o ao singular da experiência educativa, à experiência

da alteridade enquanto acontecimento.

Por isso, mediante o convite a pensar um capítulo para um livro cuja temática gira em torno dos complexos e complicados fenômenos que orbitam as relações nas diferenças, a ideia de tecer um ensaio a seis mãos, no desafio de pensar e conversar um pouco sobre o educar como um compromisso ético com todos e qualquer um.

Seria possível uma escola, uma relação pedagógica, um processo de ensinar e aprender fora das gramáticas capitalistas, da experiência do tempo enquanto meio para se produzir e acumular, da negação de determinados corpos e modos de existir enquanto potências? Uma escola onde é possível viver a diferença como relação de alteridade e não de negação de determinados sujeitos? Uma escola pública e popular onde todos e qualquer um possam exercer a potencialidade de ser capaz de experimentar e experienciar modos outros de ser, estar, se relacionar, habitar, sentir, amar etc.? Perguntando de outro modo, talvez mais incisivo: podemos pensar uma escola orientada à vida e não à sobrevivência - tão facilmente traduzida como “trabalho”?

Que escola?

Que docente?

Neste ensaio, conversamos e pensamos em torno de uma multiplicidade de ideias, sensações, sentimentos, saberes, afetos e emoções que nos atravessam; uma indagação inquieta e insistente sobre o educar, o ser professor/a, este ofício que nos toca, essa profissão na qual habitamos, este fazer que diz tanto sobre nossas biografias. Nessas conversas, em algum lugar, por alguma razão, ressurge Gabriela: menina negra com a qual um dos autores estudou durante os anos iniciais do ensino fundamental (hoje primeiro ao quinto ano), em uma escola pública no Rio de Janeiro. Mas, por que Gabriela?

### **Encontrar Gabriela (sobre a crueza de um mundo que faz doer e dói)**

Gabriela era uma menina negra, pele aveludada de noite, intensa,



marcante. Tinha o sorriso de lua, seja lá o que esta imagem quisesse dizer na cabeça de uma criança de oito anos, mas era assim que a enxergava. A imagem da menina é também a da singularidade de sua negritude: cor de jacarandá. Sim, na memória de alguém (de alguéns?) ela é a menina de pele de jacarandá e olhos que sorriam (como a lua!). Estava sempre disposta a uma brincadeira, sempre correndo, saltando, pulando, sorrindo. Os recreios e recreações eram o reinado e aparecem como um lampejo: frestas de brincadeiras, risos, choros, implicâncias, birras... essas coisas de criança que hoje, às vezes, tanto se quer medicalizar, num sobressaltado excesso que busca retirar da infância o que tem de livre, errante, inventivo, cativante, rebelde, criador, pulsante. No entanto, se Gabriela se chamava Gabriela, pouco importa. Poderia ser Maria, Artur, Antônio, Ana, Paloma, Cristina. Poderia, inclusive, ser Henrique, José, Damião, Rafael, Bianca ou uma infinidade de outros nomes, existentes ou ainda por inventar. Importa, isso sim, que era real, de carne osso, sorria, chorava, se alegrava e sofria; importa que era, como você, nós e qualquer um, uma pessoa singular no mundo, com histórias tão próprias, doces e duras, boas e ruins, leves e brutas, alegres e tristes.

O lugar onde, na memória, ressurge Gabriela é a escola. E são muitas as imagens com as quais poderíamos pintar o quadro de um dia nesse lugar, pois o educativo é composto de múltiplas e diferentes experiências, gestos, trajetórias, como ficou tão vivo em nossas conversas e encontros em diferentes espaços portenhos. Não importa a totalidade desses gestos e experiências – é impossível! – nem a quantidade. Importa o que algumas imagens da escola nos provocam, os sentidos que nos atravessam, as angústias que nos causam: o menino que desmaiou porque não havia se alimentado, a menina que foi abusada pelo amigo da família, a criança que desenha a escola e escreve, no desenho, ser esse “o melhor lugar do mundo”, o aluno que lê pela primeira vez e explode de alegria, o ex-aluno que volta para visitar o colégio que o marcou, a turma que precisa se deitar no chão por causa do tiroteio na rua da escola, tantos e tantos professores sem salários ou mal pagos... Tantas imagens felizes e tristes que alegam e fazem doer... Uma dessas imagens nos trouxe de volta Gabriela e insiste em pulsar...

Era um dia na segunda ou terceira série (hoje terceiro e quarto ano do ensino fundamental, respectivamente). Um dia de aula comum, e a professora estava de costas para a turma, passando no quadro uma cópia sobre o modo como os negros foram trazidos escravizados para o Brasil. Enquanto ela escrevia, burburinhos, risadas e vozes se espalhavam pela sala, ao que repreendia com um “psiiiiiiu!”. Então, silêncio por alguns momentos. Depois, voltava tudo outra vez, novamente o burburinho, até a professora terminar o texto e começar a sua explicação. Precisou pedir silêncio mais uma ou duas vezes até que... a cena que volta à lembrança de um de nós, autores, de uma forma tão crua, tão dura, tão dolorida...

Gabriela se distraiu com uma colega que a chamara da mesa ao lado. Virou-se, esqueceu da explicação da professora e começaram a conversar. A professora pediu silêncio, falou mais alto... Turma tensa. Gabriela, por sua vez, não se deu conta do pedido da mestra e seguiu falando... Até que o berro a impediu:

- *Gabrielaaaaaaaaaaaaaa!* – então a menina assustou-se, deu um pulo na cadeira, com os olhos arregalados. A docente continuou:

- *Gabriela, presta atenção, garota!!! Isso que estou falando aqui, perdendo meu tempo, é para você e não é para mim! Eu já sei disso aqui tudo! Olha sua cor e olha a minha! Você acha que isso aqui fala da história de quem? Para quem?*

O silêncio cortou a sala em uma infinidade de pedaços, cristais partidos, ensanguentados pela dor de ser ferido lá onde mais dói, com a lâmina mais fria, porque indiferente: na nossa condição tornada mancha, na nossa existência feita inferior, menosprezada, na nossa diferença convertida em desigualdade, ainda que disso não tenhamos clareza. Doía em muitos estudantes daquela turma as palavras da professora, não apenas em Gabriela; uma dor que tampouco poderiam nomear ou explicitar. Eram crianças, como muitas crianças nas escolas públicas brasileiras, negros e negras, favelados e faveladas em nossa grande maioria; filhos e filhas de nordestinos, de analfabetos, pedreiros, camelôs. Suas identidades, por vezes, precisavam ser escamoteadas, escondidas, negadas. Sim, sabemos disso, mas a crueza com que nos batem aquelas palavras... Eram tão nuas, pontiagudas, amoladas. Os

olhos de Gabriela, vermelhos, viraram fonte: lágrimas escapuliam voluptuosa e despidoradamente pelo canto de seus olhos.

Contudo, por favor: um pouco de calma nos convém! Não reativemos, num piscar de olhos ou num dar de ombros, os tribunais da Santa Inquisição contra a professora nem implementemos nenhum tipo de juizado ou corte especial para acusar, investigar e julgar sua ética, seu profissionalismo, sua conduta e tantas outras ações e dimensões que poderíamos ver e ponderar na professora – e jamais em nós mesmos. Não se trata disso, acreditamos. Pensar não é uma forma de julgamento, senão de indagação. Pensar, nos provoca Larrosa (2017), é uma forma de indisciplina contra verdades cristalizadas e transparentes e todo tipo de injustiças, tão presentes no nosso mundo. Talvez nos interesse mais, isso sim, pôr em questão o porquê dessa fala da professora ou, em outras palavras, que mundo, que sociedade é esta na qual existir este tipo de discurso é possível, inclusive dentro de uma instituição educativa. Que formas de ver e compreender o outro, de se colocar na relação de alteridade sustentam tais modos e maneiras de viver o educativo?

Foucault (2006), há muito, nos provocou a perceber que a linguagem, o discurso, é lugar de exercício de força e poder. Também na linguagem, através dela, discursivamente produzimos o eu e o outro, o nós e o eles, os “iguais” e os “diferentes”, diversos, distintos, anormais. Esta estética dicotômica que opera com o par igual (mesmo)/diferente (anormal, desviante) ganha força e se impõe globalmente com o advento da Europa como modelo civilizacional e reta régua com a qual se pode mensurar a civilidade, a legitimidade do outro. Longe de natural, tal estética é uma construção humana, social, política e cultural que está marcada histórica e geograficamente: no momento em que a Europa conseguiu lançar-se sobre a América e o mundo com barcos, armas e bíblias começou a imposição de um paradigma universal e dicotômico que logrou separar o *eu* do *outro*, sendo o eu a negação desse outro, de tudo o que não é à minha imagem e semelhança (Santos, 2010).

Os embates sociais que antes eram fruto de disputas pela necessidade de sobrevivência e/ou de existência, por alimento, água e comida, pelo melhor espaço para subsistir – um traço marcante entre animais que vivem em bandos, como os humanos, por muito tempo –,

posteriormente se converteram em uma operação de afirmação do lugar de poder na qual o outro foi anormalizado. Sim, anormalizado, pois não existem anormais, mas anormalizadores, nos chamava a atenção Carlos, em nossas conversas acerca de nossas pesquisas.

O problema está no fato de que esse processo de imposição de uma verdade, de um pensamento único, de uma direção única para o mundo, como se estivesse em questão um caminho linear e certo rumo a um lugar melhor, civilizado, pródigo, marcado pela harmonia e pela paz traz, consigo, para todas as áreas e dimensões humanas, a negação da diferença, da heterogeneidade, da alteridade, da singularidade. Por isso, nesses tempos de cruzeiras e golpes de Estado, como o vivido no Brasil em 2016 e que se espicha até os dias atuais, de imposições normativas e de violências institucionalizadas, faz-se tão necessário advertir: **não há nada mais fascista que a imposição da mesmidade como projeto político.**

A imposição da mesmidade e o interesse no lucro (outra dimensão que opera diversas formas de violência) têm justificado, através dos tempos, guerras, extermínios, perseguições, violências, golpes, invasões e uma série de eventos que põem às claras as feridas abertas de nosso mundo, deste mundo que tem, cada vez mais, se tornado um dispositivo de assimilação, subalternização, silenciamento e extermínio do outro. Não é preciso ir muito longe nos exemplos: uma bomba que mata 100 pessoas na França parece doer e fazer doer muito mais do que uma que mata 200 pessoas na Somália. Uma mulher negra e pobre que morre violentada no Congo parece não chocar tanto quanto uma branca e rica que morre violentada em algum país da Europa ou aqui, bem aqui, do nosso lado, desde que não seja favelada, preta e pobre<sup>1</sup>.

Não podemos esquecer: a escola vive e é um projeto desta sociedade, é

<sup>1</sup> Quem não se lembra de Cláudia, mulher negra atingida por uma bala durante uma operação policial na zona norte do Rio de Janeiro e arrastada, presa à traseira de uma viatura policial, ao hospital, ao qual não chegou com vida, pela forma como fora transportada pelos seis policiais que, dois anos após o crime, seguiam soltos e não julgados. Para conhecer o caso, acessar: <<https://extra.globo.com/casos-de-policia/dois-anos-apos-morte-de-claudia-arrastada-por-viatura-pms-nao-foram-julgados-18884993.html>>.

produto e produtora deste mundo. Sendo assim, essas relações, esse modo de pensar o mundo, o eu e o outro estão lá, também são parte de seu cotidiano. Diante desse quadro, é necessário, sim – e urgente, se nos permitem – perguntarmo-nos sobre o fazer docente, questionarmo-nos sobre essa profissão, sobre o papel do professor no cotidiano da escola, com os alunos e alunas, com os pares, frente a uma experiência de mundo que vem sendo, cada vez mais, tragada e ditada pela gramática capitalista assente na aceleração (Concheiro, 2016; Crary, 2015), na individualização, na competição e na necessidade de produtos (por meio de uma produção estanque e que nada tem a ver com o desejo do sujeito que produz).

Trata-se de um tempo onde o “tempo da vida” e “do trabalho” se confundem (Concheiro, 2016), onde há que se produzir, que ser produtivo, útil. Trata-se de um mundo de relações desgastadas, de relações cada vez mais aceleradas, majoritariamente virtuais, passageiras, descartáveis. Nas grandes cidades, quase não há tempo para parar, para estar junto, para olhar nos olhos, contar as nuvens, “jogar conversa fora”, tomar café sem pressa, compartilhar uma música, ouvir o som da noite, não fazer nada e compartilhar justamente isso... Nas escolas, quase não se pode mais conversar, pensar, ensinar, aprender, brincar... a preparação desenfreada, a cópia, a memorização, entendidas como “aquecimento” para as provas externas tomam todo o tempo: ensinar quase se tem confundido com avaliar, com ter resultados, entendidos como produtos.

Diante deste mundo, desta configuração na qual nos encontramos, perante o horror narrado frente à brutalidade do mundo e da indiferença de tantos, frente ao expoente da ganância e do desejo de mesmidade e dominação a que chegamos, parece que o passado se repete com novas roupas, cenários, tramas, mas com a força avassaladora que traga sonhos, esperanças, utopias. Até que ponto a escola não é, também, um dispositivo desse tipo? Até que ponto muitos dos que a ela chegam grávidos de sonhos, de desejos, de apostas no futuro não saem dela sem, ao menos, a crença em si mesmos, derrotados, abatidos pelo fantasioso discurso da meritocracia, pela maquinaria da repetência?

Historicamente, o objeto de repulsa, de negação deste discurso e desta maquinaria tem sido o corpo negro (Kilomba, 2019). A história escravagista que atravessa a formação social, política e cultural brasileira demarcou, principalmente, o corpo negro como inferior, um corpo que, como sabemos, sofreu inúmeras formas violências – que foram se atualizando com o tempo a ponto de não estranharmos e nos indignarmos, por exemplo, com a quantidade de jovens negros que são mortos nas favelas durante as operações policiais.

A narrativa da escravidão parece ter condenado nossos corpos (e por corpos nos referimos, além do corpo físico, à corporalidade dos saberes, pensamentos, filosofias e práticas) um lugar à margem. À margem da discussão educativa, à margem das referências teóricas, à margem do que se é considerado vida (hooks, 2019)... Contudo, ainda é esta narrativa que toma a centralidade quando se trata do povo preto: a escravidão.

A escravidão não é a única história a ser compartilhada sobre nossos ancestrais e nossos antepassados. Poderíamos descrever muito mais como esses corpos foram tratados, considerados e construídos no imaginário social dos nossos países, contudo, nos parece mais interessante, potente, urgente e indispensável trazer outras palavras para narrar acerca destes sujeitos, de suas resistências, das histórias que atravessam de maneira invisibilizada a história colonial. O que significaria pensar o educar e a docência partindo daí?

Desde o tráfico negreiro, os povos africanos que aqui chegaram criaram e inventaram maneiras de resistência e ferramentas de luta para sobreviverem, modos educativos de formação de comunidade. Sim, foram atacados e destituídos forçadamente de suas autodenominações, de suas identidades, de seus saberes, crenças. E, desde então, esses grupos criam formas de resistências contra-colonizadoras (Santos, 2015), na luta por viverem segundo outras bases civilizatórias. A contra-colonização é defendida por Santos como processos de resistência e de luta em defesa dos territórios, dos símbolos, das significações e dos modos de vida praticados em comunidade. Dessas corpos lhe foram tiradas toda sua humanidade e tratados como objetos. O que sobra para

narrar? O que escolhemos narrar? O que se narra na escola? O que narramos entre nós?

Trindade (2006) nos invita a convocar essas presenças, a nomear alguns princípios educativos a partir desses valores, a reconhecer a potência das contribuições intelectuais e de sabedoria do povo negro-africano que chegou em terras brasileiras, sendo forçado a se destituir de suas raízes e vínculos, e aqui teve que recriar, inventar e fazer circular entre os seus aquilo que, de alguma maneira, os era comum como resistência e pertencimento... E foram se construindo, assim, a existência e a resistência do povo preto escravizado, buscando em seus ancestrais e antepassados memórias e ensinamentos para manterem sua força vital em coletividade, em prol da vida de todos que, apesar das diferenças de língua, cultura, parentesco, tinham na ancestralidade o elemento que os unia.

Tanto quanto o povo preto, outros povos e corpos têm sido paulatinamente negados, em diferentes épocas e em diferentes lugares: mulheres, nações indígenas, povos originários, aborígenes, homossexuais, transexuais, surdos, deficientes etc. etc. O reencontro com Gabriela nos lembra da urgência de afirmar que corpos, nossos corpos, podem contar histórias para além da dor que a sociedade nos faz sustentar ao negar o *corpo negro* [surdo, transexual...] como *corpo livre*, que *age, move, contesta, vibra, goza, sonha, resiste e luta* (Gomes, 2017, p. 79)... E diante disso, quiçá a educação possa ser uma maneira de recuperar, aprender e conversar com esses e outros corpos que compartilham o espaço escolar. Pois como diz a autora: *Com o corpo se afirma a vida* (Trindade, 2006).

Que corpos podem ser vistos e narrados? Que corpos podem habitar a escola em sua vibrante e afirmativa existência? Que corpos são autorizados a “afirmar a vida” na escola?

O encontro com corpos invisíveis, negados e refugados por um determinado ideário social higienista (corpos negros, surdos, infantis, deficientes, miseráveis etc.) tem nos lembrado que em qualquer todo há intervalos;

Do mesmo modo são as escolas: instituições complexas, ambíguas, às vezes ambivalentes: são produto de relações de desigualdade, sim, mas são, também, potências contestadoras, espaço/tempo de pensamento, indagação, invenção. Compete, portanto, voltar a perguntar, a fazer soar a pergunta: o que é educar nesse contexto? O que podemos aprender com a experiência de Gabriela e de tantas outras crianças? O que nos provoca a pensar sobre o educativo e o ser professor aí?

### **Para seguir pensando e inventando o ser professor**

O acontecimento vivido e aqui narrado fala de um mundo que transforma negritude em marca de inferioridade; diferença em deficiência. Diante disso, haveríamos de perguntar se a função do professor tem a ver somente com uma técnica, com um método, com uma sequência didática bem estruturada. Parece-nos tratar-se, antes de mais nada, de um modo de se colocar em relação com o outro; modo através do qual podemos pensar, estranhar, inventar e fazer coisas juntos, pôr este nosso mundo em questão, exercitar uma determinada forma de indisciplina, de indignação frente às mazelas e desigualdades.

Qual, então, poderia ser o papel da escola e do professor em um mundo onde se admitem golpes de Estado, onde intervenções federais-militares, como a levada a cabo no Rio de Janeiro em 2018, são uma licença para que crianças pobres e negras sejam submetidas a situações que aviltam sua infância, como serem revistadas por soldados armados com armas maiores do que elas próprias? E o que dizer quando a sociedade acolhe isso com certa empatia, sendo uma das justificativas a de que essas crianças – pobres, negras e faveladas – já convivem com isso em seu cotidiano, devido ao tráfico de drogas? Poderia isso ser uma realidade com a qual nos acostumarmos?

Pois bem, Gabriela ressoa, repercute. Grita em seu silêncio que a escola poderia, talvez, ser outra coisa que não um dispositivo de normalização, de civilização, de informação. Ela nos lembra que a escola poderia ser espaço para ir contra “a ordem natural das coisas”. Sua existência aponta para a necessidade de reinventarmos a escola cotidianamente, isto é, reinventar as maneiras como nos relacionamos, como lidamos



com o outro, como compreendemos nosso próprio estar na relação educativa. É que educar é, antes, um convite a que possamos nos tornar já diferentes de nós mesmos, e não um sujeito adequado, “integrado”, canibalizado pelo “normal”.

Diante disso, a pergunta reincidente: qual poderia ser papel do docente? Ensinar algumas letras e números? Mostrar alguns cálculos e fatos sociais e históricos? Trata-se de “passar” o conhecimento a todos? Mas o que fazemos com esse “conhecimento” que é “passado”? Para que nos serve? A serviço de que e de quem ele está? E o que fazemos com tudo isso? O que fazemos com narrativas e histórias negras que nos chegam? Como dar atenção e hospitalidade a esses tremores?

Pensamos no educar como um conversar que continua, uma conversação que nos abre à pluralidade, ao movimento do pensamento e do mundo... Conversar com desconhecidos, sobre nós, sobre o outro, sobre nossa relação, sobre nosso mundo, sobre nossa relação com o mundo: nossas vidas, existências, sobrevivências, nossos tempos presentes e passados, enfim, sobre isso que diz respeito a mim, a ti, a nós, o que nos é comum!

No entanto, talvez valha perguntar: como criar espaços de conversação, de partilha, de cooperação onde se possa colocar, coletivamente, o pensamento em movimento, se as políticas e práticas oficiais de formação tendem a negar saberes, conhecimentos e potências? Quando as políticas educativas enxergam professores e alunos como números e gastos a serem enxugados e/ou como sujeitos incapazes ou desatualizados que precisam ser capacitados, atualizados, reciclados?

Quem é o professor? Quem é o aluno? São sobreviventes. Sobreviventes a políticas neoliberais que visam privatizar a educação, sobreviventes a um mundo que cobra da escola a cura das mazelas que ele mesmo produz; sobreviventes a governos que esvaziam os cofres públicos e corroem o público aos poucos, até que esteja à míngua. Voltemos à pergunta inicial: quem é o professor diante desse mundo da pressa, da aceleração, do lucro, da produção, da indiferença?

Professores são... Não somos. *Estamos sendo* muitos, múltiplos, incontáveis. Balbúrdia. Não fazemos parte de nenhuma confraria, de nenhum conjunto que possa vir a apagar ou negar nossas singularidades e diferenças. Somos pesquisadores de nossas práticas, das práticas de outros, de fenômenos educativos e sociais etc. O professor pode ser pesquisador; não é. E pode ser pesquisador do que quer que seja, não apenas de sua própria prática. Esta é uma possibilidade de investigação, não uma obrigatoriedade! Não obstante, é bom lembrar de que nem sempre as condições de trabalho, a quantidade de horas dentro da sala de aula, os recursos disponíveis, os salários, os espaços físicos etc. permitem ao professor se dedicar à pesquisa. E aqui está a maior hipocrisia: um sistema educativo que cobra do professor que seja professor, pesquisador, faça extensão, etc. etc., mas não lhe garante, muitas vezes, o necessário, o mínimo: horas reservadas à pesquisa, espaço de pesquisa, tempo para encontro e discussão, número menor de alunos em sala de aula...

Ora, todo professor é um intelectual; a questão é o quanto o exercício de sua intelectualidade pode ser vivido, pode ser experienciado. Como pensar, indagar, estranhar a realidade se não nos é garantido tempo nem estrutura? Como pesquisar quando a burocracia institucional nos impede e afasta da investigação? Quando bombas de gás ardem nossos olhos? E, uma pergunta indigesta: podemos compartilhar o assombro, a indignação, o espanto se não somos capazes de senti-lo?

Senti-pensamos o educativo como um lugar onde se pode experimentar algumas vivências, afetos e conhecimentos pela primeira vez – uma leitura, uma história, uma música, um encontro, uma descoberta, uma dada forma de amizade... Educativo como possibilidade de exercitar o pensamento como forma de indisciplina (Larrosa, 2017), como possível reinvenção de si mesmo e do outro. Em outras palavras: o que nos define enquanto professores senão a ininterrupta provocação a que estranhemos e perquiramos o mundo e, com ele, nosso fazer, nossa existência, nossas modos de ser, estar e fazer com os alunos?

Somos também filhos da diáspora africana. Diáspora é uma palavra usada geralmente para indicar o deslocamento forçado de milhões de

africanos de seu território pelo período de quatrocentos anos de tráfico negreiro via Atlântico. E Ford nos aponta que, mais do que isso, diáspora também *significa literalmente plantar sementes por dispersão, e é uma descrição poética da jornada heroica do povo africano* (1999, p. 42). Neste sentido, essas sementes foram capazes de gerar vida e raízes mesmo nos solos mais ameaçadores e perversos. Talvez o desafio seja “encontrar Gabriela” em nós mesmos, proporcionar na relação educativa a potência do encontro como uma atmosfera que conversa nas diferenças, que não nega presenças, que questiona invisibilidades, que transgride e interrompe a narrativa escolar oficial - essa que insiste em reproduzir mesmidades e invisibilizações.

Encontrar Gabriela requer deslocamento, sair ao mundo, colocar-nos disponíveis. Gabriela já habita os espaços escolares há muito tempo, mas também ainda habita as ruas, os semáforos, o trabalho infantil, o trabalho socialmente desvalorizado... Gabrielas estão por aí... E com que palavras narramos suas existências? Que lugar ocupamos, como docentes, na partilha dessas existências? Que tempo e atenção nos permitimos a oferecer? Nos damos tempo para estar ao lado, pensarmos e fazermos coisas juntos?

Pensar a educação, e também a docência, como espaço e tempo de fazer coisas juntos traz consigo uma revolução conceptual: então não se trata de formar o outro para algo futuro; a educação não como dispositivo de mesmidade, como maquinaria de produção de subjetividades prontas para atender ao mercado, mas como um espaço onde se torna possível estar junto, se encontrar, se escutar, se relacionar, se olhar, se tocar e ser tocado, conversar. O educativo como relação, como alteridade. Quiçá, assim poderíamos construir, cotidiana e insistentemente, um mundo onde a cor de Gabriela não fosse sinônimo de inferioridade, sua existência não fosse transformada em negação, e a fala da professora não fosse uma frase pronunciável na escola – e não apenas nela... Será possível inventar uma escola onde pensar por si seja pensar com o outro na diferença?

## Referências

- Certeau, M. **A invenção do cotidiano 1: artes de fazer**. São Paulo: Cortez, 2012.
- Concheiro, L. **Contra el tiempo: filosofía práctica del instante**. Barcelona: Anagrama, 2016.
- Crary, J. **24/7: El capitalismo al asalto del sueño**. Barcelona: Ariel, 2015.
- Ford, C. **O herói com rosto africano: mitos da África**. Tradução Carlos Mendes Rosa. São Paulo: Summus, 1999.
- Foucault, M. **Ditos e Escritos III**. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- Gomes, N. L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- Hooks, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- Kilomba, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- Larrosa, J. **Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2017.
- Mélich, J. C. **Transformaciones: tres ensayos de filosofía de la educación**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2006.
- Santos, A. B. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2015.
- Skliar, C. **Pedagogía de las diferencias**. Buenos Aires: Noveduc, 2017.
- Trinidade, A. L. Em busca da cidadania plena. In: **A cor da Cultura - Saberes e fazeres: modos de ver**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

## Não basta ser contra o racismo; é preciso ser antirracista

Ricardo Janoario  
Brasil

A ideia de escrever esse artigo surgiu, mais uma vez, da necessidade de falar e expor situações as quais somente o *corpo negro caído no chão* (Flauzina, 2006), consegue sentir na sua inteireza. O que para muitos parece *mimimi*, ser negro significa permanecer firme na luta cotidiana. Batalhas sem trégua, sem descanso, sem alívio, se tornou coisa comum. Dar sempre explicações, assim como dizer frequentemente que você não é o entregador, o faxineiro, o atendente, o manobrista, o ascensorista, não que esses ofícios sejam indignos, mas que se configuram como estereótipos da população negra. De fato, ser confundido como agente dessas profissões não difama ninguém, o que infama é o racismo contínuo de todos os dias.

Elucidar desde a tenra idade que não somos isso ou aquilo, torna-se uma tarefa tediosa e por muitas vezes, destrutiva. Com frequência, essas classificações vêm associadas às máculas sociais: perfil de bandido, assaltante, estuprador, assassino. Essas projeções são veiculadas nas diversas mídias sociais, nos filmes, nos desenhos animados, nas reportagens, nos diálogos familiares, nas escolas, nas praias, ou seja, nas mais simples e variadas atitudes e ações da vida.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo debater sobre o racismo e discutir possibilidades de ações antirracistas. Se destina a todos que estão determinados a enfrentar as problemáticas do *racismo* e do *antirracismo* (Guimarães, 1999) em seus múltiplos contextos. Como ponto de partida, muitos são os questionamentos que envolvem a presente temática: o que é racismo? Quão significativo é hoje? Como podemos nos opor? O que estamos tentando mudar? Como podemos sugerir diretrizes para combater o racismo? Como combater o *encarceramento em massa* (Borges, 2018) da população negra? Como diminuir a intensidade do genocídio do povo negro?

Sem a pretensão de responder todas essas perguntas, a proposta aqui é

estabelecer diálogos. Precisamos chegar a um entendimento da natureza do racismo e de suas práticas. Antes que possamos combatê-lo de maneira eficaz e apropriada, é necessário denunciar o impacto do racismo e lidar com as suas consequências. É impossível sugerir uma única definição de racismo, este muda de forma, de força, de lugar, além de se manifestar de diferentes maneiras.

É comum quando se fala de racismo, envolver outros aspectos como o *preconceito racial*, a *discriminação racial*, o *estereótipo* e o *racismo institucional*. Essas dimensões são relacionadas entre si de maneira complexa, e uma ou mais delas podem estar presentes em qualquer situação específica. Não é o intuito desse artigo explicar detalhadamente cada categoria supracitada, mas de problematizá-las.

Antes de tudo, então, o que é preconceito? Pode significar, literalmente, um pré-julgamento, decidir-se sobre os outros, sem informações suficientes. Sugere um julgamento infundado ou irracional. O preconceito incita o desrespeito, o ódio, é frequentemente alimentado pela percepção de um grupo em relação ao outro. Possui valores desprezíveis, instiga atos de genocídio que afetam os valores coletivos.

O *preconceito racial* refere-se a atitudes negativas em relação àquelas classificadas com base em características físicas ou culturais. As pessoas são discriminadas por causa de sua aparência física, cultura, origem étnica, sobretudo as pessoas negras. Está fundamentado nos estereótipos que impedem o diálogo entre as pessoas. Constitui-se em ideias pré-concebidas, consciente e inconscientemente construídas de geração em geração, atingindo a todos de forma sutil e na maioria das vezes imperceptível.

A *discriminação racial* geralmente se refere aos comportamentos, ações, atitudes que prejudicam as pessoas identificadas com base em sua participação em um determinado grupo racial ou étnico. A discriminação racial efetiva-se pelo tratamento desigual que cria práticas e políticas de efeito excludente. Estabelece diferenciações hierárquicas capazes de estabelecer a permissão ou restrição de onde, quando e como as pessoas [negras] podem circular. Contrapõe-se à

Constituição Brasileira e à Declaração dos Direitos Humanos, que asseguram o acesso à igualdade a todos.

Frequentemente, quando se pensa em racismo, nos referimos ao conceito de preconceito - em outras palavras, pensamentos negativos ou estereotipados sobre um determinado grupo racial. No entanto, o racismo também pode ser incorporado nas instituições e estruturas da vida social. Esse tipo de racismo pode ser chamado de *racismo institucional*. O racismo institucional refere-se a um padrão de distribuição de bens sociais, incluindo o poder de regular e sistematicamente beneficiar alguns grupos étnicos e raciais em detrimento de outros. Opera através de instituições, dos arranjos sociais organizados pelos quais bens e serviços sociais são distribuídos. Estes incluem o serviço público de maneira extensiva.

Já os *estereótipos* são imagens exageradas ou distorcidas das pessoas. Mesmo onde refletem elementos da verdade, eles geralmente são mal interpretados ou combinados com imagens imprecisas e depreciativas. O estereótipo se sustenta em: culpar a vítima pela opressão. Para que a opressão aconteça, é necessário envolver a vítima nela, em um ambiente de imagens negativas e respaldadas por violência, ódio e culpa. A opressão torna-se assim internalizada. O objetivo é levar a vítima a ser cúmplice de sua vitimização. Diferentes estereótipos evocam diferentes respostas emocionais. Isso inclui atitudes depreciativas ou hostilidade. O uso da linguagem, do comportamento, das emoções e principalmente das imagens e discursos da *mídia* (Van Dijk, 2008) podem reforçar a ideia estereotipada.

Crescer em uma sociedade em que o preconceito é generalizado resulta na socialização dos preconceitos. Ao passo que crescemos, aprendemos a classificar e categorizar. Somos ensinados a fazer isso com os nossos familiares também. Desde a infância, geralmente temos consciência da cor da pele; logo depois, aprendemos a associar cores às características culturais e de personalidade. Quando essa consciência é estimulada por fatores depreciativos, as opiniões se concretizam e se solidificam em atitudes racistas.

Cabe dizer que o racismo também tem sua dimensão ideológica. Como ideologia, expressa mitos sociais sobre grupos raciais e étnicos. Desvaloriza os outros, afirmando e 'explicando' sua inferioridade ou desvantagem de maneira que culpe a vítima das suas próprias particularidades. É essa a função do racismo como ideologia, explica a desigualdade das vítimas por referência às suas supostas características e fraquezas. É, portanto, uma construção histórica e social. Sustenta versões convencionalmente aceitas pela História e pela sociedade. Carrega nossa linguagem e preenche nossas imagens. O racismo como ideologia também pode ser visto como racismo cultural. As atitudes racistas, muitas vezes, se justificam pela e na cultura transmitida de geração em geração.

As ideologias racistas servem de combustível para os estereótipos racistas, os preconceitos individuais e coletivos - e podem ser ativados por expressões de preocupação aparentemente inofensivas ou supostamente não-racistas. Cabe lembrar que o preconceito e o racismo não são apenas uma questão de pessoas más. Estes permeiam e operam através de expectativas, comportamentos e ações cotidianas que, embora não sejam interpretadas como racistas, são racistas em seus efeitos.

É indispensável entender que as ideologias racistas são amplas na medida em que o racismo também é amplo. Ao adquirir uma forma plástica e mutante, o racismo justifica-se na sua resistente sobrevivência e no seu desenvolvimento exitoso através dos tempos cujo efeito se traduz no imobilismo social, no obscurantismo constante e no genocídio da população negra.

De fato, o racismo formou-se por meio da prática agressiva, da conquista, da dominação ou do extermínio de qualquer grupo humano existente. Se, perdura até os dias atuais, com potencialidade violenta, se convertendo, numa realidade tenaz, arraigada na consciência e na prática social. Trata-se de algo que se incorporou à cultura das elites e que se enraizou profunda e maleficamente no tecido social. O racismo tem como função própria resguardar os privilégios do segmento hegemônico da sociedade, cujos objetivos são debilitar, fracionar e tornar impotente a *população subalternizada* (Spivak, 2012).



Dito de outra forma: o racismo é um resgate cultural de comportamentos agressivos, violentos e egoístas, com finalidade de estruturar e apoiar sistemas que preservam o controle monopolista dos recursos básicos de uma sociedade. Além disso, infiltra-se nas ciências e metamorfeia-se em prática educativa. Ainda que se perceba a organização de lutas cotidianas em consonância com os Movimentos Sociais, é nítida a marginalização estrutural dos negros mundialmente. A não discussão e/ou a não problematização do racismo na agenda internacional neutraliza as políticas públicas com base na identidade racial e consequentemente torna precoce a morte do povo negro.

O reconhecimento dos valores, das crenças e dos comportamentos da população negra é imprescindível para combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial na sociedade, bem como seus efeitos sobre as vidas negras, tendo em vista que o racismo, em sua forma de consciência mais violenta, objetiva o extermínio do outro, por ser um sistema de amplo poder cujas estruturas de dominação e de opressão atingem todas as esferas estruturantes da vida social.

O racismo é real. Além disso, se sustenta em algum tipo de valoração negativa, subordinação e desvantagem. É uma noção complexa, que, envolve preconceitos, atitudes pejorativas; discriminações e ideologias. Assim, o racismo opera tanto no nível individual quanto coletivo. Pode ser explícito ou velado, direto ou indireto. É histórico e socialmente construído - surge de conflitos reais e é sustentado pela heteronormatividade branca, sexista, homofóbica, genocida, que reforça os privilégios de alguns e a desigualdade de outros. De fato, o racismo não pode ser analisado ou combatido somente por parte de suas vítimas, mas por todos de uma maneira geral.

### **Combatendo o racismo!**

Qual é a natureza e extensão do racismo contemporâneo? Cabe olharmos para a História e percebermos que a desapropriação e o ataque ao povo negro sempre foram constantes. Porém, foram omitidas por décadas, mal mencionadas nos livros didáticos, na mídia, nas universidades, nos discursos políticos. As ideologias ou suposições

racistas atuais, ou a simples aceitação como normal de situações em que as piores condições de vida são, frequentemente, de pessoas negras, reforçam o *genocídio do negro brasileiro*. (Nascimento, 1988) O racismo faz parte de nossa história, sociedade e cultura. É, muito provavelmente, uma parte de cada um de nós. Podemos segui-lo, ou podemos começar a lidar com ele, por meio, por exemplo, de um compromisso de se opor a todas as suas variadas formas.

O racismo é uma maldição. É uma negação da humanidade, dos direitos humanos fundamentais. Prejudica as vítimas, os autores e os espectadores. As consequências e a hostilidade geradas pelas práticas racistas afetam a todos nós. Subverte nossa sociedade e putrefaz nossas relações sociais. Cada um de nós precisa trabalhar com os argumentos e elaborar nossas próprias razões para se posicionar. De fato, muitas pessoas acreditam em ideologias racistas, enquanto outras negam que o racismo seja um problema no Brasil. Outros, simplesmente aceitam a situação atual, onde o racismo produz desigualdades.

O racismo representa um sistema no qual as políticas, as práticas institucionais, as representações culturais e outras normas se estruturam, muitas vezes, reforçando a perpetuação da desigualdade de grupos raciais. Apresentam barreiras estruturais que impedem grupos raciais de garantirem moradia de qualidade, assistência médica, emprego, educação, acesso aos direitos fundamentais. A discussão sobre racismo, aqui entendida, enfatiza o impacto da dinâmica institucional, das iniquidades de recursos e dos legados históricos das desigualdades raciais. Na *lógica interseccional* (Akotirene, 2018; Crenshaw, 2004), em áreas como: emprego, moradia, assistência médica, educação, o viés racial continua sendo um contribuidor da desigualdade racial.

O racismo é crime!<sup>1</sup> É a negação do princípio básico em que as pessoas se respeitam enquanto pessoas. Representa o assolamento do direito de compartilhar a própria humanidade. O racismo é uma indignação para

<sup>1</sup> O crime do racismo é previsto no Código Penal brasileiro pela Lei n. 7.716/1989. Assinada em 5 de janeiro de 1989 pelo presidente da República, à época, José Sarney, a lei passou a ser reconhecida como Lei CAÓ, nome do seu autor, o rx-deputado Carlos Alberto Caó de Oliveira.

quem acredita no valor igual dos seres humanos, como seres humanos. Essa crença discrimina, prejudica a si mesmo e ao outro. Cada vez mais, no debate sobre o racismo, uma posição radical, ataques às religiões de matriz africana por exemplo, está sendo efetivada. Não se possibilita o *lugar de fala* (Ribeiro, 2017).

O racismo prejudica! Não está apenas na teoria, causa danos de todos os tipos, na prática. Priva algumas pessoas e beneficia outras às suas custas. Não é justo, causa miséria, sofrimento, morte. Deturpa imagens, isto é, as imagens de nós mesmos dependem, em parte, do que os outros pensam de nós. Isso significa que a invisibilidade, de nós negros, nos espaços de prestígio social, ceifa vidas. Essa ausência também reforça a heteronormatividade branca, a supremacia branca, a meritocracia e o privilégio. O racismo reduz oportunidades, interrompe sonhos, alija relações sociais, políticas, culturais e educacionais.

O racismo impede a empatia! Como ser branco se configura normalidade, as pessoas brancas tendem a não notar o racismo e, portanto, a ignorar o que é ser *negro no mundo dos brancos* (Fernandes, 2007), isto significa, não ter em sua vida cotidiana, o acesso a bens sociais e ser tratado de maneira subalternizada. O racismo impede e confunde a análise de nós mesmos enquanto negros, de nossa própria realidade social, de forma realista. Isso restringe nossa consciência das opções e alternativas disponíveis. Também nos impossibilita de entender como chegamos aonde estamos, pois os mecanismos racistas são veiculados com intuito de apagar a *noção de negritude* (Munanga, 1988), nos confundir, nos deixar sob vertigem.

O racismo impede sonhos! Não é simplesmente um mal isolado, atacando apenas suas vítimas ou seus colaboradores. Putrifica as relações sociais em geral e corrói a busca pelos sonhos. É necessário combater as artimanhas do racismo, compreendendo e denunciando suas práticas. É uma faceta da nossa sociedade, um sério obstáculo ao progresso. Isso afeta a todos, por isso temos de combatê-lo. Que tipo de sociedade queremos? Qual tipo de formação racial precisamos? Como podemos desenvolver nossas competências política, social e sobretudo, racial? Se faz necessário encontrar maneiras de explorar e lidar com as

diferenças. Deixar de falar sobre racismo, não contribuirá para o seu desaparecimento.

O racismo corrompe o trabalho digno! O capital cultural é um recurso escasso. O acesso aos bens não é igualmente distribuído e a maneira como as instituições funcionam, ajuda a manter a desigualdade. Identificar o racismo em nós mesmos, nos outros, na maneira como as organizações operam, significa avançar nas ideias antirracistas. É necessário, por exemplo, sermos capazes de reconhecer os estereótipos e desconstruir a linguagem que veicula mitos racistas no interior das instituições. Eliminar o racismo faz parte de nossas obrigações legais e institucionais. Somos pessoal e profissionalmente responsáveis por reconhecer e combater o racismo. Sim, é um problema nosso!

O racismo sempre estará no centro da experiência das vidas negras e existe como um componente normal da hierarquia de poder e privilégio. Reconhecer a existência das desigualdades raciais e tentar trazê-las à tona, significa avançar na discussão sobre as oportunidades da população negra na sociedade sobretudo, nos espaços de prestígio social. Um dos maiores compromissos que se pode assumir é continuar prestando atenção em como esses problemas afetam a nós e às pessoas ao nosso redor. É preciso descolonizar o pensamento. É imprescindível *ensinar a transgredir* (hooks, 2013).

É necessário concatenar projetos antirracistas. É urgente estabelecer uma comunicação aberta e justa para se estabelecer diálogos e trocas. Tal tarefa, pode significar um trabalho árduo e arriscado também. É preciso institucionalizar a discussão sobre o racismo, seus efeitos, assim como ideias para seu combate. Fazer a diferença não envolve apenas mudanças de atitudes, mas também de ações. O que temos feito para combater o racismo, enquanto cidadãos? O que as grandes instituições têm contribuído no combate ao racismo? De que suporte ou recursos temos nos utilizado? Como a lei tem sido aplicada? Não é possível combater o racismo, continuando a excluir, marginalizar e culpabilizar suas vítimas.

## Ideias sobre Antirracismo

Partimos da ideia de que a ação antirracista constitui-se na reflexão sobre as experiências e necessidades dos sujeitos que são frequentemente excluídos. Uma sociedade democrática depende do engajamento civil e político de todos os cidadãos. É indispensável romper barreiras racistas para implementação de um *projeto antirracista* (D'Adesky, 2006). Mas o que de fato, se entende por antirracismo?

O antirracismo pode ser compreendido como um processo contínuo de mudança para erradicar o racismo. Existe para criticar o racismo e apresentar ideias sobre como eliminar a opressão racial. Diante do fato de que o racismo se manifesta em vários níveis da/na sociedade, então o antirracismo precisa coexistir e criar uma rede de resistência, estratégias pedagógicas que possam desconstruir ideais racistas. Tais táticas devem estar presentes nos projetos interpessoais, organizacionais, comunitários, culturais, políticos e sobretudo educacionais. É por meio da conscientização sobre o racismo que será possível desmantelá-lo em seus múltiplos níveis de exploração. É primordial implementar o antirracismo através de práticas pedagógicas educacionais, nas escolas, universidades e instituições.

Não é tarefa fácil definir antirracismo, pois o conceito envolve muitos componentes diferentes. Por ter como base a Pedagogia Antirracista (Janoario, 2016) para estudos antirracistas, concentro-me principalmente em questões de raça e racismo, embora utilizo-me de outros aspectos interseccionais, como gênero e classe, para entender que a educação antirracista trabalha para mudar estruturas institucionais, validar as experiências, problematizar o sistema educacional, prestando atenção especificamente em como as instituições de ensino trabalham para reproduzir o privilégio branco.

O antirracismo é uma ação que identifica, desafia, altera valores, estruturas e comportamentos que perpetuam o *racismo estrutural* (De Almeida, 2018). É uma maneira ativa de ver e estar no mundo, a fim de transformá-lo. As ideias racistas têm sido parte de muitos aspectos fundamentais da sociedade ao longo da História, e se manifesta tanto em

atitudes individuais quanto coletivas, em políticas e práticas explícitas e veladas dentro e fora das instituições. Além de afetar *as almas das pessoas negras* (Dubois, 1999), desde a mais tenra idade. Portanto, são de extrema urgência o surgimento de ideias antirracistas.

Embora o antirracismo estimule protestos e manifestações públicas, este inclui muito mais do que isso, abrange o aprender, o ouvir, o criar de forma colaborativa que se opõe à desigualdade entre os indivíduos e grupos com intuito de desestruturar as formas de poder que oprimem e se estruturam na ideologia do mito da democracia racial . É imperativo ser antirracista! Por isso, o conceito de antirracismo, aqui expresso, está baseado na teoria e na prática da ação. É um processo ativo, persistente e propulsor de mudança. Analisar ou teorizar sobre o racismo refere-se à compreensão de como este opera nos níveis pessoal, ideológico e institucional. Compreender as formas complexas e específicas que o racismo se manifesta, nos ajuda a desenvolver ações eficazes para eliminá-lo.

No contexto das instituições, a prática antirracista envolve o desenvolvimento de novas políticas e procedimentos que revisam os processos de seleção com objetivo de garantir a diversidade de gênero, raça, etnia nas organizações; reavalia as *ênfases e omissões dos currículos* (Canen e Moreira, 2001) escolares com intuito de desenvolver materiais, recursos e estratégias curriculares antirracistas; garante práticas inclusivas em sala de aula, levando em consideração as diferenças que tecem o cotidiano escolar.

Viver, portanto, um projeto antirracista, para além dos espaços institucionais, representa a todo instante se indagar de algumas questões: com qual frequência se tem acesso a produtos - cartões postais, livros ilustrados, cartões comemorativos, bonecas, brinquedos e revistas infantis com pessoas negras? Se uma pessoa negra precisar se mudar, terá facilidade de alugar ou comprar um imóvel? Com qual facilidade se pode ligar a televisão ou abrir a primeira página do jornal e ver pessoas negras amplamente representadas e de maneira positiva? É possível, uma pessoa negra, ir às compras sozinha, a maior parte do tempo, bastante segura de que não será seguida ou assediada? Essas são apenas interrogações básicas que se tornam frequentes dentro de uma proposta

antirracista.

É indispensável que as instituições de ensino avancem nas discussões sobre propostas antirracistas. Há de se destacar a importância de não apenas discutir a diversidade, mas analisar criticamente questões de raça, desigualdade e privilégio. Os professores têm o poder de influenciar bastante os alunos e de mudar vidas, garantindo que todos os alunos, inclusive os pertencentes a grupos minoritários, tenham a oportunidade de aprender e discutir suas próprias experiências na sala de aula como material para a aprendizagem.

Como seria uma proposta antirracista para os ensinos fundamental, médio e superior? Como os professores conceituam a educação antirracista na teoria e na prática? Como esses profissionais são preparados ou treinados para uma educação antirracista? Que desafios esses docentes enfrentam em sua educação cotidiana contra o racismo? Essas se configuram em algumas questões pertinentes na implementação de um projeto educacional antirracista.

Ser o único aluno negro na sala de aula pode criar sentimentos de isolamento, além de outras consequências negativas. Por que não ensinar sobre as próprias histórias e experiências na escola? Qual a dificuldade de se discutir a história da população negra para além do 20 de novembro<sup>2</sup>, ou seja, mais de uma vez por ano. A educação antirracista deve ser implementada no currículo cotidiano e não ser simplesmente folclorizada a cada data de celebração. É importante que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sobre diferentes perspectivas, experiências e histórias, além de analisar criticamente questões de racismo, discriminação e desigualdade.

O combate ao racismo cotidiano exige que os educadores tomem atitudes estratégicas para impedir a discriminação enraizada. Como se pode compreender a diversidade quando não se é representado?

2 Representa o *Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra*, instituído oficialmente pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2011, data comemorativa da morte de *Zumbi*, líder do Quilombo dos Palmares – situado na Região Nordeste do Brasil.

Portanto, é crucial que entendamos como nós, professores, conceituamos questões de raça, poder e privilégio e como temos preparado e abordado o ensino da educação antirracista na sala de aula.

Para entender o porquê a educação antirracista é tão importante, é condição *sine qua non* explorar as experiências dos estudantes (negros) nas escolas, enfatizando especialmente o racismo e o tratamento desigual. Há de se convir que o racismo presente na escola impede ações bem-sucedidas, limita o pensamento, inibe, desmotiva e esmorece a comunidade escolar. Em contrapartida, a educação antirracista não apenas encoraja os alunos a conviver com as diferenças, mas também, instiga a luta pela justiça social e igualdade de oportunidade, além de proporcionar o debate sobre questões marginalizadas.

Um dos grandes desafios que os educadores enfrentam é o discurso racista de que a raça somente deve ser estudada por alunos negros e é irrelevante para os demais estudantes. Embora as salas de aula estejam se tornando, cada vez mais, diversificadas, os programas de formação de professores permanecem predominantemente brancos e relutantes em discutir a temática racial. Compreender a diferença implica que os estudantes, independentemente de raça e etnia, devem ser educados de maneira igualitária, levando em consideração as suas diferenças. Entretanto, isso é problemático, pois a educação é pautada em experiências limitadas sobre os temas da desigualdade, discriminação e injustiça.

Desconstruir a cultura do silêncio diante das práticas racistas e discriminatórias é o primeiro passo para uma ação antirracista. É comum experimentar uma série de reações e repreensões pelo fato de querer se implementar o trabalho antirracista. Como em todos os aspectos da educação antirracista, é fundamental interromper as narrativas negativas. Os professores devem ser solicitados a ensinar e discutir questões de raça, poder, privilégio e desigualdade com seus alunos. Portanto, é fundamental pensar como e por quem exatamente está sendo ensinada a educação antirracista.

É importante que as instituições educacionais abram espaços para que



se criem oportunidades de debate sobre a diferença. Isso pode garantir a discussão sobre a temática do antirracismo nos currículos e não simplesmente apenas um bate-papo informal e isolado. É mister que se elimine falsas crenças, fornecendo informações precisas, evitando a comunicação de mão única. A melhor estratégia possível para se combater o racismo é desenvolvida de acordo com as circunstâncias específicas de cada ambiente. Além disso, se faz necessária uma abordagem dinâmica, interativa e consultiva, tendo em vista que as estratégias antirracistas precisam ser implementadas nos níveis individual, institucional e cultural.

### **Algumas Considerações**

Falar sobre ideias antirracistas significa desconstruir ideais racistas que ao longo dos séculos sustentam pensamentos, ações, atitudes e discursos. Não se pode desconstruir o racismo sem antes compreender que as práticas racistas consistem em uma construção histórica e estrutural; se faz presente em todos os aspectos de nossas vidas pessoal, institucional e social; usam o preconceito para moldar atitudes, sentimentos e comportamentos; se utilizam de ferramentas de exclusão, discriminação, suspeita, medo, ódio.

Indivíduos e organizações podem crescer e mudar. Mas mudanças significativas ocorrem lentamente e demandam esforço. O êxito nas questões de justiça e equidade ocorre após extensas manifestações de resistência, luta e dor. É preciso atenção e compromisso para com as atividades antirracistas. Não se pode desconstruir o racismo em uma sociedade que explora pessoas para lucratividade, sobretudo a exploração da “carne mais barata do mercado”: a carne negra.

O processo individual antirracista começa quando, nós negros, percebemos que não somos brancos. Começamos a entender que fazemos parte de um outro grupo. É nesse estágio que percebemos que todos os estereótipos, imagens e preconceitos racistas que estamos ouvindo e ouvimos são sobre nós. Não há possibilidade de se estabelecer um projeto antirracista quando ainda estamos tomando os parâmetros da branquitude como referência. Somos presos a uma lógica

de negação de nós mesmos. A falsa ideia de que temos que ser como os brancos e alterar as próprias características físicas, utilizando a pessoa branca como modelo de humanidade a ser seguido. Parte do nosso empoderamento é aprender a resistir e a desafiar, apesar das dificuldades internas e barreiras que, na maioria das vezes, parecem intransponíveis.

Um dos principais problemas em debater a temática antirracista é defrontar-se com a hostilidade em relação às temáticas étnicorraciais e o desrespeito para com a história do povo negro. Além disso, conviver com a expressiva tradição intolerante da ascensão do negro na sociedade. Qual a razão de tanto ódio? Qual a explicação para tanto desprezo? Qual o motivo para a interrupção de tantos projetos?

Estamos nitidamente diante de um discurso de ódio gratuito que se instaura entre nós e constitui uma violação grave dos direitos fundamentais da pessoa negra, quando somos tratados não como pessoas, mas como seres inferiores que podem ser oprimidos, rejeitados e assassinados. Tais discursos constituem um ataque fundamental ao direito à dignidade, à vida, ao trabalho digno.

O não debate do projeto antirracista aliado ao discurso de ódio viola e impede a expressão de representatividade do negro. A todo instante, o racismo nos descaracteriza enquanto humanos, nos isentando do poder de usufruir de direitos. O discurso do ódio, portanto, veicula o projeto de apagamento da pessoa negra, do não reconhecimento, da não participação, da ausência.

Ao debater sobre a possibilidade de implementação de um projeto antirracista, pude perceber que o racismo à brasileira age de forma eficaz no processo de internalização de percepções negativas sobre a negritude, onde muitos de nós somos forçados a sucumbir a este processo, a não discutir o tema, de nos silenciarmos nas reuniões pedagógicas, nos colegiados, nas reuniões de pais nas escolas, por medo ou repulsa. Por isso, temos que entender que a lógica racista é estrutural, prolonga o sentimento de subjugação, subalternidade e nega o direito de fala. Dito de outra forma, impede que a pessoa negra relate e reconheça a própria história. Estas relações são cotidianamente reforçadas pelas

noções de privilégio, meritocracia, que negam a subjetividade, desumaniza e oprime através de um sistema disciplinar que sufoca, aprisiona e pune.

Qual tem sido os fatores limitantes que impedem a compreensão de que o racismo é opressivo, mortífero e que se manifesta na interação social diária? O que tem nos impedido de falar francamente, ou seja, de ter *coragem de dizer a verdade* (Foucault, 2009) diante de um sistema opressor? Falar de racismo requer indiscutivelmente um acúmulo de recursos intelectuais e sobretudo emocionais, diante de uma sociedade que legitima e enaltece a cultura branca.

Por diversas vezes, as práticas de racismo na sociedade brasileira não são denunciadas, exceto por aqueles que sentem intensamente seus impactos. Inicialmente, tal situação ocorre, pelo fato de que as pessoas não estão emocionalmente dispostas a enfrentar as várias etapas para denunciar uma atitude racista, dentro da lógica burocrática brasileira. Em parte, esse fracasso em reconhecer e delatar a discriminação racial resulta do racismo velado que estrutura a sociedade. O racismo, portanto, é uma prática complexa, dispersa e, na maioria das vezes, socialmente aceitável, que impõe uma relação de dominação e subordinação.

É essencial que todos reconheçam a existência do racismo. É responsabilidade de todos se oporem ao racismo onde quer que este possa surgir. Como atitudes e comportamentos racistas podem ser adquiridos desde muito cedo, a importância da educação antirracista é indispensável. Isso quer dizer, assumir o compromisso que exige a ruptura com o domínio intelectual, político, material, cultural centrado numa única visão de mundo, de ciência, de cidadania, que não permite o diálogo, não garante a construção e se constitui incapaz de respeitar e valorizar as diferenças. É preciso ser antirracista.

## **Referências bibliográficas**

Akotirene, C. (2018). *O que é interseccionalidade?* Ciudad: FEMINISMOS PLURAIS.

- Borges, J. (2018). *O que é encarceramento em massa?* Belo Horizonte: Letramento/Justificando.
- Brasil. Lei 7437/85, de dezembro de 1985. (Lei Caó).
- Caen, A.; Moreira, A. F. B. (Org.) (2001). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus.
- D'Adesky, J. (2006). *Anti-racismo, liberdade e reconhecimento*. Rio de Janeiro: Dautt.
- De Almeida, S. L. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- Dubois, W.E.B. (1999). *As almas da gente negra*. Rio de Janeiro: Lacerda Ed.
- Fernandes, F. (2007). *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global.
- Flauzina, A.L.P (2006). Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro. *Dissertação* (Mestrado em Direito) Brasília: Universidade de Brasília.
- Foucault, M. (2009). *Le courage de la vérité: le gouvernement de soi et des autres II*. Cours au Collège de France. Gallimard: Paris.
- Guimarães, A. S. A. (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo/Editora 34.
- hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Janoario, R. S. (2016). Por uma pedagogia antirracista: reflexões sobre a desigualdade racial e o ensino superior no Brasil. En: Moraes, M. (Org.). *Questões da Educação*. Rio de Janeiro: Ventura, pp. 15-36.
- Crenshaw, K. (2004). *A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero*. Cruzamento: Raça e Gênero, Painel 1.
- McLaren, P. (1997). *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Munanga, K. (1988). *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática.
- Nascimento, A. do. (1978). *O Genocídio do Negro Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.
- Spivak, G. C. (2012). *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora

## **Ai, por que temos de ser tão normativos? – provocações para pensar a pesquisa, a vida e nossos modos de escrever e narrar**

Tiago Ribeiro  
Brasil

Este ensaio compartilha algumas inquietudes a partir das ressonâncias de uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup> realizada entre Brasil e Argentina. O foco deste texto objetiva, mais especificamente, pensar sobre desafios envolvidos na escrita da pesquisa: como mergulhar no exercício de escrever-viver a investigação cuidando para que a linguagem seja, tanto quanto possível, menos excludente?

E por que menos *excludente* e não *mais inclusiva*? Ora, assumir a impossibilidade de grafar ou plasmar uma escrita inclusiva implica reconhecer, como convida Grada Kilomba (2019), que não se trata de perguntar se temos ou não preconceitos, mas de indagar onde os guardamos, como os dissimulamos, quais são... O exercício-provação por partilhar nossas ações investigativas de modos menos excludentes tem a ver, portanto, com a assertiva de que a linguagem é o limite, a borda, a dobra que não nos permite narrar a experiência, senão seus sentidos e afetações... na relação, diferindo, sendo, em gerúndio, com outros. Por isso, escrever tentando não apagar, silenciar, negligenciar vozes, experiências, existências na escrita, ainda que cientes da impossibilidade que este desafio alberga.

No entanto, não falo de qualquer lugar. Como nos ensina a perspectiva descolonial (Mignolo, 2010), somos a partir do lugar singular desde onde habitamos, vivemos, pensamos... E, da mesma forma, habitamos, vivemos e pensamos banhados pelo lugar único e irrepetível desde onde somos, tal qual sugere Bakhtin e sua filosofia da linguagem (2011). Sou,

**1** Trata-se da pesquisa Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita da UNIRIO, orientada pela Profa. Dra. Carmen Sanches Sampaio e pelo Prof. Dr. Carlos Skliar, defendida em 2019, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Disponível em:

[http://www.unirio.br/ppgedu/copy\\_of\\_TesePPGEduTiagoRibeiro.pdf](http://www.unirio.br/ppgedu/copy_of_TesePPGEduTiagoRibeiro.pdf) .

penso, habito e escrevo-vivo a partir do lugar de homem, homossexual, negro, latino-americano, ouvinte, nordestino, professor de estudantes surdos, pesquisador... Todas essas identidades me constituem e nenhuma me define: é que somos móveis, unimúltiplos, sempre nos fazendo e refazendo no e com o mundo, no e com outros: na partilha, na relação, no encontro/confronto alteritário vamos nos trans-formando, compondo nosso eu irrepetível.

As reflexões que compartilho aqui ganharam ainda mais vida quando cheguei ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 2014, como professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Relacionar-me com estudantes surdos me colocou diante de uma forma outra de viver o tempo e o espaço e, por conseguinte, de me relacionar com o outro. Na relação com esses estudantes, venho podendo compreender que a diferença está entre, que é algo que flui entre sujeitos e não pousa estática e absoluta sobre uns em detrimento de outros: ali, naquele encontro, naquele espaço, naquela relação com os surdos, o “estranho” era eu, a impossibilidade era minha, o tempo impossível era o meu, a não pertença à cultura e à língua era minha.

Como nos alerta Skliar (2009), o *ser estranho, ser diferente, ser desigual* é uma questão de perspectiva – e de violência –. Somos o *modelo, fruto do mérito, do esforço*, nos ensina o mercado. E, então, nossa sagrada e *inofensiva* violência de cada dia. Se alguém não acompanha o tempo da produção, o tempo pensado como único, do progresso, é atrasado! São atrasados os andinos, os indígenas, os quilombolas. São atrasadas as crianças que não acompanham ou compõem a homogeneidade desejada pela escola! Se alguém não produz como o esperado, é marginal, improdutivo, incapaz. E se são surdos? *Se são surdos, para que aprender, para que escola?* – perguntam muitas pessoas, impregnadas que estão pela lógica do produzir conforme uma dada ideia de produção e de existir a partir de uma ideia específica de existência... E, sendo a escola um produto desta sociedade, é bom frisar: tal lógica também a habita, de diferentes maneiras, em distintas medidas! Nosso desafio é denunciar e inventar maneiras de fazer e afirmar outras escolas possíveis nas escolas!

Ora, a história nos mostra que todas as sociedades produzem os seus anormais, seus desviantes (Skliar, 2003). Apesar da diferença não existir como condição senão como relação, sob o estandarte do anormal se quer invisibilizar o sujeito, a pessoa, como se, ao se falar de diferença, se estivesse falando de uma essência: a diferença é do outro; outro marcado, estigmatizado. Pretende-se apagar seu nome e sobrenome, admoesta ainda Skliar (2003). A partir do rótulo que lhes é dado, quase como uma identidade fixa, imóvel, despesoalizam-se surdos, cegos, autistas, homossexuais, transgêneros, negros, índios, miseráveis, mulheres... São todos invisibilizados pelo Normal, pelo Modelo, pela Regra, pela Língua(gem). Mas não apenas eles. São muitos os desiguais, os anormais...

O mito bíblico inaugural já o atesta: o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus. Sim, desde Gênesis<sup>2</sup>, a imposição de *Um modelo*, de *Uma forma de ser*, estar e se portar. E a partir do masculino, branco e heterossexual! Foi a partir do homem, em *Gênesis*, que a humanidade começou, embora o útero pertença à mulher. Não se pode, por conseguinte, ao preço de sua própria vida, fugir à imagem que lhe deu forma: aos hereges, subversivos, mundanos, nada mais que a morte<sup>3</sup>; àqueles que se deixam levar pela mulher, secundária por sua própria natureza, nada menos que a expulsão do paraíso. Ou, em outras palavras: tornar-se mais um entre tantos, semelhante, estar entre os outros, os demais, os estranhos, distanciar-se do mesmo, tornar-se, também, anormal.

Pela homogeneidade, pela mesmidade, sustenta-se o árduo e ininterrupto trabalho dos tribunais da anormalização e criação dos

2 Utilizo aqui o marco temporal do mito bíblico, o que não significa afirmar que a política impositiva da mesmidade tenha sido inventada pela Bíblia ou pelo Cristianismo. Este, é bom lembrar, não é um bloco homogêneo. Como exemplo, vale citar o movimento Diversidade Católica, cuja luta tem sido em torno da inclusão gay. Sem entrar na discussão do que poderia representar filosoficamente tal movimento, lanço mão de tal exemplo para ilustrar nossa impossibilidade de seguir produzindo generalizações que apaguem e deslegitem a heterogeneidade e a complexidade de ideias do/no mundo e instituições. Para conhecer mais sobre o movimento citado, ver: <https://www.diversidadecatolica.com.br/>

3 A série Knighfall (Templários, na tradução para português), disponível na Netflix, é uma produção que aborda, de forma livre, a temática.

desiguais. Impõe-se um Deus masculino como modelo e faz-se dos demais seus estranhos. E não qualquer modelo, insisto: Deus é homem, branco (uma leitura ocidental), tem olhos claros e é europeu, assim como seu filho salvador<sup>4</sup>, contrariando a própria geografia bíblica, a qual diz ter nascido Jesus em região correspondente às cercanias da atual Palestina, motivo pelo qual jamais poderia apresentar tal fenótipo.

À mulher compete a obediência, a castidade, o silêncio. Sobre ela recai a imposição da pureza impossível e hipócrita do homem, traído por ela desde o mito inaugural e, por razão de sua traição, impossibilitado de exercer sua inocência. O masculino é incólume a ponto da responsabilidade por sua própria escolha não ser atribuída a si mesmo: se aí há erro, desvio, pecado, a culpa pertence à mulher. Tanto no mito bíblico quanto no Brasil do século XXI, é da mulher a responsabilidade pela falta do homem<sup>5</sup>. Talvez ela seja o requerido espelho com reflexo de lisura e candura impossíveis, a projeção da inalcançável separação entre humano e animal. O homem só é homem porque a mulher é espectro. Que ela seja, pois, de acordo com tal perspectiva, a ausência, a diferença feita desigualdade, a negação: o feminino seria, então, pensado como o não-masculino (Welzer-Lang, 2001).



<sup>4</sup> Ver figuras 1, 2 e 3.

<sup>5</sup> Inúmeros exemplos poderiam ser arrolados aqui, mas vou me ater à pesquisa realizada pelo Datafolha e divulgada no dia 21 de setembro de 2016: para um terço dos brasileiros, ou seja, 33,3% de nossa população, a culpa pelo estupro é da mulher. Em outras palavras, da vítima! Disponível em <http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/09/um-em-cada-3-brasileiros-culpa-vitima-em-casos-de-estupro-diz-datafolha.html>





Figura 2: Parte de *A Glorificação da Eucaristia* (Ventura Salimbeni, 1600).



Figura 3: *Ecce Homo* (Elías García Martínez, década de 1930)

Ora, o mito bíblico (ou a leitura que partilhamos dele) é também o mito do machismo, da misoginia, da mesmidade, da igualdade enquanto apagamento das diferenças, da imposição de um modelo. Mas não atiremos todas as nossas pedras contra a religião nem contra o Cristianismo. Totalitarismo, machismo, racismo etc. não são exclusividade nem invenção sua, insisto. Na Grécia antiga, por exemplo, lugar da *democracia por excelência*, às mulheres não era permitida a participação em discussões políticas; elas não tinham direito de votar nem eram consideradas cidadãs. Em diferentes culturas, religiões e sistemas políticos pelo mundo, em diferentes espaços e tempos, a força impositiva do modelo masculino e patriarcal sobre a

mulher chega ao absurdo de leis que permitem ao homem exercer a violência física contra elas, como na Rússia de 2018, país sede da Copa do Mundo daquele ano, por exemplo.

No caso do Cristianismo, ou de uma vertente mais conservadora dele, ao longo da história vem de mãos dadas, durante determinado *espaçotempo* na história das sociedades ocidentais, com a violência – inclusive armada – contra a diferença, contra a alteridade radical, contra o outro com seu cheiro, sua pele, sua cor, sua textura, seu modo de amar, de comer, de (não) vestir tão *estranho e estrangeiro*. E hoje, serão passadas as cenas narradas? O que dizer de terreiros sendo invadidos por pessoas de religiões distintas, com truculência e violência física contra os seus praticantes?

Tantas formas de preconceito... Tantas formas de violência... Na língua portuguesa, como no espanhol ou no francês, a supremacia do masculino (outrora representado na imagem de Deus; agora, quiçá, na do burguês, *homem de bem e de família*) conformando a todos sob sua visão de mundo, sob a sua forma de ser e existir, evidencia-se também na própria estrutura linguística e sob a designação de gênero na linguagem: o. O masculino é inibidor, reducionista, invisibilizador, generalizante, universalizante, ainda que protegido pelo inofensivo álbi da *língua padrão*, da *norma culta* ou da *convenção*.

Reforça-se, portanto, por meio de um golpe inofensivo – o da convenção, da arbitrariedade –, a sustentação do modelo masculino na própria língua... Ele faz parte de nós, nos habita, de modo que nos soa natural um grupo de 49 mulheres e 1 homem ser transformado em eles. *Sim, que mal tem? É apenas uma regra; trata-se da língua culta*. Essa é uma objeção quase como guardiã da inocência e da ingenuidade da regra. Forma-se com a obviedade aguda e exata de uma lâmina gélida que corta a carne. Obviedade que vai se tornando opaca quando nos pomos a pensar sobre algumas dimensões, como a do corpo: o masculino é limpo, livre; o feminino é sujo, regulado<sup>6</sup>.

**6** Poderia enumerar diversos exemplos acerca desse ponto, mas vou insistir nos mamilos: por que o mamilo do homem é livre, inócuo, enquanto o da mulher é pudico, secreto, proibido?

Honestamente, não sei como escapar. O machismo, a homofobia, a transfobia, o racismo, a xenofobia, o ouvintismo e tantas outras formas de subalternizar as diferenças, os diferentes, nos habitam de alguma maneira. E habitam, insisto, nossa língua(gem)! Somos fruto disso! Nossa língua é o limite; sua estrutura e gramática abafam, matam, intentam esconder as diferenças, embora sejam estas vivas, relação, exatamente a linha de dobra que faz com que a própria língua se quebre.

Nesse sentido é que, a partir da primeira qualificação do projeto de Doutorado, a questão da escrita surgiu: que escrita? Que gênero? Quem poderá se sentir representado no texto? Quem será invisível? Maria Luiza Süssekind, professora da UNIRIO e participante da banca, me provocou: “você fala de diferenças, de multiplicidades, mas seu texto, de cara, exclui muitxs. Por que assumir a regra padrão, tão machista?”... Suas palavras despertaram algumas sensações... Provocam-me a pensar e seguir pensando...

Sim, mudar o o pelo a ou colocar este ao lado daquele não resolve a questão, porque tampouco se trata de dois gêneros, de duas identidades: professores e professoras, todos e todas... As identidades são muitas, múltiplas; por vezes fluídas. Talvez inclusive o uso do x ou do e não resolva. Como se lê *professxr* ou *lindx*, por exemplo? Quem cabe nesse x? Como o compreendemos ou nos relacionamos com eles? Quantos ficam de fora? Mudar a letra ou o sinal utilizado implica numa mudança de compreensão do que está contido no sentido da palavra? A luta é pelos signos ou pelos significados/sentidos?

Ainda que sintamos um grande desejo de escrever de modo a não reproduzir uma política de mesmidade, como nossa língua(gem) também é parte dela, é possível sentirmos, talvez, da mesma maneira, uma grande incapacidade de fazê-lo. Skliar (2003) me provoca a pensar que não se resolve a questão de nossa obsessão pelo outro mudando nossa forma de nomeá-lo: deficiente, diverso, desigual... Sinto assim também em relação às questões de gênero: outro, outra, outrx, outre. E os movimentos sociais LGBTQI nos provocam: se não indagamos a lógica que sustenta nossos modos de pensar e dizer, se não mudamos nossas representações sobre o que dizemos (nossos sentidos

construídos), podem-se mudar as palavras ou o modo de grafá-las, mas a relação de subalternização permanece. Estamos de algum modo conformados por uma lógica da exclusão na língua(gem); nossas palavras são manchadas pela (tentativa de) anormalização do outro, dos outros.

Porque nomear é também marcar, demarcar, definir. No entanto, se a linguagem traz consigo a mancha primeira, isto é, a condenação pelo pecado de ser diferente do mesmo, do masculino, heterossexual, cisgênero, branco, europeu, ocidental, ouvinte e moderno, ela também inaugura a possibilidade de lutas pelo reconhecimento, pela expressão da diferença como afirmação. Também na língua(gem) as minorias reclamam seu lugar, seja na assertiva de sua condição e existência, transbordando e ressignificando termos e ideias (como o caso de toda uma literatura surda e toda uma literatura negra, por exemplo, com léxicos muito próprios), seja nos artigos e pronomes que lhes correspondem (ou não): *o, a, x, e, @* - *todos, todas, todxs, todes, tod@s*.

Mesmo desconfiado e ciente da possível insuficiência do ato e ainda um pouco desconfortável com a estética provinda de sua realização (talvez pela falta de familiaridade com seu uso ou mesmo porque ainda posso ser muito habitado pelos tribunais anormalizadores da língua(gem), representados pelas *regras gramaticais*, por exemplo, mas igualmente consciente de sua importância, assumi e utilizei, de forma não ordenada, intercalada (posto que não existia e ainda não existe uma gramática para tal), o uso do *x* no texto, justificado no texto, e não como nota de rodapé, como possibilidade de escrita sem designação de gênero. Penso que essa opção demarcou, naquele momento, mais do que uma discussão, uma luta por uma política outra de construção de linguagem, saber e conhecimento e pelo reconhecimento de modos múltiplos de ser, estar e habitar o mundo. Nesse momento, ao voltar a essas questões para compor este ensaio, já não me contento com o *x*... Por que não o *e*, que pode ser lido por programas de computador, não deixando as pessoas cegas de fora?

Não discordo do fato de que, talvez, esta seja uma batalha de guerra

perdida. Reconheço que a língua(gem) é marca de uma sociedade que se fez e faz sobre o sangue, o suor, os corpos e as lágrimas de pessoas que ousaram ser diferentes, que cometeram o imperdoável crime da diferença afirmada, que insistiram em ser elas mesmas, de pessoas que tomaram para si o compromisso ético e político de uma afirmação anticolonial. No entanto, talvez também seja verdade que, na mesma medida, a língua(gem) é entre-lugar, limiar, linha de toque entre o fora e o dentro, o espaço que afasta, porém torna possível o contato: a borda, a margem. Ela é, ao mesmo tempo, tentativa de controle e impossibilidade dele. Por isso, mais uma vez, a escolha pelo e como designação de gênero em algumas palavras do texto da tese e neste, a partir de agora, como provocação a esta temática, como sinalização da necessidade de seguirmos pensando e conversando sobre o quão limitador é pensar a (língua)gem em apenas duas expressões de gênero (duas: novamente o binarismo, a simplificação da vida e das existências, do mundo, a negação da complexidade que constitui nosso ser e estar no mundo (Najmanovich, 2008)).

Ainda assim, sublinho: nenhuma língua(gem), por mais e/ou menos normatizante que seja, jamais dará conta de abarcar a multiplicidade do mundo. Ele escorre, não cabe em nenhuma frase; não está nos dicionários nem nas enciclopédias. O mundo está na troca de olhares entre as pessoas, no toque, nos silêncios, nas palavras não pronunciadas, na cena lembrada, na imagem vista, na fotografia revisitada, na briga posteriormente esquecida ou lembrada, no e-mail escrito e não enviado, na carta amarelada, no choro manso, na dor de amor, no recado deixado na tela do computador ou na cabeceira da cama, na despedida, no encontro, nas agressões em casa por não se ser aquilo que pais e mães esperavam, no rompimento com namorades, na exclusão, na negação, no vocativo utilizado, no pronome pronunciado, nas maneiras singulares de se viver o tempo e a temporalidade... O mundo está também no miúdo, no minúsculo, no corriqueiro, no que acontece entre nós, na diferença cotidiana, no inexatamente igual, todos os dias. E é aí que a língua(gem) se (re)faz, se (re)constrói, como nos provoca Bakhtin (2011), dobrando-se diante de seu próprio limite, desbotando - através do modo como falantes com ela se relacionam - sua própria qualidade de dispositivo de controle. A língua é, entre outras coisas, errante;

instrumento de conformação sim, mas de contestação também!

Não sei. Talvez a língua(gem) seja a própria metáfora da ambivalência: ela é criadora e criatura, limite e possibilidade, encerramento e dobra. Por isso, insisto (bastante desconfiado) na escrita menos excludente possível, misturada com a escrita dita padrão. Ao escrever a tese, acreditava correr o risco de estar aderindo a um modismo que não encontrava eco senão no gênero acadêmico ou na linguagem escrita. Hoje, a juventude argentina me ensina que não se trata de moda, mas de reaprender nossa própria linguagem e, com ela, nossas maneiras de falar e narrar o outro.

Isso me faz pensar que não é gênero neutro, mas gênero denúncia, contestação. Nessa escolha, ressoam vozes que me falam, vozes de tantas existências negadas, ignoradas, pessoas que insistem em se afirmar enquanto pessoas, potências de existência no mundo, à revelia da cegueira e da violência social... Pessoas que enfrentam cotidianamente o preconceito, como amigos trans que lutam e sentem o ódio irracional<sup>7</sup>, a torpeza das instituições. No Brasil, em setembro de 2017, um juiz federal deu sentença favorável ao tratamento da homossexualidade como doença e, em novembro desse mesmo ano, uma comissão da Câmara de Deputados aprovou a criminalização do aborto em caso de estupro da mulher... Ao longe, o grito seco foucaultiano e a denúncia destemida de Fanon estrondam no horizonte: *Vigiar e Punir* (1987) e *Os condenados da terra* (2015) não são sobre tempos passados, senão sobre o modo como nos relacionamos hoje mais do que nunca; é sobre como vivemos o tempo e habitamos os corpos aqui e agora, inclusive em nossas pesquisas!

Assim, tal assunção marca um posicionamento político. Não (apenas) estético, epistemológico nem teórico, mas ético e político: a escrita

7 Chegamos ao absurdo de ataques e assassinatos de pessoas trans no Brasil serem noticiados, em jornais de grande circulação, como casos cotidianos. Incontáveis exemplos bárbaros poderiam ser elencados aqui, revelando toda a brutalidade do ódio à diferença. Um desses casos é o de uma mulher trans morta a pauladas em um hotel de São Paulo. O caso pode ser conhecido através do link <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/12/1944176-transexual-e-morta-a-pauladas-em-quarto-de-hotel-na-zona-norte-de-sp.shtml>>.

transgressiva, pluralizante, afirmativa, mais do que qualquer coisa, busca escapar do binarismo e da relação hierárquica marcada pela supremacia do masculino na língua(gem) e pelas relações de poder que pode representar, o que denota machismo e misoginia da própria língua. Compreendo que, hoje, com tantas mortes e ataques ocasionados pela transfobia no Brasil e no mundo, com tanta violência contra a mulher, com o absurdo a que chegamos<sup>8</sup>, cenário no qual um sujeito que já foi réu por apologia ao estupro e conhecido por suas falas racistas e homofóbicas foi eleito presidente do Brasil, não posso continuar a ratificar o binarismo de gênero quando existem tantas possibilidades de sua (não) expressão! É, sim, uma opção ética, estética e política.

Essas inquietações também têm a ver, penso, com ser professor de pessoas surdas. Elas têm me provocado a perceber que o mundo é muito mais complexo, e questões que porventura julgamos pequenas são muito mais gigantes do que imaginamos. Têm me ensinado que não se trata apenas de uma língua(gem), mas, talvez sobretudo, de uma disposição, de uma abertura à escuta, à transformação, à relação, ao encontro com outrem (Larrosa, 2011). Fazem valer a provocação de Michel de Certeau (2012): não se deve tomar os outros por idiotas... E tal provocação me remete a um acontecimento vivido com uma estudante surda, em sala de aula, em um de meus primeiros anos como professor de surdxs...

Todes nós, surdes e ouvintes, somos forjades num oceano de gestos, ações, palavras, discursos, violências, imposições, silenciamentos e negações que ardem nas veias abertas das quais falou Galeano, em nossa América Latina. Frutos de relações coloniais, a marca da colonização cultural e epistêmica - a colonialidade, nas palavras de Quijano (2010) - está em nosso corpo, em nossa vida. Uma ferida aberta que sangra e dessangra, que faz lembrar que as consequências de uma

**8** Em 2017, ao voltar para seu país, após participação em um evento onde abordou a temática de seu livro então mais recente - Caminhos Divergentes: Judaicidade e crítica do sionismo -, Judith Butler foi perseguida e agredida em um dos maiores e mais importantes aeroportos do país, por representar “uma falsa ideologia de gênero” que “mata criança e estimula a pedofilia”. A filósofa comentou sobre o caso: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml> .

história construída também sob o peso de chicotes e da imposição de uma cultura alheia, estranha – isto é, pela imposição do modelo europeu com armas e bíblias – ganham corpo nas interações diárias, nas decisões neutras, nas inofensivas escolhas, desde o instrumento avaliativo até as disciplinas que serão ou não trabalhadas, os instrumentos investigativos que elegemos, nossos referenciais...

Com estas indagações, gostaria de convidar a seguir pensando e pensando-nos. O que (re)velam nossas escolhas? A que epistemes damos as mãos? Como nos relacionamos com outres? Longe de respostas, indagações e inquietudes: o que pode a abertura e a sensibilidade de um corpo? O que podem a atenção e a escuta? Um incômodo, uma interrogação, um desejo de pensar e me pensar na relação, por mais que não saiba bem o que fazer com isso, que palavras dar, ensaiar, grafar para partilhar o Tiago que vai também brotando conforme a pesquisa-vida é experimentada...

E vocês, leitores, que sonhos compõem suas ações? Que lutas animam suas escrituras? Que corpo grita em suas escolhas? Que voz se ergue e se espraia em suas palavras, faladas e escritas?... Quem poderá caber nesse e de leitores? Nossa imagem e semelhança? Todes e qualquer ume?

## Referências

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Certeau, M. de. (2012). *A Invenção do Cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis.
- Fanon, F. (2015). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. Em: *Revista Reflexão e Ação*, v.19, n2, p.04-27.
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.



- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Quijano, A. (2020). Colonialidade do poder e classificação social. Em: Santos, B. de S.; Meneses, M.P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez.
- Quilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (im)provável da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Skliar, C. (2009). O argumento da mudança educativa. Em: Sampaio, C. S.; Perez, C. L. V. (Orgs.). *Nós e a escola: sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovelte.
- Welzer-Lang, D. A. (2001). Construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. Em: *Estudos Feministas*. Ano 9, jul-dez.



# La comunidad sorda y sus epistemes: reflexiones desde una perspectiva decolonial e interseccional

Lara Mendonça de Almeida

Brasil

Leonardo Peluso Crespi

Uruguay

## Introducción

El presente trabajo pretende reflexionar sobre los dominios colonizadores que ocurren sobre la comunidad sorda, desde una perspectiva la que se propone observar la exclusión, la minorización y la discapacitación desde las periferias del conocimiento hegemónico. La exclusión y la discapacitación son dos caras de la misma moneda, son formas de controlar la potencia de sujetos que amenazan a la matriz de opresión del sistema moderno-colonial porque no pueden, o no quieren, adherirse a la normalidad hegemónica.

Para hacer esta reflexión articularemos tres conceptos teóricos que se crean o se resignifican desde el feminismo negro y la epistemología decolonial: *outsider within*, *capacidad y complicidad subversiva*. Por un lado, el colectivo sordo, por sufrir de estereotipos producidos por la hegemonía oyente, se encuentra en situación de ser *outsider within*, es decir, de ser extranjero en su propia tierra frente a la hegemonía lingüística de las lenguas orales. Asimismo, como veremos más adelante, las particulares formas en que es colocado como *outsider within*, no solamente ponen bajo sospecha su capacidad, de ahí que se lo ubica dentro de la dis-capacidad, sino que favorecen el desarrollo de complicidades subversivas, es decir, de una lucha desde su posición silenciada a efectos de colocar su voz en el concierto polifónico general o hegemónico.

Para realizar este análisis nos vamos a referir a la comunidad sorda uruguaya, hablante nativa de lengua de señas uruguaya (LSU), pero también de español como segunda lengua, partiendo de investigaciones que se han realizado en el Área de Estudios Sordos /TUILSU, Facultad

de Humanidades y Ciencias de la Educación y Cenur Litoral Norte, Sede Salto, de la Universidad de la República.

La motivación de este trabajo surge de nuestra experiencia como disidentes en constante reconstrucción de sus identidades, que habitamos en los márgenes de nuestra sociedad patriarcal, blanca, heteronormativa y clasista. Es un lugar de frontera epistemológica, de pensamiento decolonial, desde donde nos apropiamos de los feminismos antirracistas y disidentes y pasamos, en interminables jornadas dialógicas, a reconocer puntos de encuentro entre las luchas sordas por el reconocimiento, las luchas antipatriarcales y anti-heteronormativas; y las luchas antirracistas. En ese sentido, el análisis que proponemos se sitúa en la perspectiva teórica desarrollada por el feminismo negro estadounidense, en la epistemología decolonial latinoamericana y en la interseccionalidad.

### **Interseccionalidad y outsider within**

Cada vez más se habla de interseccionalidad en el análisis de ciertos procesos sociales. La investigación en interseccionalidad se caracteriza por una dualidad analítica micro/macro, la que fue señalada por Collins mediante la distinción léxica entre *interseccionalidad* y *matriz de opresión/dominación* (en inglés: *interlocking systems of oppression*). Según esta autora, la interseccionalidad denota las formas particulares de las opresiones entrelazadas que ocurren en las experiencias de vida individual y la matriz de dominación designa la organización social de la opresión, la que está en la base de la interseccionalidad (Bilge, 2009, 2010). De esta forma se distinguen los planos micro y macro social, que en realidad representan dos caras de una misma moneda. Como señala Vigoya (2016: 6), los efectos de las estructuras de la inequidad social reflejados en la experiencia microsocial son designados por la interseccionalidad, mientras que para referirse a los fenómenos macrosociales “*de los sistemas de poder en la producción, organización y mantenimiento de las desigualdades*” se emplea la frase *interlocking systems of oppression*.

La interseccionalidad y la matriz de opresión muestran cómo diferentes

personas y grupos quedan atrapados en una perversa lógica de múltiples ejes de dominación, que los transforman en extranjeros dentro de los iguales/normales, en el marco de la ideología de la normalidad (Almeida y Angelino, 2014). La crítica al paradigma de la normalidad se relaciona con la definición de *outsider within* propuesta por Collins (1986), en la medida en que esta autora define la *sociología normal* como la perspectiva de un ser humano visto bajo las oposiciones dicotómicas que suponen que lo natural es normal, habilitando, entre otros aspectos, el paradigma biologicista de humanidad (1986: 227). Esta expresión, *outsider within*, refiere tanto a una situación similar a la de una extranjería desde dentro, como a la posición fronteriza y marginal ocupada por un grupo no hegemónico sometido a una hegemonía. La autora entiende que las ubicaciones *outsider-within* son: "*lugares sociales o espacios fronterizos que marcan las fronteras entre grupos con inequidad de poder. Las personas adquieren identidades 'outsiders within' por su ubicación en dichos lugares sociales*" (Collins, 2000: 300).

### **Capacidad: el objetivo de la política colonial**

Desde una perspectiva feminista decolonial, Lugones (2008) propone el concepto de *sistema moderno-colonial* de género para articular la lectura decolonial de Quijano con las lecturas interseccionales del feminismo negro y de color latinoamericano: "*La raza no es ni más mítica ni más ficticia que el género – ambas son ficciones poderosas*" (2008: 94). De modo que el continente europeo también es el fundador de la globalidad del *sistema moderno-colonial de género*, en el que la masculinidad heterosexual europea coloniza a la pluralidad de los sujetos humanos. Estamos de acuerdo con Quijano (2014), en cuanto al rol de la categoría de raza y con Lugones (2008), en cuanto al rol de la categoría de género en la expresión del sistema moderno-colonial; pero asumimos que existe otra clasificación social que también justifica y, en su dinámica, organiza la forma de producir opresiones imbricadas, que es la noción de capacidad.

El capitalismo y el colonialismo están anclados en clasificaciones que organizan la capacidad productiva de los sistemas teniendo por base a la

explotación humana en términos de raza, clase, género y sexualidad. De acuerdo con lo que destacan Rosato, Angelino, Almeida et al (2009), al tratar el tema de la producción social de la discapacidad señalan que el carácter prioritario del trabajo en la cultura occidental hace que las personas clasificadas como discapacitadas sean consideradas inútiles porque no pueden contribuir al *bien económico de la comunidad*.

Según Quijano (2014), las implicaciones del poder colonial son: primero el despojo de las singularidades e identidades y segundo una identidad negativa, adjudicada, que implica el despojo de un lugar en la historia de la producción cultural de la humanidad. Se configuraron socialmente razas inferiores, capaces de construir culturas inferiores, pueblos ligados al pasado en una reubicación temporal propia del colonialismo, en la que el no europeo es inferior, primitivo.

O sea que, ese mismo proceso de diferenciación entre colonizador y colonizado es el que establece la noción de capacidad que produce la exclusión de muchos grupos sociales, entrelazando las categorías de sexualidad, raza, género y clase con capacidades morales, intelectuales, laborales, reproductivas y físicas (para mencionar las más evidentes). Así, los *discapacitados* (los *incurables de la clínica*, los *difíciles de educar* de la escuela, los *diferentes*), outsiders within, quienes son particularmente interpelados por el discurso de la capacidad, que deben ser incluidos entre los iguales/normales, son producto del mismo sistema moderno-colonial que clasifica a todo lo que es vivo sobre el planeta en términos de su utilidad económica, adjudicando así, su capacidad para fines exploratorios.

### **Las izquierdas como proyecto político y la complicidad subversiva**

En tercer lugar, proponemos para el análisis que realizamos en este trabajo, la articulación de los conceptos anteriores con el de *complicidad subversiva*, introducido por Grosfoguel (1996). Este autor caribeño trabaja desde epistemología decolonial y es una voz particularmente crítica ante los proyectos políticos ofrecidos por las *izquierdas* latinoamericanas. En ese marco, se ocupa de la necesidad de profundizar

en la transculturalidad y en las coaliciones contrahegemónicas entre grupos oprimidos para revisar las máximas de una izquierda hegemónica. A partir de ahí, Grosfoguel (1996) propone que una *nueva izquierda*, contrahegemónica, debería partir de las luchas de los grupos latinoamericanos fronterizos (tomados como mestizos o sincréticos por la colonialidad del poder) y no de las luchas colonizadoras, cuyo objetivo es obtener el poder estatal para operar la misma utopía eurocéntrica positivista de control del estado para el desarrollo social y económico, con las premisas de productividad, eficiencia, y eficacia. Esas luchas llevadas adelante por los grupos oprimidos se sostienen en lo que este autor denominó *complicidad subversiva*; esto es, la complicidad que se genera como efecto de los complejos modos de relacionamiento y de resistencia que operan al interior de esos grupos, mediante los cuales se oponen a las fuerzas hegemónicas que pretenden borrar todo aquello que se aparta de la norma.

La *complicidad subversiva* trastoca, desde el interior mismo del sistema, los signos de la hegemonía. Por ejemplo, pensemos en las formas de relacionamiento y de resistencia que desarrollaron los africanos esclavizados en Latinoamérica para sobrevivir y para mantener sus culturas frente a la amenaza colonizadora. Es una complicidad que se desarrolla desde dentro de la propia hegemonía; dado que no es posible estar fuera del sistema, porque en éste sólo se habilitan marginalidades, periferias, fronteras.

Así, La propuesta de Grosfoguel (1996) es de ruptura con las jerarquías de la colonialidad del poder a efectos de trastocar los dualismos adentro/afuera, interior/exterior, nacional/extranjero del pensamiento imperialista; y de esa noción de toma de poder con fines de regular la economía nacional para un desarrollo ideal (eficacia y productividad). A partir de la *transculturalidad* y de la consolidación de una *complicidad subversiva*, Grosfoguel (1996) verifica en las culturas tomadas por el colonialismo como *mestizas* o *sincréticas*, la capacidad de borrar la hegemonía y la verticalidad de las relaciones coloniales apelando a una relación horizontal de encuentro de culturas. Es decir, la transculturalidad refiere a la subversión de la cultura hegemónica por la cultura oprimida.

En este trabajo, entendemos que la *complicidad subversiva* es el conjunto de estrategias naturales que llevan adelante los grupos *outsider within*, frente a las situaciones de violencia epistemológica a los que son sometidos, en un mundo post colonial que prioriza la *capacidad* del cuerpo en su inserción para la productividad económica. Aunque no termine con el capitalismo ni con el *centralismo capacitivista*, esta *complicidad subversiva* podría debilitar el sistema y mejorar la calidad de vida de los *outsiders within*. En lugar de dismantelar el sistema económico y capacitivista, la *complicidad subversiva* lucha, desde adentro, contra el patriarcado, el racismo, el audismo, el heterosexismo, y el autoritarismo en general y, paradójicamente, contra la estructura de la colonialidad del poder capitalista. La *complicidad subversiva* se opone a una lucha frontal, ya que su estrategia implica la resignificación radical de los símbolos de la colonialidad (1996,2004). Para Grosfoguel (1996) esto supone usar más el discurso democrático que el discurso socialista.

### **La comunidad sorda: *outsider within* y en *complicidad subversiva***

Los sordos fueron vistos, históricamente, como *sordo-mudos*. La perspectiva de carecer de voz, de punto de vista, estaba ya inscrita en la propia denominación de la identidad grupal. Así, es notoria la semejanza que existe entre el borrado/invalidación del punto de vista sordo por creer que no acceden a la cultura letrada y el borrado/invalidación del punto de vista de la mujer negra. Esta semejanza evidencia el valor que los discursos marginales reciben tradicionalmente en el medio académico.

Por varias razones, los sordos, vistos como *outsider within*, viven una situación de frontera en su obligatoria relación con las lenguas orales. Por lo tanto, pueden percibir las contradicciones epistemológicas de las construcciones normales y resignificar la gama de estereotipos de la propuesta identitaria hegemónica. Nos interesa mostrar algunos planos en los que se instituye esta situación: en el plano general de las relaciones interculturales y la convivencia dentro de la cultura letrada, en el plano de la patologización del habla, en el plano del aislamiento



familiar y en el plano de la estereotipación positiva, según la cual los sordos tendrían *superpoderes* visuales.

En un plano general de las relaciones interculturales, los sordos son vistos, en general, como ajenos a la cultura letrada, se los representa habitualmente como *sujetos discapacitados* (o *en situación de discapacidad*) a *incluir*. En tanto hablantes de una lengua que no tiene escritura, no se los considera como *genuinos* integrantes de la cultura letrada, sino como sujetos marginales, como sujetos a traducir, a integrar, a brindar accesibilidad (todos estos términos que hablan de la subordinación de la voz sorda). Recién ahora, con el advenimiento de las visograbaciones en LSU, como textualidad diferida, es que comienza a consolidarse una cultura letrada en dicha lengua (Peluso, 2020). Sin embargo, es una cultura letrada que aún no se ve como letrada desde afuera y, además, es una cultura letrada que se mantiene en los márgenes de los centros de poder discursivo. ¿Cuánto de la cultura letrada sorda tiene impacto en nuestras comunidades pluriculturales? Y eso se observa en las propias prácticas traductológicas: el gran caudal traductor es del español escrito a la LSU visograbada; poco es lo que ocurre a la inversa.

Otro plano en el que la comunidad sorda estaría en situación de *outsider within*, que se relaciona con lo ya planteado acerca de la hegemonía de la cultura letrada centrada en el español, es la consolidación de un estereotipo que supone que los sordos *escriben mal*. Se trata de un estereotipo que conlleva implicaciones clínicas relativas a supuestos déficits cognitivos y lingüísticos, atribuidos a la *discapacidad*. Los oyentes, en tanto grupo ilusoriamente hegemónico, se adjudican la normalidad y adjudican el desvío, el error, la anormalidad al otro. De Leon et al. (2014); De León (2020) y Peluso (2020) reflexionan respecto a la comunicación sorda frente a las nuevas tecnologías escritas como las redes sociales y los grupos de whatsapp. En el artículo *Los sordos, el español escrito y la comunicación* (De León et al., 2014), escrito por integrantes de la comunidad sorda, los autores expresan su disconformidad con la noción de error que habitualmente se le atribuye a su escritura y la consiguiente patologización de su habla, lo que les produce incomodidad, inseguridad, opresión, al tiempo que, obviamente

excluye e inhabilita, desautoriza, desvaloriza sus hablas, transformando a la comunidad sorda en *outsider within*. Al escribir en español, la noción de error se superpone a la función de registro que la escritura supone y se vuelve un elemento opresor para los sordos.

El movimiento rupturista sordo en relación al español estándar y normatizante, al buscar romper con el estereotipo, afirma que los sordos uruguayos necesitan aprender español por las funciones de poder que el idioma cumple en la sociedad, pero lo van a aprender tomándolo como segunda lengua, dado que su lengua materna es la LSU (De Leon et. al., 2014). Como plantean estos autores, la escritura en español “*se aprende al compartir, pero en ningún caso aprendemos para escribir como los oyentes. De eso podemos decir que nos liberamos, ya que compartimos casi todos similar sensación en relación a nuestra nueva situación frente al español.*” (De León et al. 2014: 33). En términos de Grosfoguel, ese hecho representa la complicidad subversiva en sus características de transculturalización (1996, 2004).

Aparece así el concepto de español sordo (Peluso, 2014). Para este autor el español sordo no presenta la misma forma y estilo que presenta el español oyente y eso no es efecto de una patología, como señala el estereotipo, sino de ser una segunda lengua no natural para los sordos. Asimismo, Peluso (2014) cuestiona el elitismo académico que a veces esconden, también, estos movimientos de reconocimiento, cuando se establece cuándo y dónde se puede usar el español sordo, pudiendo llevar a su *folklorización*, es decir, a buscar su uso en textos literarios, que muestran la etnicidad, pero a inhabilitar su uso en textos académicos.

Otro plano en el que la comunidad sorda estaría en posición *outsider within* es en el marco familiar y eso le da una especial particularidad a experiencia de infancia de esta comunidad. Es enorme el porcentaje de niños sordos que nacen en hogares oyentes, cuyas familias son hablantes de español (Peluso, 2010). Muchos de estos niños asisten luego a la escuela para sordos, donde entran en contacto con la comunidad sorda nucleada en torno a la LSU. Se comienza así a establecer una diferente forma de estar *outsider within*, que es en el propio ámbito familiar. La

familia se instituye como lo hegemónico, hablante de español, y los niños sordos van sintiendo la opresión de vivir como forasteros, en términos lingüísticos y culturales, en su propia tierra. Lengua, cultura, identidad no logran ser transmitidas naturalmente por la familia, por lo que los integrantes sordos constituyen verdaderas islas lingüísticas, consiguiendo sentirse en casa exclusivamente en los contextos que ofrece la comunidad sorda. Estos contextos a veces se instituyen dentro de la propia familia, cuando, por ejemplo, el o la integrante sordo invita a un amigo o a una amiga sordos a que comparta una fiesta familiar para no sentirse en situación de aislamiento (Peluso, 2010). Es una vivencia de extranjería que representa una dura experiencia en el desarrollo de estos niños sordos, que no encuentran su lugar dentro de su propia familia, siendo siempre *outsiders within*.

Otra forma de colocar a una comunidad en posición *outsider within*, o a una persona de dicha comunidad, es a través del estereotipo positivo, que en definitiva es tan discriminante como el negativo. Como señala Collins (1986: 17, la traducción es nuestra): “*reemplazar los estereotipos negativos por otros que sean ostensiblemente positivos puede ser igualmente problemático si no se reconoce la función de control de imagen que tienen los estereotipos*”. Ambos estereotipos, negativos y positivos, son funcionales a la misma estructura colonial y de opresión que se impone sobre el grupo y lo deja *outsider within*. Así, por ejemplo, podemos traer el mito que ronda sobre la comunidad sorda, según el cual se entiende que éstos son *más visuales* que los oyentes (Peluso y Lodi, 2015). La base de este estereotipo, que propone ver a los sordos como *superhumanos* en términos visuales, es la sustitución del valor ideológicamente negativo que se le atribuye a la sordera, por el valor positivo que se le atribuye a un supuesto desarrollo superior de la visualidad, para compensar la falta. Esto tiene efectos múltiples. En lo cotidiano, tiene como efecto la tranquilización de los oyentes ante lo que consideran anormal, y ante la justicia implícita en la compensación. En la frontera con los sordos, este estereotipo es una forma de invisibilizarlos en su diferencia y de no entender el papel fundante que tiene la LSU en la constitución de sus identidades. Pero es a nivel educativo donde, tal vez, este prejuicio positivo tenga mayor impacto. La mayoría de las propuestas inclusoras asumen que basta con agregar

contenidos visuales para que se alcance un buen resultado educativo, sin tener en cuenta el lugar que tiene la LSU en todo el proceso. También en algunas propuestas bilingües ocurre lo mismo, cuando, por ejemplo, se trata a la LSU como un mero dispositivo didáctico y no como una lengua, que está en la base de la conformación de las identidades sordas y de la forma en que se entiende el mundo. Como se señala en Peluso y Lodi (2015) la visualidad de los sordos no pasa por el desarrollo de súper facultades visuales, sino por el hecho de ser hablantes de una lengua que organiza sus significantes en el plano viso-espacial. Son visuales porque su lengua es visual.

A partir de lo analizado anteriormente, entendemos que las luchas de la comunidad sorda, sus discursos contrahegemónicos y sus diferentes maneras de constituirse *outsider within*, interpelan a las ciencias de la salud, obligando a repensar los aspectos ideológicos y éticos de nociones constitutivas como salud/enfermedad y cura; interpelan a las ciencias de la educación con su inmersión en la ideología de la normalidad y la hegemonización; e interpelan al capitalismo con sus ideales de *realización, eficiencia y productividad*; y en esta interpelación a las hegemonías muestran, con claridad, que están más allá de proyectos políticos de *izquierda* o de *derecha*. Estas luchas se inscriben dentro de lo que se ha denominado *complicidad subversiva*. Son luchas contra las estructuras de la colonialidad del poder, cotidianas, contrahegemónicas, de una comunidad que busca ser reconocida en una sociedad que históricamente la estereotipizó y oprimió, que la silenció y transformó en *muda* y que hoy en día vive prácticas de exterminio de la mano de las ciencias de la salud y de la educación a través de la generalizada imposición del implante coclear y la posterior inclusión, haciendo que las nuevas generaciones de sordos no tengan contacto con su comunidad.

Así, a través de sus formas del decir contrahegemónicas, en una lengua que ya de por sí es contrahegemónica, en una modalidad del español contrahegemónica y con una tecnología para generar su cultura letrada, las visograbaciones, que también es contrahegemónica, los sordos se mantienen como *outsiders within* y generan una *complicidad subversiva*, que de a poco va impactando la hegemonía *normo-oyente*.

## Reflexiones finales

Hemos analizado diferentes formas de ser *outsider within* de los miembros de la comunidad sorda uruguaya. Entendemos que esto es efecto de procesos de colonización que ocurren sobre el grupo. En este punto, podemos imaginar una situación de opresiones sobrepuestas y de su efecto interseccional: ser mujer sorda, lesbiana, pobre, negra y rural. Son varios sistemas de opresión imbricados: el de género, el de clase social, y el de raza/etnia, todos de nivel macroestructural, los restantes de orden microestructural, pero no por eso menos opresivos: discapacitados del colectivo LGTIBQ+, habitantes del entorno rural.

Por ello es clave pensar desde la interseccionalidad, y no desde los grandes paradigmas macroestructurales (tal vez herederos del marxismo clásico) que pretenden una comprensión universal de los fenómenos, manteniendo la influencia positivista, que habilita el proyecto civilizatorio europeo. La interseccionalidad se muestra como un paradigma que habilita hacer foco en situaciones sentidas por un colectivo identitario, por una grupalidad puesta en los márgenes, en situación de frontera epistémica. La interseccionalidad es el paradigma natural de los colectivos marginados y oprimidos de forma imbricada en la multiplicidad de ejes de dominación; por ejemplo, las mujeres de origen africano, llevadas por la esclavización a otros continentes, o las mujeres sordas, o los integrantes del colectivo LGTIBQ+.

En otras palabras, si observamos el origen colonial de las categorías que se perciben como centralmente estructurantes (definidas bajo criterios de raza/etnia, clase, género y sexualidad) es posible percibir que sobre los sujetos minorizados operan no sólo los estereotipos y opresiones que surgen de tales discriminaciones, o de tales categorías, sino también un potente proceso de homogeneización de lo heterogéneo, que ubica una pluralidad de situaciones de opresión de otro origen, de una forma crítica, dentro de las categorías centrales, generando situaciones de *outsider within* dentro del *outsider within*. Este proceso también anula la propia voz al interior de dichos grupos, pudiéndose producir los mismos efectos de dominación. Con esto hablamos de los procesos de opresión y homogeneización que ubicaron a las mujeres como una sola

categoría, cuando existe una pluralidad de mujeres que se expresan en una pluralidad de feminismos; que ubicaron a las múltiples formas de explotación del trabajo en una misma categoría, la clase operaria; que ubicaron al colectivo LGTIBQ+ como una sola categoría, cuando la sexualidad es un fenómeno sabidamente plural; que ubicaron a los racializados como una misma categoría, cuando existen múltiples culturas y etnias; que ubicaron a los sordos como una misma categoría, cuando existen múltiples formas de ser sordos, por los atravesamientos, entre otros, de género, clase social, raza. Los discapacitados, las mujeres, el colectivo LGTIBQ+, los operarios y los racializados no son un todo universal y homogéneo, sino una heterogeneidad en la que se instauran multiplicidad de situaciones *outsider within*.

Si nos enfocamos en la comunidad sorda, tal como proponemos en este trabajo, se puede observar que la identidad sorda es una expresión lingüística y cultural y la discapacidad, que se le superpone y se le impone, es la categoría de borrado cultural e identitario de aquellos afectados por la homogeneización del sistema moderno-colonial. En el caso de los sordos, parece que la categoría que más impacta la promoción/privación de derechos está en el acceso a su propia lengua, que es, en parte, efecto del tipo de escolarización a la que se accede; el que, a su vez, está atravesado por el marco de políticas lingüísticas y educativas, por cuestiones geopolíticas y demográficas. En la matriz de dominación que exponemos, la experiencia de ser integrante de la comunidad sorda es una categoría más con sus interseccionalidades propias (como asistir a una escuela bilingüe o no, nacer en un país con políticas lingüísticas específicas o no, vivir en la área rural o en la área urbana). A estas categorías se les superpone la noción del modernismo capitalista colonial de *capacidad*. Así, como veíamos anteriormente, en el caso de la *dis-capacidad*, con el *dis* se pone particularmente bajo *sospecha* la capacidad de este grupo para vivir de forma eficiente y productiva en nuestra sociedad. Sospecha que históricamente se ha trasladado a la comunidad sorda, y a su lengua, por haber sido colocados dentro del grupo de los *discapacitados*.

En la ficción moderno/colonial, la capacidad está ubicada en las posibilidades productivas del cuerpo, de la materia, de la naturaleza, de

lo que debe ser sometido para el desarrollo o para el *bien de la civilización* (seres productivos al capitalismo y con eficiencia). La capacidad parece ser el engranaje central del mecanismo regulador de la matriz de control del capitalismo moderno colonial, que interactúa con las ya mencionadas estructuras de opresión. Y puede ser vista como estructurante de la ética implícita en la colonialidad del poder. Luego la noción de capacidad, pensando en términos de Grosfoguel (1996) ha estructurado el pensamiento de la izquierda, socialista o no. Dado que, como dice el caribeño, el sistema capitalista no permite un afuera, la izquierda está constituida como la hegemonía simbólica de un pensamiento contrahegemónico en su relación con el capitalismo.

Por otro lado, este sistema normativo, opresor, exclusor, que presenta múltiples solapamientos, que instituye *outsiders within*, y que expresa la ideología del grupo de los iguales/normales, no es un camino sin salida. La salida de un colectivo de esa normatividad implica ser disidente de la misma, encontrar una imagen positiva no distorsionada por una hegemonía, ser capaz de desarrollar contracultura, contra-hegemonía, ser capaz de desarrollar una imagen de sí que deconstruya estereotipos y que pueda mirar desde un lugar *anormal* para apuntar a las contradicciones de las construcciones normales. Entendemos, en ese marco, que si queremos hablar de verdadera inclusión social y educativa, es necesario llevar para dentro de las instituciones educativas y del estado esas epistemologías de frontera, epistemologías marginadas para producir la tarea compartida de resignificar estereotipos, de deshacer imágenes de control.

Como nos ha alertado Quijano (2014:828), al concluir su ensayo: “*es tiempo de aprender a liberarnos del espejo eurocéntrico donde nuestra imagen es siempre, necesariamente, distorsionada. Es tiempo, en fin, de dejar de ser lo que no somos*”. Si cambiamos el término *eurocéntrico* por el nombre de la hegemonía representativa del sujeto civilizatorio, podemos usar la misma frase para expresar la desigualdad con que el positivismo instituyó la violenta lógica colonial que separaba civilizadores de incivilizados, a través de la escuela y de otras instituciones del Estado, para difundir la ideología de la normalidad a fin de formar ciudadanos obedientes; y también a través de la ciencia

para validar su ideología. Podemos sustituir *eurocéntrico* por *oyente* y nos vemos como sujetos hegemónicos proponentes del espejo en el que los sordos son forzados a verse en las sociedades audistas. Podemos sustituir *eurocéntrico* por *falocéntrico* y tenemos tenemos el espejo colonial en el que las mujeres son forzadas a verse. Podemos sustituir *eurocéntrico* por *heterosexista* y tenemos el espejo que coloniza al colectivo LGTIBQ+. Podemos seguir con ese juego de explicitar los campos del dominio de las imágenes de control para explicitar la matriz de opresión subyacente. Pero a su vez, quienes están en situación de opresión también pueden ofrecer un espejo colonizador debido a la matriz social de dominación: las mujeres blancas sobre las mujeres negras; los gays ricos sobre los gays pobres y así sucesivamente. Nuestro problema no es con el estructuralismo, sino con las dicotomías y con las categorías universales hechas para colonizar a la otredad.

Los sordos, los ciegos, las mujeres, los negros, las personas trans, las trabajadoras sexuales, los pobres y todos los demás excluidos tenemos en común los lugares simbólicos devaluados, de seres puestos en posición de víctimas que necesitan salvaciones ajenas a sus potencias culturales/identitarias; y también tenemos en común la destitución de nuestros conocimientos, saberes y epistemes. Pero, sobre todo, tenemos en común el poder de subvertir a los estereotipos de la matriz de dominación que nos controla a todos globalmente. Subvertir es volverse disidente de una normatividad, es resignificar estereotipos e imágenes de control, de caminar hacia la complicidad subversiva. El desafío social global es superar las categorías binarias de la ideología de la normalidad a fin de que las instituciones educativas, y otras instituciones del Estado, dejen de ser una industria de producir normalidad para la explotación capitalista. Pensamos que este movimiento podría ayudar a superar la patologización, la alienación y la ubicación en el espacio outsider within de aquellos que no se adecuan a las normas capacitivistas y a la vez exploratorias del capitalismo; permitiendo así la emergencia de una realidad global menos violenta, opresora y excluyente.



## Referencias bibliográficas

- Akotirene, C. (2019). Interseccionalidad. São Paulo: Polén
- Almeida, M. y Angelino, A. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, vol 4, n.2, pp. 10-27.
- Bilge, S. (2010). Recent Feminist Outlooks on Intersectionality. *Diogenes*, 57(1), 58–72. Recuperado de: <https://doi.org/10.1177/0392192110374245>
- Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes*. 225. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/251061656\\_Theorisations\\_feministes\\_de\\_l'intersectionnalite/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/251061656_Theorisations_feministes_de_l'intersectionnalite/citation/download).
- Collins, P.H. (2000). *Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* - 2nd ed. New York: Routledge.
- Collins, P.H. (2004). *Black Sexual Politics: African Americans, Gender, and the New Racism*. New York: Routledge
- Collins, P.H. (1997). Comment on Hekman's "Truth and Method: Feminist Standpoint Theory Revisited": Where's the Power? *Signs*, 22(2), 375-381. Reecuperado de: [www.jstor.org/stable/3175278](http://www.jstor.org/stable/3175278)
- Collins, P.H. (1986). Learning from the Outsider Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought. *Social Problems*, pp. 514 - 532. Recuperado de: <https://academic.oup.com/socpro/article/33/6/s14/1610242>
- De Leon et al. (2014). Los sordos, el español escrito y la comunicación. *TUILSU-imagen PRODUCCIONES: Consideraciones teóricas, metodológicas, políticas y estéticas*. Montevideo: TUILSU.
- Grosfoguel, R. (2004): Hibridez y mestizaje: ¿sincretismo o complicidad subversiva? La subalternidad desde la colonialidad del poder. En: *deSignis No 6. Comunicación y Conflicto Intercultural*. Coord. Cristina Peñamarín Beristan con colaboración de Walter Mignolo. FELS, Gedisa Editorial, Barcelona.
- Grosfoguel, R. (1996). From Cepalismo to Neoliberalism: A World-Systems Approach to Conceptual Shifts in Latin America. 19 (2),

- pp. 131-154 Recuperado en:  
<http://www.jstor.org/stable/40241359>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género1 Coloniality and Gender  
Colonialidade e gênero. TABULA RASA, 29. Recuperado en:  
<https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Peluso, L. (2010). Sordos y Oyentes en un liceo común. Investigación e  
intervención en un contexto intercultural. Montevideo:  
Psicolibros/UdelaR.
- Peluso, L. (2014). Acerca del estilo sordo del español escrito: breves  
consideraciones lingüísticas y políticas. TUILSU-imagen  
PRODUCCIONES: Consideraciones teóricas, metodológicas,  
políticas y estéticas. Montevideo: TUILSU.
- Peluso, L. (2019). Considerações teóricas sobre a educação de surdos:  
especial, bilíngue, inclusiva. Revista Educação Especial: Santa  
Maria. Recuperada en: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329>
- Peluso, L. (2020). Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia:  
entre la ideología de la normalidad y las luchas por el  
reconocimiento. En: Januario, R. y Peluso, L. *Diferencia y  
reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la  
normalidad*. Montevideo: Universidad de la República (en esta  
misma compilación).
- Peluso, L. y Lodi, A. C. (2015). La experiencia visual de los sordos.  
Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. Pro-  
Posições, 26(3), 59-81. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América  
Latina. Em A. Lander, *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y  
ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires:  
CLACSO.
- Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación  
situada a la dominación. Debate Feminista, 52, 1–17. Recuperado  
en: <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>

## **El problema de la noción de lengua en la educación de los sordos**

Santiago Val  
Uruguay

En este artículo voy a hablar brevemente sobre la situación de la lengua de señas uruguaya en el marco de los estudios lingüísticos y su relación con el acceso de la comunidad sorda al libre ejercicio de derechos como la identidad, la educación y la información.

La razón por la que me centro en este tema es porque creo que, como voy a explicar más adelante, la comunidad sorda tiene algunas particularidades que la hacen particularmente sensible a los resultados de la investigación lingüística, que a su vez es desarrollada casi exclusivamente por oyentes, tanto en Uruguay como en el resto del mundo.

### **El reconocimiento de la lengua de señas en Uruguay**

En general, es aceptado unánimemente que el reconocimiento de las lenguas de señas como lenguas humanas en muchos países del mundo se debe al impacto del trabajo de Stokoe (1960), en donde el autor ofrece argumentos a favor de la definición de la lengua de señas estadounidense (ASL) como una *lengua*, que en el marco de la lingüística estructuralista, en boga en esos años, suponía demostrar que los signos de la ASL se organizaban a partir de dos principios básicos: la doble articulación (es decir: la existencia de niveles fonológico, morfológico y sintáctico) y el principio de arbitrariedad del signo lingüístico.

En Uruguay, la situación de la comunidad sorda y de la lengua de señas cambió radicalmente durante las décadas que siguieron a la publicación de ese trabajo. El programa de educación inicial en las escuelas de sordos pasó de ser oralista a ser bilingüe en 1987 (Peluso y Vallarino 2014) y desde 1996 se extendió también a educación secundaria, primero en Montevideo y luego en todo el país. Además, en 2001 se

aprobó la ley 17.378 (Uruguay 2001) que reconoce a la lengua de señas uruguaya (LSU) como la “lengua natural” de las comunidades sordas de nuestro país y que obliga al Estado a garantizar el acceso a la información a las personas sordas mediante la provisión de intérpretes, que además le compete formar profesionalmente. En el marco de las obligaciones establecidas en esa ley, la Universidad de la República ofrece, desde 2003, un servicio de interpretación sin costo para todos los estudiantes sordos que deseen cursar carreras universitarias, además de poner en funcionamiento, en el año 2009, a la Tecnicatura Universitaria en Interpretación LSU-español (TUILSU), que en 2014 pasó a llamarse Tecnólogo en Interpretación y Traducción LSU-español y desde 2018 forma parte del Área de Estudios Sordos (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República), creada ese año. En 2008, además, la Ley General de Educación (Uruguay 2008) reconoció a la LSU como una de las tres lenguas maternas de Uruguay (junto al español y al portugués) y ley 19.307 (Uruguay 2014), aprobada en 2014 y reglamentada en 2019, estableció la obligatoriedad de las señales de televisión de brindar contenidos acompañados de “subtitulado, interpretación a lengua de señas o audiodescripción”.

Si bien la situación aún no es ideal y todavía existe una relación desigual entre la LSU y el español, que en algunos aspectos puede seguir siendo considerada como diglósica, al igual que hace poco más de una década (Peluso 2008), cabe reconocer que todos estos cambios representan una mejora sustancial para la LSU y para la comunidad sorda uruguaya, que pasó desde una invisibilidad casi absoluta y un rechazo social considerable, a comienzos del siglo XX, a contar con un marco legal que legitima su existencia y garantiza sus derechos: hoy los sordos tienen acceso a educación bilingüe (LSU y español) en primaria y secundaria, donde se les enseña su lengua y en su lengua, además de contar con servicios de interpretación gratuitos que mejoran su acceso a la educación terciaria y a la información divulgada a través de los medios de comunicación masiva.

## **El reconocimiento de la LSU y su inclusión en el sistema educativo**

A diferencia de lo que ocurre con otras comunidades lingüísticas, en las que, por poco numerosas que sean, siempre el núcleo familiar constituye la primera vía de reserva y de transmisión de la lengua y de la cultura, en las comunidades sordas suele ocurrir que la lengua y la cultura propias del niño sordo se encuentran fuera de la familia. Sin desconocer la importancia de las familias sordas en la transmisión y en la supervivencia de la cultura sorda a lo largo de las generaciones, algo especialmente importante en contextos y épocas en las que la cultura hegemónica era hostil a ellas, es cierto también que la mayoría de los sordos (entre el 90% y el 95%, aunque no existen cifras oficiales) nace en familias de oyentes que no son hablantes de lengua de señas y que muy probablemente nunca hayan tenido contacto con la LSU o con la cultura sorda. Debido a esto, las instituciones educativas cumplen un rol importante en la transmisión y conservación de la lengua y de la cultura sordas, porque constituyen espacios de socialización donde los sordos hijos de oyentes acceden a un contacto directo con hablantes de su lengua y portadores de su cultura, además de establecer vínculos con sus iguales y con adultos que puedan servirles de referentes. Afortunadamente, en nuestro país existen escuelas bilingües o salas bilingües dentro de escuelas comunes en todos los departamentos, por lo que la mayoría de los niños sordos tienen la posibilidad de acceder a la instrucción de su lengua y de su cultura por parte de instructores sordos adultos. Sin embargo, creo que es interesante llamar la atención sobre la situación particular que esto representa para la comunidad sorda y su lengua.

Mientras que los oyentes usualmente aprendemos una lengua informal en nuestros hogares y luego otra lengua formal en las instituciones educativas (ya sea que esa lengua formal sea una variedad estandarizada de la lengua informal o directamente otra lengua, como puede ocurrir en comunidades diglósicas), la mayoría de los sordos concurren a la institución educativa sin haber aprendido ninguna lengua previamente, a aprender exclusivamente una variedad formal de la LSU. Esto, desde luego, puede ser matizado por el hecho de que los niños sordos

construyan, gracias a su socialización, una variedad propia de LSU más informal, diferente de la que es utilizada por los adultos, maestros e instructores, de la escuela, pero en todo caso se trataría de una variedad surgida en el contexto educativo, por lo que no estaría exenta de influencias de la variedad formal. Además, esta variedad informal solamente podría surgir en centros educativos en los que se cuente con un alumnado sordo numeroso, como el de las ciudades más grandes del país. En el caso de poblaciones poco numerosas, con apenas cuatro o cinco niños sordos, o en caso de estudiantes sordos aislados en contextos oyentes, lo que podría volverse una práctica común si prosperan las iniciativas de inclusión promovidas por algunos actores del nivel secundario de nuestro país (Álvarez 2019), tendríamos una situación en la que la única lengua de señas con la que los sordos tengan contacto sea la considerada estándar o formal por parte de los responsables de la educación formal.

Esto hace que sea particularmente importante el proceso mediante el cual se dio el reconocimiento legal y la inclusión de la lengua de señas en el sistema educativo, ya que va fuertemente ligado a la idea de que tiene las propiedades consideradas como necesarias para ser considerada como lengua por las comunidades oyentes a cargo de la investigación lingüística.

## **El problema de la arbitrariedad**

Si bien la mayoría del trabajo de Stokoe (1960) está orientada a presentar y describir el nivel fonológico de la ASL, con el objetivo de demostrar la existencia de doble articulación en esa lengua, el autor también dedica varios pasajes a defender la idea de que estos signos se constituyen a partir del principio de arbitrariedad. Esto es importante, porque existían (y existen) muchas señas de la ASL en las que podría llegar a establecerse algún vínculo entre la forma de los significantes y el significado al que refieren a partir de elementos propios del significante y no como resultado exclusivo de una convención. Esto ya había sido observado antes por L'Épée (1776), quien es reconocido habitualmente como el primer educador en usar lengua de señas en una escuela de sordos. L'Épée basaba su método en el uso de *señas*

*metódicas*, acuñadas en la escuela para representar conceptos nuevos que, por ser desconocidos para los sordos, no contaban con una seña que refiriese a ellos, y *señas naturales*, que ya habían sido creadas espontáneamente por los sordos que concurrieron a la escuela para comunicarse con sus entornos cercanos en la vida cotidiana y que tenían un componente fuerte de con los objetos o procesos referidos por ellas. Adaptando la definición de signo de Saussure (1945/1916) a la clasificación de signos propuesta por Peirce (1974) voy a referirme a estos signos cuyo significante refiere al significado a partir de características que le son propios como *íconos* o *signos icónicos*.

Estas señas que presentaban un vínculo “natural” con su referente eran un problema para un marco lingüístico que tomaba al principio de arbitrariedad del signo como base, por lo que Stokoe (1960) dedica algunos pasajes a negar que sea relevante a la hora de considerar a los signos y su funcionamiento en el sistema de la lengua:

At any rate the present language of signs in use among the America deaf stems from both the natural and methodical sign languages of L'Épée, but even the 'natural' elements have become fixed by convention so that they are now as arbitrary as any (Stokoe, 1960, p. 13)

Aunque algunos trabajos bastante tempranos (DeMatteo 1976) ya proponían que ciertas construcciones de la ASL no podían describirse como la combinación de unidades discretas precodificadas (i. e.: arbitrarias) sino como construcciones basadas en la analogía entre el significante y lo referido, la verdad es que, como releva Sallandre (2003), la mayoría de las investigaciones desarrolladas durante las primeras décadas siguieron a la publicación de Stokoe (1960) siguieron esta línea y se centraron en la elaboración de propuestas o modelos que apuntaban a ver a la iconicidad de estos signos como algo aparente, superficial o directamente inexistente (Frishberg 1975, Supalla 1982).

En Uruguay no existen muchos estudios sobre la lengua de señas uruguaya publicados en esa época, aunque puede citarse como antecedente a Behares, Monteghirfo y Davis (1987), donde los autores

adhieren a esta línea negadora de la iconicidad:

La lingüística ha entronizado en el pasado una dicomotía que es muy simplista. Existen signos convencionales y signos figurativos. De acuerdo con esta dicotomía, las señas de la lengua de señas no podrían ser consideradas convencionales, porque se originan en (y usualmente se conservan) representaciones figurativas de los objetos a que hacen referencia. Pero es obvio que la convencionalidad y la figuratividad no están en un mismo plano. Por el contrario, parece bien claro que las señas son figurativas en cuando al objeto al que buscan asemejarse, pero son convencionales respecto al sistema lingüístico que integran y a la elección que la comunidad hizo de ellas en lugar de otras.

El razonamiento de Behares, Monteghirfo y Davis (1987) es a grandes rasgos el mismo que usa Saussure (1945/1916) para conciliar la existencia de onomatopeyas, signos aparentemente no arbitrarios, dentro del sistema de la lengua. De acuerdo con este argumento, la iconicidad puede verse como algo activo durante la creación del signo que se vuelve residual desde el momento en el que éste se incorpora a la lengua (es decir, se convierte en un signo lingüístico). Este es exactamente el mismo razonamiento seguido por Frishberg (1975), cuando propone que las señas en apariencia icónicas se vuelven arbitrarias con el tiempo y que las lenguas de señas, aun demasiado jóvenes como para haber concluido ese proceso, eventualmente terminarán estando constituidas exclusivamente por signos arbitrarios, convencionales.

A esta forma de razonar subyace una idea que excede a la cuestión de la iconicidad, y que consiste en considerar que las lenguas de señas deben cumplir con ser estructuralmente iguales a las lenguas orales como condición para ser consideradas al mismo nivel. Como señalo en Val (2016), el problema del trabajo de Stokoe (1960) y de muchos que le siguieron tiene que ver con esta confusión entre igualdad política e igualdad estructural, que asume falazmente que la primera debe ser consecuencia lógica de la segunda. Desde esta perspectiva, la cuestión



de la iconicidad y la arbitrariedad se ubica en el marco de una discusión mayor acerca de si las diferencias entre las lenguas de señas y las lenguas orales son apenas superficiales o si, por el contrario, responden a que se organizan y se procesan de forma distinta a nivel mental. Siguiendo a la tipología acuñada por Fusellier-Souza (2004) voy a referirme a la primera línea como *asimiladora* y a la segunda como *divergente*.

## **El espacio y la iconicidad**

Cuando se consideran señas léxicas aisladas, esta perspectiva asimiladora parece funcionar relativamente bien, por lo menos en la mayoría de los casos analizados: por tratarse de signos altamente convencionalizados, la presencia de elementos icónicos en muchos de ellos no parece ser relevante para su funcionamiento en el sistema de la lengua, además de que pueden llegar a reconocerse en ellos parámetros, como la configuración manual, el movimiento, la ubicación o la orientación, cuya función es estrictamente fonológica (es decir, no aportan significado propio a la constitución global del signo, sino que solamente permiten diferenciar un signo de otro).

Los problemas surgen cuando se considera la articulación de estos signos entre sí para construir enunciados o textos con sentido. Esto tiene que ver con un uso del espacio en el que este deja de ser neutro y pasa a cumplir un rol en la asignación de significado y en la comprensión de los enunciados.

En LSU, y al parecer en todas las lenguas de señas del mundo (con excepción de algunas muy jóvenes, como la beduina (Meier y Martin 2013), los hablantes asocian regiones del espacio a referentes concretos y luego dirigen los verbos o los sustantivos hacia esas regiones para construir enunciados.

Supongamos, por ejemplo, que quiero señalar en LSU que le digo algo a una persona. Para esto cuento con una seña que puede traducirse como “decir en lengua de señas”, que utiliza ambas manos con los dedos meñique y anular replegados, mientras que los pulgares, los índices y

los dedos medios se estiran paralelamente a la palma de la mano. Luego ambas manos se ubican con las palmas enfrentadas a una distancia más o menos equivalente al largo de una mano y se mueven desde el sujeto de la oración (quien dice) hacia el objeto de la oración (a quien se le dice). Si estuviese hablando con una persona ubicada frente a mí e hiciera esta seña con las manos inicialmente a la altura de mi pecho y moviéndose en dirección al pecho de esa otra persona, la seña podría traducirse como “yo te digo”. Si, por el contrario, las manos se mueven desde una región más o menos cercana al pecho de esa otra persona hacia mi pecho, la interpretación sería “vos me decís”. Si la persona se ubicase enfrente de mí, entonces la concordancia con un objeto de segunda persona de ese verbo debería hacerse en esa dirección, pero si la persona se moviese hacia alguno de mis lados, entonces la concordancia debería hacerse en dirección al espacio donde se encuentre esa persona ahora, a uno de los lados. Si las personas están presentes al momento de señas, las señas se dirigen hacia ellas. Si no están presentes, se asignan puntos en el espacio a cada persona y luego se dirigen las señas hacia ese lugar.

Esto representa un problema, porque si el espacio se asocia a referentes concretos, debería, dentro de este marco teórico, ser considerado como morfológico porque tiene un significado propio que aporta al significado global de las señas, pero al mismo tiempo se trataría de morfemas cuyo su significado se asigna a partir de la situación misma en que son usados. La misma porción del espacio puede asignarse a un referente u otro en conversaciones distintas, o incluso puede reasignarse en el marco de una conversación, si la persona se mueve. Esto quiere decir que, en caso de ser morfemas, se trataría de morfemas que no tienen un significado precodificado, sino que el significado se les atribuye en el momento en que son usados a partir de características que les son propias (a dónde apuntan, por ejemplo) y que por lo tanto no pueden ser totalmente arbitrarios.

Supalla (1982), en Estados Unidos, o Fojo y Massone (2012: 96 y ss.), por citar una referencia de nuestro país, suscriben a esta explicación morfológica, que a grandes rasgos se basa en considerar que los verbos y los pronombres se dirigen hacia porciones del espacio (que algunos

autores llaman loci referenciales (Massone y Martínez 2012)) a los que previamente se les asignó una referencia arbitraria a una persona o lugar específicos. De acuerdo con esto, las señas no se dirigen hacia las personas reales sino hacia espacios asociados a esas personas, que en caso de estar presentes los referentes coincidirían más o menos con su ubicación en el mundo real.

Como observa Liddell (2003), el uso que hacen los sordos del espacio en este tipo de verbos (y en otras situaciones, como en el uso de pronombres personales, por ejemplo) excede las capacidades de esta explicación morfológica, razón por la que este autor propone que estas señas tienen una parte que es arbitraria y discreta, fuertemente codificada, como la configuración manual, y otra parte que es indicial y analógica, como la dirección hacia donde se dirigen los pronombres y este tipo de verbos. Liddell (2003) aporta evidencia de que las señas no se dirigen hacia espacios asociados con los referentes sino que se dirigen a los referentes reales, lo que implica que su realización y su comprensión implican tener en cuenta los elementos del mundo real hacia los que son dirigidas, razón por la que podrían ser enteramente arbitrarias. Esta propuesta, a su vez, sigue en discusión por parte de autores como Rathmann y Mathur (2002) o Müller de Quadros (2020) que a su vez discuten con Liddell (2003) argumentando que sí podría describirse a estos verbos como formados a partir de morfemas discretos, pero el problema está lejos de ser resuelto.

El ejemplo mostrado en el párrafo anterior, si bien sirve para ilustrar el problema, es aun relativamente simple y no contempla otras situaciones que pueden darse en el uso del espacio. Cuando los referentes están presentes en la situación, como en el caso anterior, los señantes directamente señalan (en los pronombres) o dirigen las señas (en los verbos pronominales) en las direcciones en las que se encuentran las personas o los objetos referidos. Como mencioné, cuando estos, por el contrario, están ausentes, se procede a asignar porciones del espacio con los referentes, que luego serán incorporadas a los verbos y a las deixis cuando se requiera. La idea de locus referencial supone que en principio se puede asociar cualquier porción del espacio a cualquier referente, porque no se trataría del establecimiento de algún tipo de semejanza con

el mundo real. Es decir, yo podría decir “asociemos este espacio cualquiera a la persona X” y “asociemos este espacio cualquiera a la persona Y” independientemente de donde se encuentren esos espacios, siempre y cuando no se superpongan entre sí y no coincidan con la primera persona o con la segunda persona.

Sin embargo, las lenguas de señas no funcionan así. Si yo estuviera, por ejemplo, narrando una situación que requiriese la descripción de un espacio, como decir “fui desde mi casa a la oficina”, esta construcción en LSU requeriría que yo asigne una porción del espacio a la entidad “casa” y otra porción del espacio a la entidad “oficina” y que luego las relacione con el verbo “ir”, dirigiendo el verbo desde el espacio asociado a “casa” hacia el espacio asociado a “oficina”. De acuerdo con lo presentado en el párrafo anterior, los hablantes de LSU deberían poder asignar cualquier porción del espacio a cualquier referente, pero la verdad es que existen constricciones que impiden hacer eso. Por ejemplo, los referentes deberían ubicarse en un plano horizontal a no ser que se quiera mostrar que la casa y la oficina se encuentran en un desnivel. Tampoco podrían ubicarse en un plano vertical, con la casa arriba y la oficina abajo, salvo que se quiera mostrar las ubicaciones como si se estuviera representando un mapa. Por último, si se introdujera un tercer lugar, como la casa de otra persona, la ubicación de este lugar en el espacio debería respetar las relaciones entre ese lugar y los otros lugares, imitando a las relaciones entre esos lugares en el mundo real. Es decir, si en el mundo real, la casa de otra persona está a mitad de camino entre la primera casa y la oficina, el espacio asociado a esa casa deberá asignarse entre los espacios asociados a la primera casa y a la oficina. Si por el contrario, la oficina está en el medio y las casa están en extremos opuestos de la ciudad, los espacios asociados a estos referentes deberán asignarse con las casas a los lados y la oficina en el medio.

Si bien la idea de los loci referenciales puramente convencionales puede sostenerse en algunos casos de pronombres o de concordancia verbal, estos últimos ejemplos muestran que ese mismo concepto no puede aplicarse a todos los casos. En respuesta a este problema, algunos autores, como Sutton-Spence y Woll (1999: 129 y ss.) hablan de un uso

topográfico del espacio, en señas en las que, como el ejemplo que di, se prescribe una ubicación de los referentes en el espacio señante que se análoga a que se da en el mundo real. Desde este punto de vista, este uso topográfico del espacio implica la construcción de un signo complejo, icónico, que dispone varios signos simples de manera de que reproduzcan las relaciones entre los elementos a los que estos últimos refieren en el mundo real, lo que permite considerarlos como *diagramas* de acuerdo con la definición de Peirce (1974: 47), en tanto signos que "representan las relaciones, primordialmente diádicas, o consideradas como tales, de las partes de algo por medio de relaciones análogas entre sus propias partes".

Algo relacionado ocurre con otras construcciones usadas por los sordos para describir las acciones o el desplazamiento de un agente determinado en relación a un elemento o una ambiente estáticos, ya sea en narraciones o en otro tipo de discursos. En este tipo de construcciones, que dependiendo de los autores pueden ser llamadas *depicting verbs* (Liddell 2003), *classifier predicates* (Engberg-Pedersen 2003, Sutton-spence y Woll 1999) o *transferts situationelles* (Cuxac 2000, Sallandre 2003 y Fusellier-Souza 2006), los sordos usan configuraciones manuales que representan, por analogía visual, al actante encargado de realizar la acción principal (en la mano principal) y al referente respecto del cuál este se desplaza (mano secundaria), y luego desplazan a la mano principal siguiendo un movimiento libre que por analogía se interpreta como el movimiento que este actante realiza en el mundo real o imaginario donde se desplaza.

Tanto la elección de las configuraciones manuales como la trayectoria del movimiento no pueden, por más que se ha intentado (por ejemplo, Supalla (1982), ya citado, pero también Massone y Martínez (2012)), explicarse como la combinación de elementos discretos previamente codificados en la lengua, al punto que incluso autores que a priori pueden considerarse reacios a aceptar la existencia de diferencias estructurales entre las lenguas de señas y las lenguas orales reconocen que este tipo de señas representan un problema para los marcos teóricos de los que parten (Supalla 2003, Lillo-Martin 2004, Müller de Quadros 2020).

En respuesta a esto, algunos investigadores postularon soluciones interesantes pero que implican nociones de lengua o de lenguaje distintas de las que se han manejado tradicionalmente dentro de los paradigmas hegemónicos en la lingüística de lenguas de señas. Cuxac (2000), por ejemplo, propone que la lengua de señas francesa se componen de dos grandes grupos de elementos o dos modos de decir que involucran por un lado al léxico estable, convencionalizado, y por otro a un modo ilustrativo que se compone de unidades y reglas diferentes a las encontradas en las lenguas orales, que se utilizan para la construcción de signos cuya producción y comprensión se basa principalmente en la analogía entre ellos y sus referentes. Esto permite conciliar la presencia de algunos elementos estables, similares a los encontrados en las lenguas orales (los mismos que han sido tradicionalmente descriptos por los lingüistas seguidores de la línea iniciada por Stokoe (1960)) con otros elementos fuertemente icónicos que funcionan de acuerdo a otros principios. Esta misma idea, aunque los autores no se mencionan entre sí, es propuesta también por Cogill-Koez (2000), que al analizar la lengua de señas australiana propone la existencia de un modo de *representación visual modelada* (*templated visual representation* – TVR) que estructuraría a este tipo de construcciones, más similares a imágenes que a piezas léxicas como las encontradas en lenguas orales. En Val (2017) encontré que este tipo de construcciones también existen en la LSU y que, además, los sordos las articulan entre sí de acuerdo a reglas similares a las usadas por el montaje cinematográfico para construir narraciones visuales con sentido, lo que confirmaría que la idea de que nos encontramos ante imágenes y no ante elementos como sustantivos, verbos o adjetivos.

A su vez, esta división de las lenguas de señas en dos modos (léxico e ilustrativo) parecería corresponderse con algunos estudios neurológicos que indican que, mientras que las lenguas orales usan principalmente el hemisferio izquierdo del cerebro, asociado tradicionalmente al procesamiento del lenguaje, las lenguas de señas usarían también el hemisferio derecho, asociado al procesamiento del espacio y de las imágenes (Poizner, Klima y Bellugi 1987, Sandler y Lillo-Martin 2001 y Emmorey 2002).

Si bien es cierto que el problema de la iconicidad en las lenguas de señas o, en un sentido más amplio, la idea de que estas lenguas pueden funcionar a partir de estructuras o principios distintos de los encontrados en las lenguas orales, no encuentra tanta resistencia hoy como encontraba en las primeras décadas que siguieron a la publicación de Stokoe (1960), no deja de ser cierto que aún existen autores en los que genera rechazo, como Vera Villaverde (2017) o Massone y Martínez (2012), ya citadas.

En nuestro país, otros trabajos de publicación reciente, como Fojo y Massone (2012), también ya citados, o Behares (2014) insisten en este rechazo a la iconicidad basados en los mismos razonamientos usados hace varias décadas, por ejemplo:

..con cierta obviedad para un lector más cuidadoso de de Saussure, Stokoe sigue afirmando que “linguistic signs could be both iconic and arbitrary, rather than either/or.” (1980:383). En las lenguas de señas según él, las posibilidades icónicas de lo visual son mayores, pero esto no afecta al carácter integrado al sistema arbitrario de los signos de una lengua, a pesar de su origen figurativo. Sin dudas, el principio saussureano se refiere precisamente a la dinámica negativa de las unidades (o de los significantes) en el sistema y no a la figuratividad en la referencia o en la sustancia material del significante. (Behares 2014: 29)

Lejos de ser una cuestión puramente teórica, esta discusión es importante porque tiene que ver con lo que se considere propio o no de una lengua específica y eso es particularmente sensible en una lengua que, como la LSU, se transmite principalmente en contextos formales. Si partimos de la base de que la iconicidad no es (o no debe ser) un atributo lingüístico, es posible que esa idea afecte negativamente a la representación que tienen los propios sordos de su lengua y de su cultura, y que eso repercuta en su transmisión a las generaciones futuras. No sólo esto, sino que esta representación negativa se basaría en los prejuicios de ciertos oyentes sobre lo que debe o no debe ser una

lengua, con lo que el tema pasaría a estar vinculado a relaciones de poder de un sector hegemónico sobre una comunidad sumamente minoritaria.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, C. (2019) Proyecto piloto apuesta a expandir la educación inclusiva en los liceos [Nota de prensa]. Recuperado de <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2019/10/proyecto-piloto-apuesta-a-expandir-la-educacion-inclusiva-en-los-liceos/>
- Behares, L. E. (2014). *Lenguas de señas y acontecimientos de enseñanza*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Behares, L. E., Monteghirfo, N. y Davis, D. (1987) *Lengua de señas uruguaya. Su componente léxico básico*. Montevideo: Instituto Interamericano el Niño.
- Cuxac, Ch. (2000). La langue des signes française. Les voies de l'iconicité. En: *Faits de langues*, n° 15-16. París: Editions Ophrys.
- DeMatteo, A. (1976). Analogue grammar in the American Sign Language. En: *Proceedings of the 2nd Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (1976), pp- 149-157.
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition and the brain. Insights from sign language research*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fusellier-Souza, I. (2006). Processus de création et de stabilisation lexicale en langue des signes (LS) à partir d'une approche sémiogénétique. En: *GLOTTOPOL*, n°7, pp. 72-96.
- L'Épée, M. (1776) *Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques*. París: Nyon L'ainé.
- Lillo-Martin, D. (2004) Where are the modality effects? En: Meier, R., Cormier, K. y Quito-Pozos, D. (2004) *Modality and structure in signed and spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Massone, M. I. y Martínez, R. (2012) *Curso de lengua de señas argentina* [Publicación en PDF]. Recuperado de <http://www.cultura-sorda.eu>



- Müller de Quadros, R. (2020) *LIBRAS*. San Pablo: Parábola.
- Poizner, H., Klima, E. y Bellugi, U. (1987) *What the hands reveal about the brain*. Massachusetts: MIT.
- Sallandre, M. A. (2003). *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité* (Tesis de doctorado). Université Paris VIII, París.
- Saussure, F. (1945/1916). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Stokoe, W. (1960) *Sign language structure. An outline of the visual communication systems of the American deaf*. Nueva York: University of Buffalo.
- Supalla, T. (1982). *Structure and acquisition of verbs of motion and location in American Sign Language*. (Tesis de doctorado). University of California, San Diego.
- Supalla, T. (2003). Revisiting Visual Analogy in ASL Classifier Predicates. En: Emmorey, K. (2003) *Perspectives on Classifier Constructions in Sign Languages*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sutton-Spence, R. y Woll, B. (1999) *The Linguistics of British Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Val, S. (2017) *Iconicidad y discurso. Análisis de narraciones en lengua de señas uruguaya desde una perspectiva cinematográfica*. (Tesis de maestría). Universidad de la República, Montevideo.
- Vera Villaverde, F. (2017). La normalización lingüística de la lengua de signos española. En: *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): x-x.



# **El concepto de inclusión en el contexto de la educación pública uruguaya: pensando en torno a políticas y prácticas**

Lucia Holly Dávila  
Uruguay

## **Introducción**

En este trabajo presentaré resultados de la línea de investigación y extensión: *Psicología y Educación*, que llevo adelante junto con Leonardo Peluso en el marco de la Sede de Psicología, Cenur Litoral Norte, Universidad de la República.

La línea de investigación y extensión: *Psicología y Educación* parte del concepto de inclusión social y educativa, que tiene un importante desarrollo de nivel nacional e internacional, fundamentalmente en esta última década. A diferencia del marco hegemónico desde donde se piensa la inclusión social y educativa, en estas líneas de trabajo antes mencionadas pretendemos entender que la inclusión social y educativa no sea vista como un recurso didáctico ni como el mecanismo de *integrar al diferente juntando cuerpos*, sino como el acto de reconocer las identidades políticas de los diferentes sujetos, en tanto constituidos sus adscripciones a identidades políticas. Se considera que la inclusión supone que las instituciones se deben adaptar a los sujetos, en tanto identidades políticas, y no viceversa.

Dentro de esta línea de trabajo, durante los años 2018 y 2019 se realizaron varias actividades, dos de las cuales rescataré en este trabajo: mi observación participante dentro de una institución de la Administración de Enseñanza Pública (ANEP), en carácter de encargada de la misma, y actividades de investigación-acción, extensión y docencia que se llevaron adelante, junto con Leonardo Peluso, dentro del Espacio de Formación Integral (EFI): *Clase Inclusiva y Reconocimiento*.

En este trabajo pretendo analizar y deconstruir el concepto de inclusión

que se maneja masivamente y de forma constante dentro de nuestro sistema de enseñanza pública, que también se evidencia en nuestro sistema jurídico, y los presupuestos que subyacen al definir los sujetos o colectivos a incluir. Asimismo trataré de mostrar cómo estos conceptos luego se expresan en prácticas educativas que ocurren en terreno y en políticas educativas y su correlato institucional.

Para llevar adelante este propósito se articulará datos empíricos provenientes de mi observación participante, del trabajo en el EFI (espacio de formación integral) de Facultad de Psicología CENUR norte sede Salto, así como del análisis crítico de leyes que tratan la educación y de documentos oficiales.

### **Marco de la inclusión en la educación que tienen repercusiones en Uruguay**

En este apartado pretendo mostrar el aspecto ideológico que existe detrás del concepto de inclusión y, a partir de allí, hacer un derrotero histórico acerca del concepto de inclusión a nivel internacional, dado que esto va a influir en las políticas de inclusión en el sistema educativo uruguayo.

**Sujetos a incluir: los pobres y los discapacitados.** Como señalé en la introducción, para deconstruir el concepto de inclusión que circula en la mayoría de los discursos oficiales y en terreno dentro de las instituciones educativas públicas uruguayas, es necesario partir de la ideología que está detrás de la idea de qué sujetos son los que hay que incluir.

En general cuando se introduce la temática de la inclusión inmediatamente se asocia a la noción de grupos o población vulnerable y su especificidad en la noción de vulnerabilidad educativa. Detrás de esta noción de población vulnerable, hay todo un derrotero histórico para definir a quienes el sistema cree que hay que incluir: desde contexto crítico a sujetos en situación vulnerable, enmarcando dicha vulnerabilidad en un tipo específico de sujeto. El concepto de contexto crítico, muy utilizado a fines del siglo XX, para referirse a las

poblaciones que *daban problemas* al sistema educativo hacía foco en cuatro indicadores básicamente sociales como jefes de hogar desocupados o que realizan *changas*, porcentajes de madres que no culminaron educación primaria, porcentaje asistencia a los comedores, porcentaje de hogares con hacinamiento.

En el siglo XXI se comienza a hablar de poblaciones vulnerables y de sujetos vulnerables, lo que implicó un cambio en el foco hacia aquellos que por diferentes causas están excluidos o con riesgo de ser marginados, resultado de una práctica situacional y relacionado con las prácticas institucionales. En el fondo se trata de eufemismos para no hablar de pobres ni de pobreza, conceptos claramente difíciles de incluir en discursos oficiales por la histórica estigmatización implicada.

En definitiva, tras los conceptos de contexto crítico y de personas en situación de vulnerabilidad o vulneración, nuestro sistema sigue refiriendo, pero sin decirlo ni describirlo apropiadamente, a personas en situación de pobreza como categoría homogeneizante; a veces con el agregado de alguna condición que cualifique la situación de pobreza, pero sin variar demasiado la naturaleza intrínseca del mismo: pobres y trans, pobres y discapacitados, pobres y negros, pobres y mujeres.

Cabe señalar que el concepto de inclusión, además de centrarse en los pobres también lo hace en los discapacitados (en menor medida se ocupa de las poblaciones negras y aún en menor medida del colectivo trans). De hecho, el concepto de inclusión está históricamente muy ligado a la discapacidad. Por lo tanto, también detrás de la idea de inclusión, está colocada la idea de discapacidad. No entraré a detallar las diferentes formas de entender la discapacidad que han circulado en nuestro sistema educativo, pero en general está muy ligada a los discursos médico-ortopédicos. Si bien en los últimos períodos aparece con cierta fuerza el concepto de discapacidad que se construye desde las ciencias sociales: la persona en situación de discapacidad. En todo caso discapacitado como individuo que tiene algún problema que le impide un proceso educativo normal (Educación Común). Y la inclusión dando respuesta diferente a la respuesta que históricamente el sistema educativo público ofreció hacia la discapacidad: la Educación Especial.

En consonancia, la idea de vulnerabilidad educativa, es decir las dificultades que tienen ciertos grupos o individuos para adaptarse a las propuestas escolares, refiere a las dificultades de sujetos o grupos que pueden surgir a lo largo de la trayectoria escolar. Se depositan los peligros casi exclusivamente en el sujeto que está en la condición de estudiante y este peligro viene, en la mayoría de los casos de la condición de pertenecer a grupos vulnerables (fundamentalmente pobres y/o discapacitados). Cuando se piensa en sujetos en situación de vulnerabilidad son pocos los análisis que incorporan variables relacionadas al proceso de enseñanza, del clima educativo o de las lógicas de funcionamiento de las organizaciones escolares (Díaz y Pinto Loria, 2017).

La acepción con la que trabaja el sistema educativo uruguayo acerca de vulnerabilidad, tiene impacto en implicaciones ideológicas que repercuten en el concepto de inclusión y en la materialización de las prácticas educativas, en dicha asociación exclusiva a un solo tipo de contexto vulnerable: los pobres y/o los discapacitados.

**Recorrido sobre los antecedentes internacionales acerca de la inclusión.** La inclusión educativa como expresión, aparece por primera vez en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 1948); concibiendo a la educación como un derecho para todos con carácter universal y de igualdad. Siguió a la misma una diversidad de declaraciones que incidieron en la legislación de nuestro país tales como, la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* (ONU, 1979), la *Convención sobre los Derechos del Niño* (ONU, 2004), la *Conferencia Mundial sobre Educación para todos EPT* (UNESCO, 1990), la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), el *Informe Delors* (Delors, 1996), el *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000), la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001) y la *Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006).

A partir de estas disposiciones se comenzó a gestar un proceso para asegurar la educación básica y de calidad para todos, especialmente se

enfaticó en la necesidad de considerar la pluralidad de estilos, tipos de aprendizaje y las necesidades educativas diversificadas de múltiples culturas, grupos sociales y contextos en continua transformación.

Asimismo, en dichas declaraciones se presta atención a las condiciones de educabilidad de las personas con discapacidad para garantizarles el derecho al acceso educativo, así como a todas las personas comprendidas en situaciones de fragilidad en las construcciones identitarias, étnicas, de clase social y económicas, entre otras.

Estos antecedentes internacionales incidieron en la forma de concebir teóricamente los contenidos, métodos, enfoques, espacios y tiempos educativos habilitando a la diversidad como la norma en un encuadre de inclusión social y educativa.

En su informe Delors (1996) establece que el aprendizaje es permanente a lo largo de toda la vida concibiéndose como eje estructurador de la educación para el siglo XXI: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser”.

De este informe se destaca trascender viejas concepciones sobre la educación como mera transmisión de contenidos para enmarcarse en una educación que potencia las habilidades, la identidad, la convivencia gestando espacios de diversidad sociocultural.

### **Consideraciones sobre el anclaje en la práctica de las políticas de inclusión en Uruguay**

Más allá de la serie de reformas que los países de la región (América Latina), realizaron para lograr el acceso universal a la educación básica y el mejoramiento de su calidad y equidad, aún permanecen amplias brechas educativas. Y esto forma parte de los modelos de inclusión que se han desarrollado.

La inclusión desde las políticas educativas en Uruguay. Las derivaciones de estos antecedentes internacionales en el Uruguay han tenido un fuerte anclaje resultando documentos oficiales tales como: Ley General de

Educación, Ley 18437 (Uruguay, 2008/2009); Fondo de Inclusión Escolar: La experiencia de Uruguay (Banco Mundial, 2004); Documento de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente a cargo de García Teske (2002); Informe sobre Inclusión educativa en el Uruguay. Avances y desafíos (UNESCO, 2007); Anuario Estadístico de Educación (MEC, 2012) y Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay (UNICEF, 2012).

En la ley de educación actualmente aprobada menciona en el artículo 8° la temática de la inclusión social y educativa e incorpora la temática de los colectivos fragilizados y minoritarios o mejor dicho minorizados, porque no implican una condición de cantidad sino de cualidad. (Castro Aguirre, 2015).

En este sentido surge una importante separación entre discapacidad e inclusión históricamente ligadas bajo la nominación de integración, ampliando la consideración a grupos vulnerables. A pesar de no quedar definidos claramente a quienes comprende se lee entre líneas que se trata de aquellos grupos de personas en situación de exclusión y que el sistema educativo, especialmente las instituciones formales, tiene dificultades para que accedan a la educación como bien cultural socialmente válido.

En el citado documento oficial y siguiendo esta misma línea argumental, la inclusión social queda relacionada con la inclusión educativa porque se presupone que al asegurar el acceso a la educación se establecen los andamiajes de la persona para su incorporación a los procesos sociales.

Asimismo, la ley introduce el respeto por las *capacidades diferentes y las características individuales de los educandos*, siendo meticulosa al no explicitar la discapacidad como único grupo vulnerable, abriendo el abanico a la pluralidad y complejidad cultural. Si bien capacidades diferentes pueden asociarse a discapacidad también se puede interpretar como diversidad de capacidades de los sujetos al no quedar explícita en su definición.



Es de importancia destacar que en el artículo 13° en cuanto a los fines de la educación, la inclusión social queda al mismo nivel que conceptos tales como la *libertad* y la *justicia*, que han sido históricamente pilares de nuestra democracia. Se nota así la especial relevancia que se da a este término.

Por último, las personas con discapacidad y las personas que viven en el medio rural son explícitamente atendidas por esta Ley, por lo que se puede suponer que son vistas como dos de los grupos vulnerables que necesitan especial atención en este momento socio-histórico.

Frente a la conciencia de constatar una desigualdad educativa creciente, al igual que propuestas implementadas en la región, durante el período 2001-2004 Uruguay llevó a cabo proyectos colaborativos con la Organización de Estados Americanos. A partir de aquí se desarrolla el Fondo de Inclusión Escolar enmarcado en el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa Primaria con recursos de la Administración Nacional de Educación Pública y del Banco Mundial (Banco Mundial, 2004). Este Fondo de Inclusión Escolar se orientó a apoyar la transformación de las escuelas especiales en Centros de Recursos para brindar apoyo a las escuelas comunes y a su comunidad en el proceso de inclusión educativa de personas con discapacidad.

A su vez este mismo documento refiere a la inclusión educativa enfatizando la necesidad de modificar el currículo y por ende poner en cuestión los modelos pedagógicos implementados hasta el momento para poder disminuir la brecha de exclusión en las instituciones públicas de educación común.

La concepción sobre el deterioro de las condiciones de educabilidad, en este documento, se focaliza en la responsabilidad de las familias, pero especialmente a la rigidez del sistema educativo para poder asegurar el acceso frente a la pluralidad de las matrices identitarias y a la complejidad de las constelaciones vinculares, otorgando especial atención a la *diversidad social, cultural y lingüística* como líneas especiales a discutir y considerar.

Por otra parte, la existencia de otros documentos como el de la Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente a cargo de García Teske (2002), sostiene que la educación requiere de transformaciones y que todos deben aprender juntos. El problema de esta definición es que ese estar juntos no implica necesariamente inclusión, sino que está más posicionada desde una postura integracionista, quedando la inclusión enmascarada en una diversidad múltiple sin definir, especialmente en las formas de acercamiento entre el currículo y el aprendiz.

Es a que el informe sobre Inclusión educativa en el Uruguay de la UNESCO (2007), vincula las necesidades educativas con la diversidad desde una génesis multidimensional y la exclusión ligada con la escasa o nula posibilidad de dicho acercamiento.

La ambigüedad en la postura integracionista es que deposita el acento de la problemática en las personas con dificultades y no comprende en el análisis la esfera social ni en la complejidad de las lógicas de las constelaciones vinculares como etiología de la exclusión.

En el período 2005-2010 se implementaron varios programas en Uruguay que tendieron a decrecer las condiciones de vulnerabilización social y educativa, que según los planteos de Mancebo y Goyeneche (2010) aseguran que tanto las políticas de inclusión educativa y de profesionalización docente deben articularse tanto a nivel político, como institucional y territorial para poder superar dichas condiciones.

En el plano material de la formación de docentes, dichas condiciones no son prioridad, no se contemplan en el anclaje del aula, así como la valoración de la diversidad como premisa para promover comunidades educativas inclusivas. Muy por el contrario, se continúa fomentando estructuras y formatos hiperespecializados y basados en pedagogías tradicionales otorgándole a la cátedra una especial consideración como modelo expositivo por excelencia.

Por lo tanto, se hace ineludible la formación de profesionales críticos frente a la tangible realidad de la complejidad del aula. En este sentido

existen experiencias internacionales (Ainscow, 2001) y algunos estudios nacionales sobre concepciones docentes (Peluso, 2010), que permiten visualizar la importancia de abordar aspectos vinculados a la formación docente en esta temática.

Es entonces que en el segundo semestre de 2014 se comenzó una Especialización en Inclusión Social y Educativa, en convenio ANEP/Facultad de Psicología, focalizada en la formación de docentes de la cual soy egresada.

**La puesta en práctica de políticas de inclusión y sus resultados.** A pesar de que el concepto de inclusión social y educativa ha sido un avance en la conceptualización, al desligarse de la discapacidad, continúan siendo en su esencia una visión simplificada y se sigue manteniendo dentro de una ideología de la normalidad, es decir aquella que construye al sujeto o al grupo con problemas que debe ser incluido en una lógica de normales y anormales.

El problema central de las transformaciones a que se aspiran para cambiar la situación de la educación en Uruguay radica en que las estrategias de cambio siguen estando focalizadas en la gestión del sistema, en los contenidos y los programas; siendo muy escasas las posibilidades de desarrollar experiencias que aseguren el respeto por la multiculturalidad e interculturalidad, dentro de la estructura rígida del sistema educativo. Asimismo, dentro de los programas estas estrategias de cambio solamente han ocurrido en relación a *adaptaciones curriculares* en relación al programa hegemónico, pero es escasa la inclusión que se realiza en los contenidos y programas en términos identitarios: ¿las mujeres, los negros, los integrantes del colectivo LGTIB, los discapacitados pueden verse identificados en un programa cuyos contenidos se centran en el varón blanco heterosexual y letrado?

Es bajo esta órbita que se busca debatir si el desarrollo de experiencias dentro del sistema educativo formal que se vienen realizando, permite atender la diversidad de los estudiantes y compensar lo que propio sistema atribuye como desventajas sociales de partida. de igual forma, pretendemos debatir si las instituciones educativas al perseguir la

inclusión, se deben situar en conceptualizar las desventajas en los sujetos o en los grupos a los que debe incluir, o debe colocarse en el plano crítico que supone pensarse a sí mismas, sus estructuras y sus funciones y la razón por la que no parecen interesantes para una enorme cantidad de personas.

Con respecto a estas temáticas analizaré cuatro documentos oficiales, que a mi entender muestran las políticas educativas que se llevan adelante en Uruguay desde la inclusión y los magros resultados que se obtienen.

Uno de ellos es el documento del marco curricular de referencia Nacional - MCRN - (ANEP, 2017), el segundo es el Plan Nacional de Educación de la ANEP - ENIA (Estrategias nacional para la infancia y adolescencia 2010-2030), el tercero refiere al documento de SPTE - sistema de protección de trayectorias educativas - (CODICEN, 2016) y por último el informe de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019).

El documento del Marco curricular de referencia Nacional - MCRN - (ANEP, 2017) configura una forma de pensar al educando y de redirigir las condiciones del sistema en el sujeto que aprende.

Concomitantemente se establece que en el cumplimiento del Artículo 7 de la Ley de Educación 18.437 (Uruguay, 2008/201), el Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se encuentra ante el desafío de generar escenarios que garanticen el desarrollo de trayectorias educativas protegidas, continuas y completa, garantizando la continuidad educativa desde el inicio de la educación formal, en el nivel inicial, hasta el egreso de la Educación Superior.

La introducción de estas coordenadas éticas político, en relación con los fines de la educación y a una educación integrada que responda a las necesidades de una sociedad en permanente transformación está concebida en el discurso en el plano de las intenciones y lejos está de poder anclarse en la materialidad del sistema.

Así, el contexto nacional actual, establecido por la propia Ley de Educación, nos pone ante el desafío de garantizar el derecho a la educación a todos los ciudadanos del país. Esto nos lleva directamente al paradigma de la inclusión. Se le debe garantizar a todos los estudiantes la posibilidad de transitar por todo el sistema educativo con éxito. Para ello se deben generar condiciones específicas, que en este caso involucraría a cambios en el sistema para poder adaptarse a todos los sujetos y no generar dispositivos aislados y políticas focalizadas. El paradigma de inclusión que estamos discutiendo implica un cambio en la estructura misma del sistema educativo formal.

Por otra parte, el Plan Nacional de Educación de la ANEP - ENIA (Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030), propone en el mismo sentido que el documento anterior el desafío el desarrollo de mejores formas de acceso y apropiación del conocimiento, para favorecer la inclusión en el mundo de los educandos como personas y ciudadanos. (Martinis, 2009).

De este plan emergen nuevas políticas en Uruguay que intentan acercar las posibilidades y oportunidades de educación a los sujetos, pero de manera contradictoria puesto que son focalizadas y específicas para determinadas poblaciones, pero con una tendencia a la homogeneización como resultado, además de excluir a parte de esa población. Es decir, si un programa se focaliza en la inclusión de personas en situación de discapacidad y selecciona determinados centros educativos para su anclaje con dispositivos de apoyo, pero si un estudiante concurre a otro centro educativo que no está dentro de esta selección o cumple con los requisitos de la franja etaria en la que se dispuso para recibir los apoyos, entonces queda por fuera y es concebido como un estudiante en una grupalidad común.

El documento de la ENIA 2010-2030 -Estrategia Nacional para la Infancia y la adolescencia - (Presidencia de la República 2008), complementa esta crítica planteando que el mundo ha cambiado, el mercado de trabajo, las familias, los niños, las niñas, los adolescentes han cambiado, pero las propuestas y espacios educativos, la gestión de las propuestas, en particular la relación educador/educando y la labor de

los centros educativos no se han adecuado a esos cambios. Hay una crisis de sentido, que tiene su raíz en el mundo adulto y que interpela a la sociedad toda sobre cómo desarrollar la educación.

De allí pensar que es necesario avanzar hacia una educación adecuada a la población a la que se dirigen, tiempos pedagógicos flexibles y compatibles con las nuevas realidades familiares y sociales; centros a escala humana, que permitan una educación personalizada. Para esto es necesario jerarquizar el rol docente y fortalecer su formación pedagógica desde la perspectiva de inclusión social y educativa que contemple justamente las contradicciones paradigmáticas entre lo que establecen los documentos y la realidad concreta de cómo se materializan siendo de permanente análisis como deconstruir las prácticas instituidas.

El sistema educativo formal se propone como prioridad superar la inequidad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de aprendizaje, así como garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y responder efectivamente a las necesidades básicas de aprendizaje, pero las cifras nacionales siguen estando en los niveles más bajos, así como plantea el informe de Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019) recientemente publicado acerca del estado de situación educativa del Uruguay.

Es interesante su análisis porque muestran que, a pesar de los avances, los resultados son sumamente desiguales en función del sector social del que se trate. Siendo los niños/as y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad social los más perjudicados a pesar del presupuesto que se asigna y los dispositivos desplegados. Entiende como socialmente vulnerables a aquellos sujetos, grupos o comunidades que se encuentran en condición de indefensión, fragilidad y desamparo, siendo diversas las circunstancias o el índice de carencia educativa y territorial que promueven esta situación: factores económicos, religiosos, étnicos, de género, entre otros.

El documento de SPTE - Sistema de Protección de Trayectorias Educativas - (CODICEN, 2016), es el último instrumento de este

análisis. El mismo establece el concepto de acompañamiento que entiende que todos los docentes y todos los adultos en los centros, desde diferentes tareas y lugares, en diversos momentos de lo educativo son quienes tienen a su cargo el acompañamiento de las trayectorias.

No obstante, a pesar de la complejidad que genera dicho enfoque de acompañamiento, los modelos pedagógicos y el modelo de gestión de los formatos implementados continúan esgrimiéndose en base a un modelo tradicional. Es por eso que se hace ineludible interpelar los formatos preexistentes para que se modifique la esencia pedagógica y por tanto las prácticas educativas, las modalidades de relacionamiento intergeneracional, las propuestas didácticas de aula (de enseñanza y de evaluación), las propuestas de espacios extracurriculares, la gestión y en el relacionamiento del centro con la comunidad local de todo el sistema de educación formal comenzando con los espacios de formación docente en los que se continúa trabajando en modalidad de cátedra.

Estos cuestionamientos, ponen en debate la materialización de dispositivos implementados hasta el momento y provocan debatir sobre otras alternativas para que la experiencia educativa se transforme en una experiencia significativa que potencie todas a las personas en su máxima capacidad.

Si se cuestiona un modelo también se cuestiona las tradicionales formas de estar con otros que el sistema educativo históricamente ha promovido. En la actualidad instituciones escolares de carácter hiperespecializados, son muy pocos los ejemplos en el que se habilite la posibilidad de poder imaginar, crear y diseñar escenarios para encontrarse a partir de la diversidad de orígenes.

En estos cuatro documentos puestos en discusión se propone una línea de análisis de intenciones del sistema educativo uruguayo que propone y define conceptualmente proteger las trayectorias escolares y mejorar las formas de acceso mediante un acompañamiento diversificado de dichas trayectorias. Pero se quieren instalar dichas intenciones en un sistema que opera bajo parámetros de lógicas de funcionamiento tradicionalmente instituidas que difieren en su recorrido de las

intenciones propuestas por el propio sistema.

### **Algunos Dispositivos concretos en territorio**

Es el marco de este contexto regulatorio los organismos estatales han implementado diversidad de políticas en Uruguay y en materia de reglamentos se percibe un desarrollo hacia la inclusión.

Sin embargo, a pesar de que el sistema educativo tiene todas las capacidades para ejecutar dichas disposiciones preexisten lógicas de funcionamiento en los centros educativos, especialmente en educación media, que ejercen entretejidos poderes que impiden tanto visualizar como organizar alternativas significativas de cambio.

La mayoría de las veces la contradicción enorme entre lo que se debería hacer y lo que visualiza, se transformaba en obstáculo para los estudiantes y los docentes que están a en el *campo de batalla* de algunos intereses personales.

Resulta altamente frustrante constatar que la lucha por el poder prima sobre las necesidades educativas de los estudiantes y sobre un discurso inclusivo como fachada.

Muchas son las situaciones de desconcierto en las que al mirar una realidad prevista por el propio sistema educativo, no se resuelve por el prejuicio de los que ostentan lugares de poder simbólico y material.

El documento de convenio marco de cooperación entre la Universidad de la República (UdelaR) y Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) establece que *la Dirección Sectorial de Integración Educativa (DSIE) fue creada con el fin de contribuir a la generación de una política de integración educativa* (ANEP-UdelaR, 2008).

Este convenio circunscribe recursos para favorecer escenarios que habiliten a la continuidad educativa de adolescentes en situación de discapacidad.



Esto implica que son prioridad como poblaciones vulnerabilizadas, pero minorizadas en el sistema educativo formal en el Uruguay. En este documento se asocia exclusivamente vulnerabilidad a discapacidad sin considerar la dimensión política y pragmática que conlleva. Tampoco define quienes son los adolescentes en situación de discapacidad generando un espectro muy amplio de posibilidades ni en qué condiciones se encuentran actualmente estas personas en el sistema educativo. Por lo general, el pragmatismo de estos convenios circunscribe por ejemplo un adolescente ciego en situación de pobreza en un centro educativo de educación media categorizado como de contexto crítico en condiciones de educabilidad en el aislamiento de sus pares, en el sentido identitario de su condición de ciego. Esto no permite generar lazos de conexiones en lo cotidiano que puedan generar una perspectiva propia de una comunidad de ciegos en el acercamiento y la construcción al conocimiento.

Pero qué pasa cuando los centros educativos tras un discurso inclusor o integrador, establecen mecanismos solapados de dinámicas expulsivas especialmente cuando el sujeto en situación de discapacidad debe adaptarse a las condiciones de un sistema que no respeta sus particularidades identitarias y no promueve trayectorias educativas diversificadas.

En el contexto de las situaciones de discapacidad, como algunos autores han argumentado (Ainscow, 2001), se propone que la *inclusión educativa* de los estudiantes es diferente a una propuesta *integradora*. Esto se fundamenta en la idea de que la respuesta educativa debe *flexibilizarse* y por lo tanto el sujeto no debe apartarse de un patrón común o ideal de aprendiz. Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), la propuesta de EMB (Educación Media Básica) de adaptación curricular es una muestra fallida de implementación de una propuesta que pretende ser inclusiva INEEd (2019).

La propuesta de inclusión educativa en nuestro país debe replantearse cuáles son las condiciones materiales concretas y los niveles de resistencia más micro del anclaje de dicha propuesta para el universo de estudiantes y no solo para las poblaciones *vulnerabilizadas* ya sea por

razones culturales, sociales, económicas o por su condición de discapacidad. De nada sirve diseñar un plan estratégico que no contemple cuales son las características y la capacidad de innovación de las personas que desarrollan las políticas en territorio.

Vinculando a esta situación el mismo convenio (ANEP- UdelaR, 2008) establece que tienen que generarse mecanismos de coordinación intra ANEP e interinstitucional para que el cometido pueda efectivizarse y establece algunas estructuras bisagras para que faciliten dicha articulación. Es de destacar que si es necesario explicitar en una resolución dicha necesidad es porque aún no se han generado los mecanismos ni las voluntades para que se establezca su concreción, silenciando la posibilidad de que la organización educativa sea capaz de trascender la función cognitiva y se convierta en un espacio de construcción común y de acompañamiento más allá de las condiciones de vulnerabilidad que cada estudiante posea.

Otro de los dispositivos que recientemente se puesto a discusión de los docentes es la posibilidad de transformar los centros de educación media en centros Mandela, conformando la red ya iniciada por educación primaria. El comunicado de presidencia publicado el 19.10.2018 respecto a este tema, titula que más de 13.200 niños asisten a las escuelas que adhieren a esta perspectiva de trabajo contando con propuestas inclusiva y diversa, pero en el cuerpo del artículo se explicita acerca de recrear el mito vareliano de aprender a sentirnos iguales exhortando a la tolerancia.

La controversia que prioriza este esquema de sentir igual en propuestas diversas es reforzar una manera institucionalizada en el siglo XIX y que difiere en gran medida del interés de los educandos contemporáneos, quedando en evidencia el modelo de disciplinamiento instituido y vigente.

Si se considera que dicha red focaliza los dispositivos en la discapacidad y vincula a la pobreza como la población destinataria de sus políticas, se constituye una perspectiva ideológica en la que el sometimiento no queda para nada solapado.

Otro de los dispositivos propuestos como eje articulador para la implementación de propuestas de inclusión en nuestro país responde a la reciente constitución de estructuras micro de articulación intra e intersistema.

Estas micro estructuras compuestas por irrisorios componentes fueron creadas con la misión de articular los males del sistema y poder dar continuidad a los procesos de escolarización de estudiantes en el sistema categorizados dentro del espectro ambiguo de vulnerabilidad pero que en definitiva se focaliza en la pobreza.

En el proceso de implementación de estas micro estructuras como micropolíticas de enlace, se suscitan notables contradicciones que dejan en evidencia las obstinaciones y vicios del sistema, claro está que no desde el discurso oficial. Pero cuando estas políticas se hacen carne somos ávidos conocedores de mecanismos de resistencias, muchas veces en desmedro de quienes en teoría se protege.

Como se especificó en el primer punto del debate, las políticas de inclusión destinadas a una población enmarcada en la pobreza tienen un objetivo que, bajo el ejido de la literatura oficial sobre inclusión, lo que pretende es amoldar los sujetos al sistema según la cultura de prestigio sin respetar las particularidades identitarias genuinas. La construcción del problema se centra en que para el sistema un discapacitado, un negro, una lesbiana o una persona trans son elementos disruptivos frente a la norma por lo tanto factibles de regularizar.

En una oportunidad una estudiante sorda debía un examen para finalmente poder aprobar educación media superior, era la sexta vez que lo rendía y lo perdía. Ya estaba cursando educación universitaria amparado por la reglamentación del sistema de previas siendo en cuanto a contenidos dicha materia en cuestión muy lejana disciplinariamente a su opción universitaria.

Cuando el periodo de espera para las previas en el sistema universitario estaba a punto de espirar se le otorgó una prórroga para esperar en período ordinario al examen del sistema de educación secundaria.

Es de imaginar, que la tensión de la situación excede los límites esperables con el agregado de que su trabajo vinculado al desarrollo de actividades universitarias también revestía de peligro.

Solo con estos titulares se pueden disparar algunas cuestiones empezando con la razón de por qué una estudiante sorda después de pasar seis años por un sistema llega a esta situación sin los soportes de acompañamiento pertinentes que el propio sistema discursivamente plantea que se deben operacionalizar en este escenario. A partir de esta incógnita se abre un universo de cuestionamientos acerca de los instituidos tan rígidamente anclados en las prácticas dentro del sistema formal de educación que a veces embiste las oportunidades de crecimiento de un estudiante solo por el hecho de reivindicar lo que siempre se hizo así. en este caso los instituidos se revestían de meros procedimientos administrativos.

A partir de estos acontecimientos es que desde Facultad se comenzó interpelar estos espacios y disposiciones y como una forma de resistencia se diseñó en conjunto con Leonardo Peluso un espacio de práctica que estuviera en consonancia con la reglamentación y las políticas educativas de inclusión. Claro está que el sustento epistemológico de tal experiencia se basó en la alternativa de una propuesta que interpela las formas tradicionales de entender la inclusión y de entender los procesos sociales implicados en la lucha colectiva de los procesos de estigmatización, minorización y exclusión social.

Teniendo en cuenta este marco y la consideración de las políticas públicas en Uruguay aplicadas a grupos definidos como prioritarios (ANEP 2019), se propone instrumentar un espacio educativo dentro de la Universidad al que nombramos clase inclusiva y reconocimiento para colectivos migrantes, afro y trans que estén fuera del sistema educativo formal para promover una formación en la temática de las identidades políticas y el reconocimiento.

Allí, nos encontramos con una inmensidad de contratiempos de implementación de la propuesta que oscilan en el espectro de las reglamentaciones y lógicas de funcionamiento organizacional hasta la

inamovible idea de que a los incluidos se los tienen que mantener separados entre sí (la lógica sería: un solo incluido en cada clase de normales) para poder atenderlos mejor; obturándose, con esta lógica cualquier posibilidad de que estos grupos pudieran reunirse y generar espacios alternativos y contrahegemónicos de reivindicación y reconocimiento de identidad.

En la búsqueda de organizaciones afines a esta perspectiva y luego de agotar las instancias de negociación con el sistema formal, se nos ocurrió que las organizaciones de educación no formal podrían albergar la apropiación de este espacio por su impronta metodológica e ideológica. De esta manera se pretendió ampliar las posibilidades de intercambios con MIDES y UdelaR para enriquecer las propuestas de aula teórica y metodológicamente. Sin embargo, si bien desde el MIDES se comprendió perfectamente nuestra propuesta de inclusión desde la disidencia y no desde la ideología de la normalidad, tampoco se lograron los resultados que nosotros buscábamos.

Por lo tanto, se terminó implementando dicha experiencia en espacios universitarios y postergando nuevamente uno de los efectos materiales pensados en los que los participantes pudieran culminar sus estudios de educación media básica y que así aumentaran sus chances de inclusión social, pero desde una perspectiva de empoderamiento desde lo metodológico, hasta el contenido a trabajar en esos espacios, así como la reivindicación de la particular forma de ser en el mundo. Este esfuerzo por reinventar en Salto una experiencia educativa de inclusión disidente, estalló el endurecimiento de la resistencia institucional y el boicot fue el mecanismo de debilitamiento hasta el punto de aniquilación.

## **Impresiones finales**

En este trabajo organice una selección de perspectivas acerca del concepto de inclusión contextualizado en un recorrido histórico, así como interrogantes propuestas desde un lugar disidente acerca del marco pragmático y de los sujetos en que el sistema educativo pone la mirada.

Para poder argumentar estas ideas propuse una deconstrucción de la noción de vulnerabilidad y la categorización de contextos, así como de indicadores que definen las políticas de enlace.

De allí que planteo una historización de las definiciones sobre poblaciones vulnerables que albergó desde mi punto de vista un sinfín de estigmatizaciones que se constituyeron en prácticas no tanto inclusivas sino de integración.

La contextualización que propongo también recoge la experiencia internacional acerca de diversas perspectivas en la construcción del paradigma de la inclusión y mostré el papel que cumple la ideología de la normalidad en las prácticas inclusivas actuales que se llevan adelante en nuestro país.

Para poder analizar las contradicciones entre las prácticas y los discursos presenté situaciones como la estudiante sorda y la participación espacios de debate e hice una Inter juego dialógico entre algunas fuentes oficiales como la Ley de Educación y los documentos que dieron orígenes al financiamiento que delimitan las políticas educativas en nuestro país.

Otra selección de documentos dio marco al análisis de más contradicciones en la implementación de las intenciones plasmadas en el discurso, materializando una infinidad de situaciones de desprotección dada las condiciones y el funcionamiento arcaico del sistema en las que se pretenden aplicar.

Posteriormente me dedico a contextualizar el análisis de dichas políticas a la luz de algunas experiencias, a partir de las cuales planteo un doloroso cuestionamiento acerca de la real posibilidad de cambio que promueve el sistema en sus discursos y las escasas alternativas que posibilita siempre que no irrumpen con el orden establecido.

Para finalizar estas líneas, cabe remarcar las contradicciones que existen entre los discursos del *deber ser* y de las *buenas intenciones* con respecto a lo que efectivamente acontece en el aula. En parte creo que

esta contradicción se debe a la poca reflexión teórica que existe en relación al concepto de inclusión, por lo que queda a merced de políticas educativas y de concomitantes prácticas ideologizadas, en el sentido de poco reflexivas, lo que las deja a merced de la ideología de la normalidad, que ha sido, y es, la ideología hegemónica en nuestro sistema educativo, históricamente conformado por *escuelas normales e institutos normales*. Entiendo que la ideología de la normalidad y la búsqueda de la homogeneización, muy presente en la escuela valeriana, han sido y son uno de los grandes motivos para la obstrucción de los reales procesos de inclusión, en los que se pueda reconocer al otro en su diversidad identitaria. Porque la inclusión no consiste en juntar cuerpos sino en reconocer al otro en su identidad diversa; no consiste en homogeneizar a todos bajo el símbolo de la moña azul, sino promover y reconocer contrahegemonía cultural e identitaria.

Es de destacar, que si el acontecer del aula concreta no se pone en cuestión las posibilidades futuras y la emergencia de desprotecciones continuará perpetuándose.

De todas formas, estos escenarios son un campo de investigación en creciente estado de fertilidad que puede oficiar de sustento para poder pensar en la crisis una oportunidad de cambio.

Quizás ya se hora de poner en evidencia definitivamente que si el funcionamiento organizacional, formato de aula y su enclave de dispositivos no expande su horizonte estaremos cada vez más acrecentando la brecha de exclusión en desmedro de las posibilidades de crecimiento y de la viabilidad de enunciación de los sujetos a quien se pretende proteger. Porque la inclusión en clave de la ideología de la normalidad lejos de esta de incluir; más bien promueve acciones de no reconocimiento de las identidades políticas, de la destrucción de toda posibilidad de generación de discursos contrahegemónicos y, en definitiva, de una inclusión social que propenda a reconocer a todas las personas en su diversidad.

La cuestión clave es que todos sabemos acerca de esta realidad y es posible hacer que cambie siempre que las personas que son objeto de

materialización directa de la enseñanza tengan la posibilidad de poder experimentar alternativas fundamentadas más allá del dogma y que cada actor dentro del sistema concrete posibilidades reales de inclusión cada uno desde el lugar que le corresponda actuar.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ANEP. (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>
- ANEP – UdelaR (2008). *Convenio marco de cooperación*. Montevideo: documento oficial.
- ANEP (2017). *Marco curricular de referencia nacional MCRN*. Recuperado de: <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- Banco Mundial (2004). *Fondo de Inclusión Escolar: La experiencia de Uruguay*. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/boletin/Anuario2011/ANUARIO%202011%20-%201-2-13.pdf>
- Castro Aguirre, A. (2015). *Culturas minorizadas. Balance de una larga transición y retos del futuro*. Barcelona: Departamento de comunicación y cultura. Universidad de Barcelona.
- Delors, J. (1996.). Los cuatro pilares de la educación. En: *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Díaz López, C., y Pinto Loria, M. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico / Educational Vulnerability: A study from the socio-critical paradigm. En: *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. Recuperado de: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- García Teske, E. (2002). *Inclusión educativa: un paradigma a construir*. Montevideo: Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, pp. 34-46.



- INEED (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: documento oficial.
- Mancebo, M.E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa entre la exclusión social y la innovación pedagógica. En: *Memorias IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo, setiembre de 2010. Recuperado de: [http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa\\_12\\_y\\_17\\_Mancebo-Goyeneche.pdf](http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf).
- Martinis P. (2009). Escenario político-educativo en la América Latina del Siglo XXI. En: *Revista de Educação do Cogeime*, Año 18, n. 34/35, pp. 9-33.
- MEC (2012). *Anuario estadístico de Educación 2012*. Recuperado de: <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/v/11078/5/mecweb/publicaciones/?3colid=927>
- ONU (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de: [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_print.shtml#atop](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml#atop)
- ONU (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. New York. Recuperado de: <http://treaties.un.org>
- ONU (2004). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York. Recuperado de: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- ONU (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>
- Peluso, L. (2010). *Sordos y Oyentes en un liceo común. Investigación e intervención en un contexto intercultural*. Montevideo: Psicolibros/UdelaR.
- Presidencia de la República (2008). *Estrategia Nacional para la Infancia y la adolescencia*. Recuperado de: <http://www.anong.org.uy/docs/noticias/Documento%20ENIA%2020nov08.pdf>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y*

- práctica para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).
- UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la Educación. Marco de Acción de Dakar*. Dakar: Unesco.
- UNESCO (2001) *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: [http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- UNICEF (2012). *Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay*. Montevideo. Recuperado en: <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/observatorio-2012-web20121030.pdf>
- Uruguay (2008/2009). *Ley No. 18.437. Ley General de Educación*. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp9886327.htm>

# **¿De la Educación especial a la Inclusión Educativa? Apuntes para la discusión de la polarización en el campo de la parálisis cerebral**

Andrea Viera Gómez  
Uruguay

## **Introducción**

En este artículo me propongo mostrar las necesidades educativas de las niñas y niños con parálisis cerebral que utilizan Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación. El lector podrá encontrar mi interpretación sobre las oportunidades y barreras de la inclusión educativa en relación con esta población.

Asimismo, discutiré esta falsa dicotomía entre Educación Especial e Inclusión Educativa. Es necesario confrontar el modelo y el discurso del déficit, de manera que se promueva el compromiso docente y de otros profesionales de la educación por la cultura de la diversidad, sin dismantelar los recursos pedagógicos y apoyos logísticos que los docentes necesitan para la singularidad de cada estudiante. Actualmente, en Uruguay este trabajo educativo lo realiza la Educación Especial.

A continuación presento una breve descripción de la parálisis cerebral y de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación y realizo una breve síntesis histórica, señalando las principales concepciones que han jalonado la educación especial así como los hitos de la integración y la inclusión educativa de estas personas en Uruguay.

Aquí presento mis pensamientos como una invitación a la reflexión como investigadora, a la construcción de un discurso entre la psicología y la educación que aporte a nuestro pensamiento y a nuestra acción. Solo se trata de un punto de vista y sería ingenuo de mi parte olvidar que los profesionales, aquellos que imparten su docencia en la educación especial tienen una historia que contar y un modo muy particular de concebirla.

## **Breve presentación de la parálisis cerebral**

La parálisis cerebral (PC) es considerada la primera causa de discapacidad física en la infancia en los países occidentales y habitualmente cursa con otras patologías asociadas que suelen complicar la inclusión social y educativa de la persona (Cancho et al., 2006). Forma parte de las discapacidades motrices (Alexander y Bauer, 1988) debido a una lesión o daño cerebral que ocurre en el período del desarrollo temprano y se caracteriza por ser un trastorno no progresivo del movimiento y de la postura (Mukherjee y Gaebler-Spira, 2007). En el 70 a 80% de los casos de PC se presentan problemas en el desarrollo del lenguaje (Puyuelo, 2001). Sin embargo, las características y las limitaciones en la adquisición del lenguaje varían de caso en caso en los niños afectados, por lo que resulta difícil establecer un patrón general (Puyuelo, 1986; 2001; Moreno, Montero y García-Baaronde, 2004).

Los problemas más frecuentes que presentan los niños con PC se concentran en la producción del lenguaje y, en particular, se asocian a las dificultades en las funciones motrices vinculadas al habla (Puyuelo, 2001). Los diferentes niveles fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico y los aspectos pragmáticos se pueden ver afectados de manera distinta en cada caso. Es importante tener en cuenta que las dificultades en la producción del lenguaje no necesariamente implican dificultades en la comprensión. Sin embargo, de acuerdo a las teorías basadas en el uso, la producción del lenguaje es considerada fundamental para la adquisición y desarrollo de otras funciones lingüísticas (Bruner, 1986; Ninio y Snow, 1988; Ochs y Schieffelin, 1995).

## **Acerca de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación**

Las limitaciones en la producción del lenguaje a las que hacía referencia en el apartado anterior suelen atenderse a través de la instrumentación de ayudas técnicas denominadas: Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). El término aumentativo refiere a instrumentos que se emplean como complemento del habla cuando esta no es inteligible, y el término alternativo refiere a que están destinados a

personas que probablemente nunca puedan hablar (Tamarit, 1989). Estos SAAC se constituyen como los recursos tecnológicos más empleados para la comunicación en contexto educativos de los estudiantes con PC. De acuerdo con Tamarit (1989: 82) los SAAC se definen como:

un conjunto de códigos no vocales, necesarios o no de soporte físico, los cuales mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación funcional, espontánea y generalizable por sí solos, o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos.

El autor ofrece un análisis detallado de esta definición donde explica que un SAAC debe contar con una serie de representaciones, donde no interviene lo vocal, entendido como el mecanismo físico de transmisión de conceptos verbales o no verbales, abstractos o concretos, y además tiene unas reglas, más o menos complejas, para su combinación y para su uso. Se aplican a personas que no están alfabetizadas y tienen como ventaja permitir desde un nivel de comunicación muy básico, que se adapta a personas con niveles cognitivos bajos o en etapas muy iniciales, hasta un nivel de comunicación muy rico y avanzado.

Los SAAC pueden dividirse en dos grupos: sistemas sin ayuda porque no necesitan de ningún soporte físico aparte del cuerpo, como por ejemplo la lengua de señas; y sistemas con ayuda, los que emplean algún tipo de representación gráfica como por ejemplo símbolos gráficos (Tamarit, 1989; Soro-Camats, Basil y Rosell, 2012). De acuerdo con Beukelman y Mirenda (2006) los símbolos pictográficos son uno de los recursos más utilizados en la comunicación aumentativa y alternativa. El Sistema Pictográfico de Comunicación y del Sistema ARASAAC son los SAAC más empleados por las personas con parálisis cerebral.

Este tipo de comunicación consiste en una serie de símbolos pictográficos utilizados separada o conjuntamente para representar una palabra o una idea. Los símbolos pictográficos o pictogramas se definen como símbolos gráficos o dibujos lineales e icónicos.

Estos símbolos se describen atendiendo al estudio de varias características, como por ejemplo; iconicidad, realismo, ambigüedad, complejidad, figura-fondo, diferenciación, eficiencia, color y tamaño (Fuller y Lloyd, 1991; Dada, Huguet y Bornman, 2013; Fuller, Lloyd y Stratton, 1997; Schlosser y Sigafos, 2002).

Los pictogramas mantienen una semejanza directa con la realidad (objetos y acciones) y, por lo tanto, plantea mayor facilidad de comprender los mensajes emitidos por parte del entorno.

### **La intervención clínico-educativa a través de los SAAC**

Lambert y Seron (1988) y Narbona y Chevrie Muller (2001) sostienen que en el caso de los niños con PC la *reeducación del lenguaje* y, en particular, la *reeducación de los trastornos de la palabra* implican tanto el empleo de técnicas tradicionales como también el uso de medios auxiliares o *ayudas técnicas*. En relación con estas últimas, Lambert y Seron (1988) plantean que su implementación permite dotar a los niños con PC de sistemas de comunicación adaptados a la gravedad de las deficiencias motrices; al tiempo que el uso de estos auxiliares ofrece una mejor estructuración de los aprendizajes y de la evaluación de las adquisiciones, por la adopción de modos de comunicación utilizables tanto por los niños como por el logopeda o fonoaudiólogo.

De acuerdo con Narbona y Chevrie-Muller (2001: 238) la comunicación aumentada y alternativa se define como: “el dominio de la práctica clínica que pretende aportar compensaciones (temporales o definitivas) a las deficiencias y discapacidades de los individuos que padecen trastornos severos de la comunicación en el polo expresivo, ya sea en su modalidad oral o escrita”.

La intervención clínica en el área del lenguaje en niños con discapacidad motriz asistido o mediado por SAAC plantea algunas características que permiten comprender aspectos de la singularidad en el lenguaje mediado por SAAC. Es decir, se trata de un proceso asistido y planificado en el cual intervienen profesionales que pueden conocer muy poco al sujeto.

En este sentido, se ha dicho que la falta de «habilidades pragmáticas» en muchos de estos sujetos pueda derivar de la forma de instrucción y no tanto por las limitaciones físicas que impone el propio déficit (von Tetzchner, 1993).

Una de las críticas que se plantea es la tendencia de los profesionales (logopeda o fonoaudiólogo) a centrarse en aspectos del lenguaje que pueden medirse fácilmente, aunque esto pueda tener como consecuencia un empobrecimiento de la propia intervención (von Tetzchner, 1993).

Otro aspecto que suele ser objeto de crítica de la intervención logopédica es la demora en la implementación de ayudas técnicas para la comunicación. Por lo general su uso coincide con la escolarización, alrededor de los 5 años de edad. Esto se debe, en gran medida, a que dentro del encuadre terapéutico se establecen ciertos «prerrequisitos» para su uso, al tiempo que estas ayudas técnicas no están adaptadas para ser usadas por niños muy pequeños. Lo que repercute también en la posibilidad de brindar la oportunidad a los padres de «sobreinterpretar» a sus hijos. Es por esta razón que se menciona la necesidad de que las ayudas técnicas se adapten a las habilidades actuales de los niños, para facilitar el desarrollo independiente de nuevas habilidades sin necesidad de instrucción directa.

## **Los SAAC y la educación en Uruguay**

En Uruguay, los SAAC constituyen un tipo particular de tecnología de la comunicación que se emplea en el contexto de la educación especial con personas con PC que presentan severas limitaciones en el habla.

Asimismo, si bien la intervención en la reeducación del lenguaje depende de los fonoaudiólogos, la implementación y desarrollo de estos sistemas forman parte del acervo y de las prácticas educativas de las docentes que trabajan con esta población.

En el contexto de la educación especial uruguaya el Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación (SAAC) más usado se

basa en pictogramas (SPC y ARASAAC) el cual requiere de un soporte físico o digital (tablero o librillo). La mayoría de las veces estos comunicadores se construyen a partir de imágenes o fotos que el niño puede reconocer y que son provistas generalmente por los padres.

Por otra parte, entre los productos de alta tecnología se utilizan distintos dispositivos electrónicos como computadoras, tablets o celulares. Los comunicadores digitales se personalizan con los símbolos gráficos que requiere cada niño. Los niños emplean dos tipos: *Plaphoons* y *Let me Talk*. Ambos disponen de una salida para los mensajes en forma de habla digital o sintetizada.

Las docentes que trabajan con esta población valoran en forma muy positiva el uso de los SAAC de alta y baja tecnología. De hecho, refieren al uso de esta tecnología como parte del ejercicio de los derechos por parte del niño a comunicarse.

No obstante, el uso de los SAAC por parte de los niños disminuye en condiciones en las que la interacción está menos estructurada. Es decir, su uso por parte de los niños se encuentra estrechamente asociado a la planificación docente (Viera, 2019).

De igual modo, los SAAC se emplean principalmente con una función comunicativa antes que cognitiva. Representan una tecnología de la lengua oral o de la oralidad para ser empleada por personas cuya condición del cuerpo los inhabilita a hablarla de forma natural. Por lo tanto, se trata de una «tecnología protésica» (Peluso y Viera, 2014).

### **Educación Especial, integración e inclusión, con especial énfasis en la PC**

En Uruguay podemos ubicar los orígenes de la educación especial entre fines del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX (Organización de Estados Americanos, 1981; Colombo y Chango, 2002; Bralich, 2007).

A partir de entonces comenzaron a aparecer distintos establecimientos



para la atención de personas con discapacidad. Vale aclarar, que estos establecimientos se inician en la esfera privada y gradualmente pasarán a ser oficializados, como en el caso del Instituto Nacional de Ciegos que se denominó, algunas décadas después, escuela para *discapacitados visuales*.

En 1910 se inauguró el Instituto Nacional de Sordomudos, en 1913 la Escuela al Aire Libre (para niños débiles), y en 1917 se organizaron “las clases diferenciales para niños con retardo mental”. En 1929, se creó la Escuela Auxiliar (que luego fuera denominada como Escuela de Recuperación Psíquica), y en 1930 la Escuela Hogar para niños de conducta irregular (Bralich, 1996; 2007).

Recién entre 1979 y 1980 se crea la escuela para *discapacitados motrices*, que presta atención a niños en edad escolar con trastornos en el área motora.

La tardía aparición de esta escuela en comparación con otros establecimientos de educación especial se podría asociar a la influencia de las concepciones sobre discapacidad en la configuración del campo de la educación especial en nuestro país.

En tal sentido, varios autores han reseñado la estrecha continuidad de los centros de Educación Especial con la institución asilar, en donde en sus orígenes reinaba la indiscriminación categorial y la imposibilidad de definir especificidades (Peluso y Torres, 2000).

Esto nos permitiría aventurar como hipótesis el predominio hasta ese momento histórico de un modelo tradicional de Educación Especial.

Veamos entonces algunos entretelones de cómo se configura este campo en términos históricos en nuestro país.

Dentro de la literatura consultada (Carrasco, 2010; Bralich, 2007; Colombo y Chango, 2002) se destaca que a partir de la década del 30 se intensifica una etapa de diferenciación y categorización más fuerte dentro del campo de la educación, influida, principalmente por los

avances de la evaluación psicológica.

Por ese entonces (1933) puede ubicarse también la creación del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental adscripto al Instituto Normal “Joaquín R. Sánchez” dirigido por Sebastián Morey Otero cuyas principales funciones estaban relacionadas con la investigación psicopedagógica y la contribución al diagnóstico y derivación de alumnos para las clases especiales. Además, ofrecía formación a docentes y estudiantes del Instituto Normal sobre Pedagogía científica, Psicología General y Especial, etc. (Carrasco, 2010; Bralich, 2007; Chango y Colombo, 2002).

En la órbita de la educación pública aparecen las clases diferenciales, impulsadas por el maestro Emilio Verdesio donde se atendían a alumnos en edad escolar que requerían *asistencia pedagógica diferenciada*. Estos espacios serían denominados más tarde como *clases de recuperación pedagógica*.

Por ese entonces se comenzó a defender la organización en grupos homogéneos de alumnos a partir de la influencia de estudios norteamericanos que lo asociaban a la disminución de la repetición (cfr Chango y Colombo, 2002).

Estas clases empiezan a ser ubicadas en escuelas comunes de varias ciudades del país impulsando de esta forma una propuesta segregacionista. Por otra parte se propone como respuesta a la necesidad de implementar un “sistema más racional de selección de niños anormales” (cfr. Colombo y Chango, 2002).

Aquí se destaca la perspectiva más tradicional de la Educación Especial y la idea de defenderla como un derecho de las personas con discapacidad, así como la conciencia social respecto a la necesidad de atender a estas personas, aunque esta atención parece tener un carácter más asistencial que educativo.

Estas prácticas darán lugar a los centros especializados los que se fundamentan en la idea de que estos constituyen el entorno más

adecuado para las personas con discapacidad. Siendo éste el epicentro del inicio de la institucionalización especializada de las personas con discapacidad en nuestro país.

En relación con la formación docente, observamos que durante este periodo se desarrolló una política de formación en educación especial a través de la realización de cursos en el exterior (Argentina) y, un *Curso de Perfeccionamiento para la enseñanza de niños anormales* dictado durante 1932 en nuestro país (cfr. Colombo y Chango, 2002). Estos docentes serían los primeros en trabajar en la Escuela Auxiliar y en las clases diferenciales.

Años más tarde (década del '40) se reestructurará la Escuela Auxiliar por la influencia del Movimiento de Vida Autónoma originado en Estados Unidos luego de la Segunda Guerra Mundial pasándose a denominar “escuela de recuperación psíquica” y las Clases Diferenciales se pasan a llamar “clases de recuperación pedagógica”. Estas últimas tienen por objetivo “nivelar” al alumno para volver a las clases comunes.

Durante estos años se comienza a investigar sobre *las dificultades específicas del aprendizaje* siendo éste parte del bagaje teórico de la especialización que recibirán los maestros a partir del '57. Este tipo de formación tendrá un fuerte componente biológico y de las ciencias médicas en particular de la Neurología. Por ejemplo en este tiempo se comienza a hablar de trastornos psicopatológicos del desarrollo y del aprendizaje y de los principios y métodos de la pedagogía terapéutica (cfr. Chango y Colombo, 2002).

En esta etapa empieza a afianzarse un modelo médico-rehabilitador de la educación especial que tendría su auge en la década del '60 de la mano del paradigma tecnicista en Educación Especial y cuando se crea el *Departamento de Educación Especial* (Bralich, 2007; Chango y Colombo, 2002).

En este periodo se plantea la importancia del diagnóstico temprano de la deficiencia y la intervención educativa desde los primeros meses de

vida desarrollándose las primeras experiencias de *Estimulación Temprana*.

De acuerdo con Chango y Colombo (2002) la educación especial va a sufrir una fuerte transformación a fines de los '60 debido al creciente fracaso escolar del alumnado de la escuela común y su derivación masiva al sistema especial. Esto modificó el alumnado de la escuela especial predominando ahora alumnos que provenían de los sectores más marginados de la sociedad. Tiempo después esto derivó en la creación de clases diferenciales para atender alumnos con *discapacidad intelectual leve*.

A partir de la década del '70 se generaliza un modelo técnico e instrumental de la enseñanza basado en los criterios de eficiencia y eficacia en consonancia con el modelo productivo de la época (neoliberalismo). En 1973 se aprueba la Ley de Educación General No 14.101 que establece dentro de sus cometidos “Detectar los problemas de desarrollo psicofísico que los niños puedan presentar, para asistirlos especialmente” (Art. 11, inciso 8).

Por entonces se instala con mayor vigor una perspectiva cuantitativa de la evaluación educativa y la clasificación de los alumnos por categorías (común o especial) generando así un sistema de derivación a los centros especializados.

En esta época se afianza el principio segregacionista de la educación “separar para atender mejor” (cfr. Chango y Colombo, 2002), coincidiendo esto con una atención terapéutica dentro de la educación especial.

A partir de las sugerencias de la UNESCO se desarrolla un proyecto de reestructura de la Educación Especial entre 1980 y 1981. En este contexto histórico se crea la escuela para personas con discapacidad motriz.

La cobertura de la Educación Especial se redefinirá en tres grandes áreas: Recuperación Física y Sensorial, Recuperación Psíquica y

## Recuperación Pedagógica.

Durante este periodo las docentes recibirán un *Curso de Especialización en Alumnos con Dificultades de Aprendizaje* que impartía el Centro III del Instituto Nacional de Docencia Gral. Artigas de acuerdo a la caracterización del alumnado por Tipo de discapacidad.

En la década del '70 también se comienza a utilizar el Programa de Educación Común en los casos que no hay discapacidad intelectual como por ejemplo personas con discapacidad motriz, ciegos y sordos (cfr. Bralich, 2007).

Con el retorno de la democracia y durante dos años se pone en práctica el *Plan Piloto* cuyo cometido era la integración de los alumnos de la educación especial a la escuela común y el ingreso directo a las aulas de inicial de aquellos alumnos con discapacidad que iniciaban su escolaridad (cfr. Chango y Colombo, 2002).

En 1989 con la sanción de la Ley 16.095 se logra institucionalizar este objetivo de integración que actualmente es sustituido en la nueva ley por el de: inclusión educativa.

Asimismo, la formación docente no pareció variar demasiado, manteniéndose una perspectiva individual y rehabilitadora de la discapacidad y del tipo de atención educativa que deben recibir los alumnos con PC.

En los '80 pero principalmente en los '90 el Instituto Magisterial Superior, encargado por ese entonces de la formación docente, comienza a ofrecer *Cursos de Especialización en Educación Especial* los cuales compartían un módulo común y luego se discriminaba en *Intelectuales, Motrices y Problemas de personalidad*.

A partir de 1985 la educación especial en Uruguay adopta un *enfoque integracionista*, basado en el principio de *normalización*. Esto llevó a instrumentar un *Plan de Integración* que se puso en práctica en 1986 y trajo aparejado el surgimiento de nuevos roles, de nuevas modalidades y

la necesidad de ir modificando y reorganizando el servicio de educación especial. Por ejemplo, en el *Área de Motrices* se comienzan a coordinar estas integraciones con la ayuda de una maestra itinerante, especializada en el área de la discapacidad motriz y dependiente de la Inspección Nacional de Educación Especial. Una de sus principales funciones es colaborar en la resolución de los problemas educativos, aportando a las estrategias de enseñanza a implementar por los maestros de las escuelas “comunes”.

Desde esta perspectiva se busca que la escuela especial trabaje en la integración de niños en el sistema común colaborando con las *adaptaciones curriculares* (García, 1985).

Con respecto a la formación docente cabe consignar que el nuevo *Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores* desarrolla durante 2003 y 2004 un curso destinado a “La formación de profesionales en la educación de alumnos con necesidades múltiples” en colaboración con el *Hilton Perkins Program*. (ANEP-Programa Hilton Perkins, 2003-2004).

Asimismo, durante 2010-2011 se plantea un *Curso de Perfeccionamiento en Educación de niños y adolescentes con discapacidad motriz* la que es patrocinada por la Inspección Nacional de Educación Especial, la Asociación Nacional para el Niño Lisiado Escuela Franklin D. Roosevelt y la Sociedad de Maestros Especializados.

Actualmente, la Ley 18.651 aprobada en 2010 propone una transformación hacia la perspectiva inclusiva en educación. La educación inclusiva se plantea en el contexto de un debate internacional más amplio que tiene su origen en la Conferencia Mundial celebrada en 1990 en Tailandia donde expresa el concepto de *necesidades educativas especiales* que gradualmente será reemplazado por el de *inclusión educativa*. De este modo, se desplaza el eje del problema de la integración de los alumnos considerados *especiales* dentro de un sistema escolar tradicional e inalterado a la necesidad de reestructurar las escuelas según las necesidades de todos los alumnos. El principal

*instrumento* de esta propuesta sería la de la *flexibilidad curricular* y no las *adaptaciones curriculares individuales*. (Ainscow, 2003; Chango y Colombo 2002; Aguilar, 2004).

Por lo tanto, el desarrollo de una educación inclusiva implica cambios en la política educativa, en el sistema educativo, en el funcionamiento de las escuelas y en las actitudes y prácticas de los actores de la educación.

Por un lado, supone mayor flexibilidad y diversificación de la oferta educativa para asegurar que todos logren, en la medida de sus posibilidades, las competencias básicas establecidas en el currículo escolar.

Y, por otra parte, es necesario un cambio cultural de la sociedad para valorar y respetar la diversidad como condición necesaria para el desarrollo de una educación inclusiva. Lo que debe contemplar la formación de los docentes y otros profesionales vinculados a la educación en competencias para desarrollar una actividad pedagógica innovadora con niños y niñas con y sin discapacidad.

### **¿Qué inclusión educativa para los estudiantes con PC severa?**

La parálisis cerebral se considera como un término paraguas que engloba un grupo de síndromes con alteraciones motoras no progresivas y a menudo cambiantes, caracterizándose por la diversidad y singularidad de la expresión sintomática.

Recordamos que la parálisis cerebral puede presentar expresiones sintomáticas muy variadas siendo de los aspectos más característicos las dificultades perceptivas, motrices y en la comunicación (Puyuelo, 1986, Fierro y Martín, 1993).

A partir de los resultados de los estudios que venimos desarrollando en la educación especial en Uruguay observamos que la variabilidad en el rendimiento de los alumnos y las diferencias que presentan entre ellos son abordadas a través de planificaciones individuales planteándose

objetivos educativos diferentes con cada niño en función de la evaluación escolar que realiza el docente a principio de año.

En todos los casos observamos el predominio de objetivos educativos centrados en el déficit comunicativo, perceptivo y cognitivo antes que en las áreas de contenidos curriculares.

Con los alumnos que plantean situaciones más severas (multiimpedidos) el trabajo se concentra en las funciones básicas y en actividades de la vida diaria como la alimentación, la higiene y, principalmente, la comunicación.

El abordaje educativo de estos niños suele asociarse al empleo de métodos psicopedagógicos específicos que se concentran en conectar al niño con la realidad que le rodea, propiciando situaciones de interacción comunicativa en diferentes contextos, así como propiciar el desarrollo de habilidades para la autonomía del niño.

Este tipo de tratamiento también suele asociarse a la *rehabilitación del habla* (Puyuelo, 1986) donde se trabaja en diferentes áreas, principalmente, como acabamos de mencionar, con el alimento, la posición de la cabeza y el cuello, el control del babeo y la sialorrea.

Las docentes plantean un papel relevante a la mediación docente y al empleo de recursos didácticos específicos en el abordaje educativo con estos alumnos.

Un aspecto destacado en la enseñanza de estos niños son las adaptaciones de los materiales didácticos, los útiles y en especial los recursos asociados a la comunicación.

Dentro de los recursos más significativos se encuentran los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). De hecho, refieren al uso de esta tecnología como parte del ejercicio de los derechos por parte del niño a comunicarse.

Sin lugar a duda, el uso de los SAAC (de baja y alta) posibilita el desarrollo de los niños dentro y fuera de la escuela. En esta dirección se



destacan las ventajas asociadas con los aspectos emocionales y motivacionales en el uso por parte de los niños, ya que evitan el aislamiento social y reducen la ansiedad. Sin embargo, en comparación con los comunicadores de baja tecnología, se observan las ventajas de los SAAC de alta tecnología, entre ellas, la posibilidad de una mayor autonomía en el uso por parte de los niños. El uso de los SAAC por parte de estos niños promete ventajas para la interacción social, sobre todo con los pares. Cabe señalar el conocido atractivo que plantean las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación —como las computadoras o los celulares— tanto para los niños como para los adolescentes. Este aspecto se potencia por su vínculo con Internet y el uso de las redes sociales.

Si bien Uruguay tiene un sistema educativo segregado, en la actualidad los niños con PC más leve se encuentran integrados en escuelas comunes. Algunos de ellos pueden recibir el apoyo de un maestro itinerante, o bien participar de una propuesta mixta, es decir, asisten contra turno al centro de educación especial. Sin embargo, en el caso de las situaciones más severas, donde por lo general se encuentra afectada el habla, asisten exclusivamente a la escuela especial.

En la situación de integración educativa, se plantea la posibilidad de que el psicopedagogo (o maestro especializado) realice parte de su trabajo dentro del marco escolar y no necesariamente en sesiones aparte, implicando así la participación de los compañeros de clase. No obstante, este trabajo sigue teniendo características de un abordaje más individual, si bien se pueden tratar aspectos básicos para la integración real del niño en el grupo clase, como por ejemplo mayor comunicación con el resto de la clase, en frecuencia y en diversidad; mayor participación en todas las actividades del grupo; más posibilidades de trabajar en el intercambio a través del lenguaje con toda la clase, etcétera (Viera, 2012).

Como señalamos al inicio, en este artículo no discutiremos sobre las ventajas o desventajas de la situación de integración educativa referida en el párrafo anterior, sino que nos detendremos en el abordaje de la situación de los estudiantes con PC severa, aquellos que requieren

atención muy especializada y no tienen posibilidades de una comunicación verbal autónoma, por fuera del uso de los SAAC. En este caso, integrarlos/incluirlos en una escuela común no parece una opción viable, ni para el estudiante con PC ni para el resto de los estudiantes ni para el cuerpo docente. Se trata de estudiantes que requieren una atención especializada, individualizada y de alta dedicación y, en este caso, también de atención clínica. En ese sentido entendemos que su inclusión educativa configura un gran desafío que no puede prescindir de la asistencia a la Educación Especial.

## **Reflexiones finales**

Con la nueva perspectiva de la inclusión, que ha creado una falsa dicotomía entre Educación Especial e Inclusión Educativa, asistimos al menosprecio y tendencia a desmantelamiento de la Educación Especial, vista como segregacionista, retrógrada y clínica.

Sin embargo, creemos que esta falsa dicotomía es completamente perjudicial para los estudiantes con PC y sus familias por varios motivos.

Por un lado es en la Educación Especial donde se ha especializado y concentrado el mayor saber y experticia en el trabajo en el abordaje educativo hacia niños con parálisis cerebral. Por otro lado, son niños y familias que requieren tener un lugar que sea emblemático y en el que se sientan reconocidos en sus especificidades, tanto físicas como psicológicas.

Más allá de las prácticas integracionistas o inclusivas que se lleven adelante con algunos de estos estudiantes, es necesario mantener espacios institucionales que sirvan como centros de referencia, de información y de contención para toda esta población, sin los cuales quedarían *perdidas* bajo el peso de la hegemonía y la *normalización*.

Es evidente que la capacidad instalada de escuelas especiales, no se puede desechar, sin antes instaurar una política de atención que prepare a estos estudiantes y a sus docentes para integrarse poco a poco en las

aulas regulares con actividades normales en función de un currículo flexible y apoyos adecuados.

No discuto la Inclusión Educativa, dado que es la política educativa que ha tomado mayor fuerza en este momento a nivel internacional y plantea una filosofía que comparto; sin embargo, resulta peligroso retirar el acervo didáctico y logístico de las Escuelas Especiales, como muchos actores que diseñan políticas educativas están proponiendo. Entiendo que son dos propuestas que se pueden complementar, aumentando los repertorios de abordaje para una población altamente vulnerabilizada y que el Estado debe contemplar.

## **Referencias bibliográficas**

- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central (1991). Programas de especialización en Preescolares y en Educación Especial. ANEP-CDC. Montevideo.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. Instituto Magisterial Superior (1986). Proyecto Multinacional de Asistencia y Perfeccionamiento de Personal en Educación Especial. ANEP-CDC. Montevideo
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento docente (2003-2004). La formación de profesionales en la educación de alumnos con necesidades múltiples. La experiencia de Uruguay. Hilton Perkins Program-Perkins School for the blind. Centro de Capacitación y Perfeccionamiento docente Montevideo: Uruguay.
- Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central. Secretaría de Capacitación y Perfeccionamiento docente (2010). Curso de Perfeccionamiento en educación de niños y adolescentes con discapacidad motriz. Centro de Capacitación y Perfeccionamiento docente Montevideo: Uruguay
- Aguilar, G. (2004) Del exterminio a la Educación inclusiva. Departamento de Educación Especial / Ministerio de Educación Pública. V Congreso educativo internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva. Universidad Interamericana.

- Julio-2004, Recuperado de: <http://v1.dpi.org/files/uploads/education/DELEXTERMINIOcorregido.htm>
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Alexander, M. A. y Bauer, R. E. (1988) Cerebral palsy. En Hasselt, V. B., Strain, P. S. y Hersen, M. (eds.) *Handbook of developmental and physical disabilities* (215-226), Nueva York, Estados Unidos: Pergamon Press.
- Beukelman, D. y Mirenda, P. (2006) *Augmentative and Alternative Communication: Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs*. Baltimore, Estados Unidos: Brookes.
- Bralich, J. (2007). Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay. Documento para la discusión. ANEP-CEP. Montevideo-Uruguay.
- Bruner, J. (1986) *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Cancho Candela, R., Fernández Alonso, J. E., Lanza Fernández, E., Lozano Domínguez, M. A., Andrés de Llano, J. M. y Folgado Toranzo, I. (2006) Estimación de la prevalencia de parálisis cerebral en la comunidad de Castilla y León. *Anales de Pediatría* (Barcelona), 65(2), 97-100.
- Carrasco, J. C. (2005) Relato reflexivo y crítico sobre la historia de la Psicología en Uruguay Recuperado en: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/RelatoreflexivoycriticodelahistoriadelpsicologadelUruguay.pdf>
- Chango, L. y Colombo, S. (2002). Una propuesta de educación inclusiva. Montevideo: Asociación Down del Uruguay, Unesco
- Consejo Nacional de Educación- Instituto Nacional de Docencia-Centro III (1979). Programa: Curso de Especialización para maestros en el Área Dificultades de Aprendizaje. RI 15/195/979. Uruguay.
- Fierro M. y Martín, M. (1993). Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en el niño con parálisis cerebral. En Rosa, A., Montero, García Celay, I. y García Cruz, M. El niño con parálisis cerebral enculturación, desarrollo e intervención (pp. 165-218). Madrid: CIDE.

- García Teske, E. (2003). La Inclusión educativa: Un paradigma a construir en el Uruguay de hoy. Recuperado de <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/biblioteca.htm> Consultado 10 de noviembre 2004.
- Ley de Educación General No 14. 101 (1973).
- Ley de Creación del Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas No 16. 095 (1989).
- Ley de Protección Integral a los Derechos de las Personas con Discapacidad No. 18.651 (2010).
- Moreno, J., Montero, P. y García-Baarmonde, M. (2004) *Intervención educativa en la parálisis cerebral*. Mérida, España: Secretaría General de Educación.
- Mukherjee, S y Gaebler-Spira, D. (2007) Cerebral Palsy En: Buschbacher, R. M. et al. *Physical medicine and rehabilitation*. Filadelfia, Estados Unidos: Saunders Elsevier.
- Narbona, J. y Chevie-Muller, C. (2001) *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona, España: Masson.
- Ninio, A. y Snow, C. (1988) Language acquisition through language use: The functional sources of children's early utterances. *Categories and processes in language acquisition*, 11-30.
- Ochs, E. y Schieffelin, B. (1995) The Impact of Language Socialization on Grammatical Development. *The Handbook of Child Language*, 73-94.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>
- Peluso, L. y Torres, C. (2000). Acerca de la identidad social de las personas con organizaciones deficitarias y de las personas sordas, en: Peluso, L. y Torres C. (Comps.). *Indagaciones en los márgenes. Cuestiones sobre el lenguaje, psicología y educación* (pp. 111-126). Montevideo: Trilce.
- Peluso, L. y Viera, A. (2014) Tecnologías de la lengua y la comunicación aplicadas a las lenguas habladas por sordos y personas con parálisis cerebral: consideraciones lingüísticas y educativas. *Revista diálogos e perspectivas em educação*

- especial*, 1(01).
- Puyuelo, M. (1986) Las sesiones de logopedia en la integración de la parálisis cerebral infantil. Un aporte funcional. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 6(1), 14-22.
- Puyuelo, M. (2001) Psicología, audición y lenguaje en diferentes cuadros infantiles. Aspectos comunicativos y neuropsicológicos. *Revista de Neurología*, 32(10), 975-980.
- Soro, E. y Basil, C. (1993) Estrategias para facilitar las iniciativas de interacción en hablantes asistidos. *Infancia y aprendizaje*, 16(64), 29-48.
- Tamarit, J. (1989) Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1(1), 81-94.
- Viera, A. (2012) *Concepciones y estrategias educativas en el caso de la parálisis cerebral en la Educación Especial pública uruguaya*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de: <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/4876?mode=full>
- von Tetzchner, S. (1993) Desarrollo del lenguaje asistido. *Infancia y aprendizaje*, 64, 9-28.

## **Quando a universidade discrimina**

Ricardo Janoario  
Brasil

### **Apresentando o problema: o racismo acadêmico na universidade**

A ideia de escrever esse artigo surgiu das várias sensações de angústia que me tomaram desde que ingressei no ensino superior no Brasil. Sou negro, morador da Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro, oriundo de uma família pobre que limitadamente teve acesso à educação, neto de avós semianalfabetos, filho de pais que não concluíram o Ensino Básico e os quais sempre tiveram que optar entre o trabalho ou estudo. Sou o primeiro, de toda a família, a ter acesso ao ensino superior, o que significa uma grande responsabilidade em representar todos aqueles que não tiveram oportunidade de participar desse universo. O ingresso à faculdade sempre consistiu em um sonho muito almejado. Lembro-me dos primeiros devaneios de infância e adolescência, nos quais frequentemente desejava estar e lecionar na universidade. Porém, não tinha nenhuma ideia, tampouco referências de como seria fazer parte de um espaço de conhecimento, mas também de disputa, competição, vaidades, preconceitos e majoritariamente branco.

A graduação representou o primeiro desafio, extensivas horas no trânsito para chegar ao campus, que na maioria das vezes, eu seguia em pé. Em uma das mãos, um livro e na outra, o balaústre. Quase sempre a condução estava tão cheia que não havia necessidade de se segurar, mas sim de correr contra o tempo, diante do processo acelerado, dinâmico que a vida acadêmica exigia. Os textos, as leituras, os livros, quando se podia comprar, ou pegar emprestado na biblioteca, se tornaram companheiros de todas as horas, manhãs, noites e madrugadas. Era comum, amigos, colegas, familiares comentarem que o excesso de estudo deixava as pessoas insanas. Mas a vontade de estar em um espaço acadêmico era maior e nunca me deixou. Mesmo diante dos engarrafamentos, tiroteios, enchentes, falta de energia, adoecimento, perda de entes queridos, a jornada sempre foi árdua, longa, mas

obstinada.

A universidade para mim consistiu e consiste em um lugar de muitas demandas. Apresentações de trabalhos, seminários, semanas de iniciação científica, projetos de pesquisa, leituras, escritas, avaliações. Até o lazer, muita das vezes, era associado à realidade acadêmica. Nunca mais fui o mesmo, contemplar um filme, uma peça teatral passou de mera contemplação para objeto de pesquisa. O ritmo acadêmico tende a fazer isso com os nossos corpos, torná-los mecânicos, metodológicos, cartesianos. Quanto mais próximos do método, da resposta pronta, da teorização complexa, do endeusamento de alguns autores, ou demonização de outros, da linguagem que somente os acadêmicos entendem, da escrita rigorosa embasada nas múltiplas citações de autores, no desenvolvimento intensivo do rigor acadêmico, longe do senso comum, e sobretudo, distante de si mesmo, mais adequados estamos ao *modus operandi* universitário.

Para avançar as etapas do campo acadêmico se fez necessário, primeiramente, se isolar do mundo, conviver somente com as teorias, ler toda produção teórica do orientador, e consequentemente dos autores *sugeridos*, tentar de inúmeras formas se adaptar a linguagem do outro. É muita das vezes um apagamento de si. É um processo de realfabetização, pois a sua linguagem, escrita, interpretação de mundo, concepção de verdade, perpassam por inúmeros questionamentos, suspeição e quiçá invalidação. Entramos numa atmosfera de questionamento de si que nos remete a uma sensação de deslocamento, de dúvidas do próprio conhecimento, de perplexidade, de isolamento. Estaríamos no lugar certo? Por que e para que estamos na universidade? Existe um padrão a seguir? Qual a razão do apagamento de si? Do *epistemicídio*? (Carneiro, 2011).

A ausência de profissionais, alunos, professores, gestores, coordenadores negros no ensino superior representa um desafio à diversidade e à justiça social. Essa escassez não apenas reforça o racismo institucional nas universidades como também contribui para a marginalização e discriminação de homens e mulheres negras em cargos profissionais, além de intensificar a não representatividade de alunos e



alunas negras dentro das instituições. A carência de pessoas negras no universo acadêmico tem sérias implicações: dificuldades de se trabalhar a diversidade nos currículos, isolamento no campus, sentimento de impotência, imposição, pressão psicológica, depressão e a sensação de não pertencimento. Esses desafios são particularmente difíceis de se enfrentar quando se trata do acesso e permanência de alunos negros no espaço universitário.

Ser negro no Brasil e, sobretudo, na universidade brasileira significa representar uma identidade com base não só nos aspectos fenotípicos, mas também nos políticos, geográficos, históricos, religiosos e culturais. Vivemos sob imposição de um modelo estético, cultural, político, hegemônico e normativo que deforma a imagem, assim como oprime a consciência racial, reforçada pela crença no mito da democracia racial. O espaço da universidade é um terreno difícil para muitos acadêmicos negros navegarem. É o local onde é mais provável a ocorrência de formas sutis de racismo, de políticas de exclusão que trabalham para manter o corpo negro do lado de fora; reforçando ainda mais a ideia do racismo institucional.

Entende-se aqui, o racismo institucional como práticas estruturais que afetam sistematicamente a vida da população negra. Abrange um conjunto de valores, costumes racistas implícitos que formam as normas institucionais e as estruturas das organizações. Está intimamente associado ao privilégio dos brancos. As manifestações do racismo institucional podem ser encontradas na maneira que as instituições se organizam assim como também nas diversas interações cotidianas. Podem ser representadas por meio das micro agressões que resultam na invisibilidade forçada do corpo negro em espaços de prestígio social.

O racismo institucional é, portanto, tão arraigado que as práticas racistas se tornam cada vez mais complexas. A relutância da branquitude em refletir sobre práticas de racismo institucional afasta a ideia de uma sociedade mais equânime e conseqüentemente de uma educação mais justa. Ou seja, o racismo institucional é reforçado pelo *racismo estrutural* (Almeida, 2019) que coloca os brancos em uma posição vantajosa em comparação aos negros. Nesse sentido, serve para

beneficiar os brancos presentes nas instituições, mantendo seu poder e privilégio, reproduzindo a branquitude como norma, como maneira de ser, agir, se comportar e acima de tudo, pesquisar.

Os efeitos desse genocídio acadêmico se potencializam quando alunos e alunas negras percebem que suas capacidades e identidades são desconsideradas, postas em cheque, diante das atitudes racistas e excludentes expressas no ambiente universitário. Como o tipo de racismo que opera nas universidades é de natureza sutil, é menos fácil de identificar. Como resultado, o corpo racialmente marcado questiona suas próprias ações, práticas e começa a acreditar em sua própria subordinação, a aceitar atitudes negativas; além de se vê presumidamente incompetente e aquém das expectativas de seus professores, colegas, coordenadores, em sua maioria, brancos. De fato, os corpos negros não são *naturais* na academia, são corpos suspeitos, dúbios, que precisam ser *vigiados e punidos* (Foucault, 1987) por simplesmente ousarem estar na arena acadêmica.

Em minha própria experiência na academia, vivi incidentes que me fizeram perceber a preterição do corpo negro. Por diversas vezes fui barrado na porta da universidade pelos seguranças de patrimônio, que me questionavam o que eu estava fazendo ali, ou para onde eu iria. A solicitação diária da minha documentação, para ter acesso às áreas comuns da universidade, era uma prática constante. O pessoal da limpeza sempre me perguntava se o pagamento já tinha caído, dando a entender que eu fazia parte do staff. Também já me pediram para trazer o cafezinho. Sem contar, que durante algumas aulas, me indagavam se eu era aluno ouvinte<sup>1</sup> ou se realmente estava matriculado. Nenhum problema em ser aluno ouvinte, mas porque somente eu e outros colegas negros éramos questionados? Qual o objetivo de expor alunos e alunas diante da turma, dando-lhes classificações que não contribuiriam em nada para o desenvolvimento acadêmico? Percebi então, que na universidade ser branco era um privilégio.

Branquitude não se refere apenas a características fenotípicas, mas

<sup>1</sup> O *aluno especial* ou *ouvinte* é aquele que acompanha as disciplinas de um curso ou instituição na qual não está regularmente matriculado..

representa um complexo de estruturas de poder, direito e status. Significa um posicionamento social que é estrutural e racialmente privilegiado. Ser branco significa ser normal enquanto não-brancos são *anormais*, invisíveis ou marginais. Sendo assim, a universidade é constituída em torno da brancura, pois negros e negras são obrigados a mimetizar o ser branco para serem aceitos. A aceitação e a legitimidade são vistas como particularmente desafiadoras devido ao funcionamento do privilégio dos brancos refletido na prática e na política institucional. A branquitude opera para situar as pessoas negras à margem social; à invisibilidade, ao lugar dos inaudíveis.

O sentimento de não pertencimento era frequente na universidade, gerador de angústias, principalmente durante as orientações, de monografia, dissertação, tese e projeto de pesquisa. Inúmeras vezes ouvia que meu projeto não estava bom, que meu tema era inadequado, que eu era prolixo, que não tinha uma escrita verdadeiramente acadêmica, que precisa ser igual aos demais colegas que se expressavam bem. Era dilaceradora a sensação de estar sempre fora de lugar. De não ser convidado para participar das discussões em grupo, de não ser avisado dos debates, encontros, projetos, aulas; de dar o máximo para tentar se enquadrar. Mas a experiência acadêmica também contribuiu para o meu desenvolvimento enquanto pessoa, a ponto de ser capaz de discernir qual caminho seguir, com qual pesquisador quero me espelhar e também qual tipo de profissional que jamais gostaria de ser comparado. Esses fatos desvendam a maneira pela qual o racismo institucional atua para reforçar a branquitude acadêmica às custas dos corpos negros que estão posicionados como estranhos, sem lugar, sem representatividade, sempre em *luta por reconhecimento* (Honneth, 2009).

Pensa-se frequentemente que a universidade representa um *espaço seguro* que promove a aprendizagem crítica, a troca de ideias e ferramentas pedagógicas para gerar conhecimentos futuros. No entanto, a universidade também discrimina. Assim, para muitos estudantes negros, a academia também é o local do privilégio branco. Branquitude é característica básica dos corpos discente e docente das universidades brasileiras. A sub-representação de estudantes e de professores negros

reforça a prática do racismo institucional. Nesse cenário, o racismo raramente é desafiado e/ou enfrentado pela comunidade acadêmica branca. Essa tarefa é sempre interpretada como questão dos negros. Dessa forma, quando nós, alunos e professores negros nos envolvemos criticamente no combate ao racismo acadêmico, somos acusados de sermos preconceituosos, sensíveis, dramáticos, que resumimos tudo à questão racial.

O ato de criticar o privilégio branco é visto como racismo reverso. Interromper formas hegemônicas de conhecimento requer um profundo senso de transformação estrutural. Por exemplo, o currículo universitário, em particular, é enfático na reprodução do conhecimento eurocêntrico decorrente da colonização europeia. Esse conhecimento é problemático, pois se baseia em um conjunto restrito de ideais, classificações raciais e 'verdades universais' que definiram, que nós negros, somos inferiores. Cabe afirmar que ao contestar criticamente a reprodução desses conhecimentos, não significa sugerir que as universidades devam erradicar as categorias europeias dos seus currículos, mas sim, alertar para o reconhecimento das limitações desses conceitos na prática pedagógica.

Por diversas vezes, me questionei, o porquê meu currículo era branco e o porquê da invisibilidade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respaldada em Lei (Brasil, 2003; Brasil, 2008) nos cursos de prestígio acadêmico. Como consequência, os conteúdos curriculares tendem a trabalhar somente a transmissão de formas particulares de conhecimento que reproduzem noções de superioridade heteronormativa e branca. Na ausência de um currículo intercultural, o fazer pedagógico só se pauta na discussão contínua sobre escravidão e hierarquias raciais. Portanto, demonstrar mobilizações bem-sucedidas em torno da possibilidade de questionamento dos currículos convencionais é um dos caminhos para descolonizar as práticas curriculares, ou seja, atitude vital para a transformação e para o desenvolvimento de espaços inclusivos.

O impacto psicológico de se estudar em uma universidade majoritariamente branca, é sufocante, porque estamos ao redor de

pessoas que questionam a todo tempo nossas habilidades, experiências, cultura, nossa maneira de ser. Além disso, é receber um tratamento diferenciado, seja nos olhares suspeitos, nos comentários de nossas roupas, no penteado dos nossos cabelos, na maneira que falamos, em nossos comportamentos, ou ainda a respeito do lugar onde moramos. É um exercício de equilíbrio, pois não há tréguas nesse espaço racista que ao mesmo tempo produz conhecimento, abre possibilidades, mas também restringe oportunidades, causa evasão, desistência e interrupção de sonhos.

A experiência de ser negro na arena universitária é desenvolver a habilidade de ser cauteloso nas ações, pois estamos sozinhos à margem de uma cultura eurocêntrica, que nos desafia a todo instante. O primeiro passo é reconhecer que estamos diante de um ambiente paradoxal, que ao mesmo tempo produz ciência, verdades, mas também é dotado de práticas estabelecidas que reproduzem a desigualdade, dificultando a implementação de projetos que levem em consideração a diversidade de seu público-alvo, sobretudo, nós, estudantes negros. Por várias vezes, será necessário fazer um esforço muito grande para se pesquisar um assunto de interesse, principalmente se este tratar de questões étnicorraciais. Além disso, raramente as disciplinas, o currículo, as palestras, as linhas de pesquisa abordarão a temática. Como de costume, essas disciplinas são ofertadas no final do curso como eletiva, por um professor contratado que não dará continuidade ao trabalho. Há de se pensar, portanto, uma *didática intercultural* (Candau, 2012) e uma pedagogia antirracista (Janoario, 2016) para os currículos acadêmicos.

O sentimento de invisibilidade, desvalorização, ridicularização da cultura negra estão presentes também nas instituições de ensino. Para que essas questões sejam tratadas de maneira eficaz, as universidades precisam aceitar que o racismo é endêmico e não pode ser mais ignorado. Na prática, isso significa priorizar a igualdade racial na política educacional, nos currículos, nos projetos de pesquisa, nas aulas, nos planos de desenvolvimento institucionais. Significa assumir o compromisso de promover práticas antirracistas. Não se pode continuar negando a aprovação de projetos e pesquisas que abordem o tema da negritude nos espaços acadêmicos.

Atitudes antirracistas apontam para a necessidade de uma universidade que garanta aos estudantes negros a participação plena da vida acadêmica e realizar seus projetos, sem que sejam vítimas do *racismo linguístico* (Nascimento, 2019). É necessário um diálogo conceitual sobre as facetas do racismo, sobre a produção eurocêntrica de conhecimento para se entender as causas da persistente posição de desvantagem vivenciada por universitários negros. Para uma prática antirracista significativa, as universidades devem desenvolver estratégias que incentivem e facilitem a participação ativa de alunos e alunas negras no ensino superior. Na ausência desses mecanismos institucionais, a possibilidade de transformação social é improvável.

Um dos desafios fundamentais que precisam ser enfrentados na universidade é a implementação do diálogo aberto e constante sobre a representatividade negra nos espaços acadêmicos, além do questionamento ao privilégio branco que predomina como cultura dominante nos espaços universitários, sejam no preenchimento das vagas nos cursos de prestígio ou na ocupação de cargos de poder, por exemplo: em cargos de reitores, diretores, coordenadores. Há de se colocar em questão o predomínio majoritariamente branco do corpo docente nas faculdades. A ausência de pessoas não brancas, ocupando os espaços da academia, contribui para manutenção de práticas racistas. Tal empreendimento inclui iniciar discussões difíceis sobre as conexões existentes entre várias formas de racismo institucional e a perpetuação de privilégios. Intervenções específicas precisam ser efetivadas para estimular discussões sobre a complexidade que envolve o racismo acadêmico.

### **Aprofundando o problema: o racismo acadêmico e a falta de reconhecimento**

Ainda sobre o privilégio, cabe dizer que a branquitude refere-se ao prestígio que os brancos recebem em todos os níveis da esfera social. Tal ação faz com que sejam vistos como mais honestos e confiáveis, independentemente de terem conquistado ou não essa confiança. Essa forma de privilégio também significa encontrar representatividade nas instituições, na mídia, na sociedade em geral. Ter a pele branca na

sociedade brasileira, e no interior das instituições educacionais, permite uma variedade de privilégios: não ser barrado ao entrar na universidade, de sempre receber atenção dos professores, de não ter, quase sempre, suas atitudes contestadas, de não ter o seu caráter sob suspeita. Por estarem, acostumados ao seu status social e aos benefícios que o acompanham, os brancos tendem a não reconhecer seus privilégios. É necessário que a universidade aborde o tema da negritude, para que seja possível admitir e questionar as vantagens de ter a pele branca na sociedade. É importante reconhecer que não existe nenhuma forma de privilégio, sem opressão.

Quando estereótipos, discriminação e preconceito permeiam a universidade, todos são afetados, mas principalmente estudantes negros historicamente oprimidos. Formas sutis e evidentes de racismo podem criar um ambiente hostil caracterizado por insultos raciais, bullying e segregação. A tensão pode aumentar, resultando em crimes de ódio ou agressões físicas como se tem visto nos noticiários de todo o país. Um ambiente racista gera estresse, aumenta a ansiedade e diminui o aprendizado. Os efeitos deletérios do racismo interrompem sonhos, prejudicam o acesso e a permanência de milhares de estudantes negros no Brasil. A erradicação do racismo é essencial para garantir que todos os alunos recebam uma educação justa, igualitária e de qualidade.

Não é tarefa fácil combater as atitudes racistas, pois o racismo é estrutural; está incorporado em todos os aspectos sociais. É caracterizado por uma supervalorização sem causa de pessoas brancas e uma subjugação injusta de pessoas negras, gerando um desequilíbrio sem precedentes em termos econômicos, educacionais, políticos, culturais, tecnológicos, dentre outros. O racismo também é sistêmico, pois é composto de ideologias e atitudes racistas conscientes, subconscientes, explícitas e implícitas que podem até parecer bem-intencionadas, mas causam a o genocídio da população negra.

Ser negro, no meio acadêmico, é se questionar o porquê não estamos regularmente cercados por pessoas que se parecem conosco. É indagar o porquê somos discriminados interpessoal ou institucionalmente com base na raça; é sentir receio de se defender ou falar contra a injustiça por

medo de retaliação; é ser visto como diferente, desigual e desconectado (Canclini, 2005). É sentir na pele a opressão racial.

Nesse sentido, ver e entender o privilégio dos brancos não significa culpá-los por terem vantagens. Em vez disso, o objetivo de refletir sobre o privilégio branco é reconhecer que as relações sociais de raça e a estrutura racial na sociedade brasileira criaram condições nas quais uma raça foi beneficiada em detrimento de outras. Ao tomar ciência de seus privilégios, os brancos têm a responsabilidade de rejeitá-los e de se juntarem à luta por equidade. Cabe lembrar aqui, o conceito de interseccionalidade<sup>2</sup> (Crenshaw, 1989; Akotirene, 2018). Esse conceito quer dizer que as pessoas são simultaneamente reconhecidas, classificadas com base em várias características sociais, incluindo raça, sexo, gênero, sexualidade, classe, etnia. Assim, ao determinar o nível de privilégio dos brancos sobre os negros, leva-se em consideração os desníveis existentes em todas as características sociais.

Analisar o conceito de interseccionalidade é entender a variedade de privilégios e/ou formas de opressão que se pode experimentar simultaneamente a qualquer momento. Por exemplo, ao examinar a universidade através de uma lente interseccional, percebe-se que um estudante rico, branco, heterossexual, morador da Zona Sul do Rio de Janeiro, experimenta o mundo a partir do ápice do privilégio. Ele está nos estratos mais altos da classe econômica, está no topo da hierarquia racial da sociedade, seu gênero o coloca em uma posição de poder dentro de uma sociedade patriarcal e heteronormativa, sua sexualidade o marca como normal e sua localidade, lhe dá garantia de privilégios e poder no contexto global, sem contar que ele não terá dificuldades de chegar até a universidade atrasado, pois geograficamente as faculdades

2 O termo *interseccionalidade* foi popularizado pela primeira vez em 1989, pela pesquisadora Kimberlé Williams Crenshaw no artigo intitulado: *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrines, Feminist Theory and Antiracist Politics* publicado na Universidade de Chicago. Neste artigo, a pesquisadora analisou como a interseção de raça e gênero molda como os homens e as mulheres negras experimentam o sistema jurídico. Concluiu que as mulheres negras eram desproporcionalmente marginalizadas devido à natureza simultânea de como elas são lidas por outras pessoas como sujeitos de raça e gênero.



consideradas de prestígio estão centralizadas nas zonas mais ricas da cidade.

A interseccionalidade não é apenas útil para entender como diferentes formas de privilégio e opressão existem concomitantemente na formação de nossas experiências na universidade. Mas também nos ajuda a ver as múltiplas formas de poder e opressão presentes no cotidiano dos estudantes negros. Desafiar as instituições racistas de nosso país é algo que o Movimento Negro insiste há gerações. Em casos raros, pessoas brancas, na sociedade e/ou na universidade se organizaram para desafiar a supremacia branca e se juntar ao coro de vozes negras exigindo mudanças. O que tem sido consistente é a resistência dos negros para transformar a sociedade, sobretudo, na luta pela manutenção de políticas de ação afirmativa para graduação e pós-graduação.

Diante desse contexto, surgem questionamentos: como a universidade contribuirá na desconstrução da ideologia que transformou corpos negros em demônios e criminosos? Como o debate acadêmico pode pensar estratégias para diminuir a representação desproporcional da população negra em nossas prisões? Como as faculdades podem trabalhar para que a população negra deixe de ser sub-representada nos espaços universitários? O objetivo aqui não é ter respostas prontas para essas perguntas, mas sim problematizar o silêncio acadêmico diante do racismo. A ausência contínua de pesquisas e debates acadêmicos, reforça o silêncio e o testemunho assumido pela universidade em relação ao combate ao racismo. A universidade deve começar a dialogar abertamente sobre raça, racismo, negritude, seus usos e sentidos (Munanga, 1988). O silêncio que há décadas esteve presente, resulta na aceitação tácita do pensamento, da atitude, do discurso racista.

Classificamos as pessoas e interpretamos as diferenças de maneira negativa. No entanto, falar sobre racismo é desconfortável. Evitamos essas conversas na universidade porque isso poderia despertar coisas que não estamos preparados para lidar. Podemos perder amigos ou colegas por um tempo - ou mais. Ou temos tanto medo de dizer ou fazer a coisa errada ou parecer racistas que prejudicamos as oportunidades

construtivas de falar sobre raça e resolver conflitos.

Algumas perguntas precisam ser feitas no universo acadêmico: existe racismo em nossas práticas? Como lidamos com essa questão? Estamos abertos à crítica quando nosso currículo, nosso plano institucional, nossos projetos não abordam o debate étnicorracial? O aumento da presença de alunos e alunas negros - significa um declínio no prestígio acadêmico? Como podemos combater estereótipos negativos em nossas instituições de ensino? Como tornaremos essa prática de combate ao racismo, em ações institucionais contínuas? Como estamos procedendo diante de atitudes racistas em nossos campi?

Não tenho o objetivo de responder a todos esses questionamentos, mas sim, de problematizá-los, pois é importante entender que o racismo se refere a uma variedade de práticas, crenças, relações sociais e fenômenos que funcionam para reproduzir uma hierarquia racial que gera superioridade, poder e privilégio para alguns, e discriminação, opressão para outros. No que tange à universidade, as práticas racistas se justificam e se reproduzem quando injustamente limitam o acesso aos recursos, direitos e privilégios dos alunos e alunas negras no espaço acadêmico.

O racismo existe quando ideias e suposições sobre categorias raciais são usadas para justificar e reproduzir uma hierarquia racial que injustamente limita o acesso a recursos, direitos e privilégios com base na cor da pele. Temos como exemplo, a relutância na implementação de políticas de ação afirmativa nos cursos de graduação e pós-graduação. Políticas de ação afirmativa sempre colocam em xeque o privilégio branco. Na verdade, a forma como os brancos exercem o poder político na proteção de seus interesses e às custas dos outros, mantém e reproduz uma sociedade racista.

De fato, os projetos raciais neoconservadores que predominam em nossas universidades, não levam em conta como a raça e o racismo ainda estruturam a sociedade. Em última análise, a alienação das relações racistas torna difícil o alcance da solidariedade na luta contra padrões mais amplos de desigualdade que afetam a vasta maioria das

pessoas na sociedade, independentemente de sua raça. Por exemplo, quando a política de admissão de uma faculdade ou universidade reconhece que a raça é importante na sociedade e que o racismo existe nos níveis individual, interacional e institucional, a política reconhece que os candidatos negros provavelmente experimentaram muitas formas de racismo ao longo de suas trajetórias enquanto alunos.

Ao levar em consideração a raça, o racismo e suas implicações, as políticas de ação afirmativa levam em consideração a raça como significativa e afirmam que o racismo afeta o desempenho educacional. Portanto, a raça deve ser levada em consideração na avaliação das inscrições para a faculdade. O discurso que ainda persiste nos espaços acadêmicos é que nós, negros, simplesmente não nos esforçamos o bastante em comparação aos nossos colegas, ou que talvez não somos tão inteligentes e, portanto, a raça não deve ser considerada no processo de admissão à faculdade. Tal discurso reforça a ideia de um racismo sistêmico que está sempre acompanhado por atos que limitam a resistência e perpetua um sistema racista.

Não se pode naturalizar a ausência e a sub-representação de negros e negras nos espaços acadêmicos. Como e quando a universidade se tornará um espaço seguro para que meu corpo negro possa habitar? Quando a universidade se tornará negra? Comprometida com a negritude? Reivindicar o direito dos negros de experimentar e desfrutar os aspectos da vida acadêmica significa ver possibilidades onde só é possível ver violência, medo e luto. A universidade precisa tomar partido, ter empatia com a tensão diária de ser negro nos espaços acadêmicos e sobretudo na sociedade brasileira.

Na realidade, podemos ser mortos simplesmente por sermos negros, não podemos colocar aos mãos nos bolsos, não podemos fazer movimentos bruscos, não podemos caminhar livremente à noite, também não caminhamos tranquilamente durante o dia, não podemos entrar em qualquer rua, não temos acesso direto em qualquer prédio, não podemos usar bonés, capuz, nada que nos ponha sob suspeita, enfim não podemos viver enquanto negros. Poderia a universidade problematizar esses temas em seus currículos? Em suas palestras? Práticas?

De fato, a universidade tem uma história marcada pelo colonialismo e pelo imperialismo. A maneira mais eficaz de abordar o racismo e a desigualdade nas sociedades é por meio da pesquisa acadêmica, incluindo a modernização dos currículos. A universidade tem como ofício continuar a criar uma comunidade acadêmica genuinamente diversa e inclusiva, na qual alunos, alunas, professores, funcionários se sintam respeitados e seguros. Ao mesmo tempo, que deve assumir um compromisso contínuo de abordar a igualdade racial, o racismo, o preconceito e a desigualdade em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Está tudo ao nosso redor e dentro de nós e, por isso, a resistência ao racismo também deve estar em toda parte se quisermos combatê-lo.

### **Considerações Finais**

Trabalhar para erradicar o racismo em nossa sociedade em geral e, em particular, nos campi universitários é um empreendimento importante e desafiador. Espera-se que a nossa discussão sobre as práticas racistas, as intervenções implementadas, os desafios e as diferentes formas de retaliação que encontramos, bem como os resultados positivos resultantes desses esforços levem outros profissionais a enfrentar corajosamente esse problema complexo nas universidades onde trabalham. Fazer isso é uma parte essencial da luta para promover a paz, a justiça, a igualdade e a democracia plena em nossa sociedade como um todo.

É hora de realmente pensarmos sobre a importância da pesquisa interdisciplinar, do ensino e do envolvimento. Não se pode valorizar e aprovar somente pesquisas de um determinado grupo de prestígio. É necessário determinar como combater o racismo. Se realmente queremos revolucionar todo o panorama educacional, é necessário que haja investimento, comprometimento, vontade de mudança. Precisamos dialogar sobre o que estamos fazendo para garantir um ambiente antirracista para nossos alunos. É necessário ter políticas institucionais que realmente honrem quem as pessoas são e as experiências que elas trazem para a universidade. Além de um plano estratégico que potencialize a equidade e a justiça.

Deve-se levar em consideração, que o problema do racismo e de outras formas de opressão não são algo que as instituições queiram admitir prontamente que existe, muito menos iniciar a difícil tarefa de retificação. Portanto, ser antirracista resulta de uma decisão consciente de fazer escolhas frequentes, consistentes e equitativas diariamente. Essas escolhas requerem autoconsciência e autorreflexão contínuas à medida que avançamos pela vida acadêmica. Na ausência de fazer escolhas antirracistas, defendemos aspectos da supremacia branca, da cultura dominante branca e consequentemente reforçamos as desigualdades.

Estou pessoal e profissionalmente comprometido em erradicar o racismo de nossa sociedade, e essa ambição motiva minhas pesquisas, atuações, e práticas em sala de aula. É uma conquista pessoal e profissional significativa no caminho para uma sociedade mais justa e igualitária. Ciente de que há muito a se fazer, pois no impacto de séculos de racismo não pode ser abordado da noite para o dia, mas estou convencido de que, com empenho coletivo a universidade brasileira pode ser um lugar onde as nossas vidas negras realmente importam.

### **Referências bibliográficas**

- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen.
- Almeida, S.L. de. (2018). *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento.
- Brasil. (2003). Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo.
- Brasil. (2008). Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, Poder Executivo.
- Canclini, N. G. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Candau, V. (2012). *Didática Crítica Intercultural: aproximações*. Petrópolis, Vozes.
- Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro.

- Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em:  
<https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Honneth, A. (2009) *Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34.
- Janoario, R. S. (2016). Por uma pedagogia antirracista: reflexões sobre a desigualdade racial e o ensino superior no Brasil. En: Marcia Moraes. (Org.). *Questões da Educação*. Rio de Janeiro: iVentura, v. 1, p. 15-36.
- Munanga, K. (1988). *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática.
- Nascimento. G. (2019). *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento.

# **El portuñol en el medio rural del Departamento de Salto**

Elda Sonia Albistur  
Juan Andrés Larrinaga  
Leonardo Peluso  
Uruguay

## **Introducción, contextualización, objetivos y metodología**

Este trabajo trata acerca de la visualización, el reconocimiento y la reflexión educativa del portuñol hablado en el Departamento de Salto. Para ello presentamos algunos resultados del programa de investigación y extensión en escuelas rurales del Departamento de Salto, que llevamos adelante entre los años 2015 , 2016 y 2017 y que realizamos en el marco de intercambio entre la Inspección Departamental de Primaria, ANEP, Salto y la Especialización en Inclusión Social y Educativa, CENUR Litoral Norte, Sede Salto, Universidad de la República.

Por portuñol nos referimos a la variedad lingüística que se habla en buena parte de la zona fronteriza Brasil-Uruguay (del lado uruguayo), fundamentalmente la noroeste, y que ha sido vista desde diferentes ángulos lingüísticos y ha recibido diferentes nombres.

En cuanto a los diferentes ángulos lingüísticos, en este programa de investigación y extensión nosotros preferimos considerar al portuñol como una lengua (y no como un dialecto) en relación a un estándar nacional, o una variedad de lengua. En ese sentido entendemos al portuñol como una lengua que emerge y se independiza de los dos estándares que le dieron origen: el portugués y el español. En nuestro trabajo preferimos no tomar partido acerca de cuál es la lengua base del portuñol, porque nos parece una consideración irrelevante, más política que lingüística. Esto nos permitió salir de la lógica de tener que pensar al portuñol como una variedad de tal o cual lengua, o como un dialecto de tal o cual lengua. A su vez, para llevar adelante este posicionamiento teórico-político, tomamos en cuenta que el portuñol es una lengua que está ganando en prestigio y está adquiriendo nuevas funcionalidades que

antiguamente le estaban vedadas: literarias, políticas, académicas, científicas.

Varios son los nombres que se le han dado a esta lengua. La academia ha preferido *dialectos portugueses del Uruguay* - DPU (Elizaincín 1974; Elizaincín, Behares y Barrios, 1987) o *portugués uruguayo* - PU (Carvalho, 2007); la legislación uruguaya la denomina *portugués del Uruguay* (Uruguay, 2008/2009); y popularmente ha sido nombrada de varias formas: *brasileiro*, *bayano*, *carimbao*, *mixturado* y *portuñol*. Nosotros optamos por usar *portuñol* porque entendemos que es el nombre preferido por sus hablantes y es el que se está imponiendo en términos políticos y de lucha por el reconocimiento.

Los objetivos del programa de investigación y extensión cuyos resultados estamos presentando en este trabajo fueron: a) relevar las representaciones lingüísticas de los estudiantes, docentes, auxiliares, familias y vecinos de las escuelas rurales del cuadrante noreste del Departamento de Salto acerca del portuñol; b) estudiar las formas en que el portuñol está siendo incorporado en clase y sus relaciones con las variedades estándar del español y del portugués; y c) realizar un audiovisual sobre estas escuelas rurales y publicar un libro con producciones escritas en portuñol, español o portugués de los diferentes actores involucrados.

A nivel metodológico hicimos encuestas y entrevistas que fueron pensadas como diálogos simétricos en los que expusimos nuestras concepciones científicas y políticas acerca del portuñol y de su existencia como patrimonio inmaterial del Uruguay y desde allí intercambiamos con los diferentes actores sobre sus relaciones con dicha lengua y con los estándares circundantes. Asimismo hemos buscado empoderar a sus hablantes, fundamentalmente promoviendo la reflexión y las producciones escritas o audiovisuales para una publicación.

Las encuestas fueron realizadas a los directores de las escuelas rurales, previas al trabajo de campo, y tuvieron como objetivo recopilar información primaria acerca de las representaciones que tenían éstos



sobre el conocimiento de otras lenguas distintas al español por parte de los docentes y de los estudiantes escolares; sobre dónde las usan los estudiantes (incluido el portuñol); sobre si influyen en las actividades escolares; y sobre qué intervención docente se realiza en relación a éstas.

Las entrevistas filmadas se realizaron a docentes, auxiliares de escuela, madres y padres, médicos y auxiliares de enfermería vinculados a la escuela, y a vecinos en general, previa coordinación por parte del Maestro CAPDER (Maestro Coordinador Centros de Apoyo Pedagógico Didáctico para Escuelas Rurales) con los docentes rurales. Se visitaron veinticuatro escuelas. En cada instancia de intercambio realizada con cada escuela, se tomó como criterio de limitación poblacional a todos los integrantes que estaban presentes ese día y que, además, desearan participar.

Se trató de una propuesta de investigación y extensión que se ubica dentro de la perspectiva del reconocimiento desarrollada por Axel Honneth (1997) y que articuló metodologías provenientes de la lingüística crítica (Rajagopalan, 2003), del análisis crítico del discurso (Fairclough, 1998; Van Dijk, 2000) y de los estudios de escritura, cultura letrada y gramatización (Auroux, 1992; Goody y Watt. 1996; Olson, 1998; Ong, 1982; Sampson, 1996). Todas estas metodologías se enmarcaron en una epistemología decolonial (Quijano, 2005; De Sousa Santos y Meneses, 2009, Lander, 2011; Ballestrin, 2013), entendida como aquella epistemología que busca borrar las relaciones de poder y de saber entre sujetos que investigan y sujetos investigados y que entiende la objetividad como la explicitación del lugar político e identitario de enunciación de quienes investigan. Se buscó en todo momento romper los ejes de opresión lingüística históricamente instituidos en esta comunidad lingüística, fundamentalmente en su contacto con el sistema educativo. Para ello, los investigadores procuramos hablar en portuñol, en la medida en que una de nosotros es hablante nativa y en todo momento hicimos explícita nuestra postura teórica y política en relación a dicha lengua. Con esto se buscó el intercambio simétrico y el mutuo reconocimiento y empoderamiento.

## **Antecedentes conceptuales**

Uruguay no es una sociedad lingüísticamente homogénea en lo que respecta a la lengua mayoritaria del territorio, el español, pero tampoco es una sociedad estrictamente monolingüe en varias regiones o estamentos sociales, principalmente en la región fronteriza Noroeste. Sin embargo, nuestro país, como otros países de la región y el mundo, alimentó por décadas la imagen de país monolingüe y homogéneo.

Esa diversidad lingüística y sociolingüística de la Frontera Uruguayo-Brasileña ha sido estudiada por diversos investigadores (Elizaincín 1974, 1978 y 1992; Elizaincín, Behares y Barrios, 1987; Barrios 1996 y 1998; Behares 1984; Behares y Díaz, 1998; Carvalho, 2007; entre otros). Ellos establecen que estas variedades dialectales tienen base portuguesa, es decir que son, desde el punto de vista lingüístico, variedades del portugués, aunque ciertamente influidas por el contacto con el español. A su vez, caracterizan a esta frontera como bilingüe, dada la coexistencia de dos lenguas en un mismo ámbito geográfico y también diglósica, debido a la jerarquización de ambas con una matriz de valores y uso; siendo el español la variedad considerada alta (funcionalmente especializada en funciones de gobierno, educación, académicas y todas aquellas de prestigio social) y el portugués la variedad baja (funcionalmente recluida al ámbito doméstico de escaso prestigio social).

En Uruguay las políticas lingüísticas se han llevado adelante, históricamente, fundamentalmente desde las leyes de educación y de las decisiones tomadas en los organismos relacionados con la Educación Pública, en la actualidad nucleadas en torno a la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). Así los primeros actos de política lingüística de exterminio hacia el portugués que era hablado en toda la zona noroeste del Uruguay vinieron de la mano de las instituciones educativas que se fueron fundando en la zona y del Decreto-Ley de Educación Común (Decreto-Ley N° 1350), redactado básicamente por José Pedro Varela (Uruguay, 1877). En ese decreto, además de consagrarse la educación gratuita y obligatoria, se impone la obligatoriedad de la enseñanza del español (lengua que no se nombra

como español sino como *Idioma Nacional*) en todo el territorio nacional.

Con ello se apuntó a la constitución de un Estado monoglósico, desconociendo e invisibilizando la matriz sociolingüística plurilingüe, existente en el país, tanto por las comunidades lusoparlantes, mayoritarias al norte del Río Negro; como por aquellas conformadas por la creciente inmigración de origen europeo y la comunidad sorda.

Debido a estas agresivas políticas públicas y educativas, tendientes al exterminio lingüístico en clave monoglósica (una sola lengua), se produjo la situación diglósica descrita y el desarrollo del portuñol, que solo pudo sobrevivir recluyéndose en el ámbito doméstico.

En la actualidad esto ha cambiado radicalmente. Hoy en día la ley de educación, la ANEP y la sociedad civil organizada han cambiado la ideología monoglósica hacia una ideología pluriglósica (pluralidad de lenguas) y de promoción y defensa de las lenguas minoritarias: portugués, lengua de señas uruguaya (LSU) y otras lenguas que coexisten en el Uruguay de hoy, incluido el inglés, que es la lengua de la cultura global. Este viraje hacia la ideología plurilingüe se observa en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996), que proclama la igualdad de los derechos lingüísticos, sin distinciones entre lenguas oficiales y no oficiales; nacionales, regionales o locales; mayoritarias o minoritarias; modernas o arcaicas. Se trata de derechos equitativos, que no están subordinados ni al estatus político o administrativo del territorio al que pertenece la comunidad lingüística, ni a criterios como el grado de codificación (escritura) o el número de hablantes. A nivel educativo esto se oficializa en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Se trata de un documento oficial de la Unión Europea en el que se discute el concepto de multilingüismo y se propone su sustitución por el de plurilingüismo como marco de enseñanza (e implícitamente de uso) de las lenguas en Europa (Consejo de Europa / División de Política Lingüística, 2002: Artículo 1.3):

Conforme se expande la experiencia lingüística de un

individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. Por ejemplo, los interlocutores pueden cambiar de una lengua o un dialecto a otro, explotando así la habilidad que tiene cada uno para expresarse en una lengua y para comprender otra.

Este tránsito de una ideología monoglósica a una ideología pluriglósica, que ya es generalizado en nuestra sociedad, tanto a nivel internacional como a nivel nacional, se empieza a expresar en nuestro sistema educativo a partir de la creación y trabajo de la Comisión de Políticas Lingüísticas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP/CODICEN, 2008). Los desarrollos llevados adelante por esta comisión se plasman en la Ley General de Educación N° 18437 (Uruguay, 2008/2009) y en el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP/CODICEN/CEIP, 2008). En estos tres documentos se observa un claro viraje hacia una perspectiva plurilingüe y una clara ruptura con la ideología monoglósica y homogeneizadora en clave de español (*lengua nacional*) que se observaba en las políticas educativas anteriores, desarrolladas desde el siglo XIX.

En el documento elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas se presentan ocho Principios Rectores para las Políticas Lingüísticas en la Educación Pública Uruguaya. En el segundo Principio Rector, que hace referencia a la lengua escrita y las variedades con ella relacionadas, se sostiene que: “se debe reconocer y respetar la condición de docentes y alumnos en tanto hablantes y el vínculo singular con las variedades lingüísticas que cada uno trae consigo” (ANEP/CODICEN, 2008: 30).

Este principio rector y su claro trasfondo pluriglósico pasa a nuestra norma jurídica en la Ley de Educación (Uruguay, 2008/2009: cap. VII, art.40, inc. 5), en donde se establece que :

La educación lingüística tendrá como propósito el desarrollo de las competencias comunicativas de las personas, el dominio de la lengua escrita, el respeto de las variedades lingüísticas, la reflexión sobre la lengua, la consideración de las diferentes lenguas maternas existentes en el país (español del Uruguay, portugués del Uruguay, lengua de señas uruguaya) y la formación plurilingüe a través de la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras.

Queda reconocido por ley el carácter plurilingüe de nuestro país, así como el compromiso de toda la educación pública uruguaya para la preservación, reconocimiento e inclusión del portugués del Uruguay en la enseñanza. Partimos de la base que se entiende que portugués del Uruguay es el portuñol. Claramente la Ley toma partido por la perspectiva de que el portuñol es una variedad del portugués, perspectiva de la que nosotros nos apartamos a efectos de señalar que sería una tercer lengua, en vías de estandarización y gramatización, que compite con dos estándares en el marco del repertorio lingüístico de las comunidades lingüísticas del noroeste del Uruguay.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP/CODICEN/CEIP, 2008) asume una particular atención al área del lenguaje, mucho más que en programas anteriores. En el tratamiento de esta área la cuestión fronteriza ocupa un lugar destacado, reconociéndose al portuñol como lengua materna; al igual que ocurre en el documento elaborado por la Comisión de Políticas Lingüísticas y por la Ley General de Educación.

En síntesis, partimos de la base que no hay lenguas superiores ni inferiores, solamente con diferente grado de estandarización y gramatización, y que el estatus de lengua tiene más connotaciones políticas que lingüísticas; tal como dijo en 1943 el filólogo Max Weinreich: *Una lengua es un dialecto con un ejército y una marina.* A

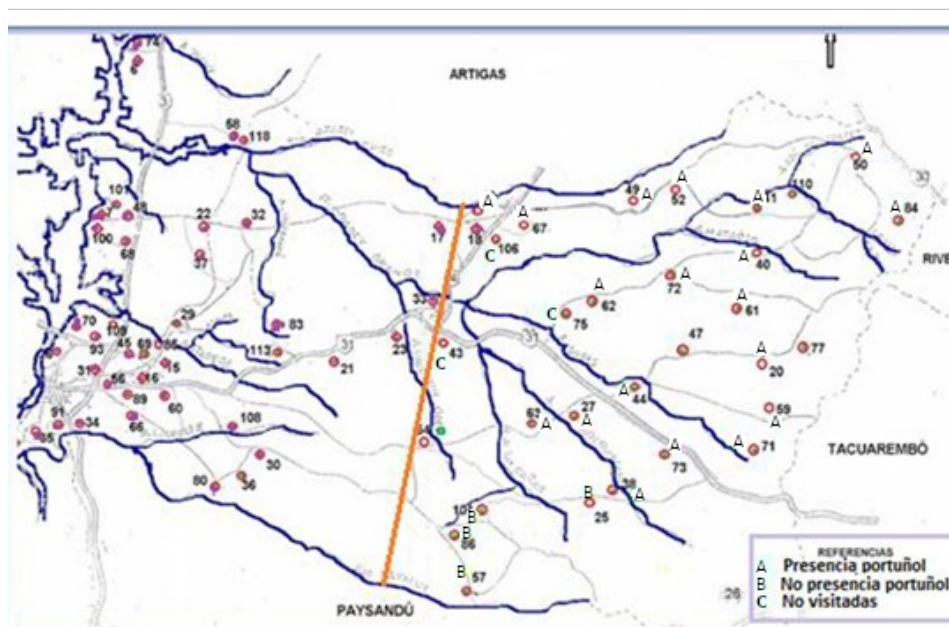
su vez, en el marco de relaciones diglósicas, se instituyen sistemas de opresión entre las lenguas estandarizadas y gramatizadas y las lenguas o variedades de lengua que no lo están. En ese marco, asumimos, como axioma de partida, que el portuñol es una lengua a reconocer, a respetar y a promover en la educación, como derecho lingüístico de sus hablantes. Lo consideramos como un tercer espacio lingüístico, subjetivo, identitario y político, que está en competencia con dos estándares: español y portugués. Y, en el contexto de la enseñanza de lengua, los derechos lingüísticos y la educación plurilingüe retomamos los planteos que se realizan en la Comisión de Políticas Lingüísticas de la ANEP y que luego se recogen en la Ley General de Educación y el Programa de Educación Inicial y Primaria actualmente vigentes.

## **Distribución del portuñol**

Hay una importante presencia del portuñol en la zona rural de Salto, fundamentalmente en la zona noreste del Departamento.

En el mapa que mostramos a continuación se consignan todas las escuelas rurales del Departamento señaladas con un círculo, que son en total 59. La investigación se concretó en 24 escuelas. Las mismas se ubican a la derecha de la línea naranja establecida para delimitar la zona a investigar. Las que están marcadas con un círculo y la letra A son aquellas en las que detectamos la presencia de hablantes de portuñol, las marcadas con la letra B son aquellas donde no se encontró la presencia de hablantes de portuñol y las marcadas con la letra C son las localidades que no se visitaron.

Como es posible observar en el mapa, queda claramente graficada la presencia del portuñol en el cuadrante noreste del Departamento, básicamente delimitado al sur por la ruta 31 (la que une la ciudad de Salto con la ciudad de Tacuarembó), al oeste por la ruta 4 (la que une Salto con la ciudad de Artigas), al norte con el límite con el Departamento de Artigas y al este con los límites con los Departamentos de Rivera y de Tacuarembó (y en un punto se toca con Brasil, en la zona contestada).



## Datos provenientes de las encuestas

En la tabla siguiente presentamos algunas respuestas dadas por los docentes sobre lo que ellos observan como competencia y contextos de uso del portuñol por parte de los estudiantes:

Los alumnos de quinto y sexto grados y los estudiantes de Ciclo Básico de UTU Agrario hablan con frecuencia en portuñol antes de ingresar a clase, en el patio y en los pasillos. También lo hacen en la comunidad. Los niños más pequeños no hablan mucho.

La totalidad de los alumnos entiende el portuñol. Algunos hablan fluidamente, otros no tanto. Lo hacen en el recreo y en el ámbito familiar.

La mayoría hablan con fluidez. Lo hacen con la familia y la comunidad. Solamente una niña, entiende pero no le gusta hablar, a pesar que los miembros de su familia se comunican en esa variedad.

Los niños entienden y hablan. Lo hacen en el aula, interactúan entre ellos, pero no con la docente. También lo hacen en el recreo, en el hogar y la comunidad.
Un 50% de los niños habla y/o entiende .Solamente tres no lo hacen. Hablan en el hogar y la comunidad. Evitan hacerlo en la escuela
Muchos niños hablan. Lo hacen fuera del salón de clase. Existen también algunos niños que lo entienden pero no lo hablan.
Los niños lo hablan en el recreo, el hogar y la comunidad. Lo hacen en las reuniones familiares, en eventos realizados en la localidad o en localidades vecinas. Lo hacen con alegría.

En cuanto al potencial uso del portuñol en el salón de clases para la realización de actividades curriculares, algunos docentes respondieron lo siguiente:

Desde el punto de vista comunicativo es bueno.
Es muy importante puesto que nuestros niños pueden comunicarse con otros niños y otras personas, sobre todo en escuelas que se encuentran cerca de la frontera.
Estoy de acuerdo, es importante valorar la lengua de los alumnos, sin dejar de enseñar la lengua estándar.
Es importante, porque ese dialecto se va transmitiendo de generación en generación. Es una manera de comunicarse con fluidez con sus familiares y amigos. Ellos se sienten orgulloso de usarlo.



## Algunos datos provenientes de las entrevistas

Las entrevistas fueron transcritas en el sistema ortográfico, no en el sistema fonético o fonológico. En el caso de español, se siguió la ortografía estándar. En el caso del portugués, que aún no tiene estandarizada una ortografía, se optó por la ortografía con la que hemos trabajado con los diversos entrevistados con quienes hemos propuesto la realización de textos.

docente	En las escuelas rurales, sobre todo las que están al norte del Departamento, la lengua que más se habla es el portugués. Los niños lo traen a la escuela. La hora del recreo es como la hora en que se sienten más libres para hablar y hablan en portugués. Al volver a clase, siguen con la lengua nuestra.
docente	Acá hay mucha gente que habla en portugués, pero no lo hacen en la escuela. Con respecto a los niños, los que cursan 5° y 6° años son los que más hablan en portugués. Los de los grados inferiores, lo hacen en menor medida. Ellos se expresan en la escuela en español, pero en los recreos se los escucha hablar en portugués.
docente	Yo no hablo el portugués, pero ahora lo entiendo. La televisión aquí es brasileña y entonces empecé a mirar las novelas y ahora entiendo. Al principio, cuando llegué a la zona, no entendía nada cuando las personas hablaban entre ellas. La gente hacía comentarios, chistes y yo no entendía absolutamente nada. Luego me radiqué en la zona. Empecé a conocer más a la gente y también empecé a entender más el portugués. En la escuela, los niños a la hora del recreo, solo hablan en portugués.
docente	Yo veo que las madres entre ellas hablan, al igual que los niños, aunque ellos antes hablaban mucho más. Ahora no, ellos tratan de hablar en español, pero algunas palabras le salen, que no son en portugués, son un invento.

docente	Desde que me recibí, hace 39 años, siempre trabajé en esta zona (...). Cuando llegué a esta zona lo que más me impactó fue cómo hablaba la gente del pueblo, yo no los entendía (...). Me resultaba difícil entender también a los niños. Creo que en la actualidad ha habido un avance del español, ya no hablan tanto el portuñol, tal vez por la radio y la llegada de la televisión en español. Hace unos años atrás cuando se inauguró la radio comunitaria, hubo un gran debate, ya que en la misma un vecino de (otra zona) habló en portuñol. Todos horrorizados decían que en la radio no se podía hablar en portuñol. La gente del Municipio y de la Junta Local se preocupó mucho y decidió realizar una consulta a Elizacín (Lingüista uruguayo reconocido por sus investigaciones sobre Dialectos Portugueses del Uruguay), quien dijo que había que respetar la lengua del hablante (...). Fue un apoyo y respeto hacia el portuñol(...) Acá es distinto que en otras zonas, por ejemplo Artigas. Acá ven el portuñol como algo malo, no sé si ha sido los docentes que tanto insistían y lo veían como algo malo, inferior, como una lengua no bien hablada.
docente	En la zona se habla mucho el portuñol, pero conmigo siempre lo hacen en español, por ejemplo la señora auxiliar, las madres. La mayoría de los niños también lo hablan, pero lo hacen fuera de la escuela.
docente	Yo nací aquí (...) y casi toda la población lo hablaba, incluida mi familia. Ahora conmigo solo hablan en español, aunque entre ellos sigan hablando en portuñol. Cuando voy al comercio de la zona veo a los jóvenes que están hablando en portuñol, pero frente a mi presencia, empiezan a hablar en español.
docente	Las madres han tomado más conciencia, como están con los niños todo el día. Yo siempre he escuchado: “ tenés que hablar bien el español, porque vas a ir la escuela y vas a tener problemas o vas a ir al liceo y vas a tener problemas”. Por eso las madres que están más tiempo, porque acá los padres durante la semana no están con las familias, todos salen a trabajar a las estancias, entonces por eso el papel de de las madres es sumamente importante cuando hacen conciencia de que en la escuela van a tener problemas.

docente	<p>Yo encuentro que es una forma de discriminación hacia las personas que viven en la zona fronteriza. Conozco personas que les encantaría ir a las termas, conocer la ciudad de Salto, integrarse con gente salteña. Pero resulta que vienen de allá (de la ciudad) con la idea de que son antipáticos, porque ellos ni bien comienzan a hablar, los miran raros, o critican su forma de hablar. Me han comentado que se han sentido incómodos, que a veces no hablan, o no se relacionan más con las personas porque al momento que hablan sienten esa mirada de burla, como que están hablando mal. Y quieras o no, tendrían que ser respetados, porque si viven en esa zona y hablan de esa forma, tendrían que ser aceptados. Es triste que las personas dejen de disfrutar o de integrarse con otras, simplemente por hablar diferente. A mi me pasó. Me crié en esta zona. En el instituto de Rivera, en primer año estuve a punto de desistir de estudiar, porque me daba vergüenza de participar en clase. Yo abría la boca y todos se daban vuelta para mirarme y me decían “la brasilera”.</p>
docente	<p>Yo lo veo como una ventaja, ya que los niños al hablar en portuñol, les resulta más fácil aprender el portugués. Nosotros hicimos un proyecto, dado que hay una maestra en la escuela que es profesora de portugués. Hace dos años hicimos un proyecto para que los niños aprendan a hablar y escribir correctamente en portugués.</p>
auxiliar de escuela	<p>Meu marido fala. Eu nau me acostumo y nau insiñei a meus fíos a falar in brasileiro por que antes u sistema, a iscola, nau permitía.</p>
auxiliar de escuela	<p>Entrevistador: ¿Usted de niña hablaba el brasileiro? Auxiliar: Hablaba en portugués, brasileiro, ese brasileiro. Entrevistador: ¿Solo brasileiro hablaba? ¿No hablaban el uruguayo? Auxiliar: No. Nadie hablaba uruguayo. Solo brasileiro. Entrevistador: Tu madre, tu familia, ¿todos hablan brasileiro? Auxiliar: Si. Todos hablan brasileiro. Entrevistador: ¿Y ahora también? Auxiliar: Si. Cuando ella viene, con ella hablamos brasileiro. Solo en brasileiro. Entrevistador: Y tu marido nau fala? Auxiliar: No. Y dice que no le gusta como nosotros hablamos. Entrevistador: ¿Por qué? Auxiliar: Porque dice que es una mezcla, que no es ni brasileiro ni uruguayo.</p>

madre	<p>Eu sempre veño as reuniau y eu soá iscutu, to uvindo, nau participo por medo, por vergoña, porque me dicen: - tu sempre falando in brasileiro, vaun se ri teu y mejor iscuta y fica queta-. Eu veño, me presento, fico queta. Veño soa a iscutá, somente que me pregunte algo, eu contesto. (Al manifestarle que ese día había sido protagonista durante la intervención que realizamos y donde estaban presentes quince madres, responde:) ¡Ah! ¡ sim!. y do gracias a vocés porque ea a oportunidade que teño pra poder sacar tudo iso que fas tempo que tiña apertado no peito por nau poder falar, porque i nas reuniau y nau podé fa lar porque taun dicendo: - tu nau fala, tu nau abre a boca-. Nau tiña esa libertad de podé falar y que a yente me pudese intendé. Nau me davun oportunidade de falá, de que me expresase .Eu sempre era a última, me sentava la no fundo.</p>
madre	<p>Meu fío fala poco in portuñol, por mim que eu nau insiñei ele. (Al preguntarle el motivo responde:) Porque pra mim é mui bruto u brasileiro, por iso que eu nau insiñei ele a falá asim, por a mesma iscola, porque as palabras ya saim meias atravesadas y por ele nau quiría, pra que nau tivese problemas na iscola. Por ele eu cambiei. Impecei a falar soa in uruguayo con ele y me sintí otra pessoa.</p>
médico	<p>Mientras no hay confianza, ellos se dirigen a uno en español. (...) Al principio no se dirigen a ti en portuñol como una demostración de respeto. Ellos saben que mi idioma es el español.</p>
médico	<p>Las personas acá hacen rápidamente una disociación de los lenguajes. Por ejemplo, yo habitante de (tal pueblo), él, habitante de (el mismo pueblo), me dirijo a él en portuñol y me doy vuelta y me dirijo a otra persona de Salto en español. Una disociación en los lenguajes, en gente que uno, por su nivel intelectual no esperaría que pueda hacer esa bilingüedad instantánea y lo hacen espontáneamente. Es como un indicador de confianza. Uno se da cuenta que a medida que la persona va teniendo más confianza, se dirige a uno con el dialecto que se siente más cómodo (...). El portuñol es parte de su idiosincrasia, de su crianza (...). En general, no hay ningún problema de comunicación. (...). La gente acá es totalmente bilingüe.</p>

auxiliar de enfermería	Hay niños que hablan el español en la casa y vienen a la escuela y hablan en portuñol, se entreveran. Nosotros decimos estraga idioma, porque al final no es ni el portugués ni el español (...). En casa mi madre habla en portugués. Yo con mis hijos trato de no hablarles así y los corrijo porque no quiero que les pase lo que me pasó a mi cuando fui a estudiar (...) Pasé horrible porque me hacían notar que hablaba mal (...) Uno se siente mal, sentís que no te expresás bien, por más que quieras corregirte (...) A mi madre le pido que les hable en español.
vecina	Entrevistador: ¿ Usted encuentra que la forma de hablar el portugués o brasileiro en la frontera, es diferente del de aquí? Vecina: U eco ¿Nau?. E más cerrado. Aquí e estraga idioma. Aquí nau se fala bein. Entrevistador: ¿Estraga? Vecina: Estraga, porque vocè nau diz, si vai dezer pra a sia, para nos e siya, para eles e cadeira. Nau fica bein. Eu nau sei falar.

## Análisis de los datos

Tanto los resultados de las encuestas como de las entrevistas que presentamos en este trabajo, y que son solo algunos de la enorme cantidad de datos que recolectamos durante tres años, muestran a nuestro criterio un panorama bastante exhaustivo de la situación del portuñol en el Departamento de Salto visto desde la perspectiva de las escuelas rurales.

Creemos que los datos hablan por sí solos, pero pretendemos agregar, en este apartado algunas reflexiones que hemos realizado en torno a los mismos.

*Especialización en los contextos de uso.* A partir de las respuestas dadas por encuestados y entrevistados, y de nuestra propia observación participante, existe en esta zona un bilingüismo diglósico, tal como fue descrito en términos generales sobre el portuñol. El español es usado en

contextos formales, en contextos de habla con docentes, médicos, personas que asisten desde la ciudad como ser empleados del Banco de Previsión Social, Corte Electoral, autoridades policiales, para destacar algunos de los más comunes, así como en todo contexto en el que uno de los interlocutores sea hablante de español, sea reconocido como un habitante de una zona hispanohablante, o sea visto como de mayor prestigio, tanto por el lugar social que ocupa (de mayor relevancia en la comunidad) como por el lugar funcional (la actividad desempeñada). El portuñol, por su parte, es usado en contextos familiares, en los recreos, en el habla entre estudiantes, en las reuniones, y en todos los contextos en los que se siente la familiaridad de estar entre hablantes de dicha lengua. Así, el uso de un sistema lingüístico u otro marca pertenencia a un grupo, y crea lazos de solidaridad con el interlocutor o distanciamiento de éste. Los hablantes evalúan a sus interlocutores (con quién se habla, cuál es el rol social y su ideología, cuál es su competencia lingüística, cuáles son los propósitos comunicativos, entre otras) y esto determina la lengua a usar.

En cuanto a los estudiantes, de nuestra observación participante se desprende que la mayoría, sobre todo los que cursan los últimos grados escolares, son bilingües portuñol - español, expresándose con fluidez en ambas lenguas. Esto no solo abarca las competencias en relación al sistema, sino también a nivel de los propósitos comunicativos; esto es, de la posibilidad de seleccionar la lengua según las diferencias sociales existentes entre los interlocutores (pertenencia a una clase social, franja etaria, etc), el contexto y la intencionalidad. Esto se pudo observar principalmente en los estudiantes de los grados superiores (quinto y sexto): luego de informarles los objetivos de la investigación, ellos preguntaban qué lengua preferíamos que utilizaran para hacer la entrevista filmada, si en portuñol o español, manifestando un dominio de ambas. También encontramos en algunos grupos escolares, mayoritariamente en los grados iniciales, estudiantes bilingües pasivos: o sea, hablantes de español que comprenden pero no hablan el portuñol. A su vez el español es la lengua estandarizada y gramatizada. Tiene larga tradición en textualidad escrita y en gramáticas y diccionarios. Por lo que observamos a través de nuestra participación en el contexto, no existe una escritura en la actualidad del portuñol de Salto, ni sus

hablantes tienen en general acceso a textos escritos en portuñol producidos en otros contextos geográficos (solo tienen en la música). En la enorme mayoría de los casos, ni siquiera sabían que el portuñol contaba con textos escritos realizados en otras zonas de habla. Una actividad que realizamos en casi todos los encuentros fue compartir textos escritos en portuñol. Esta actividad era de fuerte impacto emocional para muchos, dado el valor simbólico de la escritura. A partir de ello trabajamos con dos cocineras de escuelas diferentes en la escritura de recetas (con una ortografía que ellas mismas iban proponiendo en el trabajo con nosotros) y en una escuela se realizó un trabajo geohistórico y político sobre la zona limítrofe contestada. Ninguna de estas producciones sigue un criterio ortográfico estándar, dado que no existe. Se trata de producciones en portuñol escrito salteño.

*Cada vez se habla menos.* Una idea recurrente que aparece en diversos actores, tanto en docentes como en madres y vecinos, es que el portuñol se habla cada vez menos en varias de las zonas. A lo largo de encuestas y entrevistas son varias las razones que se invocan como explicaciones ante este proceso. La principal explicación es que las madres explícitamente han decidido no transmitir el portuñol a sus hijos, porque dicen que es una lengua que les va a producir problemas en el tránsito por el sistema educativo. Para muchos hablante es una lengua estragada, una lengua mala, una lengua bruta. Si bien los padres, en general, parecerían no tener ese mismo criterio, la presencia de éstos en el hogar es mucho menor, dado que usualmente están realizando trabajos, que duran varios días, lejos del ámbito familiar.

Otra razón que surge en las entrevistas es la relación de las lenguas con los medios masivos de comunicación. Hasta hace poco solo se veían los canales brasileros y eso, según muchos entrevistados, era la fuente de que el portuñol se mantuviera con mayor fuerza. Con el advenimiento de la televisión uruguaya, que para muchos es también un símbolo de la identidad nacional, habría una mayor penetración del español en los hogares, lo que, según muchos entrevistados, estaría afectando la relación de las nuevas generaciones con el portugués y el portuñol.

En menor medida se ha mencionado una cuestión religiosa: las iglesias

evangélicas, de origen brasileiro, continúan teniendo su liturgia en portugués y portuñol; en cambio las católicas lo harían en español. Esta distinción religiosa también tendría efectos en las elecciones lingüísticas y, aparentemente, en el deseo de transmisión o no de la lengua a las nuevas generaciones.

*El portuñol es una lengua rota.* Una idea que surge en muchos entrevistados, docentes, madres, vecinos, auxiliares, tanto por parte de hablantes de portuñol, como por parte de no hablantes, es que el portuñol no es una lengua, o que es una lengua rota. Veamos algunos ejemplos que aparecen en las entrevistas transcritas:

- *Algunas palabras le salen, que nos son en portugues, son un invento.*
- *Acá ven el portuñol como algo malo (...) como una lengua mal hablada.*
- *Pra mim é mui bruto u brasileiro.*
- *Nosotros decimos estraga idioma, porque al final no es ni el portugués ni el español.*
- *Porque dice que es una mezcla, que no es ni brasileiro ni uruguayo.*
- *(...) porque as palabras ya saim meias atravessadas.*
- *Vecina: E más cerrado. Aquí e estraga idioma. Aquí nau se fala bein. Entrevistador: ¿Estraga? Vecina: Estraga, porque vocè nau diz, si vai dezer pra a sia, para nos e siya, para eles e cadeira. Nau fica bein. Eu nau sei falar.*

Hay una fuerte idea, en los entrevistados, la mayoría hablante de portuñol y, en algunos casos, hablando ellos mismos en el momento de decirnos esto, de que el portuñol no es un idioma, que es una forma bruta de hablar, una forma de hablar mal, un invento, un entrevero entre portugués y español, una mixtura. Es impactante lo que dice una vecina: *Eu nau sei falar.*

*La discriminación.* Los hablantes sienten vergüenza de hablar en portuñol, sienten que es una lengua mixturada y, en algunos casos estragada. Esta idea está anudada con el mal hablar, o con la



identificación de sus hablantes como pertenecientes a grupos de bajo prestigio. La vergüenza que muchos dicen tener por ser hablantes de portuñol; la autolimitación que algunos se imponen para hablarlo; la idea que otros tienen de ser mal hablantes en tanto hablan una lengua estragada; la decisión de no transmitirlo a los hijos para evitarles la estigmatización que conlleva ser hablantes y los potenciales perjuicios que este puede acarrear a lo largo del tránsito por el sistema educativo; son todos sentimientos negativos que son efectos de la histórica situación diglósica en la que está inmersa dicha lengua y que claramente tiene efectos en las identidades y actitudes lingüísticas de sus hablantes. Son hablantes que están a merced de procesos de estigmatización y de discriminación, que históricamente se han desarrollado tanto en prácticas sociales informales como también en prácticas institucionalizadas, fundamentalmente en el ámbito de nuestra educación formal. Pero el portuñol salteño ha tenido también otras fuentes de discriminación diferentes a las que han ocurrido en otros lugares. Se trata de un portuñol que históricamente ha tenido poca difusión, dado que en la mayoría de los trabajos sobre la presencia del portuñol en Uruguay no consideran a Salto como un Departamento en el que esto ocurra. Eso de alguna manera dejó al portuñol salteño fuera de los circuitos de resistencia y de contrahegemonía que se han desarrollado, fundamentalmente, en las capitales departamentales fronterizas con Brasil, fundamentalmente Rivera. Por otra parte, otra de las particularidades que tiene el portuñol salteño, que lo deja a merced de la discriminación y de las prácticas históricas de exterminio que se han llevado adelante frente a dicha lengua, es que su presencia es rural. No hay comunidades lingüísticas hablantes de portuñol en la capital departamental, cuyos habitantes, en su mayoría, ni siquiera sospechan que se hable portuñol en el Departamento, ni en los principales centros urbanos, que se ubican en el litoral noroeste. Por lo tanto, una característica que tiene el portuñol salteño es que es una lengua que se distribuye exclusivamente en el medio rural, abarcando pequeños poblados, escuelas rurales y pequeños grupos de trabajadores nucleados en torno a las diversas estancias de la zona.

Negar o estigmatizar la lengua materna, es una actitud violenta y agresiva hacia los hablantes, y aún más cuando la tiene el propio

hablante sobre sí mismo, en tanto cuestiona sus raíces, autoestima e identidad. Pedirle a alguien que rechace su propia lengua, o decirle que esta está rota o es bruta, es una de las formas más graves de menosprecio, entendido esto desde la perspectiva de Honneth (1997), como formas de no reconocimiento identitario y, por tanto, de amenaza a la identidad. Este prejuicio lingüístico, afecta la subjetividad, la identidad y el reconocimiento social, en suma, incide en todos los aspectos de la vida de los hablantes. Creemos que estas formas de menosprecio son aún más graves cuando se realizan como políticas de Estado, como ha ocurrido en Uruguay durante el siglo XIX y el siglo XX, sean estas lingüísticas, educativas o ambas.

*El portuñol y la educación.* A nivel educativo el portuñol es un tema que aún no se ha podido resolver en las escuelas rurales de Salto. Al inicio de nuestra propuesta de investigación y extensión, los docentes reconocían que los estudiantes hablaban portuñol, pero para ellos era una lengua que estaba por fuera del aula. A medida que hicimos las instancias de intercambio con docentes, estudiantes, familias y vecinos, las que incluían, no solo lo que tenían para decir los entrevistados, sino también nuestra posición teórica y política en relación al portuñol, la presentación de libros en portuñol, la reflexión sobre la Ley de Educación en el marco de conversaciones distendidas y de mutuo reconocimiento; los docentes empezaron a pensar en la importancia de introducir el portuñol en el salón de clases. Unas escuelas se avisaban a las otras de nuestras visitas y eso mismo también produjo un gran movimiento e intercambio de pareceres, que fue externo a nosotros. En el marco de este movimiento que se produjo en el Departamento, los docentes empezaron a preguntarse cómo hacer para incorporar el portuñol si este no estaba aún estandarizado, no tenía una ortografía ya consolidada, no tenía textos escritos en dicha lengua, y no contaba con gramáticas ni diccionarios. Esto es un gran desafío, dado que la institución escolar tradicionalmente trabaja con la escritura y con lenguas estándares. Asimismo, se preguntaban por la relación entre las lenguas: si introducían el portuñol en clase, se preguntaban qué lugar irían a ocupar el español y el portugués.

En este marco, algunos docentes con una perspectiva positiva hacia el

portuñol, comenzaron a incluirlo en el salón de clases, para actividades orales, fundamentalmente. En una escuela se creó un glosario básico de términos en portuñol, que es un indicio del tránsito hacia la consolidación de perspectivas metalingüísticas hacia la lengua.

Durante las instancias en que trabajamos en cada escuela, propusimos espacios de aula para hablar, leer y escribir en portuñol, siendo ésta su primera experiencia a nivel formal (como ya señalamos, están habituados a leer y escribir en portuñol en redes sociales). Muchos estudiantes se comunicaron con mucha fluidez, leyeron los textos que nosotros llevamos, narraron cuentos, escribieron, cantaron y dramatizaron. Ellos no mostraron ninguna limitación en incluir el portuñol en el salón de clases, trascendiendo con gusto su uso en situaciones que van más allá de las interacciones personales informales. En esto se mostraron diferentes a los adultos, quienes, como ya señalamos, se mostraron mucho más recelosos para hablar portuñol en ámbitos formales. Estas actividades luego se instalaron fuera de nuestra participación, en los casos en los que los maestros tenían una actitud positiva hacia dicha lengua. Pero también se manifestaron posiciones de resistencia hacia la idea de que el portuñol entrara al salón de clases. Estas resistencias fueron de varios tipos. Había docentes que consideraban que no podían trabajar con el portuñol porque no conocían la lengua o porque no se sentían capacitados o preparados para hacerlo. Otros tenían una actitud negativa, lo consideraban un habla bruta, y por lo tanto entendían que no debía utilizarse en la educación formal. por su actitud negativa hacia la lengua opinaban que esta debía quedar fuera de las actividades formales. Una docente que tenía prejuicio hacia el portuñol, planteó que era mejor empezar con propuestas en portuñol para llegar al portugués, que es el idioma verdadero. O sea, pensaba al portuñol como un recurso didáctico, y no como un fin en sí mismo. Otro motivo de resistencia que pudimos observar, pero desde un marco diferente, relacionado ya con políticas lingüísticas, fue el planteo que hizo una docente, hablante ella de portuñol, quien dijo no estar de acuerdo con que el portuñol ingresara al salón de clases, porque eso sería como enjaular al tigre. Con esto hacía referencia a que si el portuñol ingresaba a los ámbitos formales iba a perder la libertad que tenía ahora, en la medida de que no estaba estandarizado por lo que no

recaen, sobre él, las exigencias y ataduras que tiene toda lengua estandarizada y gramatizada.

## **A modo de conclusión**

Uruguay nunca tuvo una lengua nacional oficial. En ese sentido nuestro país, desde sus orígenes, ha tenido una legislación de avanzada, dado que nunca impuso una lengua desde la ley. La imposición del español se hizo por la vía consuetudinaria. Así, se promulgan las leyes y se desarrolla el Estado en español.

Si bien fue fuera de la legislación, no por eso dejaron de ser muy fuertes las políticas públicas y educativas de exterminio hacia el portuñol, desde el siglo XIX. Por otra parte, las voces que promueven el reconocimiento han sido también muy importantes en la lucha contra las políticas de exterminio hacia el portuñol. En un inicio fundamentalmente desde la academia, luego se agregaron actores sociales y organizaciones de la sociedad civil. A partir de 2005, estas voces comenzaron a instalarse en el ámbito del Estado, a través de las políticas educativas públicas, fundamentalmente desde la instauración, en la ANEP, de la Comisión de Políticas Lingüísticas. Gracias a estos movimientos sociales y académicos, y últimamente desde algunos ámbitos de la ANEP, hoy el portuñol ha ganado en prestigio, tiene un proceso de estandarización incipiente, y fue considerado en la actual Ley de Educación; revirtiéndose así el histórico proceso de exterminio del que estaba siendo objeto. Entendemos que ha sido una lucha en la que los medios rurales no han tenido participación, dado que las voces de resistencia y reconocimiento se han concentrado en los centros urbanos. Tal vez esta característica que han tenido las luchas por el reconocimiento han sido opresoras para el portuñol de Salto, al punto que mayoritariamente se desconoce su propia existencia. Esta situación de doblemente oprimido, por ser una lengua estigmatizada y por su característica de rural y de aislamiento, han dejado al portuñol de Salto a mayor merced de los históricos procesos de exterminio, situación que parecería estar ocurriendo en la actualidad.

En ese contexto creemos que nuestro trabajo ha permitido visibilizar el

portuñol salteño y mostrar esta situación que está viviendo. También es un movimiento que se origina desde la academia y de lo urbano, pero pretendió dar protagonismo y espacios a los diversos actores.

A nivel docente, propusimos abrir un camino a perspectivas educativas centradas en el reconocimiento y respeto por las diferencias lingüísticas y la promoción de una educación plurilingüe, reconociendo los beneficios cognitivos y sociales que produce el bilingüismo en los niños así como el desarrollo de la autoestima por ser reconocidos positivamente como hablantes de su propia lengua. Así, analizamos junto con los docentes los efectos positivos que produce la valoración social y psicológica del respeto por la lengua materna, teniendo presente que no hay lenguas inferiores y superiores; sino que hay lenguas estándares y no estándares y que todas son dignas de reconocimiento y de valoración. Ello llevó también a tomar conciencia de la importancia de de-construir el prejuicio social que subyace al prejuicio lingüístico.

A partir de toda esta movida, se creó un horizonte alentador para la incorporación del portuñol en el aula. Una manifestación de ello ha sido la presentación en el Festival Departamental de Cine Escolar CORTen AULAS tres cortometrajes en portuñol, realizados por niños y docentes de las escuelas rurales.

En conclusión, nuestro trabajo consistió, en parte, en reflexionar junto a docentes, estudiantes y familias, acerca del conflicto político y metodológico que supone el ingreso del portuñol a las escuelas rurales salteñas. Mayoritariamente, los diversos actores que hemos participado de estas actividades compartimos la idea de que el portuñol debe ingresar a la educación formal, porque así lo determina la actual legislación y el programa de Educación Inicial y Primaria, y porque coloca a las escuelas en la perspectiva de reconocimiento de las identidades lingüísticas de sus estudiantes, docentes y auxiliares. Sin embargo persisten preguntas: ¿puede sobrevivir una variedad vernácula, como tal, en la institución escolar que históricamente ha trabajado con estándares? ¿cuál va a ser la relación del portuñol con los estándares de español y de portugués al interior de la escuela?

Todos estos trabajos y luchas, que apuntan al reconocimiento del portuñol, parece que deberán tomar mayor vigencia y fuerza frente a la nueva perspectiva política que ha asumido el Estado uruguayo. Uno de los partidos políticos que integran el actual gobierno ha estado preparando un proyecto de ley para que Uruguay oficialice a la lengua española como la lengua del país: “Artículo 1º.- El idioma oficial de la República Oriental del Uruguay es el español, que en todas las dependencias del Estado se empleará de conformidad con las reglas de uso generalmente reconocidas en los países de habla hispana”. Esta ley, en caso de aprobarse, retrotraería al país a las políticas lingüísticas que se llevaron a cabo en el siglo XIX, pero transitaría un camino nuevo y mucho más aplastante de las otras lenguas que hace dos siglos: la oficialización. Pensábamos que la perspectiva de reconocimiento hacia el portuñol y sus hablantes había llegado para quedarse, pero parece que no estábamos tan acertados.

## Referencias bibliográficas

- ANEP/CODICEN (2008). *Documentos de la Comisión de políticas Lingüísticas*. Montevideo: Monteverde.
- ANEP/CODICEN/CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Rosgal.
- Auroux, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, Brasil: Editora da Unicamp.
- Ballestrin, L. (2013). América Latina e o giro decolonial. En: *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, 26 abril, pp. 89-117.
- Barrios, G. (1996). Planificación lingüística e integración regional: el Uruguay y la zona de frontera. En: Menine Trindade, A. y Behares, L.E. (Org). *Fronteiras. Educacao. Integracao*. Santa Maria: Pallotti. pp. 83-100.
- Barrios, G. (1998). Planificación lingüística en zona de frontera: una visión ecodinámica de los contactos lingüísticos. En: Behares, L. E. (Coord.) *Segundo Seminario sobre Educación y Lenguaje en Áreas de Frontera*. Montevideo: UNESCO /AUGM /UDELAR. pp 21-26.
- Behares, L.E. (1984). Diglosia escolar en la frontera uruguaya con Brasil. Matriz social del bilingüismo. En: *Cadernos de*

- Lingüística Aplicada*, Campinas, n.6, p. 228-234, 1984.
- Behares, L.E. y Díaz, C. (1998.) *Os Som de Nossa Terra*. Montevideo: Asociación de Universidades, Grupo Montevideo, Universidad de la República y UNESCO.
- Brovetto, C. (2010). Educación bilingüe de frontera y políticas lingüísticas en Uruguay. *Pro-Posições, Campinas*, 21(3), 63.
- Carvalho, A. M (2007). Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte de Uruguay. En: Brovetto, Claudia (comp). *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe*. Montevideo: ANEP/CEIP: 49-98.
- Consejo de Europa / División de Políticas Lingüísticas (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)
- De Sousa Santos, B.; Paula Meneses, M. (Org.) (2009). *Epistemologias do Sul*. [S. l.: s. N.].
- Elizaincín, A. (1974). Algunos aspectos de la sociolingüística del dialecto fronterizo. Montevideo: Universidad de la República.
- Elizaincín, A. (1978). Bilingüismo y problemas educativos en la zona fronteriza uruguayo-brasileña. En: *Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL*. Lima: Universidad Mayor de San Marcos. pp. 301-310.
- Elizaincín, A (1992)- El Atlas lingüístico diatópico y diastrático del Uruguay: un proyecto en marcha. En: *Diálogo Científico*, v.: 1, pp.: 127 - 132.
- Elizaincín, A; Behares, L.E.; y Barrios, G. (1987). *Nos falemo brasileiro. Dialectos portugueses del Uruguay*. Montevideo: Amesur.
- Fairclough, N. (1998). Propuestas para un nuevo programa de investigación del Análisis Crítico del Discurso. En Martin Rojo, L. y Whittaker, R. (Org.) *Poder decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- Goody, J. y Watt, I. (1996). Las consecuencias de la cultura escrita. En J. Goody. (Comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales* (pp.39-82). Barcelona, España: Gedisa.
- Honneth, A, (1997). *La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Lander, E. (2011) (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y*

- ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre papel*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ong, W. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Quijano, A. (2005). Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. En: *DOSSIÊ AMÉRICA LATINA*, v.19, p. 9-31.
- Rajagopalan, K. (2003). *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Sampson, G. (1996). *Sistemas de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- UNESCO (1996). Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Recuperado en: <http://www egt ie/udhr/udlr-es.html>
- Uruguay (1877). Instrucción Pública. Enseñanza Primaria. Recuperado de: <https://www impo com uy/bases/leyes/1350-1877>
- Uruguay (2008/2009). Ley No. 18.437. *Ley General de Educación*. Recuperado de: <https://legislativo parlamento gub uy/temporales/leytemp9886327.htm>
- Van Dijk, T. (2000). (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II: Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.



## ¿E límite contestado o noso país se deitó nus laureles?

Zenith de Vargas  
Masoller



Muintos de nos desde que acudimos na iscola oíamos nu mapa do noso país un territorio que tein forma parecida a un triángulo, distinguido do resto por uma cor o tonalidade diferente, levando a inscricao de “Límite Contestado”. Esa frase que temos grabada na mente e fruto de un longo proceso histórico que deu inicio la por u ano 1851 y que yunto a us guri de 6º ano concertamos investigar y transcribir brevemente u proceso. Para iso foi necesario aclarar que a definizao de uma fronteira internacional suele ter cuatro fases bein distintas: 1. "*Estudios previos histórico/ geográficos*"; 2. "*Delimitazao*", 3. "*Demarcazao*" y 4. "*Caracterizazao*". U tratado de límites de 1851, delimitó a fronteira entre Uruguay y Brasil desde u Río Cuaréim ate u Chuy, logo da firma comenzó um período de demarcazao; sendo nombrados por Brasil u Barao da Cazapava y u Coronel Reyes por Uruguay.

Us trabalios nesa regioa coñecida como u Rincóu du Artigas se istenderum desde u ano 1856 ate 1862 en conformidade a u inciso 2º du Art. III du Tratado que establece: "... sigue por esa cuyia, y gaña la du Haedo ate u ponto que comenza u gaio du Cuareim que teim por nome Arroyo da Invernada por a carta du Visconde de San Leopoldo, y seim nome na carta du Coronel Reyes, y bayando por dicho gaio ate entrar nu Uruguay; pertenecendo a u Brasil a isla o islas que se encontrasen na desembocadura du río Cuareim nu Uruguay”.

Us demarcadores tiñu mentoum, a tarefa de identificar un terreno u

arroio que, considerado seim nome por u Coronel Reyes, correspondería a u Arroio Invernada, mencionado na carta de San Leopoldo.

Examinadas as duas cartas, se adopta u criterio por us demarcadores de iligi, en as duas cartas, u detalle mais común un nacedero de us dois cursos de agua, o seya o ponto de encontró entre as lomas de Haedo y Belén, eligindo esa localidade como u final du límite da línea seca (nacuyia) y u ponto inicial du límite fluvial, que terminaría na boca du río Cuareim nu Uruguay.

Au término de eses trabalios se firma oficialmente um acta con fecha du 28/04/1856 que determinó u límite na regio du Arroio Invernada onde us delegados se botaron rápidamente de acordó neste tema.

U Barao da Cazapavade y a muita informazao du tema nas cartas y actas donde se acredita que nao ouve discuzao acerca das líneas dus límites.

Pasado us anos mientras se realizaban tareias de mantenimiento y caracterizazao dus marcos en 1933, u Oficial uruguaio Vila Seré decide estudiar de novo a localizazao dus últimos marcos colocados por lo redactado nu tratado de 1851. U oficial descubreu que us demarcadores du tratado tiaun se engañado a u optar un Arroio Invernada que estaba enmarcado nas cartas y mencionado nu tratado y alí botaron por error el marco 49º. Según u Oficial u Arroio Invernada sería u mesmo que us brasileños yamaban Moirones.

U arroio elegido pele us demarcadores entaun foi u arroio Maneco. Tal descubrimiento foi aceptado por u geógrafo uruguaio Elzear S. Giuffra a queim además le parecía extraño que a línea da fronteira tras de continuar uma direzao de eye desde el Sudeste hacia Noroeste, desviaba súbitamente hacia u Sur. Oficialmente en nota fechada 10/08/34 u Ministro de Relazoes Exteriores uruguaio José Arteaga presenta a u gobierno brasileiro a solitudine de estudio científico de este asunto. A lo que Brasil contesta en nota 26/10/34 que nau recoñecía tal reclamo ya que de ter existido debió facerse dentro da fase de Demarcazao, además ya habían pasado 78 anos da firma du tratado. Logo de esto existieron

algumas notas mais tratando u asunto en 1937, 1938 y 1941 insistendo sempre na necesidade de um estudio científico. En 1974 u gobernó uruguaio decretó que os mapas oficiaes señalarían como "límites contestados" a zona comprendida entre u marco intermedio 941 (ubicado entre us marcos 46-I y 47-I) y u último marco da cuyia da Santana, en Masoier, marco 49-I.

En 1985 Brasiu planta bandeira fundando u pobo Thomas Albornoz en pleno territorio du Rincao du Artigas botando por terra us intentos de Uruguai de reclamos y apelazoes a lo que Uruguay, nota mediante a u governo brasileiro, protesta sin ter éxito. Du lado uruguaio ya existía u poblado de Masoier.

U erro du clavado du mojao foi de 18 km de um arroio a u otro deyando un territorio de 220.000 hectáreas em dilema. ¿E límite contestado o noso país se deitó nus laureles?



## Benceduras

Las benceduras son prácticas de medicina popular. En su nombre convergen dos líneas: por un lado benzer, que en portugués está emparentado con bendecir o santiguar y vencedura que en español se asocia con el verbo triunfar, significando vencer un mal mediante el uso de palabras dichas por la persona vencedora, es decir, aquella con poder de cura.

### *Mal oliar (o mal de ojo)*

Se realiza la señal de la cruz y se coloca las manos sobre la cabeza de la persona con dolor de cabeza y se repite esta frase tres veces, durante tres días:

*Eu te parí, eu te criaréi, si teim quebrante, mal oliar, eu te sacaréi, nu nome de deus, da Virgem Maria. Amén*

### *Cobrero*

Realizada la señal de la cruz, se toma un vaso con agua y tres ramitas verdes. Se moja una ramita y se pasa sobre el cobrero mientras se recita la siguiente oración:

*Indo Yesus y Yosé por un camiño, dice Yesus a Yosé que nau podía, que iva doente de un cobrero. ¿Cómo se cura ese cobrero? Cun a agua da fonte, a rama do mato y dizendo tres veces Yesus, Yosé y María*

Repetir la acción con cada rama y luego se tira el agua y las ramas en dirección al oeste, donde se pone el sol.



## Reseitas

### Bolo de bon casado

Ana María Santana  
Pueblo Cayetano, Uruguay

*Us ingredientes saun:*

Massa:

3 ovos

125 grs fariña de trigo

125 grs de asúcre

125 grs de manteca o margarina sein sal.

½ cuié de sopa de fermento (royal) in pó.

Reyéio: 1 lata de leite condensada.

4 cuié de asúcre de confiteiría

*Modo de preparo:*

Bate na batidora us ovos cum azúcar. Agrégue a margarina. In seguida agregue a fariña de trigo e torne a batir.

Mistura as claras batidas a nieve. Agrégue u fermento y revólva.

Colóque as mixture nua asadera redonda y untada.

Léve a u forno de 20 a 25 minutos

### Queyo cacero

María Andrea Rosa  
Zanja del Tigre, Uruguay

*Us engredientes saun pa faser un queijo de 3 K:*

10 lt. leite

1 cuyarriña de té de cuaio (industrial)

1 pisca sal

*Se fas asin:*

1) Colocar a leite resein ordeñada o entibiada nun resipente

- 2) Colocar u cuaio dentro
  - 3) Deyar que cuaie a leite
  - 4) Despos que a leite se corte, colocar un jarro de agua quente pa que a coiada se aparte du soro
  - 5) Sacar u soro du resipente
  - 6) Colocar a cuaiada na horma
  - 7) Colocar un trapiño fino insima du queyo e insima du trapiño salpicar cun sal fina
  - 8) Prensar 12 hórás pa que saia u soro
  - 9) Dar volta a horma, voltar a colocar y trapiño y a sal
  - 10) Deyar u~a o duas horas mas
  - 11) Desmoldar y deyar nu aire
  - 12) Lavar u~a vez por dia durante u~a semana hasta que fique amarélo.
- Ahí fica pronto.





Este libro está pensado como un producto que se ubica en los intersticios que existen entre la ciencia y la lucha política por los derechos civiles y el reconocimiento. Es un texto a la vez científico y una forma de lucha contra las inequidades sociales que persisten en la actualidad y parecen, a veces, recrudecerse.

Los trabajos que se compilan en este libro muestran diferentes aristas del mismo problema: la existencia de distintos sistemas de dominación que tienen una fuerte raíz histórica y que estructuran nuestras sociedades generando relaciones hegemónicas y desiguales entre personas y entre sus colectivos de pertenencia. En ese marco, los artículos compilados se pueden agrupar según cuatro grandes ejes: clase social, raza/etnia, patriarcado y salud/enfermedad.

Es un libro que reforça, sobretudo, a argumentação de se pensar a diferença a partir da diferença. Sendo assim, traz nos textos uma proposta de releitura dos quadros teóricos que ocupam a universidade desde sempre, abafando a fala do outro, inibindo a potencialidade que habita na diferença. O fato de se trabalhar com vozes plurais vem ao encontro da necessidade de se criar estratégias de pesquisa que questionem os discursos dominantes. Para tanto, compilamos no presente exemplar, vários textos que dialogam e se interseccionam por questionarem o legado do racismo, sexismo, homofobia, desigualdades nas sociedades brasileira e uruguaia.

Esperamos que os escritos possam contribuir para o combate às desigualdades. Portanto, boa leitura!

Esperamos que los textos puedan contribuir para el combate de las desigualdades. Por lo tanto ¡buena lectura!

Esperamos que us escritos posum contribuí para u combate das desigualdades. Portanto, boa leitura!



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA  
URUGUAY



Facultad de  
Humanidades y  
Ciencias  
de la Educación

Área de  
Estudios  
Sordos

ISBN: 978-9915-40-105-8



9 789915 401058