

NAHIR RODRÍGUEZ DE SALAZAR\*

## LA NARRACIÓN VISOGESTUAL EN LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE PERSONAS QUE VIVEN EN EL MUNDO DEL SILENCIO: EL CASO DE LOS SORDOS

### Resumen

La ausencia de comunicación y lenguaje es uno de los problemas que más afecta a las personas con discapacidad especialmente a quienes por problemas mentales, físicos o sensoriales no pueden comunicarse de la manera habitual como lo hace el común de los hombres. La comunidad sorda no escapa de esta problemática; a través de la historia, ha tenido que luchar para que su lengua sea reconocida por sus padres, maestros y la sociedad en general por cuanto es a través de ella que puede interactuar con la sociedad para alcanzar a través de esa intercomunicación la constitución de su subjetividad. Todo ser humano, independientemente de sus limitaciones, podrá convertirse en narrador y descubrirse a sí mismo en relación con la sociedad; por ello la universidad está llamada a fortalecer procesos de investigación y reflexión en torno a variables de orden lingüístico, cultural y pedagógico directamente relacionadas con la creación y fortalecimiento de ambientes para la interacción humana, dentro de los cuales la narración es instrumento primordial que debe estar presente en escenarios de familia, escuela y comunidad.

**Palabra clave:** *Educación, inclusión, sordera, narración, sujeto, subjetividad*

### VISUAL-GESTURE NARRATION IN THE CONSTITUTION OF SUBJECTIVITY OF PEOPLE WHO LIVE IN THE WORLD OF SILENCE

#### Abstract.

The absence of communication and language is one of the problems that affects in a huge way to disabled people; especially to whom for mental, physical or sensorial difficulties can not communicate in the usual way the common men do. Deaf community does not escape from this problem: through the history has had to fight to get its language may be recognized by parents, teachers and in general the society, so it is through that language they can interact with the society in order to, using this intercommunication, get the constitution of their subjectivity.

\* Doctoranda en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, Coordinadora Proyecto Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria. Universidad Pedagógica Nacional. nahirdesalazar@gmail.com

Texto original recibido: 10-07-08 y aprobado: 22-09-08

Any human being, regardless of his/her situation of disability, will be able to turn into narrator and to discover himself or herself in connection with the society.

For this reason, it belongs to the university, to encourage and to strengthen processes of research and reflection around cultural, linguistic, and pedagogical variables, directly related to the creation and strengthening of environments for the human interaction, in which narration is fundamental instrument that must be present in spheres of family, school and society.

**Key Words:** Education, inclusion, deafness, narration, individual, subjectivity.

*... La naturaleza sola  
no es nuestra madre...*

**José Martí.**



Esta afirmación de Martí conduce, en primera instancia, a reflexionar una vez más sobre la trascendencia que tiene la educación en la vida de todo ser humano y, en segunda, a una invitación para encontrarle sentido al proceso de educar a las "personas diferentes", es decir, aquellas que difícilmente pueden interactuar con la realidad, moverse, ver, escuchar o hablar, pero con cuerpos que anhelan alcanzar, por otras vías, su desarrollo humano.

La huella de la estigmatización, que a lo largo de la historia han sufrido, pareciera borrarse gracias a los grandes movimientos sociales que reclaman el respeto a sus derechos y, dentro de estos, a una educación de calidad. La respuesta de los distintos niveles educativos será fundamental -en particular del

universitario, por su compromiso, además de la ciencia y la tecnología- en la consolidación de procesos de cohesión social. Es decir, el sistema universitario está convocado a encontrar caminos que hagan viable la educación para todos, en el marco de los derechos humanos y la justicia social; implica aportar conocimiento para que las distintas instituciones sociales puedan atender a los ciudadanos con discapacidad, responsabilidad de toda "sociedad decente" (NUSSBAUM, 2007:109). Ello significa que la universidad debe impulsar procesos investigativos que permitan ahondar en las complejidades que subyacen en el encuentro de educandos con capacidades diferentes, mundos distintos, culturas diversas y condiciones sociales específicas.

En teoría, se sabe que si bien la educación inclusiva es cuestión social y de derechos humanos, encaminada a procurar que nadie se sienta privado de constituirse en sujeto, en la práctica surgen muchos interrogantes sobre la forma de hacer posible que los aspectos consagrados en esas visiones sean alcanzables, precisamente por la diversidad de formas de pensar, por las especificidades propias de la condición de cada individuo y por las representaciones sociales que tienen los miembros de las culturas mayoritarias hacia las personas o las comunidades históricamente excluidas, con lo cual se niega la posibilidad de ser sujetos, es decir, la necesidad de interactuar, de intercambiar sentidos y significados, sueños y esperanzas, necesidades y deseos..., de incluirse en la dinámica de la cotidianidad y, desde allí, posibilitar la relación dialógica que permite conexión con los

otros a través de las perspectivas relacional, social y conversacional (PÉREZ, 1998: 219).

El caso de la comunidad sorda sirve para ilustrar lo antes mencionado, pues ha sido objeto de exclusión social en distintos momentos de la historia de la humanidad. Sobre ella pesa toda la violencia de las llamadas culturas mayoritarias que, al privilegiar el prosismo<sup>1</sup>, han desconocido el valor de la lengua de señas y negado sus posibilidades como lengua natural con lo cual los problemas socioculturales de los sordos se han desbordado. La baja de interlocución con su familia, sus iguales y los oyentes ha señalado un mundo de silencio que de una u otra forma hoy se visualiza a través de ciertas dificultades que emergen en los procesos educativos y tienen explicación en las restricciones a las canciones, los cuentos, las historias, los relatos, las narraciones, fundamentales para la lectura y explicación del mundo de la persona sorda, y para la posibilidad de construir su subjetividad.

Los procesos de inclusión al sistema educativo han hecho aflorar temas importantes que ameritan estudio transdisciplinar: ¿Por qué los sordos, al escribir el castellano, mantienen la sintaxis de su lengua? ¿Las dificulta-

<sup>1</sup> Término utilizado para referir el valor que ha tenido, a través de la historia, el habla como Ley. Según Angél Rivière, sirve para explicar las razones por las cuales las personas con autismo, parálisis cerebral y sordera fueron condenadas a vivir en el silencio. En: *Sistemas Alternativos de Comunicación*.



des de comprensión y expresión son producto del acceso tardío a su primera y segunda lenguas? ¿Las dificultades de lectura y escritura de los sordos son consecuencia de la exclusión social y cultural? ¿Qué papel juega la escuela en la adquisición y aprendizaje de las lenguas? ¿Las fallas de comprensión del castellano son producto de variables ambientales? ¿Qué factores de orden comunicativo y lingüístico debe tomar en cuenta la educación para lograr el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes sordos? ¿Las dificultades en la capacidad de narración visogestual y escritural del estudiante sordo son producto de su mundo de silencio? ¿Qué papel cumple el mediador lingüístico en el desarrollo de la segunda lengua?

Cuestionamientos similares surgen también cuando se trabaja con otros grupos poblacionales como las personas con parálisis cerebral o autismo, con lo cual reitero el compromiso del sistema universitario de impulsar la investigación sobre estos y otros tópicos en búsqueda de lograr un mayor nivel de hacer posible que la educación llegue a todos los hombres, de acuerdo con declaraciones mundiales como la de Salamanca (1994)<sup>2</sup>, o Dakar, (2000)<sup>3</sup>, y se logren los propósitos de nuestra Carta Política, relacionados con la inclusión de personas con "necesidades especiales"<sup>4</sup> en todos los niveles del sistema educativo colombiano.

Ello implica situar la categoría *inclusión* más allá de un simple cambio de denominación; demanda analizar sus relaciones con otros conceptos fundamentales que no pueden quedar desarticulados: diferencia, diversidad, cultura, multiculturalidad, interculturalidad en tanto ellos contribuyen en comprender la perspectiva desde donde se comprenderá al ser humano que se educa.

Por ejemplo, para el caso particular de la población sorda, los aportes de interculturalidad y educación intercultural planteados por García, Escarbajal y Escarbajal (2007) abren nuevos horizontes en tanto permiten obtener un esquema comprensivo de la realidad que se da en los encuentros de culturas, debido a sus diferencias en las dimensiones cognitiva, afectiva y moral-ética. Los sordos, al significar con un idioma distinto, comunican también con otros lenguajes sus concepciones y representaciones sobre el mundo; por tanto, los procesos de inclusión educativa y social deben tomar en cuenta el estudio de rasgos y demás elementos constitutivos de la cultura, para poder alcanzar la filosofía de la inclusión: "Aprender a vivir juntos" (FOREST, 1985).

Ahora bien, debe reconocerse que, gracias a los modelos basados en la inclusión<sup>5</sup> y en su antecesora; la integración<sup>6</sup>, hoy se sabe mucho más sobre las personas con capacidades diferentes, pero apenas empieza a descubrirse un

panorama más optimista y esperanzador frente a sus opciones y oportunidades para constituirse en miembros activos de la sociedad y participe en todos los escenarios que la vida convoca.

Retomando mi interés por la comunidad sorda, con la que he podido compartir más directamente en los últimos años, y a propósito del desarrollo del proyecto institucional *Manos y Pensamiento: Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria*, encuentro la necesidad de fortalecer proyectos orientados a dilucidar algunas hipótesis que a menudo se plantean de manera intuitiva en relación con este tema, y cuyo estudio sistemático permitirá aportar nuevo conocimiento en este vasto campo del mundo de la sordera, donde uno de los problemas centrales gira en torno a la comunicación y el lenguaje, afectados por el mundo de silencio en que viven. Los maestros y demás profesionales que han podido acercarse a la realidad del estudiante con sordera saben de la existencia de un profundo vacío en la educación de la persona sorda donde una de las grandes problemáticas tiene su origen en el deficiente jalonnement de su comunicación y lenguaje, con las consecuencias que ello tiene en el aprendizaje de las lenguas y desarrollo del pensamiento y demás procesos mentales superiores.

## ANTECEDENTES IMPORTANTES

La historia de la comunidad sorda frente a su "derecho a la lengua" se ha hecho palpable en escenarios educativos. En algunos momentos se les ha educado en corrientes oralistas y, en otros, se les ha permitido el desarrollo de su lengua



<sup>2</sup> Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales que reafirma el compromiso con la Educación para Todos y la urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación. Salamanca, España, 1994.

<sup>3</sup> Foro mundial sobre la educación donde las naciones se comprometen a cumplir los objetivos y metas de la educación para todos, para todos los ciudadanos y todas las sociedades. Senegal, abril de 2000.

<sup>4</sup> Expresión planteada para los procesos de integración. En una perspectiva crítico-social, este concepto debe ser sustituido por el de "capacidades diferentes".

<sup>5</sup> Inclusión es un cambio de paradigma educativo según el cual todos los alumnos, sin excepción, deben vincularse a los procesos educativos de la escuela regular. Este modelo suprime la división existente entre educación especial y regular ya que la escuela regular debe estar preparada para atender la diversidad sin establecer ningún tipo de discriminación con el alumnado.

<sup>6</sup> Integración es un proceso que ocurre dentro de una estructura educativa para brindar, a los alumnos con necesidades especiales, la oportunidad de insertarse en las aulas de educación regular, de las que fueron excluidos. También está referido a la agrupación de alumnos en clases especiales.

—señas—, pero sin haber logrado un nivel aceptable, se les ha insistido en la importancia de aprender la lengua de la cultura mayoritaria —castellano, en el caso colombiano—. Esto ha creado confusión en los estudiantes sordos quienes, por lo menos en nuestro medio, llegan con las consecuencias que estos abruptos cambios les generan, máxime cuando por el silencio propio de su situación no pueden asimilar toda la carga cultural que logran los oyentes. Es decir, los sordos se ven abocados a graves dificultades en su lenguaje y pensamiento por la ausencia de interacciones significativas, por la adquisición tardía de su primera lengua —visogestual y ágrafa— y por la inmersión en una segunda lengua —auditiva y oral— que tiene características totalmente diferentes a la primera.

Desde la dimensión sociocultural, debe recordarse que los lineamientos impartidos en el Congreso de Milán, 1880<sup>7</sup>, vulneraron los derechos de los "sordomudos"<sup>8</sup> debido a que los oyentes allí reunidos, con tradición oralista, simpatizantes de la corriente alemana<sup>9</sup>, tomaron la decisión de prohibir, a nivel mundial, el uso de la lengua de señas, por considerar que con ella los sordos no podían vincularse a las sociedades oyentes. Este crítico momento debilitó el excelente avance que, en materia educativa, habían logrado los sordos gracias a la corriente francesa<sup>10</sup>, interesada en la formación intelectual del sordo para que participara en la vida ciudadana. Así se produjo estancamiento y tristeza tanto en el desarrollo cultural como en los procesos enseñanza y aprendizaje,

tal como la reportan Sacks (2000) y Sánchez(1990).

Hoy, después de ciento veintisiete años, el impacto de esa decisión continúa y aún se mantienen imaginarios sociales sobre la poca capacidad lingüística y cognitiva de los estudiantes sordos. Si bien, desde la década de los ochenta, toma fuerza la corriente bilingüe para la educación de ellos, el momento tardío en que llegan a su primera lengua, la escasa preparación del profesorado en enseñanza de segundas lenguas, en particular para sordos, sumados a la fuerte exclusión cultural y social, son factores que han impedido un mejor desarrollo de la comunidad sorda en distintos países.

A pesar de que William Stokoe<sup>11</sup>, en 1960, inició investigaciones de carácter lingüístico sobre la lengua de señas y sobre las dimensiones culturales y sociales de las personas sordas que utilizaban este lenguaje, persiste cierta resistencia de los lingüistas por el tema, con lo cual se reduce la posibilidad de generar mayor conocimiento sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje de las lenguas en los sordos, y sobre el reconocimiento del estatus que ella tiene como idioma propio de una comunidad no oral. Debe resaltarse que los desarrollos en este campo serán fundamentales para situar el valor de la comunicación y el lenguaje en el niño sordo desde su tierna edad y el valor que tiene en la formación de los maestros para propiciar su desarrollo a través de las múltiples formas expresivas, gestuales, corporales, verbales... que harán de él un sujeto con capacidad de narrar su experiencia.

Es prudente señalar que los aportes de este lingüista, que siempre valoró la inmensa riqueza que encierra la lengua de señas, han sido pilar para emprender, desde otros campos disciplinares —Filosofía, Antropología, Psicología,

Sociología...— interesantes estudios encaminados a una mejor comprensión del papel que cumple la lengua de señas en las distintas dimensiones de la vida cultural y social de la persona sorda.

### **¿QUÉ PAPEL JUEGA LA NARRACIÓN VISOGESTUAL Y ESCRITURAL EN LA CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDAD DE PERSONAS QUE VIVEN EN EL MUNDO DEL SILENCIO?**

Para el caso de la población sorda, tal vez sea necesario volcar la mirada sobre el planteamiento de J. Shuyler Long (1910)<sup>12</sup>: "...los que no entienden el lenguaje de señas no pueden comprender las posibilidades que proporciona, a los sordos, el poderoso influjo que ejerce en la felicidad social y moral de las personas privadas de la audición, ni su capacidad asombrosa para transmitir el pensamiento a inteligencias que, sin él, se hallarían en una oscuridad perpetua. Tampoco se puede apreciar la importancia que tiene para los sordos. Mientras haya dos personas sordas en la superficie del planeta y se encuentren, se usarán señas."

Cien años más tarde aún nos encontramos con la incertidumbre sobre el valor que esa lengua ejerce en el desarrollo pleno e integral de los sujetos sordos. Todavía se insiste en que ellos aprendan una lengua oral con un sistema de signos que les son ajenos y que no han sido parte de su proceso comunicativo durante la infancia. Así se menosprecia su lengua propia y se ignora el valor que tiene la adquisición temprana de una lengua en los procesos cognitivos y la construcción de la identidad personal y social. Desde la perspectiva Vigotskiana las relaciones interpersonales son factor clave en el ser humano en tanto a través de ellas construye formas de actuar, sentir y pensar. Surge así el cuestionamiento por el papel de la familia y la escuela en la constitución de

<sup>7</sup> Realizado en Milán, Italia. En él se impuso la lengua oral como obligatoria en la educación de las personas denominadas en esa época "sordomudas".

<sup>8</sup> Término estigmatizante y en desuso con el cual los hablantes denominan a quienes, por la sordera, no pueden hablar. Este término surgió por la falsa creencia de que los sordos no pueden adquirir lenguaje.

<sup>9</sup> Tendencia liderada por el ciudadano alemán Samuel Heinecke.

<sup>10</sup> Tendencia representada por el francés Abad Michel Lepée.

<sup>11</sup> Profesor emérito de la Universidad de Gallaudet. Estudió el origen del lenguaje humano a partir de los gestos visibles y demostró que la lengua de señas es una lengua natural que precede a las lenguas orales.

<sup>12</sup> Director Iowa School for the Deaf. En: *Veo una Voz. Viaje al mundo de los sordos*. Salamanca, Anaya, 2000



la subjetividad de la persona sorda y la forma como aporta, en ese proceso, el entramado de relaciones sociales para, desde momentos críticos, potenciar la comunicación y el lenguaje fundamentales para poder significar, comprender, interpretar y abstraer el mundo.

Es cotidiano, en los distintos escenarios del sistema educativo, incluido el superior, poner en tela de juicio la capacidad intelectual de estos sujetos ante las dificultades que tienen para narrar, correctamente y con la sintaxis de una segunda lengua, los conocimientos de otra cultura de la que históricamente no han podido ser partícipes activos.

Ahora bien, debe hacerse notar que muchos sordos tampoco han podido narrar en su primera lengua, por factores familiares, escolares, sociales o culturales.

Desde el punto de vista familiar, puede producirse un efecto devastador cuando el bebé sordo nace en una familia oyente. El duelo, el rechazo, la confusión y la indiferencia que se generan tienen un impacto negativo sobre el tipo de interacciones que con él se establecen. Es frecuente que se pierdan momentos claves, en períodos críticos, por cuanto el niño queda expuesto, en sus primeros años, a un silencio mucho más grave que el silencio proveniente de las alteraciones neurofisiológicas.

Los padres que no encuentran explicación al "castigo" de que han sido objeto, por ignorancia o negligencia; no promueven espacios de interacción o de diálogo, y es usual que no atribuyan valor comunicativo a las expresiones gestuales de los niños, que quedan en una situación de aislamiento social que repercutirá en todos sus procesos mentales superiores.

Los reportes de investigaciones en este campo de la interacción y el desarrollo de la comunicación en niños sordos dejan ver que la situación difiere significativamente cuando el niño es hijo de madres sordas; ellas utilizan más y mejores estrategias comunicativas para fomentar la interacción con los bebés y niños sordos, comportamiento que



favorecerá la competencia lingüística de ellos. Para profundizar en el tema es recomendable revisar los reportes de investigación referenciados por Triadó y Fernández-Viader, (1997, 47-63)

Sin embargo, cuando estos niños sordos, que lograron adquirir su lengua en el hogar, llegan a la escuela, deben enfrentarse por presión social a una lengua distinta. Pierden así la oportunidad de poner en escena la adquirida de manera natural en su hogar, para iniciar un traumático proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Entonces surge la pregunta: ¿Qué entiende la escuela por bilingüismo? ¿Cómo se da el proceso de bilingüismo en estos casos de lenguas totalmente distintas? ¿Puede ser reducido el bilingüismo al aprendizaje de las lenguas o debe tomar en cuenta toda la carga histórico-cultural inmersa en cada una de las ellas? Es oportuno señalar que los escolares sordos hijos de padres oyentes corren peor suerte porque deben iniciar un proceso, en otra lengua, sin haber logrado los niveles mínimos de comprensión y producción lingüística y metalingüística en su primera lengua. (DOMÍNGUEZ, A. y ALONSO, P.).

Algunos estudios, como el Millar, G., citado por Gallardo, B. (2002: 3), dejan ver que, por más que los sistemas educativos insistan en que los sordos aprendan lenguas orales, ellos no desaprovecharán oportunidad para significar en su propia lengua. Al respecto afirma: "... tiene que existir algún tipo de predisposición innata que haga que los niños se interesen por la comunicación... Se ha visto que los niños sordos que acuden a las escuelas de educación oralista se ponen espontáneamente a hacer gestos a espaldas de sus profesores... Son capaces de inventar espontáneamente sistemas estructurados de signos

organizados con gramáticas sencillas de estructuras sintagmáticas sencillas."

Qué interesante resultaría que el ambiente escolar generara suficientes espacios y momentos para que, a través del ejercicio de su lengua, ellos pudieran elevar la capacidad de soñar, de fantasear, de ir a sus mundos imaginados o, como lo propone Polkinghorne D.<sup>13</sup> encontrarle significado a su experiencia humana mediante un proceso cognitivo.

Muy importante también que la escuela considerara que el proceso de lectura y escritura, en un niño sordo, es parte de un continuo que inicia con el nacimiento e, incluso, antes, y que las expectativas, actitudes y percepciones de los adultos tienen enorme influencia en los niños e impactan directamente sobre sus habilidades para hablar (en señas), leer el mundo y, posteriormente, escribir sobre este. Del mismo modo, será fundamental que el maestro comprenda que, en la medida que promueva el fortalecimiento de la primera lengua, el niño sentirá mayor compromiso con el lenguaje escrito de la segunda lengua. Por tanto, deben ser fortalecidas todas las formas de expresión posibles: mímica, movimientos, dibujo, pintura, escritura, en cuanto a formas de comunicación válidas en el proceso de promover la puesta en acción del lenguaje.

Surge, entonces, otro interrogante: ¿Por qué, cuando se trabaja con sordos, la escuela tiende a tomar distancia de planteamientos fundamentales como los de Vygotsky, relacionados con el valor de la negociación en el aprendizaje de la lengua, o de Bruner, relativos al reconocimiento que la interacción y las conversaciones preverbales tienen en las interacciones verbales futuras? Del Río, M (1997: 45).

En el plano de lo social y cultural, los sordos se han enfrentado a un sinnúmero de obstáculos para poder surgir como

<sup>13</sup> Para este psicólogo social, la narración es expresión básica de la vida social de la humanidad y una forma vital de comunicación.

comunidad. Debe recordarse que la gran mayoría de ellos vive con oyentes y debe moverse entre dos culturas: la comunidad sorda, agrupada temporalmente a través de asociaciones creadas a partir de sus necesidades, donde el vínculo esencial lo constituye su lengua, y la sociedad mayoritaria de oyentes, que con frecuencia les deprime, presiona, exige y decide por ellos, por cuanto no les considera capaces de ejercer su ciudadanía.

Si el lenguaje es objeto de conocimiento sociocultural, según Halliday (1983); si las lenguas son instrumentos de media-

ción semiótica que posibilitan el acceso a la cultura, según Wells (1998), y si el lenguaje es una forma de comunicación y representación que facilita el desarrollo cognitivo, mediante las actividades interpersonales, según Triadó y Fernández (1996), ¿Cómo lograr que los sordos constituyan su subjetividad a través del fortalecimiento de la narración visogestual y escritural?

Ello supone, desde una perspectiva hermenéutica y postmoderna, asumir al sujeto sordo como narrador, es decir, reconocer en él su capacidad para pro-

ducir significados gracias a la acción del lenguaje: "Los seres humanos siempre se han contado cosas entre sí y han escuchado lo que los demás les cuentan; y siempre hemos comprendido qué somos y quiénes somos a partir de las narraciones que nos relatamos mutuamente." Goolishian, y Anderson, (1994: 296).



## BIBLIOGRAFÍA

- ALMENDROS H. (1990) Ideario pedagógico de José Martí. La Habana: Pueblo y Educación.
- BARTÓN, L. (1998). *Discapacidad y Sociedad*. Madrid: Morata
- BELL, R. (1997). *Educación Especial: razones, visión actual y desafíos*. La Habana: Pueblo y Educación
- BOOTH, T. (1998) El sonido de las voces acalladas: cuestiones acerca del uso de los métodos narrativos con personas con dificultades de aprendizaje. En: BARTON, L. *Discapacidad y sociedad* (pp 253-271) Madrid: Morata.
- CONTURSI M. Y FERRO, F. (2000). *La Narración. Usos y teorías*. Bogotá: Norma.
- DEL RÍO, M. (1997). *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEL RÍO, M. (1997). Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales. En: *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales*. (13-45). Barcelona: Martínez Roca
- DOMÍNGUEZ, G Y ALONSO P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe
- EGLER MONTOAN, M. (2003). *Inclusão escolar*. Moderna: Sao Paulo.
- FOREST, M. (1985). Full Inclusión is possible. En: *Education/Integration*. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system. Downview/Ontario. Institut Alain Roeher, pp. 15-47.
- FRIED SCHENITMAN, D. (2002). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós
- GALLARDO, B. (2003). Introducción: Lengua de signos y contraste metalingüístico. En: Estudios lingüísticos sobre la lengua de señas española (3-5). Valencia: Nau Libros.
- GOOLISHIAN, A. y ANDERSON, H. (2002). Narrativa y Self. Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia. En: SCHNITMAN, F. (Comp.) *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*. (293-306). Buenos Aires: Paidós.
- GUTIÉRREZ, R. (2004). *Cómo escriben los alumnos sordos*. Málaga: Aljibe
- MILLER, G. (1984). *Lenguaje y Habla*. Barcelona: Alianza, 1984. Trad. De Juan Carlos Gómez Crespo.
- NUSSBAUM, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación Especial*. Barcelona: Laertes
- SACKS, O. (2000). *Veo una Voz. Viaje al mundo de los sordos*. Salamanca: Anaya y Mario Muchnik.
- SÁNCHEZ C. M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas. Venezuela: Ceprosord.
- SOTILLO, M. (1999). *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta
- TRIADÓ, C. y FERNÁNDEZ, P. (1997). Interacción y desarrollo de la comunicación del Niño sordo: La utilización de la deixis. En: DEL RÍO, M. *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades especiales* (pp. 47-63) Barcelona: Martínez Roca.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales*: París.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar*: París.
- VEYRAT, M Y GALLARDO, B. (2002). *Estudios lingüísticos sobre la Lengua de Signos Española*. Valencia: Nau Llibres