

Escribir el miedo y la esperanza.

Crónicas sobre el terremoto y estudios sobre
la Lengua de Señas Mexicana

Agustín Rivero Franyutti
Miroslava Cruz Aldrete
Anna Reid

(coordinadores)



Escribir el miedo y la esperanza

Crónicas sobre el terremoto y estudios sobre la
Lengua de Señas Mexicana



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



HUMANIDADES
CENTRO INTERDISCIPLINARIO
DE INVESTIGACIÓN
CIHu

Escribir el miedo y la esperanza. Crónicas sobre el terremoto y estudios sobre la Lengua de señas mexicana / Agustín Rivero Franyutti, Miroslava Cruz Aldrete, Anna Reid, coordinadores. - - Primera edición. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Centro Interdisciplinario de Investigación en Humanidades , 2021.

115 páginas

ISBN 978-607-8784-46-2 UAEM

1. Narración (Retórica) – Estudio y enseñanza 2. Terremotos – Morelos (Estado) – Relatos personales 3. Lenguaje de Señas Mexicano – Sordos

LCC PN212

DC 808

*Escribir el miedo y la esperanza.
Crónicas sobre el terremoto
y estudios sobre la lengua de señas mexicana*

Agustín Rivero Franyutti
Miroslava Cruz Aldrete
Anna Reid
(coordinadores)

Primera edición, 2021

D.R. © 2021, Agustín Rivero Franyutti, Miroslava Cruz Aldrete, Anna Reid

D.R. © 2021, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001
Col. Chamilpa, CP 62209
Cuernavaca, Morelos, México
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Diseño y formación: Priscila González Berrelleza
Cuidado editorial: Jefatura de Producción Editorial del CIHU

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-NC-SA 4.0).



ISBN: 978-607-8784-46-2

DOI: 10.30973/2021/escribir-miedo-esperanza

Hecho en México

Escribir el miedo y la esperanza

Crónicas sobre el terremoto y estudios sobre la
Lengua de Señas Mexicana

Agustín Rivero Franyutti

Miroslava Cruz Aldrete

Anna Reid

(coordinadores)



Contenido

Prólogo general	7
Las crónicas del sismo del 2017	13
Ruido que aturde, bote de palomitas y casitas de indigentes	18
El cuento como herramienta para la adquisición de la lengua materna en niños sordos	50
Los cuentos infantiles como guía de aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM)	61
Forma y espacio: Un análisis comparativo de las películas Identidades y Babel	73
“Una voz silenciosa”: Una mirada sobre las personas sordas en las películas animadas	84
La comunidad sorda	93
Comunidad sorda: personajes relevantes en las artes y su aportación a la comunidad	96

Prólogo general

Los tres editores de este libro digital formamos parte del cuerpo académico **Lenguaje y literatura: aproximaciones críticas al texto**. Desde que fundamos este cuerpo académico, nos preocupó la enseñanza de la lengua española y por eso abrimos una de nuestras líneas de investigación sobre esta área, que se llama *Aplicación del conocimiento de la lengua* y que consiste en llevar a la práctica conocimientos sobre sintaxis y semántica con el objetivo de formar una especialidad en la corrección y el análisis de textos. Esta línea de investigación sigue vigente y ha dado lugar a varias actividades académicas.

En junio-julio de 2010, por ejemplo, impartimos un taller de lectura y redacción para los alumnos de la entonces Facultad de Humanidades. Varios alumnos de diferentes carreras se inscribieron en dicho curso y tuvimos la gran satisfacción de ver cómo desarrollaron sus habilidades en estas áreas durante el curso.

El libro que presentamos ahora es otro ejemplo de este interés por desarrollar estas habilidades en los alumnos de una generación de la carrera de letras a través de la escritura de textos que abarcan dos áreas muy diferentes: crónicas personales sobre los hechos ocurridos el 19 de septiembre de 2017, día en que ocurrió el gran terremoto que sacudió a

México, como un amargo recuerdo de lo mismo que ocurrió en la idéntica fecha de 1985, y trabajos de tipo académico sobre la enseñanza y los problemas que enfrentan los niños sordos para aprender la lengua de señas a través de diferentes medios: las películas y los cuentos.

Muchos de nosotros estábamos en clase aquel día del terremoto y experimentamos el horror de ver, oír y sentir cómo se movían de un lado a otro los edificios, se desprendían los pedazos de concreto de los techos, se abrían grietas en los pisos y paredes, y crujían las ventanas, con una especie de gruñidos monstruosos, como si todo estuviera a punto de colapsarse para dejarnos enterrados bajo toneladas de cascajo; en el edificio 32, el desalojo fue terrible porque se saturaron las escaleras y los alumnos y profesores no podían bajar al estacionamiento para ponerse a salvo... caminábamos por los pasillos, para llegar a las escaleras, sin poder mantenernos en la parte central de ellos: los bruscos movimientos nos empujaban de derecha a izquierda para poner a prueba nuestro equilibrio en el trayecto... casi todos pensamos en esos momentos de desesperación que moriríamos ahí...

Las crónicas de nuestros alumnos recuperan esos minutos desde la perspectiva individual de cada uno de ellos y constituyen un testimonio colectivo de enorme valor sobre esa espantosa experiencia que nos dejó una huella imborrable en la memoria.

Menos dramático pero no menos complejo es el problema de los niños sordos, que necesitan adquirir de manera temprana una primera lengua, la lengua de señas, para huir de la marginación que significa no tener su propio idioma. Los trabajos de nuestros alumnos que constituyen esta segunda sección, analizan tanto los problemas que enfrentan estos niños en la adquisición de una lengua como las herramientas que se usan para ayudarlos a adquirir la lengua de señas. Estos trabajos muestran una gran sensibilidad por el tema analizado y una habilidad en

vías de desarrollo para plantear, a través de textos académicos, problemas y buscar soluciones, todo sobre la base de marcos teóricos basados en fuentes bibliográficas pertinentes.

El aula, como el espacio que nos ha tocado compartir en nuestro papel de maestros y alumnos, abriga no solo una comunidad de habla, sino, además, de lectura y de escritura. A lo largo de su paso por la universidad, los estudiantes deben aprender a usar la lengua en función de los diferentes contextos en los que se encuentra y los objetivos que se persiguen en su formación, de tal modo que, en sus andanzas por la lectura y la escritura, poco a poco, ellos deben adquirir los registros del lenguaje en su cualidad y calidad de herramienta de comunicación social entre personas que pueden tener o no su mismo bagaje de conocimientos, o su misma cultura. Los profesores no nos limitamos a seleccionar y ofrecer un conocimiento lingüístico o literario para estos fines, sino que enseñamos a leer y a escribir para entender y transformar el mundo.

En la Licenciatura en Letras Hispánicas compartimos este principio, y un ejemplo de ello es el énfasis que, como docentes, hacemos en la realización de trabajos escritos de carácter científico, académico y recreativo. Es así que nos convertimos en testigos de cómo nuestros alumnos se familiarizan y logran dominar la lengua escrita para expresar sus ideas en torno a la literatura, o sobre algún fenómeno lingüístico.

Orgullosos por los resultados, en este sentido, hemos decidido presentar y dar a conocer todos estos textos como una muestra del desarrollo que nuestros alumnos van mostrando al cursar su carrera. Nos sentimos muy satisfechos de reunir y presentar estos textos y por eso decidimos no modificar su estilo introduciendo correcciones en la redacción, que hubieran falseado la identidad de los textos mismos y de sus autores. La corrección se ha reducido, por esa razón, a cuestiones muy generales de puntuación y ortografía para asegurar una lectura clara y flui-

da. Por lo demás, quien lea estos textos puede estar seguro de encontrar en ellos a jóvenes mexicanos universitarios que expresan en buenos textos su manera de pensar y de vivir en este mundo complejo.

Con respecto a la imagen que aparece en la portada del libro, queremos decir que, para nosotros, significa “la muerte y esperanza” y es lo que quedó de un árbol de la vida, de barro de Metepec, que se destruyó durante el sismo en el departamento de Anna Reid. Esta imagen nos inspiró el título del libro.

Agustín Rivero Franyutti
Miroslava Cruz Aldrete
Anna Reid
(coordinadores)

Las crónicas del sismo del 2017

Anna Reid

Cuando mis estudiantes (de primer semestre) quienes ya están en el octavo semestre de la carrera en Letras Hispánicas me pidieron escribir un breve prólogo a sus memorias y experiencias del sismo del 19 de septiembre de 2017, me sentí conmovida y al mismo tiempo con reticencia de revivir la tragedia que sacudió a México y sobre todo al estado de Morelos.

En “El día del derrumbe” de Juan Rulfo el narrador no se acuerda bien de la fecha del terremoto que sacudió el pueblo, ni el año. Su memoria es confusa. En mi caso nunca olvidaré la fecha del sismo del 19 de septiembre 2017 a las 13:14. Estaba con el grupo del primer semestre de Letras Hispánicas en el salón 108. Ya había cierto nerviosismo porque a las 11 de la mañana les había tocado el simulacro para conmemorar el sismo del 19 de septiembre de 1985, un simulacro que se había llevado a cabo de forma rutinaria, con calma y con la esperanza de no tener que regresar a la clase de las 10. En la clase de las 12 nos tocó “Análisis de textos narrativos (cuento)”. Estábamos analizando “La caída de la casa Usher” de Edgar Allan Poe en equipos cuando de repente la lectura se volvió realidad y la tierra empezó a sacudirse. En este momento el realismo psicológico de Poe se convirtió en una realidad terrorífica. Había gritos de “está temblando” y los estudiantes salieron

corriendo, dejando sus pertenencias en las bancas y en el piso. Todavía me acuerdo más o menos dónde estaban sentados. Yo me quedé parada, agarrando el escritorio, sin poder moverme por lo fuerte del sismo, escuchando cómo las ventanas retumbaban y cómo tronaba el edificio 32 y sintiendo que se iba a derrumbar y que ya era el momento de mi muerte (después me contaría mi esposo que fue exactamente lo que él sintió en nuestro departamento en Coyoacán). Nunca voy a olvidar que tres estudiantes regresaron por mí. Si me acuerdo bien eran Eduardo, Sierra y Víctor. Polvo y piedritas estaban cayendo del techo en el pasillo en donde se había formada una grieta y tuvimos que esperar para bajar las escaleras de caracol. Una vez que estuvimos en el estacionamiento vi que alguien estaba tirada en el piso: era Ivanna, quién se había desmayado.

Tuve la suerte de tener señal en mi celular y pude comunicarme con mi esposo aunque después no tuve comunicación hasta llegar al departamento sin luz en la noche, cuando me contó mi esposo que entre los daños afortunadamente sólo materiales (un árbol de la muerte de barro de Metepec). Supe que la escuela de mi hija estaba bien y le dije que fuera por nuestra hija y fue caminando por el centro de Coyoacán a la primaria cargando a nuestra conejita (la cual corrió como loca por el espanto dentro del departamento) en su jaula de viaje. Unas semanas después tuvimos una reunión en la primaria y la directora nos dijo que se acordó mucho de nosotros como papás ya que en el primer citatorio que tuvimos nos preguntó por qué habíamos elegido esa primaria. Nuestra respuesta era que los edificios eran de un solo piso, sin escaleras. Como bien sabemos y sufrimos, no cabíamos en las escaleras en el edificio 32.

Mientras esperábamos en el estacionamiento, muchos lloraban, otros se abrazaron, otros en pánico intentando de comunicarse con familiares. Llegaron colegas del recién estrenado edificio 74 de Humanidades y también llegaron de Farmacia, en donde algunos cristales se habían roto.

Después de una hora aproximadamente, las autoridades permitieron que diez estudiantes de cada salón (en nuestro grupo éramos casi 40 por ser de primer semestre y de interdisciplina), ordenadamente subieran a recoger mochilas y celulares de los compañeros, aunque recuerdo que yo subí con varios de ustedes aún cuando me cuestionaron de por qué quería subir. A lo que respondí “Son mis estudiantes”. Una vez abajo, me acuerdo que Laura me preguntó si íbamos a tener la primera tutoría del semestre. Y también recuerdo llamar a Daniel Estrada, ya que había bajado su mochila.

Cuando ya nos estaban evacuando de la UAEM, mi hermano me habló por Facetime desde Londres. Casualmente en ese momento tuve señal de internet. Ya había salido la noticia en la BBC y con eso me di más cuenta de la gravedad del sismo. En Cuernavaca poco a poco llegaban noticias y rumores de lo acontecido: muertes, edificios caídos. A mi regreso a la ciudad de México, se veían las grietas en el asfalto, las rocas desprendidas en la carretera y la polvareda de edificios caídos en la ciudad. Al pasar por Tlalpan, me rebasaron los camiones especiales para remover escombros (El día siguiente vi uno de los condominios caídos de la Unidad Habitacional Tlalpan). Logré salir de Tlalpan, siguiendo al Pullman de Morelos hacia División de Norte. En un semáforo casi no había paso y las ambulancias cruzaban la calle. Después me enteré que iban hacia la Escuela primaria Enrique Rébsamen. Después tomé la calle de Pacífico (nada pacífico) con muchos vecinos ayudando el paso de los coches frente a la inminente caída de varios edificios. Esa calle estuvo cerrada por al menos ocho meses después de esa fecha.

Después pude reflexionar y sentí el siniestro paralelo entre el evento vivido de 1985: la coincidencia de la misma fecha, la repetición de un simulacro con una evacuación real, la presencia otra vez de protección civil, el sismo que se repitió exactamente el mismo día que 32 años atrás. El sismo también se puede ver como un evento siniestro, un momento repetido 32

años después del sismo de 1985, en donde se revive el horror y la imposibilidad de hacer algo frente a un fenómeno natural, y crea una sensación de impotencia. Esta repetición también evoca el *unheimlich* que Freud en su ensayo seminal define como una repetición de lo mismo que evoca una sensación de impotencia. Está asociado con la coincidencia, la *dejá-vú*, el silencio, el doble como fuente de terror, el miedo de estar enterrado vivo, a la muerte. Un evento que hace que se levanten los miedos y se re-viva un evento traumático anterior. Las memorias del pasado son sacudidas, son desenterradas. Cuando la tierra se mueve, las memorias se levantan.

Más lo pensé y no sólo había una repetición del sismo, algo que ya estaba en la memoria por el megasimulacro, sino también pensé en los paralelos entre el cuento analizado y la realidad del sismo. El cuento está lleno de repeticiones, dobles y espejos; tal como ocurrió ese día fatídico

En el cuento una grieta casi imperceptible del principio une el destino de la casa y su linaje y sirve como presagio de lo que pasará al final; una fisura ya engrandecida y se desploman los poderosos muros en un torbellino ruidoso. Las grietas antes casi invisibles se volvían más obvias después del sismo. Al final de cuento, el narrador lee extractos de un intertexto (*Mad Trist*) con el fin de calmar a Roderick Usher, que a fin de cuentas tiene el efecto opuesto. No obstante, la lectura aumenta la tensión dramática y con cada apartado se mezcla más la realidad con la ficción. El mismo narrador, no confiable, escribe: “le había parecido que de alguna remota parte de la mansión llegaba confusamente a mis oídos algo que podría ser... el eco... de aquel ruido real de crujido y de rotura que Sir Launcelot había descrito.” Madeline Usher es enterrada viva y emerge al final del cuento (después de la lectura de *Mad Trist*) ensangrentada. Su escape de una cripta por debajo de la mansión, aunque aquí de una forma aparentemente sobrenatural y vampírica, se podría leer como un paralelo con el res-

cate de tantas personas enterradas debajo de los escombros de edificios caídos.

En 1918 Virginia Woolf se preguntó por qué leemos cuentos de fantasmas y concluyó que por el curioso afán humano de sentir el placer del miedo cuando sabemos que no hay un peligro real. No obstante, en el caso de un sismo, es una realidad que no se puede controlar. La lectura se volvió realidad. Siempre digo que hay que vivir la literatura: es una manera de viajar, pero en este caso la literatura nos sacudió.

Cuando por fin regresamos a clases el martes 17 de octubre seguimos el programa y tuvimos que terminar de analizar el mismo cuento. Antes de iniciar la sesión acordamos dejar espacio entre las bancas para una salida en una emergencia. Por decisión del grupo decidimos no tentar la suerte y acabamos antes de las 13:14 y creo que nadie tenía ganas de seguir con “La caída” que de forma siniestra se había vuelto realidad. Nunca más enseñaré el cuento de “La caída de la casa Usher”, pensé. Las crónicas que vienen a continuación son un testimonio de lo que vivimos ese día fatídico. El silencio fantasmal se repite en las memorias de todos, de nuestras familias, aún estando lejos de epicentro. De tener o no tener comunicación con nuestros seres queridos.

Por último, agradezco al grupo la oportunidad de compartir nuestras experiencias del sismo. Para todos nosotros fue la primera vivencia de un sismo fuerte. Lo viví con ustedes, nuestra primera, y espero que última, experiencia de un terremoto devastador que marcó la generación 2017-2021 de Letras Hispánicas.

Ruido que aturde, bote de palomitas y casitas de indigentes

Betzabé González Pérez

¿Qué había pasado unos días antes, horas antes o minutos antes del día 19 de septiembre de 2017?, no lo recuerdo. Algunos detalles parecen más borrosos y otros más claros. Bien sabía yo que era martes; eran los mejores días porque entraba “tarde” y me podía permitir unos minutos más de sueño. Los martes tocaba la clase del Dr. León, de 10:00 a 12:00 am, y, de 12:00 a 2:00 pm, la clase de la Dra. Anna Reid, y después iba al taller de jazz hasta las 5:10 pm.

Al finalizar la clase del Dr. León, me quedé en el salón con Saraí –mi amiga en aquel entonces- platicando y, al ver que llegaba la Dra. Reid, nos acomodamos correctamente... El cómo inició la clase no lo recuerdo, pero sí sabía que estábamos viendo el cuento *La caída de la casa Usher de Poe* –cuento que meses después no queríamos ni mencionar el título por los recuerdos que nos traía- y tuvimos que formar equipos. Para ello nos colocamos en círculo. A mi izquierda estaba, por supuesto, Saraí; en frente de mí se encontraba Norely y, a la izquierda, más alejada, estaba Wendy, quien no paraba de hablar sobre lo complicado de su vida amorosa y otras cosas... mientras tanto, le susurré a Saraí “¿le pongo esto?” y ella me respondió: “sí, y agrégale esto más”...

Terminamos. De pronto sentí un movimiento extraño y vi hacia el suelo. Por pura inercia doy un golpe sobre la butaca con ambas palmas de la mano, me levanto de mi asiento y grito: “¡ESTÁ TEMBLANDO!”. Como pude, me dirigí a la puerta, volteé a mi izquierda y el sonido de los vidrios vibrantes de la facultad de Farmacia, más las estúpidas alarmas (una en particular) me aturdieron, me confundieron terriblemente... caminando precipitadamente en el pasillo tomé de los brazos a dos de mis compañeras: una del lado izquierdo y otra del lado derecho, y las jalaba conmigo. Meses después e incluso años después, Pilar contaría a los demás que yo la tomé del brazo y hasta le encajé las uñas: yo no lo recordaría con exactitud.

Al estar cerca de las escaleras, pude ver cómo el edificio de ciencias se movía con dirección hacia nosotros y el hecho era escalofriante... al querer bajar las escaleras, la voz de una mujer frente a éstas nos gritaba: “¡NO VAN A BAJAR. QUÉDENSE DONDE ESTÁN!”. Enojo y furia vinieron a mi ser por un momento, pero de inmediato se desvaneció el sentimiento porque lo sustituyó una ola de pánico que me decía que era seguro que ahí terminaban mis dieciocho años de vida.

Aún se sentía el movimiento, pero cada vez menos intenso, y logramos bajar las escaleras como pudimos. Abajo se encontraba desmayada mi compañera Ivanna –años más tarde sería una de mis mejores amigas en la carrera–; otras mujeres lloraban y gritaban; Sierra veía que todos estuvieran bien; mientras tanto, Eduardo fumaba y se reía de los nervios, y yo de pie sentía que aún temblaba. Saraí, con una tranquilidad asombrosa, me decía que todo estaría bien y que no me preocupara. Toda mi “estabilidad” se vino abajo cuando vi a mi hermana, en las escaleras que están cerca del estacionamiento y dan hacia Derecho y Farmacia, buscándome inquieta. Corro hacia ella: “Bet la casa se cayó, está tan chiquita y de seguro no aguantó, Bet ¡mi mamá, Dani!”... Lo único que pude hacer fue abrazarla tan fuerte e intenté estar más tranquila

que ella, pero una angustia enorme me lo impedía. Quise llamar a mi mamá: “¡el estúpido teléfono lo dejé arriba!”, pensé. Pasaron minutos eternos y algunos compañeros subieron por nuestras cosas cuando los de protección civil determinaron que era “seguro” subir al edificio. “¿De quién es este teléfono?”, dijo Víctor mientras alzaba mi cacahuete telefónico. “Mío. Muchas gracias”. Agarré el resto de mis cosas y me fui con mi hermana.

La masa de estudiantes que caminaba rumbo a la entrada principal de la universidad era increíble. Olor a cigarro. “NO FUMEN, CHICOS. LOS CONDUCTOS DE GAS SE HAN ROTO Y ES DEMASIADO PELIGROSO”, gritó por un megáfono una mujer de protección civil. Caminamos casi toda la avenida universidad mi hermana, yo y un número incontable de estudiantes. De pronto, veo a lo lejos, más abajo de “La Gringa”, a mi querido Adrián y corro a donde estaba él, me ve y nos abrazamos... ¡por fin pude llorar! “¿Bet estás bien? Mis compañeros no me dejaban salir del salón. Bien tontos se amontonaron en la entrada”... Unos meses después le diría a Adrián que los salones provisionales que colocaron en la Plaza Cívica para los estudiantes de Técnicos Laboratoristas parecían casitas de manicomio o casas para indigentes. Nos permitíamos hacer el chiste entre los dos porque sabíamos que ya estábamos a salvo.

Nos dirigimos a la calle que está por el instituto de salud, no sin antes ver cómo el gran edificio morado estaba cuarteado y algunos cables que se reventaron colgaban amenazantes. Llegamos a Santa María. Las Tuhs subían muy llenas. Mi hermana encontró a un amigo y sin pensarlo llegó mi amado Miguel con su moto. Bajó precipitadamente y me abrazó. “Tu mamá y hermano están bien. Me encontré a Dani con una de sus amigas y los abajé a sus casas. Tu mamá me pidió, por favor, que te viniera a buscar; dijo que de seguro tu edificio se había derrumbado”. Que mi mamá pensara eso era mi culpa. Meses atrás, cuando estaba en el propedéutico, le dije: “El edificio está medio viejo, ma. Pero yo digo que con una buena pintada queda bien”.

Mi hermana pudo subirse a una Tuhs y yo me fui con Miguel. Nos encontramos en casa. Mi mamá me abrazó muy fuerte. Todo bien. No dormimos en toda la noche. Pudimos comunicarnos con mi papá hasta las 9:00 de la noche. Él estaba en el D.F. trabajando y vio cómo un edificio se colapsaba. Un mes después, el haberse preocupado demasiado le provocaría una parálisis facial.

Nunca olvidaremos cómo sacamos la cama despegable, comida y unas cobijas al patio, por si volvía a temblar. No olvidaremos que el bebé Dani al escuchar: “Dani, saca los alimentos más importantes”, sólo alcanzó a tomar su bote que contenía las semillas para hacer sus palomitas.

Me encontraba en la universidad tomando clase con la doctora Reid. Todo parecía ir normal. Habíamos llegado del simulacro que se practica cada diecinueve de septiembre en recuerdo del sismo del 85. Estábamos sentados en equipos comentando el cuento de *La caída de la casa Usher*. Mi equipo estaba cerca del escritorio de la doctora; nos surgió una duda con una pregunta del cuestionario que nos había dejado. Ella, muy amable, se acercó a nosotros y se puso en cuclillas para explicarnos... en ese momento escuché los pasos de mucha gente de afuera, que iba corriendo. Todos nos pusimos alerta, agudizamos nuestro oído y descubrimos lo que pasaba: “¡Está temblando!”, gritó alguien del salón. En ese momento me olvidé de todos, tomé mi celular y salí corriendo del salón. Íbamos bajando las escaleras y hubo un momento en el que nadie avanzaba porque habían bloqueado el paso y todos empezaron a empujarse. Luego de pocos segundos, los cuales parecieron horas, pudimos bajar. Llegué a tierra firme, me sentí muy aliviada, aunque también preocupada y sobre todo vulnerable. Cuando llegué al estacionamiento estaba buscando a mi amiga Sandra. La vi a lo lejos, abrazada a una persona que pensé que era su amigo, pero no, después me contó que no lo conocía. Me acerqué a ella y nos abrazamos; le dije que se tranquilizara, pero la verdad era que ni yo podía tranquilizarme.

Pasado el momento de pánico, ella fue a ver cómo estaba nuestra amiga Wendy, ya que su familia es de Guerrero y estaba muy preocupada. Yo me acerqué a una mesita para poder llamar a mi mamá y saber si todo estaba bien, pero no había red. Afortunadamente estaba ahí Laura, quien tenía internet en su celular y desde ahí le pude mandar un mensaje a mi mamá, pero aún

así el mensaje no le llegó y seguía sin saber nada de mi familia.

Aún preocupada por la situación, recordé que mis cosas seguían dentro del edificio. Varios voluntarios hicieron equipo para subir por las cosas que se habían quedado en el edificio. Pasó un momento y vi bajar a la doctora Reid y a un par de compañeros con mochilas en sus hombros. La doctora tenía la mía, me acerqué a ella y le agradecí mucho lo que había hecho. Seguía pasando el tiempo y esperaba las noticias de los administrativos del instituto. Aunque todo era muy predecible, no habría clases hasta nuevo aviso, y en efecto, eso nos dijeron.

Cuando iba hacia la salida de la Universidad, me di cuenta de que el transporte público se estaba desviando hacia otro camino, así que opté por seguir caminando. Llegué a Tlaltenango y me detuve un momento porque ya me sentía cansada. La red había vuelto y mi papá me llamó. Le dije que estaba bien, que ya iba para la casa. Le pregunté por mi mamá y mis hermanos, y me dijo que ya estaban en casa... ¡qué alivio!

Pasada una hora, el transporte ya avanzaba normal, así que tomé una ruta para llegar más rápido a casa. Eran las cinco de la tarde aproximadamente cuando llegué. Entré a casa y toda mi familia se alegró de verme y yo me sentí mejor al verlos a todos reunidos.

Llegó la noche y, sintiéndome aún agitada y asustada, me recosté en mi cama, y miré hacia el techo hasta que pude conciliar el sueño.

Sentados en equipos. Mochilas en el pasillo. Estamos analizando el cuento de *La caída de la casa usher* con la Dra. Anna Reid y de pronto alguien dice: “está temblando”; siento cómo todo se mueve, aun cuando intento estar quieta y no puedo mantenerme equilibrada. Butacas que brincan, y todos corren, tengo miedo, estoy perdida.

Todo a mi alrededor se mueve en cámara lenta, todos están asustados y tratan de salir; veo a Karina y ella está tratando de sacar su pie de la correa de la mochila y después a Poire, diciéndonos que nos calmemos, que no corramos, que vamos a salir bien. Me sentí más calmada porque sabía que él tenía razón. Por algo lo decía tan calmado, pero, cuando el salón se agita con más fuerza, él también se asusta y empieza a correr, a tratar de salir y entiendo qué es lo que está pasando: estoy en el edificio 32 de la UAEM y tengo miedo.

Las escaleras están atascadas y no podemos bajar, y pienso en saltar desde el pasillo; puedo caer en los coches, no quiero quedarme arriba; pero los coches también se mueven. Abajo también tiembla. De repente todo se detiene y logro bajar pero, aunque el edificio dejó de temblar, yo no y abrazo a Eduardo, porque tengo mucho miedo y necesito el abrazo de un amigo, de alguien a quien reconozco. Empiezo a pensar en mi familia: la primera que viene a mi mente es mi hermana, y trato de marcarle. No me contesta y me quiebro; quiero llorar y siento desesperación. Trato de llamarle a mis abuelos, a mi mamá, a mi papá, y nadie me contesta: las líneas están atascadas. Todos quieren saber de los suyos.

Dicen que en el centro se cayó la Latinoamericana y pienso en Freddy, pues él vive ahí y solo quiero saber que está bien, que

nadie de mi familia ni mis amigos están en el centro, que, ojalá, Freddy en ese momento haya salido a comer a otro lado o siga en la escuela.

Luego de encontrarme con mi papá, de contactar con mi familia, de saber que mis amigos están, sanos puedo soltarme a llorar. En casa se cayó la fuente, mis perros y mi gata están a salvo; hay tensión en el aire. No somos los mismos desde ese 19.

Fue primero un grito lo que me alertó, pero la sensación vendría segundos después. Fue un transcurso que se alargó, entre la voz y el sentir. Mi tiempo temblaba como lo hacía el suelo sobre el que me hallaba, porque lo que debieron ser apenas unos minutos se convirtió en una serie de momentos inconexos que después me costaría unir en el orden que supuestamente sucedieron.

Me encontraba sentado, pero después me miraba abajo junto con todos los demás que temblaban como el suelo. Mi propio cuerpo tenía réplica tras réplica aun cuando la tierra había dejado de tenerlas.

Me descubría de pie, viendo cómo se aceleraban todos hacia la puerta y sintiendo cómo el piso brincaba y las butacas tronaban. Después estaba en el pasillo, temiendo que aquel pedazo de escombros que se desprendió del techo -después sabría que era simplemente yeso- lo matara a él. Le golpeó directamente en la cabeza. Estaba gritándole o quizá susurrándole, o tal vez sólo lo pensé, a ella que dejara aquello y saliera como todos los demás. Luego me encontraba afuera, en aquel pasillo, enfrentándome a una avalancha viva y temblorosa que luchaba por bajar, y sabía que yo perdería esa batalla.

Mis pensamientos estaban lejos desde que el primer grito nos advirtió. Las alarmas sonarían después en un inútil intento de prevención. Fue el grito de ella, que después caería desplomada, lo que nos mostró lo sucedido y lo que me dio a entender que lo que hubiera pasado sucedía ahora. Pero mis pensamientos seguían en otro lado. Yo funcionaba por inercia: “muévete aquí, ve allá, baja, no puedes, olvidaste a alguien”. Olvidamos todos a alguien, nos olvidamos a todos.

Unos estaban en aquellas escaleras, atrapados en un intento de escape; otros estaban en donde empezó todo, sin moverse: eran los más tranquilos de todos nosotros; nosotros estábamos en el pasillo. Estaba en medio de ambos. No sabía ni podría saber qué era lo que quería hacer: corrí a un lado para volver al otro. Sin propósito, sin intención, preocupado por mí, preocupado por ellos, preocupado por el temblor del suelo, de los muros, de mi cuerpo, de mis manos.

Pero entonces bajamos. Todos bajamos. Ninguno se quedó sin hacerlo. El suelo se había detenido mientras la alarma sonaba a la distancia. No nos decía que algo empezaba, sino que algo terminaba. Sin embargo, no tranquilizaba, sólo nos recordaba que eso había pasado. Todos estábamos juntos, apretados, sufriendo, llorando, temblando. Yo temblaba, él temblaba, ella temblaba. Eran las secuelas: ellas se quedarían en nosotros. Quería llorar. No lo hice. No creo que pudiera hacerlo. No podía hacer nada. Me preocupaba porque pensaba que eso no había terminado. Y no terminó. Están las secuelas, y las secuelas también te hacen temblar con menor intensidad cada vez; más están ahí, al resguardo.

Yo encendí un cigarro o no lo hice yo; yo temblaba. Lo hacía antes, pero después lo hice mucho más. Era una secuela. Y por mucho tiempo, todo lo fue, porque todo temblaba.

Ahora era real aquella alarma; ahora no era un simulacro; aquello estaba sucediendo y teníamos que salir. Teníamos que correr, aunque en realidad no deberíamos, según lo que nos enseñan. Nadie se dio cuenta exactamente cómo inició: todos estaban concentrados en ese cuento, ese cuento que con ironía vaticinaba lo que nos ocurriría. Todos estaban pensando en otra cosa y nadie creía que fuera a llegar el momento, el momento pasado que se repetía. Como en ese cuento, como en nuestra realidad.

Los compañeros se levantaron. Y todo fue muy lento al principio, pero después el movimiento se hizo más fuerte y comenzaron a correr, a reaccionar. Ya no había advertencias de “¡No corran!” como al principio de los segundos de la tragedia. Todos corrían para que no les cayera el edificio encima. Corrían para no quedar entre escombros; corrían para no ser buscados después, o quizá corrían porque no querían morir de esa forma, no querían que la muerte escogiera su destino tan repentinamente. La gente te empujaba para poder salir del pasillo y poder bajar las escaleras. Fue un momento sordo y sonoro a la vez. Escuchabas como se movía el edificio, los pies de las personas que huían, las alarmas sísmicas, pero al mismo tiempo no escuchabas nada. Ni a tus propios pies, correr. Ni tus pensamientos. Ni tus sentidos. Mas escuchabas el miedo, y eso no te dejaba escuchar más.

Los segundos que me tomó bajar las escaleras de caracol, se convirtieron en minutos, después en horas y mis emociones, en años. Mis pies no podían reaccionar, no podían ser utilizados para bajar unas simples escaleras que ya habían sido utilizadas varias veces. Las personas me alcanzaban y bajaban primero. La necesidad de bajar más rápido para ellos era más urgente

que la mía. Su vida era más urgente que la mía. Porque las vidas corrían, se escapaban y yo temía no alcanzar la mía.

Creímos que llegando a suelo firme se iba a pasar, pero no. Aun seguía moviéndose. Esos momentos fueron inolvidables y olvidables porque no recuerdo exactamente cómo pasó, pero jamás lo olvidaré mientras esté viva. Nunca olvidaré que abracé a un extraño para sentirme a salvo, pero siempre olvidaré su rostro. No olvidaré cómo todo se movió a mi alrededor, pero olvidaré cómo no lo hacía minutos antes. No olvidaré que corrí como pude, pero olvidaré que, supuestamente, no debí hacerlo. Pero, en realidad, mi suelo no debió moverse en ese momento.

En el 2017 fui alumna de primer semestre en la licenciatura de letras hispánicas del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Antes de tener clases en el edificio del Instituto, las primeras semanas, mis compañeros y yo tomamos clase en el edificio principal de la UAEM, en el último piso, pues se suponía que estaban arreglando nuestro salón. En el Instituto los grupos son reducidos y casi siempre es un caos con la repartición de salones. Yo ese semestre tomé clases en el primer piso hasta el fondo. Es el único salón grande. Éramos 40 en esa generación.

Ya todos en mi salón nos conocíamos. Recuerdo que había bandos, los que se sentaban del lado izquierdo del salón, de lado de las ventanas que colindan con los edificios del ICE, y los que nos sentábamos a la derecha, de lado de la puerta y de pasillo del edificio.

La mañana del martes 9 de septiembre del 2017 transcurría normal: la misma gente, los mismos salones, las mismas materias. De diez a doce con el doctor León Guillermo y de doce a dos con la doctora Anna Reid. Ese día llegue a tiempo a mi primera clase con el doctor. Él es un poco estricto con eso de la puntualidad y varias mañanas dejó a varios de mi grupo afuera por llegar 15 minutos después. Ese nunca fue mi caso porque siempre fui puntual.

Mis compañeros y yo estábamos en clase de análisis de textos poéticos cuando aproximadamente a eso de las once se oyó una alerta. El salón se quedó en silencio, pues esperábamos que el salón se moviera o algo, pero, al levantar la mirada, vi la cara de Ivanna llena de estrés que le preguntaba al profesor si podía salir. Todo eso pasaba mientras mis compañeros caían en cuenta

de que era un simulacro por el diecinueve de septiembre, pero de 1985. Yo le dije a Ivanna: “si tienes la necesidad de salir, no pidas permiso y salte. No te estreses”.

Salimos al simulacro con toda la calma y tranquilidad, agradecidos de las actividades extracurriculares, que hacen que nos quite el tiempo para no asistir a una clase, bromeamos un poco, subimos de nuevo al salón. Esperaba que dieran las doce para salir a fumar con Adán y Lilly, y así fue. Supongo que antes de eso comimos algo, hablamos de la lectura que nos tocaba analizar en la clase de análisis de cuento con la doctora Reid. El cuento era *La caída de la casa Usher* de Edgar Allan Poe.

Cuando entramos al salón, mis amigos y yo, la doctora estaba esperando a que se integraran los demás. Nos sentamos y esperamos. Mientras tanto, Lilly nos contaba que su novio veía una serie que se llama *One Piece*, y yo le dije que el mío también la veía. Resultó que Adán también la veía. Estábamos muy entrados en la plática cuando la clase inició. La doctora nos pidió que nos organizáramos en grupos para poder contestar/discutir un cuestionario sobre el texto. En vez de hacerlo, nos dedicamos a seguir con el tema de la serie.

La doctora iba pasando a cada grupo para cerciorarse que estaban trabajando. Nosotros nos pusimos serios y hablamos un poco del texto, discutimos las preguntas, pero nos volvimos a desviar del tema. Para ese momento, mi novio me había mandado un mensaje: “ya estoy afuera del edificio, te espero”. Habíamos quedado de vernos para regresarnos juntos.

Siguiendo con la plática, Adán menciono una canción, algo como yojojo, que era de piratas y tenía que ver con el ánimo del que hablábamos. Descargué el tema y lo escuchábamos entre risas porque se suponía que estábamos analizando un texto. De un momento a otro, todo se empezó a mover, las paredes, las sillas el piso. Nadie supo qué hacer más que salir corriendo. No supe qué pasó con Adán, pero recuerdo que Lilly y yo nos agarramos fuerte de las manos y salimos rumbo al pasillo. Nos costaba mucho trabajo caminar porque todo a nuestro alrededor se movía.

Al salir del salón, Lilly encontró a su novio en el pasillo y se fue con él. Me quedé sola, muerta de miedo viendo el techo y cómo de este caían cachitos de piedra, pintura, yeso, o lo que fuera. En medio del pasillo alguien gritó: “cerraron las escaleras y no nos van a dejar”. Pensé que el edificio se caería y que moriría ahí enterrada bajo el cascajo, justo como el cuento que leí esa semana de la casa Usher.

Al terminar el sismo nos dejaron bajar. Mientras bajaba me decía: “No llores, aguanta. Tranquila, estás bien”. Busqué una cara conocida. Al tocar planta baja, vi a mis compañeros y profesores. Algunas lloraban, otras intentaban hablar por teléfono, otras, como yo, no sabían qué acababa de pasar. Y de pronto, vi a mi novio, lo abracé y lloré. Lloré mucho. No supe cuándo paré, pero recuerdo que nos sentamos en una banca a intentar localizar a nuestros seres queridos.

Faltaba todo lo que pasaría después de un gran sismo, pero en ese momento todos los que ahí coincidimos, estábamos bien. Se juntaron varios compañeros para bajar las cosas poco a poco porque no sabíamos qué daños podía tener el edificio. Poire, que era un compañero de la licenciatura, también es arquitecto y él nos dijo que el Instituto se conformaba estructuralmente de dos edificios unidos y unas escaleras de caracol que te llevan a los pisos superiores. Por eso el edificio no sufrió daños.

Recibí mi mochila y nos fuimos. Cuidad universitaria era un caos: todo el mundo afuera, sin transporte y con edificios dañados. He olvidado detalles mínimos, pero nunca voy a olvidar el sentimiento durante el sismo, edificios en el suelo, casas derrumbadas, vidrios rotos, gente viviendo en casa de campaña, el dolor y la unidad que hubo durante el post-terremoto.

Fue un 19 de septiembre del 2017. Se recuerda la fecha con mucho dolor, con una tristeza insuperable. Aún escucho los lamentos en mi mente. Los lamentos en donde se perdía todo, en donde se perdían seres cercanos, seres amados, vidas valiosas y patrimonios enteros.

Ese día estábamos en el primer semestre de la licenciatura en Letras Hispánicas de la UAEM. Como de costumbre, llegábamos al salón 108 del segundo edificio del Instituto de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Odio admitir que olvido bastantes cosas, bastantes actividades, así como días enteros, pero, sin duda, recuerdo este día:

Recuerdo estar sentada frente a Iveth -si supiera cuánto me hace falta-. Estaba Karen, estaba Ivonne y Oscar -cómo suspira mi espíritu al escuchar ese nombre-. Había más personas a mi alrededor, pero no las recuerdo. Quizá no fueron necesarias en el momento, el momento en que era feliz y no lo sabía. Como de costumbre, nos sentábamos en la parte trasera del salón. También recuerdo la clase. Era análisis de textos narrativos (cuento) con nuestra amada Anna Reid. Todo era armonioso, cada quién convivía con personas de su agrado y de cierta forma la paz era increíble.

Nuestra plática era acerca de temas cotidianos -no recuerdo exactamente sobre qué, pero de seguro no era acerca del cuento-. Escucho el título en mi mente mientras escribo esto: *La caída de la casa Usher* del magnífico Edgar Allan Poe. En realidad, nunca me ha gustado la literatura de Poe, porque creo que bastan con mucho mis pesadillas.

Alguien gritó: “¡está temblando!”. Era una voz suave, con un timbre tan bajo que pasó desapercibida. Ivanna salió corriendo.

Ella es bastante persuasiva. Siempre la he admirado por la forma en que utiliza esa persuasión. No presté atención. Siempre suelo ser muy distraída.

Pasó una segunda ocasión, pero con más fuerza, con más autoridad: “¡está temblando!”. Por fin, pudimos darnos cuenta de lo que estaba sucediendo en ese momento. Efectivamente estaba retumbando la tierra. Salí del salón junto a Ivonne: iba detrás de ella y sólo sostenía mi celular con la mano izquierda.

En el pasillo gritaron que no corrieran. Ivonne se detuvo y me miró agobiada: le dije que no se detuviera. Comenzó más fuerte el movimiento y todos se empujaron; no sé en qué momento me separé de ella, pero, cuando bajé por completo, ella estaba observando cómo se movía el edificio con tanto terror que solo pude abrazarla. Cuando todo terminó, admiré al doctor León, que fue el último en bajar con mucha tranquilidad.

En ese momento pensé inmediatamente en una de las personas más amadas para mí: mi hijo. Tomé mi celular y marqué desesperadamente a mi mamá. No había señal. Nadie podía saber nada de nadie. Volteé a ver a mi alrededor y todos estaban asustados, estaban llorando. Iveth me tomó de la mano al notar mi preocupación. Fue entonces cuando decidí arrojarme a sus brazos a llorar. No puedo saber si lloré por la preocupación o por ver a tanta gente destrozada al mismo tiempo. Sólo sé que me sentía cómoda en su calor. Nunca había sentido un abrazo tan sincero desde que puedo recordar.

Opté por calmarme e ir hacia Ivanna; ella estaba tendida en el suelo, se veía pálida, extraña. Gustavo estaba con ella. Me acerqué y le dije que la cuidara mucho porque pude darme cuenta de que no podía hacer algo por ella. Decidí no estorbar a quien la estaba ayudando. Me aparté y fui a las mesas, dónde estaban Brissa e Iveth. Sierra sintió mi pulso y me dijo: “Tienes la presión baja, descansa”. Lo que él no sabía es que yo sufro de hipotensión, pero le agradezco haberme dado unos minutos de su atención. Fue muy valiosa para mí. De nuevo volteé y pude observar a Daniela y a Karina, que estaban

quebrantadas en llanto. Víctor estaba como si nada pudiera destruirlo y Eduardo de la misma forma, aunque pude notar temor en su mirada.

Dejaron subir a algunos compañeros a los salones para sacar nuestras pertenencias. Eduardo no quiso subir. Recuerdo que yo quería ir. A todos los invadía el miedo, pero Óscar me dijo: “No, tú quédate, es peligroso para ti, mi pequeña”. Subieron y todos aplaudieron. ¿Eran nuestros héroes? No lo sabría decir. Llamé a mi madre y todo estaba bien. Escuché la voz de mi hijo y me sentí viva nuevamente. La paz volvía a mi mente, pero sufría por los demás en mi interior.

Óscar bajó mis cosas, las de Ivonne y las de otros más. Nos habían dicho que podíamos irnos. Caminé junto a Ivonne, Iveth, Óscar, Eduardo, Sierra, Gustavo y Diana Laura a casa de esta última. Entré al baño, mientras los demás estaban en la sala. Eduardo gritó que estaba temblando de nuevo. Me asusté y me apuré. No recuerdo quién se quedó a esperarme. Lo olvidé. Bajamos al patio y platicamos. Aún recuerdo la pregunta que le hice a Sierra: ¿tú crees en el arrebatamiento cristiano? Sí, me respondió, pero otra vez lo olvidé.

Salimos caminando por toda la avenida: Óscar, Ivonne, Iveth, Gustavo y yo. Recogieron a Gustavo y quedamos nosotros cuatro. Llegamos al *Wal-Mart* de Domingo Diez y llamé a Ivanna, pues estaba preocupada por ella. Ella estaba bien y me contó que ya iba a su casa con un amigo. Me quedé tranquila. El tercero de mis cinco hermanos pudo recogerme ahí. Llegué a mi casa, no recuerdo la hora, pero estaba a salvo. Por fin a salvo.

Paulina

Un martes como cualquier otro, desperté y no me sentía bien, así que no pude llegar a las primeras horas de clase. Pasadas las 8 am, me decidí a ir a mis siguientes clases aunque con pocos ánimos, pues algo no se sentía bien y parecía que algo me decía que debía quedarme en casa... recuerdo que mis movimientos eran lentos, tardé más de lo normal en alistarme y así fue como se me pasó el tiempo que terminé llegando a la uni pasadas las 10 am. No pude entrar a mi clase de poesía, así que me quedé afuera y en ese momento me arrepentí de haber ido: “¿para qué vine? Solo gasté dinero para no tomar ninguna clase. Me hubiese quedado en mi casa”. De pronto recibí unos mensajes, mensajes de amigos de otras facultades, amigos que conozco desde la prepa: “¿Dónde andan?”, dijo uno; hay que vernos en canchas. Todos nos encontramos ahí. No estuvimos para el simulacro. Platicando, bromeando, riendo sentados en las jardineras de concreto roto de la universidad, dos amigos sentados juntos en una jardinera empiezan a discutir jugando que por qué le estaba moviendo el pedazo de concreto de la jardinera, mientras que el otro respondía que no era él... ahí fue donde comenzó...

El asta de la bandera se movía de un lado a otro con tanta flexibilidad que no parecía que fuese de un material sólido. Nos comenzamos a asustar, vimos las gradas de la cancha; el techo se movía de arriba abajo como un abanico; empezamos a escuchar los vidrios romperse; una chica comenzó a gritar, desquiciada; otro chico se sentó en el suelo diciendo que se sentía “padre” si te sentabas; otro comenzó a grabar. No sabíamos qué hacer, pero nuestro instinto nos reunió en el centro del jardín.

Jamás pensamos que un minuto y medio podía durar tanto. En seguida uno de mis amigos dijo que tenía que buscar a su hermana en el edificio principal, así que subimos y fue dónde

el terror comenzó. El edificio principal estaba en terribles condiciones desde antes del temblor y esto solo vino a rematarlo: la mayoría de los cristales se rompieron, así que había varias personas con sangre en alguna parte de su cuerpo. No encontramos a su hermana. Llegaron los paramédicos y la mayoría estaba en shock o llorando. No supe qué hacer, no sabía a dónde dirigirme: si comenzar a buscar la forma de irme a casa o simplemente esperar un poco a que el caos disminuyera, pero ¿realmente iba a disminuir? Nadie tenía línea, no había forma de comunicarte con nadie.

La encontramos. Estaba bien, pero todas sus cosas se habían quedado en el edificio. Mi amigo no me dejó ir. Se lo agradezco. Él me llevaría a casa junto a quien lo necesitara también. Su hermana no quiso irse. Insistía en quedarse en la casa de una de sus amigas que renta cerca de la universidad para poder volver por sus cosas en cuanto se pudiera. Mi amigo se enojó de su terquedad, pues su padre estaba muy preocupado. Nos fuimos. Dejamos en sus casa a otros amigos y al final me pasó a dejar a mí. Se lo agradecí muchísimo. Nadie habló durante el camino, pues realmente no había qué decir. Todos estábamos preocupados y aturridos de todo el caos de la ciudad.

Por fin llegué a mi casa. Mi mamá tenía lágrimas en los ojos, estaba desesperada por no saber de mí y verme sana y salva, la hizo llorar. No había luz. Entré a mi cuarto y muchas cosas estaban tiradas: varios de mis libros se lastimaron al caerse del librero, los cajones de mi tocador estaban abiertos y descuadrados... comencé a limpiar y ordenar. Puedo recordar el silencio mientras no había luz, un silencio muy extra y no natural, un silencio que desesperaba...

Ese 19 de septiembre fue el aniversario del sismo del 85 y por eso hubo un simulacro en la universidad en la mañana ese día. Todos los compañeros del salón y de las demás carreras bajamos al estacionamiento en completa calma. Fue un simulacro muy ordenado. Más tarde, a las doce, tuvimos clase con la maestra Anna Reid. Nos organizó en equipos para comentar el cuento *La caída de la Casa Usher* y realizar otras actividades. Creo recordar que en mi equipo estaba Ruth, y también estaba Daniel, sentado a mi derecha y con quien me había enojado minutos antes.

A la una, ya habíamos concluido la actividad que la profesora nos dejó. Imaginé que ese día la clase iba a terminar temprano otra vez. Distraída, pensaba en otras tonterías cuando empezó a temblar. En un principio, no caí en cuenta de lo que estaba pasando hasta que una compañera (no recuerdo quien) gritó: “¡Está temblando!”. Lo primero que hice fue mirar mi butaca y tomar mi celular, que estaba encima de ésta, me levanté y, cuando me dirigía a la salida, una compañera (de nuevo, no recuerdo quien) me empujó por detrás. Me moví para dejarla pasar y después salí yo.

Tengo muy presente el hecho de que no sentí miedo, sino mucha adrenalina y emoción. Creo que incluso solté una risa nerviosa. Salí trotando al pasillo y miré hacia la derecha: las ventanas de los demás salones estaban vibrando y haciendo muchísimo ruido. Creí que se iban a romper. Miré hacia la facultad de enfrente y vi a todos los alumnos corriendo; observé las ventanas de aquel edificio también y, en ese momento, pude jurar que nos vi reflejados en aquellos vidrios que también estaban a punto de romperse.

Al final del pasillo, todos nos detuvimos en la escalera. Una mujer, probablemente una maestra, nos “prohibió” bajar, ya

que podríamos saturar la escalera, o algo así. Vi a varios alumnos asomarse por el barandal e imaginé que, si las cosas se ponían peor, no se lo pensarían dos veces para saltar desde el segundo piso. Para el momento en que por fin nos dejaron bajar, Beth estaba a mi lado; me tomó fuertemente de las manos y así bajamos la escalera. Cuando llegamos al estacionamiento, el sismo ya había terminado, pero no nos dejaron volver al edificio por nuestras cosas. Yo ya quería irme a mi casa.

En las primeras personas en las que pensé fueron mis padres y mi hermano. Sabía que la línea de comunicación ya debía estar saturada, pero aún así intenté llamarlos a los tres. No entró la llamada. Minutos después, recibí la llamada de mi hermano. Él estaba con mi mamá y ambos estaban bien. Me preguntaron si debían ir a recogerme, pero me negué, pues mis cosas seguían en el salón.

Durante todo el tiempo que esperamos en el estacionamiento, hablé con Ruth, con Beth y Saraí, que estaban juntas, con Brissa y Sandra, quien estaba muy preocupada porque no podía hablar con su mamá. Hablé un rato con Sandra e intenté tranquilizarla, pero no funcionó. Aún no había podido hablar con mi papá y eso me tenía nerviosa.

Ya a las dos, nos permitieron recuperar nuestras cosas y varios de mis compañeros, junto con la doctora Reid, subieron al salón por ellas. Mientras buscaba mis cosas, me crucé con mi maestra, que aún tenía cara de angustia. Por fin encontré mi mochila. La traía Daniel.

Salí de la universidad y en la parada de la ruta me topé con Ruth; me despedí de ella y bajé caminando por la calle, que estaba llena de estudiantes. Poco después pude subirme a una ruta totalmente llena. Sentí que éramos sardinas enlatadas. Tardé más o menos una hora en llegar a la glorieta de Tlaltenango y desde ahí caminé hacia mi casa. Poco después de llegar a mi casa, llegó mi papá y pude hablar con él.

Martes. Terminando la clase de análisis poéticos y dramáticos con el Dr. León Gutiérrez, como costumbre de algunos compañeros, salimos a comprar algunos alimentos para desayunar en lo que entraba al salón de clases la Dra. Anna Reid. Después de regresar con nuestros alimentos, nos sentábamos entre amigos para comerlos mientras platicábamos sobre las clases y las lecturas de la Dra.

Una vez que llegaba la Dra. Anna al salón, algunos se apresuraban a terminar su desayuno en lo que ella pasaba lista a todo el grupo. Posteriormente, todos se dedicaban a sacar sus plumas y cuadernos especiales para la materia de análisis de textos narrativos (cuento) que dirigía nuestra querida profesora, y mientras algunos colocábamos la fecha del 19 de septiembre del 2017 en la parte superior de la libreta, ella comenzaba introduciendo la clase con la información del cuento.

Cuando la profesora terminó de dar algunos datos introductorios sobre el cuento *La caída de la Casa Usher*, nos colocamos en grupos para poder analizar y contestar algunas preguntas como: quiénes son los personajes y cómo son, cómo es el ambiente, cómo se crea la tensión dramática, cuáles son los intertextos y qué papel juegan, cuáles son los miedos plasmados en el cuento; eran todas las preguntas que nos había dado la Dra. Anna para contestar en cada equipo.

En el que yo estaba era un círculo grande y estaba muy cerca de la puerta del salón, así que terminando de contestar la pregunta tres y siguiendo con la pregunta cuatro se comenzó a sentir un movimiento muy leve en el piso que tal vez nadie se había percatado -eso pensaba yo-, pero yo sí lo sentía, así que miré hacia enfrente con la vista abajo y lo que vi fue a una com-

pañera que tenía los pies cruzados, quien además los estaba moviendo, entonces pensé que era ella la que hacía el movimiento que yo sentía.

Después una compañera dijo: “Está temblando”

Enseguida preguntó otro compañero: “¿Está temblando?”

Entonces, comenzó a sentirse un poco más fuerte el movimiento sobre el piso y, cuando se levantaron algunos compañeros que se dirigieron a la puerta para abrirla, yo salí corriendo sin mis cosas hasta que oí una voz que decía:

“¡No corran, no corran!”...

Por eso, me detuve para caminar tranquilamente en lo que veía caer unos pequeños pedazos de cemento sobre el barandal, y apresuré mi paso para llegar a las escaleras. Aunque, en ese momento que me dirigía al final del pasillo comenzó a moverse mucho más fuerte y de manera distinta el piso. Eso me hizo quedarme en una esquina del pasillo con un grupo de amigas, y entre ellas Brisa, quien estaba impactada porque no paraba de gritar, así que le dije levantando la voz:

“¡Brisa tranquila, tienes que tranquilizarte y estar bien!”...

En el momento que le hablaba también recuerdo haberla abrazado para que no se siguiera exaltando. Nos quedamos en la esquina del pasillo hasta que pasaron los tres minutos que duró el sismo y ese pequeño tiempo se me hizo demasiado largo, de manera que pensaba:

“¿Hasta cuándo habrá de terminar esto?, pero tú, tranquila, Ruth”.

Terminado todo, bajamos las escaleras para llegar al piso principal, donde se encontraban todos reunidos en grupos. Los administradores del instituto nos dijeron que no podíamos subir porque teníamos que esperar las indicaciones de protección civil. Mientras, yo veía que la mayoría trataba de marcar a su casa: algunos hablaban de su experiencia y otros trataban de ver cómo seguía mi compañera, que estaba recostada en el piso.

Aproximadamente pasamos una hora abajo esperando. Subieron algunos compañeros por nuestras cosas y nos las entregaron en nuestras manos. Después nos dijeron que nos podíamos ir a casa, pero en ese momento no pasaba el transporte público, y por esa razón, caminamos entre la multitud de la gente que estaba en la calle viendo los daños que había dejado el sismo.

Llegué a una cafetería; me senté en un rinconcito para ver a toda la gente pasar, y así pasó la hora, hasta que comenzó mi dolor de cabeza. Permanecí sentada viendo a la gente que quedaba en la calle y en ese momento pasó un compañero que me jaló con su grupo de amigos. Estuvimos platicando un buen rato hasta que ya no había nadie y comenzó a funcionar el servicio público. En ese momento me subí a la ruta, me senté y recosté mi cabeza en la ventanilla hasta llegar a las 6:00pm a mi casa.

Despertamos con todos los noticieros advirtiendo sobre un simulacro masivo. La hora pactada: 11 de la mañana. Y así fue, pero a pesar de tanta preparación la alarma sísmica falló. Después de un poco de caos, regresamos a una aparente normalidad.

A las 13:14 eso para lo que nos preparamos se volvió realidad. Las paredes se hicieron pequeñas. Acompañado de un movimiento de derecha a izquierda, la puerta de salida se congestionó, las bancas se convirtieron en un obstáculo de equitación. Por fin logré salir al pasillo, pequeños fragmentos del edificio caían sobre mí y mis compañeros, las escaleras de caracol estaban repletas de estudiantes que intentaban bajar en busca de un lugar seguro. El movimiento se hizo mayor, de arriba a abajo, y yo casi saltaba involuntariamente a causa del movimiento.

Algunos compañeros recordamos que la profesora aún seguía en el salón y regresamos por ella, en parte por preocupación y un poco de desesperación de no poder bajar; necesitábamos movernos... la ansiedad se apoderó de nosotros.

Al fin abajo. La facultad parecía chimenea a causa del tabaco en un intento por calmar la ansiedad. El llanto no se hizo esperar: algunas compañeras permanecían en el suelo, en posición fetal, buscando un abrazo o intentando hacer una llamada que les devolviera la calma.

Esperamos indicaciones. El edificio se encontraba estable y podíamos subir por las mochilas. Subo por la mía y la de algunos de mis compañeros. No me había percatado de que había olvidado mi celular; lo encuentro tirado: una mancha de tinta inunda la pantalla era caso perdido.

Regresé a la explanada con las cosas. Después de un rato al fin me pude retirar. Inicé mi recorrido por la Facultad de Derecho, atravesé el estacionamiento y veo una multitud corriendo hacia todas las direcciones, escucho algunos gritos de desesperación, reconocí algunos rostros en agonía, cruzamos palabras y un abrazo. Llegué al edificio principal y dirigí mi mirada algunos minutos a observar como quedó. Aquellos muros habían aguantado lo suficiente para no convertirse en una tragedia. El edificio en el que días atrás había tomado un par de clases no volvería a ser el mismo.

Era el momento de retomar mi trayecto. Continué hacia la salida principal del circuito. Caos y un vacío en el pecho fue lo que encontré a las afueras de la universidad, Subí al primer colectivo que veo. Al parecer tuve un poco de suerte. El transporte permaneció algunos minutos sin moverse. Todos querían escapar primero. Aún no me percataba de que apenas iniciaba mi camino a casa...

Prólogo

Agustín Rivero Franyutti

Los trabajos incluidos en esta sección tienen el objetivo de analizar cómo el cuento, por su corta extensión, puede ser utilizado como una herramienta didáctica para la adquisición de la lengua de señas (LS) en niños sordos. Para ello, se pondera la importancia de la adquisición de la LS como una lengua materna para el desarrollo íntegro a nivel social, cognitivo y lingüístico, así como las barreras comunes que suelen enfrentar los niños sordos para adquirirla.

La literatura, y en especial el cuento, ofrece la posibilidad de acceder a distintos imaginarios tanto culturales como lingüísticos, por lo que su función como herramienta didáctica es importante para el aprendizaje de la LS y para el desarrollo de otros procesos cognitivos y lingüísticos al proporcionar una visión subjetiva de la realidad que sirve como espejo para el autoanálisis y la reflexión sobre el mundo y la vida por los elementos sensoriales y afectivos que contiene, que son procesados a partir de personajes que padecen o realizan acciones con una determinada finalidad, todo lo cual permite la identificación del sujeto lector con ellos para desarrollar su propia identidad durante y después de la lectura.

Otra virtud que tiene la literatura para el desarrollo de las facultades cognitivas es el recuerdo como principio organizador

de la memoria, determinado por la interacción de los esquemas mentales disponibles en el sujeto y la información recibida, que traen como consecuencia modificaciones en función de los intereses y disposiciones del individuo al recibir una nueva información. Todo lo cual quiere decir que los niños, por medio de la memoria, asocian ideas o formulan conceptos sobre las cosas que los rodean a partir de la lectura y desarrollan, durante todo el proceso, la imaginación, que es el motor de la creatividad.

Se ilustra este proceso, en uno de los trabajos de esta sección, a través del análisis del cuento *El sapo enamorado* escrito e ilustrado por Max Velthuijs, traducido por Laura Regis Hernández a la Lengua de Señas Mexicana (lsm) y con la colaboración de Mauricio Trejo Molina como encargado de la narración en lsm. El cuento tiene una duración de 8:43 min, está disponible en formato de video en la plataforma web de Youtube, y aplica la equivalencia entre las letras y las señas desde el principio, cuando se deletrean tanto el título del cuento como el nombre completo del autor y del ilustrador.

Para crear un puente entre las diferentes lenguas, en el lado derecho de la pantalla se sitúan las ilustraciones del cuento original, con un poco de animación, y debajo de ellas, se puede leer el texto de lo que se está narrando. Del lado izquierdo se encuentra el cuentacuentos, vestido de color negro, y el fondo que está atrás de él es de color blanco para destacar mejor la narración en lsm.

Se alude también, en uno de los trabajos, a las técnicas empleadas para enseñar la lengua de señas a través de las anécdotas, como en el caso de una docente sorda, que conoce muy bien la Lengua de Señas Colombiana y comienza explicándole a los niños qué es una narración, un cuento, una leyenda, etc., para después introducir el cuento a través imágenes y explicaciones de lo que pasa con la lengua de señas. Los resultados que se obtienen son exitosos, pues los niños aprenden la lengua de señas con mayor facilidad.

Un repositorio de textos literarios para lectores sordos fue creado en España: la editorial Carambuco, que ha publicado una colección de libros que contienen una representación de dibujos con la Lengua de Signos Española para poder narrar la historia, además de un lenguaje sencillo para una lectura fácil. Contienen además un DVD con las ilustraciones animadas. Actualmente cuenta con quince títulos publicados.

Existen también, como ejemplos de herramientas pedagógicas para la enseñanza de la LS a la comunidad sorda, los videocuentos en lengua de señas paraguaya, producidos por la UNICEF, y las traducciones de 10 cuentos a lengua de señas mexicana que produjo en México el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje IAP (ippliap). Estos videos están disponibles en YouTube, en el canal “Ippliap educación”.

En conjunto, estos trabajos suponen una valoración sobre la literatura como herramienta didáctica para la enseñanza de la LS, sobre las características específicas de esta y las dificultades que entraña su difusión y aprendizaje, sobre algunos ejemplos de textos traducidos a la LS y sobre las técnicas específicas que se usan para crear un puente entre textos que son el producto de una lengua verbal de naturaleza oralizante y una lengua de señas que supone un proceso cognitivo diferente para la comunicación y la transmisión de la cultura.

El cuento como herramienta para la adquisición de la lengua materna en niños sordos

Alejandro Budip Mauleón
Karina Abigail Escobedo Toro

Este trabajo tiene como objetivo analizar cómo la literatura, específicamente el cuento, por su corta extensión, puede ser utilizado como una herramienta didáctica para la adquisición de la lengua de señas (LS) en niños sordos. Para ello, explicaremos la importancia de la adquisición de la LS, como una lengua materna, para el desarrollo íntegro a nivel social, cognitivo y lingüístico, y las barreras comunes que suelen enfrentar los niños sordos para adquirirla. Por otro lado, la literatura ofrece la posibilidad de acceder a distintos imaginarios culturales y lingüísticos. Por ende, su función como herramienta didáctica es importante para el aprendizaje de la LS y otros procesos cognitivos y lingüísticos. Por ello, se propone el uso de la literatura como un medio que permitirá al niño desarrollar las capacidades comunicativas y, además, posibilitar la construcción de su identidad a partir de la ficción mediante la narración en LS por parte de los niños como ejercicio de práctica de la gramática de esta.

Bien sabemos que las personas sordas presentan una deficiencia auditiva que traen como consecuencia las barreras de comunicación con las que tienen que enfrentarse diariamente.

Los problemas se empiezan a crear a partir de la poca empatía y la poca solidaridad que existe hacia esta comunidad. La mayoría de los niños sordos tienen padres oyentes que, para más facilidad, quieren que los niños sordos aprendan

a oralizar y a escribir en vez de usar la lengua de señas como lengua materna. Érika Díaz comenta que: “Esta lengua es de gran importancia para estimular los procesos de aprendizajes, pues a diferencia de las lenguas orales no puede ser transmitida de padres a hijos, sus usuarios son sordos y estos por lo general pertenecen a familias oyentes.” (p.7)

La lengua de señas se ha empleado como el mejor método de adquisición para que este sirva como la primera lengua de un niño sordo y así se obtenga una disponibilidad lingüística, cognitiva y comunicativa. En el proceso de la adquisición de la LS, el niño sordo puede aproximarse a la literatura como herramienta que facilite este proceso. De esta manera: “La utilización de técnicas de creatividad literaria puede enriquecer las producciones escritas por jóvenes sordos y favorecer el desarrollo cognitivo a través de la interacción del pensamiento divergente y convergente.” (74)

A pesar de estas explicaciones a favor de la adquisición temprana de la LS, se le sigue dando poca validez. En el artículo Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas se explica que:

en la actualidad se estima que, fuera de estados unidos, sólo aproximadamente el 10% de los niños sordos son introducidos inicialmente al lenguaje de señas y que sólo la mitad de los niños sordos que usan LS, lo usan también con su familia, y sólo unos pocos mantienen conversaciones cotidianas con sus padres oyentes. Todo esto a pesar de existir ya suficientes evidencias de status del LS como lenguaje natural o verdadero (Castro, 15).

La lengua de señas, como primera lengua, funciona de una manera efectiva para la comunicación, igual que la lengua oral les funciona a los niños oyentes. El proceso de adquisición de la LS en niños sordos sigue siendo como cualquier otra lengua enseñada para que ésta sea la primera lengua de un niño oyente.

Debido a esto, el porcentaje de niños sordos que no adquieren la LS como lengua materna ven limitado su potencial lingüístico y comunicativo. En este sentido, este trabajo se centra en la enseñanza de la LS mediante el cuento, dado que este posibilita la capacidad lingüística comunicativa y literaria.

1. La literatura como herramienta para la adquisición de la LS

La literatura es un producto cultural que traza y atraviesa varias categorías dentro de una sociedad. Entre estas tenemos su valor histórico: la capacidad de incluirse en un conjunto de ideales, posturas y valores de un contexto delimitado en el tiempo y el espacio. Ana María Sisti confirma: “La obra literaria forma una entidad que puede organizar y estructurar mundos enteros.” (65)

La literatura sirve para expresar miradas subjetivas sobre la vida y provocar en el lector una reflexión sobre distintos temas humanos. Creemos que, en el desarrollo de la infancia, la literatura tiene un papel importante para la construcción y abstracción de un imaginario del mundo real que ayuda a desarrollar las capacidades lingüísticas, la memoria y la construcción de la identidad. Para ello, afirmamos que los beneficios de la literatura no se limitan al conocimiento que se transmite a partir de su lectura, sino en el hecho de reapropiarnos de los cuentos, contándolos desde nuestra subjetividad. En este caso, la reproducción de los cuentos desde la LS fortalece los procesos de memoria, comunicativos y cognitivos de los niños.

Por lo tanto, es importante partir desde la definición de lo que es la literatura. Para Saganogo (citado en Sisti) la literatura es: “[...] es el arte por el cual uno expresa, por medio de la palabra escrita o hablada, su pensamiento y su imaginación en un estilo artístico. Es un discurso sensible: como tal, sería,

por una parte, una ficción, o sea, las proposiciones literarias no estructuran solamente acciones particulares susceptibles de ser reales; y, por otra, se resumirá a lo bello". (Citado en Sisti) Aguiar e Silva (citado en Sisti) la definen así: "En latín, litteratura significa instrucción, saber relacionado con el arte de escribir y leer, o también gramática, alfabeto, erudición, etc." Como podemos ver en estas dos definiciones, el componente lingüístico es fundamental.

Por otro lado, Erika Díaz resalta sus características: "El texto literario se diferencia de los textos informativos o expositivos al crea un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual. (4)

En el caso de los niños sordos, el lenguaje de señas se muestra eficiente y prudente para su incursión en el espacio literario, debido a su estatus como lengua natural. Por ello: "Podríamos subrayar que la literatura, como arte que se expresa a través de una lengua, hace posible el ingreso a mundos de ficción. (65)

2. El cuento como herramienta pedagógica en niños

Cuando los niños van creciendo, se van empleando diferentes instrumentos para que vayan adquiriendo conocimientos. Hay muchas maneras de llevar a cabo la enseñanza: con juegos, arte, libros e historias, música, etc.

El cuento forma parte importante de la educación de las personas, desde la infancia hasta la adultez. Con los cuentos se puede aprender la estructura de una narración, los personajes y sus características, diferente léxico, además de que contribuye a desarrollar la imaginación del lector.

Para los niños oyentes, la literatura es una materia que forma parte de su educación desde que van al preescolar. Siem-

pre existen las lecturas en voz alta de cuentos o la escritura de las historias de lo que pasan los niños en sus días cotidianos. Ahí pueden reflejar todo lo que sienten y viven para que los demás puedan notar todo lo que tienen que decir.

Las historias de los cuentos clásicos van formando parte de las personas y su crecimiento: cuántas personas han crecido con el cuento de Caperucita Roja, de Los tres cochinitos, La Cenicienta, Blancanieves, etc.; pero los niños sordos (o en general todas las personas sordas) están excluidos de esas historias y de esa herramienta tan importante para el aprendizaje, pero hay muchos estudios que plantean la posibilidad de implementar los cuentos y la literatura en esta comunidad para que pueda servir como herramienta pedagógica y traiga contribuciones muy notorias al desarrollo de los niños sordos.

Luz Eríka Díaz Lemus explica que:

la literatura infantil permite al niño sordo desarrollar el lenguaje, pues esta ofrece la posibilidad de generar procesos de representación y simbolización que involucran la curiosidad y la exploración del juego en el aprendizaje con significado a partir del descubrimiento. [...] la literatura infantil para trabajo en el preescolar, permite a los niños sordos ver, interpretar, imaginar y crear ideas para ser comunicadas desde su capacidad del lenguaje y desde la posibilidad de generar una exploración para que construya sus propias interpretaciones. (24)

3. La ficción

Un aspecto importante que trabajaremos más adelante es el del papel de la ficción literaria en el proceso de aprendizaje de la LS en los niños. Ana María Sisti afirma que:

Los niños y jóvenes sordos, por su misma inmersión en el mundo cotidiano, están expuestos a diferentes mundos de ficción. Las Personas Sordas ingresan a estos mundos por las vías sensorperceptivas de que disponen. Medios como la televisión, los videojuegos, las propagandas en sus diversos soportes (icónico o audiovisual) trabajan en la gestación de mundos de ficción en los cuales se ofrece, por vía de la imaginación, una estructura de espacio-tiempo, unos actores que padecen o realizan acciones con una determinada finalidad, y cuyo desempeño se ofrece desde la óptica del sujeto que los enuncia. Estos mundos imaginarios guardan distintas relaciones con el mundo real. Su comprensión apela a la enciclopedia de los sujetos y a sus experiencias de vida. (66)

Sobre esto, es importante resaltar el papel que tiene el proceso interno y subjetivo del espectador frente a una obra literaria para su comprensión e interpretación. Si bien el niño tiende a recurrir a su bagaje cultural y social, los espacios en blanco son posibles de rellenar mediante la imaginación. Por ello este proceso es más profundo y concede una libertad imaginativa que solo se puede conseguir a través del lenguaje y del conocimiento de sus funciones comunicativas.

Entre dichas funciones destaca el lenguaje literario, que es el que inserta al niño en el proceso de creación de una ficción: “Con esto queremos significar la importancia del lenguaje en la ficción, como agente que permite jugar, imaginar, crear espacios, personajes, tiempos y situaciones que pueden variar desde la proximidad a lo real a lo totalmente imaginario.” (*ibid.*, 68)

De esta forma definimos lo que es la ficción: un espacio donde la creación de un relato adquiere un orden gracias al lenguaje. El contenido se propone desde las experiencias, sentimientos e inquietudes del narrador. De esta forma se cons-

truye un relato que habla sobre la identidad de la persona.

De esta forma, la literatura permite desarrollar la conciencia de que el lenguaje puede cumplir sus funciones de distintas formas: la comunicación de expresiones, sentimientos e información desde un sentido estético y desde el lenguaje cotidiano y natural del habla: “Estas características lingüísticas no son solo de uso del lenguaje literario ficcional, sino que son propios de la interacción verbal coloquial espontánea de los sujetos. (*Ibid.*, 67)

De esta forma, la literatura como herramienta didáctica para la enseñanza de la LS permite que los niños aprendan un sistema que les permita cumplir con sus necesidades comunicativas, las formas en las que estas pueden tomar forma y sus distintas funciones y usos, y encontrarse, que pueden acceder a un espacio de creación de la ficción a través del lenguaje literario, que posibilita el trabajo metafórico que: “permite referirse a la realidad desde un aspecto de ficción de la misma, permitiendo analogías, comparaciones y el uso de un lenguaje diferencialmente rico”. (*Ibid.*, 67)

Por otro lado, la literatura refuerza la memoria. Ana Sisti nos resume este proceso de la siguiente forma: “La necesidad del niño de que se le cuente una y otra vez un cuento con el objeto de retener en su memoria los personajes, la secuencia, los hechos más importantes, propician que luego el niño pueda jugar con él reproduciéndolo “literalmente” parte por parte. Puede luego dramatizarlo imprimiéndole su “toque personal”, su interpretación, incorporarle su forma de verlo. De esta manera el niño genera nuevas formas de ver el cuento, lo recrea y, por lo tanto, es un cuento diferente al que escuchó en un principio”. (*Ibid.*, 69)

El proceso que se describe anteriormente es interesante porque nos permite responder cómo se produce el proceso de la construcción de la identidad a través del modelo de la *dramatización*. Este concepto permite la reapropiación del

cuento por el niño, pero no únicamente para ejercitar la memoria reproduciendo los pasajes del cuento, sino que, mediante la dramatización a partir de la conciencia de la ficción como espacio posible por el lenguaje literario, el niño como: “narrador imprime su sello personal al texto, ya sea su propia historia o la de un tercero.” (70)

Para este fin, el ciclo se cierra en cuanto el niño expuesto a una lengua materna, que conoce el lenguaje literario y los espacios de ficción que le son posibles, se apropia de la historia, reteniéndola en su memoria en un primer momento; reconstruyéndola en el acto de narrarla, en este caso en LS. Con ello, la narración del cuento por parte del niño estará impregnada de su subjetividad, de su mundo interior. A partir del énfasis que este le dé a los elementos que componen la historia, revelará aspectos que son de su interés. Aspectos que hablan sobre quién es y cómo construye su identidad.

4. Contenido literario para la comunidad sorda

Existen varios análisis-métodos que se han hecho con los cuentos aplicados en el aprendizaje de los niños sordos. En el trabajo que hace Luz Érika Díaz Lemus en un preescolar de Colombia llamado Colegio Isabel II describe el proceso que los docentes y los niños llevan al incluir los cuentos para la adquisición de la lengua de señas colombiana.

La docente es sorda, así que conoce muy bien la LSC. Comienza explicándole a los niños qué es una narración, un cuento, una leyenda, etc., para después introducir el cuento enseñándoles imágenes y explicándoles lo que pasa con lengua de señas. Los resultados que se obtienen son satisfactorios, pues los niños aprenden la lengua de señas con mayor facilidad.

En España existe la editorial Carambuco, la cual ha sacado una colección de libros para niños sordos que contienen una

representación de dibujos con la lengua de señas española para poder narrar la historia, además de un lenguaje sencillo para una lectura fácil y un dvd con las ilustraciones animadas. Actualmente cuentan con quince títulos publicados.

Los objetivos de esta editorial, como explica Susana Peix Cruz, son:

- a. Difundir y Fomentar la Lengua de Signos entre los niños y niñas, sordos y oyentes.
- b. Cubrir la necesidad de materiales adaptados, en escuelas, bibliotecas y hogares, como recurso para atender a la diversidad.
- c. Dar acceso a la literatura, en concreto la narración de cuentos infantiles a niños y niñas, que utilizan la lengua de signos como sistema de comunicación alternativo.
- d. Ofrecer a personas oyentes la posibilidad de descubrir un nuevo sistema de comunicación que posteriormente podrán utilizar y compartir con compañeros, amigos, o familiares que se expresen en lengua de signos.
- e. Normalizar una lengua oficial en España desde el año 2007.
- f. Fomentar la lectura.

Dentro de los quince títulos que contiene esta Colección se encuentran libros para diferentes edades, desde los 3 años, los 5 y los 7. Esta editorial cuenta con un fomentador de lectura en el que se llevan a cabo talleres y actividades. En las actividades se da un acercamiento a la LSE, se narra un cuento de Carambuco, acompañado de un intérprete, además de que se explica la importancia de la LS.

Otra herramienta importante son los videocuentos. La UNICEF ha contribuido con la creación de los videocuentos en lengua de señas paraguaya. Se explica que es una gran oportunidad para que las personas sordas puedan obtener un acercamiento a la literatura desde su lengua materna, además de dar la oportunidad a los niños sordos de que disfruten las narraciones de los cuentos. Las personas que participan en la creación de estos

videocuentos son docentes, intérpretes, técnicos y personas con discapacidad auditiva.

En México, el Instituto Pedagógico para Problemas de Lenguaje IAP (ippliap) tradujo 10 cuentos a lengua de señas mexicana para que estos sean utilizados como herramienta para la enseñanza de la lectura y la escritura a niños sordos. Estos videos están disponibles en *YouTube*, en el canal “Ippliap educación”.

México carece de herramientas que contribuyan a la comunidad sorda. Por lo tanto, no hay muchos programas que elaboren cuentos para las personas sordas. A lo largo de los años se han estudiado los apoyos que se otorgan en este país, y aunque han sido escasos, son muy importantes. Todavía queda mucho por hacer para la inclusión de esta comunidad.

Conclusiones.

Como hemos revisado, la adquisición de la LS como lengua materna en niños es importante para que su desarrollo cognitivo y lingüístico sea más favorable. Usando los cuentos como género literario, encontramos que los niños adquieren conciencia del uso del lenguaje más allá de los fines comunicativos cotidianos: el lenguaje literario, su estructura y su capacidad de creación mediante la ficción en el momento de reapropiarlo y reproducirlo a través de la LS como ejercicio para la adquisición de esta. De esta forma, los elementos que se comunican se impregnan desde la subjetividad del niño, reforzando la construcción de su identidad.

Bibliografía

Castro Carrasco, Pablo Javier. “Aprendizaje del lenguaje de en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas”. *Temas de educación* (2002). Web. 4 de noviembre 2020

Díaz Lemus, Luz Érika. *Lectura de cuentos como estrategia pedagógica en los procesos de adquisición de lengua de señas colombiana en niños y niñas sordos de preescolar del colegio Isabel II i.e.d.* Bogotá: Facultad pedagógica nacional. 2017. Web

Peix Cruz, Susana. “Carambuco: cuentos y actividades en lengua de signos”. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*. enero-junio (2004). Web. 10 de noviembre 2020

Sisti, Ana María. “La literatura como medio para desarrollar las habilidades sociales en jóvenes sordos”. *Red universitaria de educación especial* (2015). Web. 19 de noviembre 2020

“La literatura y la ficción en la educación de personas sordas”. *Contextos de educación* (2013). Web. 19 de noviembre 2020

Universidad de Guadalajara. “Traducen 10 cuentos para a Lengua de Señas para niños sordos mexicanos”. *Cátedra Unesco: igualdad y no discriminación*. (s/f). Web. 03 de diciembre 2020.
<http://www.catedraunesco.cucsh.udg.mx/?q=noticia/traducen-10-cuentos-lengua-de-senas-para-ninos-sordos-mexicanos>

Los cuentos infantiles como guía de aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM)

Daniela Estrada Cortés
Adán Ramírez Hidalgo

La importancia del desarrollo y adquisición de la Lengua de Señas (LS)

La adquisición y el desarrollo de una lengua materna, en los niños sordos, ha sido un tema recurrente durante los últimos años para los estudios sobre la LS. Algunos temas se han cuestionado sobre las decisiones que los padres toman a la hora de elegir si sus niños deben adquirir la LS u optar por un implante coclear para que así sean capaces de oralizar algunas palabras.

Esta problemática suele ser diferente para cada familia, pues nos podemos encontrar con distintos escenarios: niños sordos con padres oyentes, quienes en ocasiones no tienen el conocimiento necesario sobre los sordos, o bien, niños sordos con padres sordos e incluso niños oyentes con padres sordos. Si bien cada familia asimila a su manera esta problemática, es necesario tener en cuenta y dar a conocer que la adquisición de la LS, a una edad temprana, ayuda a las personas sordas a tener una mejor comunicación con su entorno, pues “no sólo mejora las interacciones tempranas en el niño sordo, sino que además tiene beneficios a largo plazo en su aprendizaje del lenguaje y en su desarrollo social y cognitivo.” (Castro 20-21)

Teniendo en cuenta esto, es conveniente mencionar el método oral, el cual se ha implementado para que los niños sordos puedan oralizar algunas palabras. Este método normalmente deja de lado la enseñanza de la LS. Esto por una idea errónea,

la cual hace creer que la LS impide o retrasa al niño sordo en el aprendizaje del uso de la palabra, la escritura y la lectura. Lamentablemente, el método oral no siempre da como resultado cosas positivas. En la mayoría de los casos el niño sordo no logra oralizar.

Como consecuencia, al niño sordo se le priva de tener una lengua materna, la cual le podría permitir ampliar sus conocimientos, sus modelos de identificación y sobre todo relacionarse de una mejor manera con su entorno. Al no desarrollar por completo la oralización y al no tener un acercamiento temprano con la LS, los niños sordos quedan expuestos en un país que tiene una lengua y una cultura totalmente desconocidas para ellos. Lo recomendable es que el niño adquiera una herramienta con la cual pueda comunicarse con su entorno y esta herramienta tendría que ser la LS.

Pero ¿cuál sería un método conveniente para un primer acercamiento a la LS? El presente trabajo tiene como uno de sus objetivos dar a conocer la importancia que tienen los cuentos en LS y proponerlos como un método viable para la adquisición y comprensión de esta lengua, ya sea en niños sordos o jóvenes adultos interesados en esto. En un artículo titulado “De qué hablamos cuando contamos un cuento en lengua de señas”, de Cruz y Vega, se menciona que la LS “no sólo involucra elementos manuales, sino corporales, gestuales y además el uso del espacio es fundamental” (138). Por lo tanto, es importante que los niños sordos logren familiarizarse a una edad temprana con estos elementos. En tal caso, los cuentos serían una estrategia de enseñanza viable para un primer acercamiento a la LS.

El cuento como un proceso y/o estrategia para el aprendizaje de la LS.

En este apartado, delimitaremos el tema en dos puntos que tienen una relación de causa y efecto, los cuales son: el

recuerdo y el principio organizador de la memoria. Marchesi y Paniagua, en su artículo titulado “El recuerdo de cuentos e historias en los niños”, mencionan que “El recuerdo estaría determinado por la interacción de los esquemas disponibles del sujeto y la información recibida, modificándose los esquemas en función de los intereses y disposiciones del individuo al recibir una nueva información” (27). Esto quiere decir que todos los niños, por medio de la memoria, van asociando ideas o formulando conceptos sobre las cosas que los rodean.

La pregunta que ahora convendría formularse es: ¿Cómo estas dos cualidades se relacionan con la adquisición de la LS y los cuentos? En primer lugar, los cuentos son para los niños sordos una base de datos de la cual podrán observar algunos elementos recurrentes de la LS, ya sean manuales, gestuales, corporales o espaciales. Los cuentos en LS permitirían, a los niños sordos, adquirir y recordar conceptos nuevos sobre su entorno, su identidad y, además, de manera indirecta, adquirirán algunas reglas gramaticales de la LS.

La adquisición de dichos elementos tendría una relación directa entre el recuerdo y la reorganización de aquellos conceptos o ideas ya adquiridos, puesto que “La comprensión de una historia se contempla como el proceso de construir una representación de la narración utilizando la estructura prototípica almacenada en la memoria” (Marchesi *et al.* 28). Entonces, si un niño sordo tiene un primer acercamiento a la LS por medio de los cuentos, irá adquiriendo poco a poco conceptos que le permitirán reorganizar la idea que tiene sobre su entorno.

Ahora, otro motivo por el cual consideramos que los cuentos en LS son una estrategia importante para la comunidad Sorda es porque, por medio de los cuentos, también los niños pueden desarrollar su imaginación. Es un proceso creativo que permite a los niños sordos percibir más allá de sus sentidos en el entorno en el que viven. Lo cual se explicará con más detalle a continuación.

La importancia de los cuentos infantiles en el desarrollo de la imaginación de los niños.

Desde niños hemos tenido acceso, ya sea en el ámbito escolar o familiar, a cuentos infantiles, los cuales han hecho que pensemos e imaginemos un mundo relacionado con la fantasía en donde suele haber personajes de diversos tipos, como monstruos, duendes, princesas o animales principalmente. A partir de esto, se considera que la imaginación es uno de los procesos del ser humano que se desarrolla constantemente, y los cuentos logran llevar a cabo este proceso. Por ende, estimamos que los cuentos infantiles son una vía importante en la recreación mental de todo niño; desde que somos pequeños tenemos recuerdos de los cuentos clásicos como *Caperucita Roja* y *La Cenicienta*, que nos han hecho creer y pensar en diversos mundos fantásticos hasta nuestra edad actual con otro tipo de narrativas.

La imaginación es una parte fundamental de nuestro crecimiento como personas, tanto de manera social como individual. El psicólogo Vygotski, en su trabajo “La imaginación y el arte en la infancia”, afirma que:

En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía a lo irreal, a lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de un valor práctico serio. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana, basado en la imaginación. (3)

El desarrollo humano genera la capacidad de la imaginación de cada persona y los cuentos infantiles hacen que los niños relacionen lo que sucede en el cuento con lo que sucede en la vida real. Cruz y Vega en su artículo “De qué hablamos cuando contamos un cuento en lengua de señas” mencionan que: “(...) podemos apreciar cómo los niños en algunos casos mezclan relatos de su vida cotidiana con las historias de algunos personajes que aparecen en los cuentos. Por tanto, no es de extrañar que la madrastra de *Cenicienta* sea igual a la madrastra que pudieran tener en casa.” (133)

En el presente trabajo, centramos el estudio en el desarrollo de la imaginación del niño sordo y en el aprendizaje de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) a través de los cuentos infantiles. Estos cuentos destinados al público infantil sordo suelen ser creados por personas oyentes y luego traducidos del español a la LSM. Entonces, cabe destacar que la LSM no es una copia del español, y que las clases de palabras no son las mismas para estas dos lenguas. A pesar de esto, los intérpretes en LSM logran transformar una narración del español a la LSM, por lo que se considera una guía importante para el aprendizaje de la LSM en los niños sordos, ya que su conocimiento de la LSM suele ser reducido a una comparación con el conocimiento del español de un niño oyente por las diversas causas que anteriormente se mencionaron.

En los cuentos infantiles, en español, se suele utilizar algo más que texto escrito, como imágenes o ilustraciones (en el caso de un libro impreso) o videos sobre la narración (en el caso de la televisión, algún sitio web o plataforma digital). Por ello es que damos paso al siguiente análisis de un cuento infantil que está traducido a LSM: *El sapo enamorado*, escrito e ilustrado por Max Velthuijs, con la colaboración de Laura Regis Hernández, y la traducción a LSM y Mauricio Trejo Molina como encargado de la narración en LSM.

Análisis del cuento *El sapo enamorado*

Al momento de narrar un cuento en LSM se deben tomar en cuenta diversos factores que tienen que ver con las palabras que se utilizan y que no tienen una seña propia. Ahí es cuando se recurre a la inicialización. En el análisis del cuento *Un elefante ocupa mucho espacio* que realizan Cruz y Vega mencionan que:

Este proceso está relacionado con el empleo del alfabeto manual, el cual está vinculado con el alfabeto de la lengua dominante (francés, español, etcétera), (...) El alfabeto manual tiene dos funciones principales: la primera (...) consiste en el deletreo de las palabras (dactilología), abreviaturas, siglas, etcétera. Así, por ejemplo, cuando en la lengua de señas hace falta una seña apropiada o que aún no se encuentra en la lengua, se recurre a esta función. (143)

El cuento de *El sapo enamorado* tiene una duración de 8:43 min y está hecho en formato de video en la plataforma web de Youtube. En este cuento se puede observar que, antes de comenzar con la narración, se hace el deletreo del título del cuento seguido de las señas que designan el título, y después se continúa deletreando el nombre y apellido del escritor e ilustrador del cuento.

La vestimenta de los intérpretes suele ser de color negro para mayor visualización de las configuraciones y señas que se realizan. En todo el fondo del video se puede observar que está dividido en dos partes. Del lado derecho se encuentran las ilustraciones del cuento original, con un poco de animación, y, debajo de éstas, se encuentra el texto de lo que se está narrando; del lado izquierdo se encuentra el cuentacuentos, vestido de color negro, y el fondo de atrás de él es color blanco. Durante todo el cuento se van alternando la posición de las imágenes y del intérprete: se mueven de derecha a izquierda cada cierta pausa.

Es importante que tanto las ilustraciones como el texto y el cuentacuentos tengan un buen acercamiento y tamaño al recuadro del video para que se pueda tener una buena visibilidad de todo lo que está sucediendo.

Los factores recomendados en una narración en LSM suelen ser los nombres/apodos de los personajes y la posición que tienen cuando se encuentran conversando en un diálogo. En el caso de este cuento, para todos los personajes, no se hace más que la seña de *Sapo*, *Cochinito*, *Liebre* y *Pata* en LSM, pues así son reconocidos en el cuento. No tienen algún otro nombre. Sin embargo, se puede encontrar en otros cuentos que los personajes tienen algún nombre propio. En esos casos se explica el nombre por medio de la dactilología, seguido de la seña/apodo que se le asigna a ese personaje.

En el momento en el que Sapo y Cochinito se encuentran, comienzan a conversar, y por eso es importante que el intérprete siga un orden establecido al momento de voltear hacia un lado o hacia otro para que el espectador tenga esa facilidad de reconocer qué personaje es el que está hablando y a quién se está dirigiendo.

Otro factor importante es la velocidad de la narración. En este video se observa que se hacen pausas muy seguidas, y ello es una buena estrategia para los que apenas comienzan a adquirir la LS, pues la situación en el que se desenvuelve la escena es mínima y se entiende todo lo que se quiso decir en ese lapso de tiempo.

Estos recursos didácticos son los necesarios para que haya una buena intervención del cuento infantil que se narra. Es importante el conocimiento necesario del vocabulario y la gramática de la LSM de los intérpretes y cuentacuentos para que los espectadores oyentes y sordos logren aprender de manera lúdica esta lengua.

A partir de este breve análisis del cuento *El sapo enamorado*, se puede apreciar la importancia que desempeñan los cuentos para el aprendizaje de la LSM. Además, es necesario mencionar

que el mismo cuentista debe tener un conocimiento amplio sobre la LSM para lograr resultados óptimos en la adquisición de esta lengua. Es de gran importancia conocer el vocabulario y la gramática de la LSM para su enseñanza y aprendizaje. No hay que caer en el error de enseñar el español signado, sino respetar y valorar la riqueza de la LSM. Además, es importante este material lúdico para la adquisición o aprendizaje de la LSM, pues hacen la sesión más divertida y menos pesada, y también porque ayuda a la recreación del infante y a su desarrollo cognitivo, ya sea para fines de entretenimiento o de aprendizaje de esta lengua visogestual.

Bibliografía

Cruz, Miroslava y Elizabeth Vega. “De qué hablamos cuando contamos un cuento en lengua de señas”. *Perspectivas de análisis del discurso en un cuento infantil*. México: Bonilla Artigas Editores: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2016.

Castro, J. Pablo. “Aprendizaje del lenguaje en niños sordos: fundamentos para la adquisición temprana de lenguaje de señas”. *Cultura sorda*, Chile. 2002.

Ippliapeducación. *Cuento en Lengua de Señas Mexicana – Sapo Enamorado*. Youtube. Web. 22 noviembre 2020.

Torres Lana, Esteban. “La reconstrucción de cuentos en niños sordos”. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*. N° 34, 1986. p 77-100.

Marchasi, Ulises; Gema Paniagua. “El recuerdo de cuentos e historias en los niños”. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*. N° 22, 1983. p 27-46.

Massone, Maria Ignacia; Marina Simon y Juan Carlos Druetta. *Arquitectura de la escuela de sordos*. Colección Estudios de la minoría sorda. 2003

Vigotsky, Lev. *La imaginación y el arte en la infancia*. 1986. Web.

Prólogo

Anna Reid

La comunidad sorda en el cine contemporáneo internacional

El artículo de Laura Saucedo y Víctor Rosas analiza dos películas contemporáneas: *Babel* (2006) e *Identidades* (2014). El de Ivonne Domínguez y Pilar Reyes hace una reflexión acerca de la película animada japonesa *Una voz silenciosa* (2016). Los dos artículos abordan diferentes países, idiomas, el suicidio y la discriminación hacia la comunidad sorda y otros sectores no aceptados por la sociedad “tradicional”. Es decir, examinan los extremos a que pueden llegar los prejuicios de la sociedad cuando no se pone en práctica la inclusión, con comprensión y entendimiento.

Los dos artículos abordan el tema de la sordera a partir de perspectivas múltiples: desde la lengua, hasta la cultura entre países diferentes. Los dos enfatizan la necesidad de “escuchar” a los demás. Eso con el fin de crear una cultura y una identidad, resaltando la prioridad de crear vías de comunicación para que los silenciados sean “escuchados”. Que no sean discriminados, ni por sus pares, tampoco por los adultos y menos por instituciones públicas y/o privadas (por desconocimiento y/o falta de interés). La falla en la comunicación puede crear

un sentimiento de baja autoestima y de una falta de pertenencia a su entorno social y familiar. Lo importante es crear una identidad propia de lo que somos, que no importa raza, país, género, identidad sexual y/o diferencia con los demás (visible o no). La enseñanza de estos artículos es que debemos aceptarnos tal y como somos, sin importar la opinión de los demás: abrazar nuestras diferencias y aceptarlas. La comunicación es lo más importante para crear esa identidad y la autoestima, de la forma que sea: por palabras, por señas, por besos, por abrazos.

El artículo de Ivonne y Pilar me causó conmoción por lo que se comenta del acoso escolar. Pensé que era importante que mi hija lo leyera ya que ha sido víctima de bullying y también ha perpetrado el mismo. Esta situación como una respuesta a la dicotomía frustración/agresión frente a la discriminación que ha enfrentado por ser adoptada, de tener epilepsia y una discapacidad.

Le pedí que pusiera por escrito sus sentimientos, lo cual pongo a continuación: “Mi reflexión es que no debemos acosar a ninguna persona que sea diferente a nosotros sino hay que tratarlos con respeto como las demás personas que no tienen ninguna discapacidad y no rechazar, bullear a otras personas porque ‘todos somos diferentes e iguales’. Yo siempre pienso que los que tenemos discapacidades podríamos tal vez tener un don especial”.

Gracias Ivonne, Laura, Pilar y Víctor por sus reflexiones.

Forma y espacio: Un análisis comparativo de las películas *Identidades* y *Babel*

Laura Saucedo Franco
Víctor Rosas Baena

En el presente trabajo mostraremos la investigación y comparación entre dos películas: la primera es *Babel* (2006), que fue dirigida por el cineasta mexicano Alejandro González Iñárritu, protagonizada por Brad Pitt, Kate Blanchett, Gael García Bernal, Adriana Barraza, Rinko Kikuchi y Koji Yakusho.

El argumento de *Babel* comienza con dos niños marroquíes que juegan con un rifle de su padre; una bala se les escapa y cae en un autobús de turistas, hiriendo gravemente a una turista estadounidense. Este suceso hace que cuatro historias se entrelacen en tres partes del mundo diferentes: unas adolescentes en Tokio, un matrimonio estadounidense que está de vacaciones en Marruecos, la familia marroquí del rifle, y la niñera mexicana que vive en Estados Unidos. La historia en que nos enfocaremos para la investigación es la de las adolescentes en Tokio.

En el momento en que los niños disparan con el rifle al autobús de turistas, se abre una línea de investigación terrorista para saber quién y por qué dispararon. De ahí se rastrea el arma que tenía un registro en Tokio. El personaje principal Rinko Kikuchi, interpreta a Chieko Wataya, una adolescente sorda que es la hija del cazador Yasujiro Wataya, que le obsequia el rifle al hombre marroquí. La chica sorda lleva a cabo escenas depresivas y reflexivas. Busca satisfacer su necesidad de amor de manera sexual, tras el suicidio de su madre, además de tratar de demostrar su valentía, rebeldía y capacidad de sobresalir ante un mundo que la ve anormal.

La segunda película para el análisis es *Identidades* (2014), dirigida por Leonardo Peluso Crespi y estudiantes de la Universidad uruguaya. Es una serie creada y hecha por sordos, en

la que se muestran las situaciones identitarias que diferencian e igualan a los sordos según sea su familia de origen: hijos de padres oyentes e hijos de padres sordos. Obviamente que esto se expone tanto desde la perspectiva de los hijos como también de la de los padres. De esta forma uno de los sordos protagonistas será, también, gay. La situación de ser gay tiene similitudes y diferencias con respecto a ser sordo, lo que permite mostrar formas diversas de discriminación y de lucha. Así, sobre sordos y sobre gays recaen estructuras de prejuicio, lástima, estigmatización y temor frente a lo otro.

Existen pocos trabajos enfocados en el análisis de películas centradas en la comunidad sorda o en personajes sordos, incluso sobre *Babel*, película multipremiada de 2006. Algunos de esos pocos trabajos son: *Cine para los oídos. Un análisis del diseño de sonido de la película Babel (2018)*, *Después de babel: identidad, pertenencia y cosmopolitismo de la diferencia (2011)*, *Babel: cine y comunicación en un mundo globalizado (2010)*. Los textos antes enunciados suelen ignorar el arco de Chieko. Esto demuestra que en un mundo cosmopolita no todas las minorías sociales tienen cabida. Sobre la serie *Identidades* utilizaremos el texto *TUILSO imagen 2014: consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*, así que nos limitaremos a tomar este texto y realizaremos una comparativa en cuanto a la forma y el espacio.

Debido al escaso estudio del cine para sordos, este estudio busca ser un precedente en cuanto al análisis de las escenas de la primera serie sorda *Identidades*, que después cambiaría su formato y sería mayormente reconocida como película y de la galardonada *Babel*. Como ya mencionamos anteriormente, no existe algún análisis enfocado en películas para sordos o análisis de forma y espacio. De este modo, haremos los análisis correspondientes en ambas propuestas.

Babel se compone de tres historias que se encuentran entrelazadas. La tercera historia es en la que nos centraremos.

Esta comienza en Tokio. Chieko (Rinko Kikuchi) es una chica sorda que practica voleibol; su padre Yasujiro Wataya (Kôji Yakusho) atiende poco a Chieko que es una chica conflictiva y con problemas de comunicación con su padre, ya que su madre ha muerto. Por ello es por lo que cuenta con cierta libertad y esto provoca que sea fácil de influenciar y susceptible a drogas y antros.

La falta de comunicación es el tema principal de la película. En ese sentido, la utilización de personajes sordos no es recurrente en muchas obras literarias o cinematográficas. El tema que se vuelve más visible es el referente a la sexualidad, la utilización del sexo por parte de los sordos como forma de integrarse en la sociedad oyente. El sexo no necesita de palabras y cuerpo a cuerpo un sordo se siente a la misma altura que un oyente. Chieko tiene la suerte de ofrecerse a personas mayores que con sentido común la rechazan. Al final del arco, Chieko se reencuentra con su padre y se da cuenta de que esa necesidad de amor y aceptación tiene en la familia su refugio.

“Identidades” es la primera película sorda filmada en Uruguay y está hablada en lengua de señas uruguaya. Se publicó originalmente en capítulos semanales de 5 minutos entre los meses de agosto y noviembre de 2014.

En la Serie Identidades no se incluyeron personajes *no-oyentes*, dado que es una propuesta sorda. Los no oyentes, según el texto de identidades, son: “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.” (8) De esa forma, el texto también nos explica que:

Sólo se incluyeron personajes sordos, oyentes y disidentes del sistema sexo-género heterocentrado. Con este

telón de fondo identitario, la historia que contamos trata de dos protagonistas sordos, uno hetero y el otro gay, que son amigos y viven múltiples experiencias relativas a su búsqueda de un lugar en el mundo. Con esto hago referencia, por ejemplo, a la búsqueda de amor y de pareja, de formación, de trabajo, de consolidación de una potente autoestima y de un reposicionamiento con relación a las constelaciones familiares de las diferentes familias de origen. (12)

Fue realizada con sordos y oyentes, por iniciativa de un equipo de docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay). La línea de investigación Identidades Sordas tenía por objetivo estudiar las diferentes identidades y marcos discursivos que atravesaba a la comunidad sorda en ese momento. En tanto comunidad lingüística, tiene por objetivo estudiar teóricamente las posibilidades que las tecnologías de registro como las videograbaciones puedan aportar en el caso de la comunidad sorda cuya lengua natural (LSU) carece de tal recurso, por lo que uno de los principales objetivos del colectivo es generar metodologías para llevar adelante la propuesta.

En este marco, la serie Identidades cuenta con un fuerte trasfondo figurado, por lo que la elección de los conflictos de base y las modalidades familiares, así como también los acontecimientos narrativos de cada capítulo o episodio, responden al desarrollo de investigación en el campo de los Estudios Sordos. Nos parece que el producto de nuestra investigación no podía quedarse exclusivamente en artículos escritos descriptivos y explicativos de la situación, sino que requería que pusiera en evidencia los resultados de las investigaciones relativas a los procesos identitarios involucrados, así como también que oficiara de espacio especulativo en el que los sordos y los oyentes relacionados con el mundo sordo, al verse reflejados,

podieran pensar acerca de su situación en tanto miembros de una comunidad lingüística minoritaria. Este producto fílmico busca ser un aporte al patrimonio cultural de la comunidad sorda uruguaya, como un soporte de registro que sea amigable con los patrones lingüísticos y culturales de este momento socio-cultural de la comunidad. Por eso se eligió realizar un producto fílmico en lugar de escribir una serie de cuentos o una novela con esta misma temática.

El espacio recreativo y la comunidad sorda dentro de ambas propuestas.

La identidad de los dos protagonistas pertenece a la comunidad sorda, ya que según el texto *consideraciones teóricas, metodologías, políticas y estéticas* dice que: “los sordos son, entonces quienes pertenecen a la comunidad sorda en tanto la 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.” (8) Ya que los dos se comunican con lengua de señas y son parte de una comunidad sorda, pero al mismo tiempo, también tienen lazos con oyentes.

En identidades todos los personajes sordos son representados por sordos. Algunos de los personajes oyentes son actuados por sordos, pero no hay oyentes que actúen como sordos: “En ningún caso hay oyentes haciéndose pasar por sordos en el relato. El mismo criterio se siguió en relación con los personajes disidentes del sistema sexogénero heterocentrado.”

A diferencia de Babel la actriz, Rinko Kikuchi es oyente. En entrevista con el director explica que:

Cuando la joven Rinko Kikuchi de 24 años, se presentó para el papel de Chieko, Iñárritu se quedó asombrado por

su talento, pero le retuvo el hecho de que la actriz no fuera sorda. Siguió haciendo pruebas a cientos de actrices durante los siguientes nueve meses, pero siguió pensando en Kikuchi y decidió darle el papel. Más tarde, el director expresó “Nadie se había acercado al espíritu, a la tristeza y al aislamiento que ella había sabido transmitir”. El partido de voleibol en Tokio tiene como mayoría de público a sordomudos, como el personaje protagonista.

El objetivo de las películas es mostrar el rechazo de ciertas partes en la comunidad sorda y entre su familia y amigos oyentes.

La comunidad sorda es un elemento que cobra gran importancia en ambas representaciones. En ambas se presenta en un espacio abierto como lo es un parque: en *Babel*, Chieko se dirige a encontrarse con sus amigas; por otro lado, en *Identidades*, Alejandro ya está en el parque con sus amigos.

Al llegar Chieko al parque ve a sus amigas de la comunidad sorda, pero también hay personas oyentes que no conoce, pero se las presentan. Ahí hacen bromas, juegan en una fuente y en los juegos y existen drogas de por medio. En *Identidades* se cuentan chistes, se ríen, hablan de la vida de Alejandro y no hay drogas ni alcohol en esas escenas.

La sexualidad o el sexo son muy importantes en las dos historias, ya que el entorno consiste en eso. En *Babel*, la protagonista busca sexo como una forma de protesta, pero también para llenar vacíos amorosos por su padre, que no tiene mucho tiempo para nada y su madre, que está muerta. En *Identidades* la historia central gira sobre la homosexualidad en una persona sorda, ya que eso conlleva un problema:

Así, sobre sordos y sobre gays 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 nacional e internacional. (12)

Antes de que vayan al antro una de sus amigas le pregunta que si su novio habla lengua de señas y él dice que no, a lo que otra amiga le contesta: “no lo necesitan porque se entienden bien en la cama”.

En ambos casos son justamente los amigos los que provocan que se trasladen a la discoteca. Otra coincidencia en ambos casos es el interés amoroso de alguien sordo con alguien oyente. En el caso de Babel el chico sí tiene un pequeño conocimiento de la lengua de señas. Cuando se lo presentan, la prima que, así como Chieko es sorda, le comunica Chieko que su primo habla un poco de lengua de señas. En el caso de Identidades, no es así, ya que Alejandro lo dice y al entrar al antro el novio le intenta explicar a Alejandro lo que le dijo sobre el antro, pero Alejandro no entiende.

Sonido sordo

En el caso de Babel, tenemos el uso de un recurso muy propio: la ausencia de sonido durante la primera persona de Chieko. La película tiene como propósito llegar a un público oyente por lo que representa un gran escaparate para la visualización de los individuos sordos. No hay que perder de vista que su historia es de soporte para la historia de Richard Jones (interpretado por Brad Pitt).

La narrativa visual nos sitúa en una cámara en tercera persona al momento en el que Chieko entra a la disco. La escena es acompañada por la canción September/The Joker, un remix hecho por Shinichi Osawa especialmente para la película; la música se encuentra a todo volumen haciéndonos sentir la alegría y algarabía del momento. Se realiza un cambio de cámara, pasando a una primera persona en la visión de Chieko, a través de la cual observamos con mayor énfasis las luces neón que ambientan el lugar. Acompañado de este cambio de perspectiva, nos encontramos con la desaparición del sonido. En cuento se cambia por la tercera persona, el sonido vuelve, el mismo recurso es usado un par de veces más. Otro aspecto destacable es que en esta escena no existe diálogo alguno, ni de manera oral ni con lengua de señas.

De esta manera se busca la inmersión del espectador para que experimente sensaciones distintas a las que ya conoce como oyente y empatice con el personaje de Chieko. Así es como se le da visibilidad a un personaje sordo de modo que representa un primer acercamiento a la comprensión de este sector de la población.

En *Identidades* ocurre algo similar. Aquí tenemos un filme totalmente sin sonido. La ausencia de sonido durante toda la película es una decisión creativa, pues el director de la serie Leonardo Peluso menciona que el abandono del sonido “consolida fuertemente la perspectiva sorda, aspecto que nos parece central en el producto filmico que proponemos.” (14)

Esta decisión creativa trajo consigo cambiar una serie de planteamientos sobre cómo se hace el cine de manera tradicional. La realización del guion y los subtítulos se vieron fuertemente influenciados por esta característica. Peluso menciona que:

La ausencia de sonido nos obligó a la búsqueda de alternativas que permitieran dar aquellos climas que en las

escenas tradicionalmente se asocian al sonido. Asimismo, se trabajó en los particulares planos con los que se debe filmar una conversación en lengua de señas. Creemos que la ausencia de sonido de base obliga a que el guión, la filmación y la edición deban tener este factor en cuenta en el propio proceso de la creación. Tener esto en cuenta desde el inicio del trabajo, colocó a la ausencia de sonido como constitutiva de toda la realización. (14)

Todos estos cambios que trajo consigo la ausencia de sonido, se empalmaron con el discurso del filme, ya que se trató de una obra cuyo enfoque principal es la comunidad sorda y no es un producto que se adapte a los sordos o que se narre desde una perspectiva oyente. Por otro lado, el oyente puede pensar que su equipo de sonido está fallando o que tiene el volumen apagado. Estas acciones son la consecuencia a la falta de una advertencia que predisponga a los oyentes que quieran ver la serie, pero que, en otra lectura, esto puede generar que el espectador oyente valore en mayor medida su capacidad para escuchar y que al mismo tiempo empatice con la condición de los personajes sordos.

Los acontecimientos en la escena del antro ocurren de manera similar que en *Babel*. En *Identidades* son los amigos de los protagonistas los que los impulsan a asistir al lugar. La razón de la existencia de la escena es introducir de manera más visible la preferencia sexual de Alejandro y la empatía de la comunidad sorda con las preferencias de este. El apoyo que se tienen los integrantes de la comunidad sorda es una constante que en el transcurso del filme se verá explotada.

Llegados a este punto, podemos notar que ambos filmes comparten una gran cantidad de similitudes, desde el modo en que se desarrollan las historias y los intereses de los personajes hasta la ausencia de sonido, aunque esta última con variantes adaptadas a las necesidades discursivas de cada filme. La ausencia de sonido es más importante que la presencia

de este, ya que expone las condiciones en las que se encuentran los protagonistas del filme y de la escena respectivamente. El discurso y motivantes de la película de *Identidades* se ven sustentados en la ausencia de sonido, pues esta busca mostrar los distintos problemas que presenta la comunidad sorda.

Conclusiones

Son películas con grandes similitudes. En el análisis de ambas obras encontramos que, a pesar de las grandes diferencias de producción, actuación y presupuestos, *Identidades* fue la primera seria/película sorda hecha con sordos en Uruguay. El propósito es claro: consolidar una perspectiva sorda en el cine. Por su parte, *Babel* tuvo nominaciones al Oscar, a los globos de oro; tiene actores reconocidos como Brad Pitt, Gael García o la actriz Rinko Kikuchi. Es importante mencionar que esta es una historia de soporte que solo conecta a las historias, pero no hay relevancia en ella. Aun así, entendemos que las películas son muy similares de una u otra forma.

Lo que quieren dejar ver estas obras es una queja de la falta de apoyo o cariño de sus familias o amigos provocada por la incomprensión. También podemos observar, en una más que en otra, un acercamiento a la cultura sorda: cómo es que ellos ven el mundo oyente, cómo lo viven y cómo hay cierta discriminación ante el mundo sordo y cómo luchan por seguir adelante.

Como ya antes mencionamos, las dos obras nos dejan ver un poco sobre la identidad y cultura sorda, lo similares que son las comunidades en distintas regiones del mundo, unidas por las actividades recreativas, lo escolar y los problemas familiares que cada uno puede tener, derivados de los problemas de comunicación originados por las diferencias en la lengua, el canal (viso gestual y auditivo) y las diferencias afectivas que surgen durante la adolescencia y que abordan las dos obras.

Bibliografía

Marramao, G. *Después de Babel: identidad, pertenencia y cosmopolitismo de la diferencia*. En a. s. Martín Hopenhayn, *Sentido de pertenencia en sociedades fragmentadas*. Siglo XXI Editores, 2011.

Peluso, L. *TUILSU-Imagen producciones 2014: consideraciones teóricas, metodológicas y políticas*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Tuilsu, 2014.

Pereira Domínguez, Solé Blanch, J., y Valero Iglesias, L. Babel: Cine y comunicación en un mundo globalizado. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 2010.

Siabatto, C. *Cine para los oídos*. Un análisis del diseño de sonido de la película Babel, 2018.

“Una voz silenciosa”: Una mirada sobre las personas sordas en las películas animadas

Aylín Ivonne Domínguez Corte
Pilar Estefanía Reyes Rodríguez

Resumen

El presente trabajo muestra, a partir de un análisis realizado a un personaje sordo en una obra cinematográfica, cómo se representa a un miembro de una comunidad sorda desde el punto de vista de los oyentes. El personaje analizado será Shōko Nishimiya, personaje principal de la película de animación japonesa *Una voz silenciosa*. Durante este análisis, se tocarán temas como la sordera en Japón, el bullying (acoso escolar) y el suicidio.

Introducción

Una voz silenciosa (2016), conocida también como “La forma de la voz” (聲の形) en su idioma original, es una película japonesa de animación que narra la historia de una niña sorda que es obligada a cambiarse de escuela tras haber pasado días de tortura por parte de sus compañeros, en especial de Shōya Ishida. Este incitaba a sus compañeros para hacerle pasar malos momentos a Shōko, todo por algo que ellos veían como un motivo para impedirle integrarse al grupo social de su salón: ser sorda. Shōko, tras estos terribles sucesos en contra de su persona, es obligada a cambiarse de escuela. Al pasar los años, estos personajes vienen arrastrando estos sucesos terribles y traen las secuelas de este maltrato tanto para ella y su agresor principal, Ishida.

Decidimos analizar esta cinta con base en el contexto que se da, ya que la historia plantea un tiempo más actual, y por lo tanto, esta película aborda problemas más comunes, y a la

vez, más profundos que otras películas donde se incluye a un personaje sordo.

Con el objetivo de comprender cómo vive una persona no oyente en el Japón actual, abordaremos el contexto histórico de la sordera en el país nipón.

La sordera en Japón

Según la Federación Japonesa de Sordos (*Japanese Federation of the Deaf*, por su nombre en inglés), aunque no hace mucho tiempo que las personas sordas eran llamadas de manera despectiva con términos como *tsunbo* (cuyo significado literal es sordo pero en un contexto peyorativo), en el actual Japón se está considerando la implementación de leyes en torno a la lengua de señas japonesa. El progreso de la comunidad sorda en el país nipón se remonta a la era Meiji, cuando se fundó la primera escuela para sordos en Kioto en 1878; más tarde, durante los períodos Taisho (1912-1926) y Showa (1926-1989), el número de escuelas aumentaría a más de un centenar.

Sin embargo, después de 1920, muchas escuelas eliminarían la práctica de lengua de señas debido a la errada creencia de que la práctica de esta lengua dificultaría el aprendizaje del idioma japonés. Aún así, a pesar de que habría estudiantes de escuelas para sordos que continuarían usando la lengua de señas, la adquisición de la lengua de señas se seguiría postergando en la educación para sordos y, como consecuencia, sus usuarios sentirían una sensación de inferioridad al usarlo.

La discriminación y los prejuicios por las personas discapacitadas se verían reflejados en el desdén por la lengua de señas y las personas no oyentes. En este contexto, la Federación Japonesa de Sordos se esforzó por crear un movimiento social donde las personas sordas pudieran superar las barreras de la discriminación, ya que la comunicación por medio de la lengua

de señas no era considerada como un derecho humano básico.

Esto desembocó en la ley anteriormente mencionada a favor del uso de lengua de señas:

En 2010, se inició el movimiento que buscaba el establecimiento legal de una ley de lengua de signos, y si bien han pasado ocho años, a pesar de que la frase “idiomas (incluido el signo)” está incluida en la Ley Fundamental para las Personas con Discapacidad (*Shougaiisha kihon hou*), el lenguaje de señas sigue estancado y se considera sólo un método de comunicación, no un idioma. Esto es claramente visible a través del estado actual de las medidas políticas en los distintos ministerios gubernamentales. (Japanese Federation of the Deaf)

Con todo este contexto histórico detrás, es posible situarnos en el ambiente que viven las personas sordas en la película: un Japón que aún es llevado por los prejuicios y la desinformación, y los escasos derechos que tienen las personas como Shōko, personaje principal de la cinta. En la película se nos presenta la convivencia de Shōko con niños oyentes, ambos miembros de dos grupos opuestos que no habían tenido la oportunidad de cruzarse antes pero que están dispuestos, en un principio, a llevarse bien e incluso formar una amistad. Sin embargo, la obvia necesidad de Shōko por comunicarse en lengua de señas, lengua totalmente ajena y desconocida para el grupo, genera molestia en los demás, sumándole el hecho de que ellos mismos tienen que aprender dicha lengua para comunicarse con la niña.

Todo esto genera rechazo, distanciamiento y creciente desagrado hacia Shōko por parte de sus compañeros. Dichos sentimientos negativos se irían acrecentando con el tiempo hasta deformarse en bullying escolar.

El acoso escolar en Japón

Denominado *ijime* en japonés, el tema del bullying en el país asiático, contrario a lo que se pueda pensar, es más común que en otros países del mundo, como Estados Unidos, por ejemplo. Desde la perspectiva de la sociedad nipona, una de las razones por las que el acoso se genera es debido a la frustración:

Otro punto en común sobre el acoso es que el acosador siente algún tipo de frustración. Esto se puede entender desde el punto de vista de la Psicología Social con su teoría de la frustración-agresión (la acumulación de frustración aumenta la agresividad del individuo). De hecho, cuanto mayor es el estrés de los niños provocado por la frustración experimentada en el hogar y la escuela, más propensos son al acoso. (Sugimori)

En la cinta, el bullying se inicia debido a las diferencias existentes entre Shōko y sus compañeros, pues ellos piensan que la niña les está imponiendo su lengua (que se ven obligados a aprender para que puedan comunicarse con ella) y su forma de vida.

Ishida, el principal abusador, comienza su acoso y de manera gradual se incrementa por la actitud pasiva de la niña. Ishida usa esto como excusa para justificar su agresión: siente frustración ante la falta de defensa de Shōko, y mientras más frustrado se siente, más fuerte se vuelve su acoso. Los demás niños del grupo, sin llegar al nivel de Ishida, imitan y aceptan este actuar, por lo que Shōko recibe burlas sobre su voz y su lengua de señas, mensajes ofensivos, insultos, agresión física, etc.

El bullying llega a su punto culmine cuando Ishida roba y destruye los aparatos cocleares de ella, llegando a lastimarla en una ocasión y hacerla sangrar. A consecuencia de esto, Shoko deja de asistir a la escuela y se une a un instituto especial para sor-

dos. Una vez en este nuevo ambiente, ella puede continuar su vida con normalidad, hasta que es víctima de un último caso de bullying por parte de Naoka Ueno. Este evento le haría tomar la decisión de suicidarse.

El suicidio en Japón

El tema con respecto a la muerte es algo complicado y difícil de aceptar, pero el tema del suicidio lo es aún más porque esto es algo que una persona puede elegir por ciertas enfermedades mentales que o bien se desarrollan a lo largo de su vida o bien pueden ser hereditarias.

En Japón esto es un problema delicado, ya que los datos del 2017 aseguran que alrededor de 20.465 personas se suicidaron en ese año. Las cifras que se obtuvieron indican que se suicidan 56 personas de media cada día. “La tasa de suicidios en Japón es de 16,2 por cada 100.000 habitantes, muy por encima de la media de suicidios a nivel mundial, que es de 9,46 por cada 100.000 habitantes” (Expansión). Esto indica que dicho país cuenta con un alto nivel de suicidios a nivel mundial.

Este es un problema que se aborda en *Una voz silenciosa*. Una de las razones que llevaron a Shōko a esta decisión fueron las vivencias que tuvo de niña: en el pasado, ella se cambió de escuela y fue ahí donde conoció a Shōya Ishida, la persona que fue partícipe y principal causante en hacerle la vida miserable durante su corta estancia en la escuela.

Aunque esto afectó a Shōko de manera más grande, también afectó a Ishida, el ex abusador. Las consecuencias de estos sucesos llevaron a causarle un gran problema de autoestima a Shōko y de paso a Ishida porque el arrepentimiento era muy fuerte. Por lo que, cuando ella intenta suicidarse lanzándose de una gran altura, Ishida la salva, la detiene de no caer al vacío, pero, a cambio, él cae en su lugar.

Las secuelas que este intento de suicidio le dejaron a Shōko fueron inseguridad, el deseo de alejarse de las personas, creer que es insuficiente por ser una especie de “estorbo” y alguien

que necesita de los continuos cuidados de su familia, amigos, escuela, etc.

Pero el principal suceso que la lleva a querer cometer suicidio es el siguiente: en una salida con sus amigos, Naoka Ueno la increpa y retoma su papel de abusadora, la amenaza, le dice que la odia y que no quiere ser su amiga: “Creo que no necesitas una razón para que te guste alguien, pero pienso que cuando odias a alguien, necesitas una razón para odiarla. ¿Quieres saber por qué te odio?” (Una voz Silenciosa)

Argumenta que ellos no sabían cómo tratarla cuando eran niños, le reprocha que ella tampoco los comprendía e incluso la llega a golpear. Tras ver el video de esta confrontación, Ishida desea que Shōko se ame a sí misma. Las palabras hirientes de Naoka afectaron aún más el momento que vivía Shōko, y esto fue el factor decisivo para que ella tomara la decisión de quitarse la vida.

Pero, ¿cuál es el límite para que una persona llegue a tomar la decisión de quitarse la vida? Son muchos contratiempos que se juntan hasta el punto de creer que ya no hay razones para vivir: “Los pensamientos suicidas pueden tener distintas causas. Con mayor frecuencia, los pensamientos suicidas pueden ser el resultado de sentimientos que no puedes afrontar cuando se presenta una situación abrumadora en tu vida” (Mayo Clinic).

Conclusión

Se puede observar que los temas a tratar son de gran importancia. Aunque se trata de una ficción, la relación que tenemos con la sordera, el bullying y el suicidio, están muy presentes en nuestro entorno social real, y es algo que la película logra desarrollar bien en su más de hora y media de duración. La representación cinematográfica en esta animación es acertada porque es un reflejo de cómo los cineastas ven el gran problema que hay en nuestra sociedad y puede mostrarnos una representación realista de los problemas, comportamientos y actitudes de una persona sorda.

En este trabajo pretendimos indagar la representación que los oyentes le dan a una persona sorda en un entorno social y la perspectiva de esta representación la ponen en un contexto adecuado para niños, jóvenes y adultos. En esta cinta se invita a hacer un cambio de “conciencia”, puesto que siendo un niño no se piensa mucho en el daño que se hace a los demás cuando se toman actitudes hirientes.

Como última reflexión podríamos agregar que, hasta hace relativamente poco tiempo, el acoso escolar era otro tema que había sido normalizado e incluso era tratado como una experiencia que los niños debían vivir para fortalecer su carácter. Este tipo de visión claramente no es exclusiva de un solo país e incluso es algo muy común en México.

Bajo esta perspectiva, es de esperarse que no se tomen en cuenta todos los cambios y sentimientos que puede experimentar un niño cuando vive una situación semejante: consecuencias que van desde baja autoestima, ansiedad, sentimientos de culpabilidad, hasta la depresión y el suicidio.

Una voz silenciosa nos muestra algunas consecuencias y nos invita a reflexionar sobre la importancia del acoso y la aceptación a los demás. En el caso referente a los niños de la comunidad sorda que han sufrido bullying, el enseñarle a sus compañeros acerca de la diversidad, la tolerancia, las diferencias que nos hacen únicos como seres humanos. A ser más empáticos, y más tolerantes porque no sabemos lo que una persona puede estar sufriendo calladamente al no ser incluida en los círculos sociales que normalmente frecuenta.

Bibliografía

“A Silent Voice.” IMDB. 16 marzo 2018, https://www.imdb.com/title/tt5323662/?ref_=fn_al_tt_1. Recuperado el 21 noviembre 2020.

“A silent voice [聲の形]”. Dir. Naoko Yamada. Kyoto Animation, 2016. Web.

“Japón - Suicidios.” datosmacro.expansion.com, 2017, <https://datos-macro.expansion.com/demografia/mortalidad/causas-muerte/suicidio/japon>. Recuperado el 21 noviembre 2020.

“Suicidio y pensamientos suicidas.” MAYO CLINIC. *mayoclinic.org*, 18 octubre 2018, <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/suicide/symptoms-causes/syc-20378048>. Recuperado el 20 noviembre 2020.

“Our Movement for Promoting the Establishment of a Sign Language Law in Japan.” *Japanese Federation of the Deaf*, 13 Marzo 2020, <https://www.jfd.or.jp/en/2020/03/13/pid1789>. Recuperado el 16 Noviembre 2020.

“El acoso escolar japonés.” Sugimori, Shinkichi. *nippon.com*, 9 Noviembre 2012, <https://www.nippon.com/es/currents/d00054/#>. Recuperado el 16 Noviembre 2020.

La comunidad sorda

Mirolava Cruz-Aldrete

Hoy es común que se hable de políticas en pro de la inclusión de los grupos vulnerables, del respeto a los derechos de las minorías, así como a la diversidad lingüística y cultural de los pueblos originarios. Es un discurso que al parecer todos suscribimos, no obstante, habría que recordar algunos sucesos que fueron determinantes para que esto ocurriera. Al respecto, está pronto a cumplir tres décadas del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, que en 1994 colocó en el plano nacional y mundial, las condiciones de desigualdad, marginación y pobreza en la que se encuentran las comunidades indígenas. No solo nos mostró la cara oscura de los pueblos originarios, sino también la cara luminosa, el reconocimiento de la riqueza de estas comunidades a partir del uso de su lengua materna y sus prácticas culturales, que por siglos han resistido el avasallante paso del grupo hegemónico sobre sus costumbres y su lengua.

En este sentido, nos parece importante apuntar que los sordos son miembros de una comunidad lingüística minoritaria, y que comparten en muchos sentidos las condiciones de los usuarios de lenguas indígenas, quienes se ven obligados a aprender el español, y en muchas ocasiones a dejar de hablar su lengua materna, con el fin de acceder a la educación, a la justicia, a la

salud, al trabajo y a la información. No obstante, en el caso de los sordos, el problema es mucho más complejo, pues la mayoría proviene de hogares oyentes lo cual condiciona el uso del español, y con ello el aprendizaje de un idioma al cual no pueden acceder de manera natural, sino es por medio del uso de dispositivos tecnológicos que les permitan en el mejor de los casos escuchar algunos sonidos, y a someterse a varios años de terapia de lenguaje con el fin de que logren aprender a comunicarse de manera oral, con resultados que distan de ser exitosos en la mayoría de los casos.

Las personas sordas usuarias de una lengua de señas, no ven la sordera como una condición discapacitante, por el contrario, lo consideran un marcador cultural, es un rasgo que los identifica como miembros de una cultura diferente a la oyente. Y, es la lengua de señas el elemento fundamental que les da cohesión e identidad como grupo. Ser sordo y usuario de una lengua de señas, les permite vivir y aprender del mundo de un modo único. Su posición ante una sociedad fonocéntrica no ha sido sencillo, de hecho, durante varios siglos los sordos fueron invisibilizados, sin derecho a tener un nombre, y solo ser llamados como el sordo, asistidos en casas de beneficencia.

La segunda mitad del siglo xx trajo consigo mejores condiciones para la comunidad sorda. Y es así, por ejemplo, que en el caso de México vemos figuras importantes dentro y fuera de la comunidad sorda. Es a través de arte, en particular de la pintura, que los sordos han expresado de manera magistral sus sentimientos, la importancia de la lengua de señas, y la construcción de su identidad.

El texto “Comunidad sorda: personajes relevantes en las artes”, de la autoría de Betzabé González Pérez y Daniela Mac-Gregor Herrera, nos permite acercarnos a conocer a esta comunidad, apreciar sus expresiones artísticas, y el impacto que su trabajo tiene para el reconocimiento de las personas sordas.

Creemos que este tipo trabajos puede cambiar las actitudes que tenemos hacia la discapacidad, la diversidad lingüística y cultural. Celebremos la diferencia con las palabras que nos ofrecen Betzabé y Daniela.

Comunidad sorda: personajes relevantes en las artes y su aportación a la comunidad

Betzabé González Pérez
y Daniela Mac-Gregor Herrera

Resumen

El reconocimiento sobre la participación continua de la comunidad sorda dentro de las áreas artísticas ha sido escaso. Lo anterior se debe a la casi nula atención y difusión que se le otorga más allá de considerar que las personas sordas son poco productivas en estas áreas. La recuperación breve pero puntual de personalidades que han estado activas en la pintura, escultura, danza, entre otras, es importante porque permite generar un acercamiento a la cosmovisión y postura frente al mundo de los sordos, puesto que ser sordo no es considerado como una incapacidad cognitiva o física, sino que se trata de una diferencia que permite la comunicación a través de otros sentidos a los que se está acostumbrado convencionalmente, por el mundo de los sordos.

La importancia, entonces, de este trabajo es puntualizar en personalidades que son o fueron sordos prelocutivos en México y cómo ellos, a través de su arte, muestran su cultura y su identidad, dejando claro que no son un grupo de personas con déficit cognitivo, sino que cuentan con habilidades y destrezas únicas y tan importantes como la de todos los seres humanos.

Introducción

La diferencia entre personas sordas prelocutivas o poslocutivas ha generado una serie de discusiones en torno a la determinación de quién es más perteneciente a la Comunidad sorda. Es cierto que las personas sordas prelocutivas han nacido sin la posibilidad de escuchar sonido alguno y, por tanto, su canal de comunicación no es a través del aparato fonador, como cualquier oyente, sino que sus vehículos principales para aprender su lengua y reproducirla se basan en la vista y las manos respectivamente; sin embargo, pese a que algunos sordos (poslocutivos) tuvieron la oportunidad de aprender algunos sonidos ambientales y de la lengua, no lograron mantener y tuvieron que adquirir una lengua cuyo sistema fuera distinto para que pudiesen continuar con su aprendizaje y comunicación con el resto de la sociedad.

Por nuestra parte, no discutiremos quiénes son más sordos, valga el término, y quiénes son más pertenecientes a la comunidad sorda, sino que haremos énfasis en las personas que nacieron totalmente sordas en México y cuáles han sido sus aportes dentro de la comunidad sorda y por qué es que figuran como una identidad cultural y ejemplo de superación. Seleccionamos diez personajes de importancia sin considerarse el género o su año de nacimiento como criterios para la elección, por lo que se encuentran algunos de principios de siglo xx y la mayoría a finales del siglo xx. Varios de ellos se mantienen vigentes, otros han dejado su legado y se inscriben dentro de la historia de la comunidad sorda. Como hay escasa información, este trabajo funge como un primer acercamiento y una forma de solidarizarnos para que se haga un reconocimiento y difusión de la importancia en el terreno de lo artístico.

Por último, es una realidad que el mundo de los oyentes intenta subordinar y adecuar a su cosmovisión de vida a la comunidad sorda; sin embargo, esta comunidad, por más minoritaria

que sea, ha logrado abrirse camino en distintos espacios para demostrar sus capacidades y habilidades en torno a cualquier espacio en el que deseen desarrollarse. Es cierto también que existe un discurso muy marcado que determina la configuración de las identidades de las personas sordas y este concluye que presentan problemas de cognición, de sociabilidad o, incluso, de comunicación; pero está demostrado que no es así y el presente trabajo da cuenta de ello, por lo menos, en el campo de las artes.

Planteamiento del problema

La información en torno a las artes enfocada en la comunidad sorda es escasa. Si bien es cierto que la comunidad es minoritaria, la divulgación con respecto a ella no debe seguir el mismo camino. El conocimiento de personalidades sordas dentro de las artes nos permite comprender de qué forma están integrándose a las diversas áreas artísticas, cómo las conciben y de qué manera ellos las están incluyendo en sus vidas, así como la retribución que algunos puedan ofrecer a la comunidad.

Es importante, así, conocer sus historias y darles difusión. Las personas en las que nos vamos a concentrar cumplen con dos características: son sordos prelocutivos y mexicanos. Consideramos que es importante hacer esta distinción pues las comunidades sordas varían según la localidad, su Lengua de Señas (LS) y por la pertenencia de cada uno a la misma. No hay muchos trabajos que hablen sobre las personas relevantes de la comunidad sorda en México. Los más conocidos son de otros países y la mayoría son postlocutivos, lo cual no es de interés para este trabajo. Con lo anterior, hacemos evidente la necesidad de recaudar información en el aspecto artístico, puesto que se debe aportar información académica que contribuya al reconocimiento y la difusión de estas personalidades.

El presente trabajo busca, entonces, rastrear los antecedentes en México de cómo se relacionan, dentro de la comunidad, los que son postlocutivos y prelocutivos de manera

introdutoria para conducir el análisis a las personas prelocutivas. Así mismo, nos guiaremos a través del trabajo de campo que realiza Fernanda Gabriela Bossano Molina sobre la comunidad sorda de Quito, en Ecuador.

Justificación

La información es escasa en cuanto el ámbito cultural y artístico en torno a la comunidad sorda. La necesidad de hacer un trabajo que incluya a personalidades prelocutivas está motivada a partir de querer retomar a individuos que lograron hacerse campo y nombre para poder retribuir con su conocimiento a la sociedad. La selección de los artistas no es fortuita y se consideró lo siguiente: que fuesen sordos prelocutivos, mexicanos, que ejercieran su profesión artística, ya sea en la pintura o la danza, y que tuvieran alguna retribución social. Es cierto que no en todos los artistas hay contacto con la sociedad, pero sí se puede observar a través de su obra la necesidad imperante de dar a conocer cómo es el mundo de la comunidad sorda y qué implica ser sordo. Además, generar esta breve investigación permite que exista un producto académico que funja como un primer acercamiento a la comunidad sorda desde lo artístico y contribuya a la configuración identitaria de la comunidad.

Normalmente, la sociedad ve a la sordera como una enfermedad o discapacidad que provoca en las personas sordas una incapacidad para integrarse o que puedan ser independientes. Pero esto es una gran mentira, ya que los sordos son personas muy capaces de lograr todo de igual manera que los oyentes; se tiene la idea de que no es así porque el mundo en general depende mucho del sonido, y se cree que por no poder escucharlo ya no pueden comprenderlo y tener una vida normal. Además, se llega al punto de creer que por ser sordos no

pueden producir habla o sonido, lo cual crea, así, nombres despectivos para describirlos como el término de “sordomudo”. Que una persona no pueda escuchar no significa que no pueda vocalizar, ya que sus cuerdas vocales siguen funcionando sin problema alguno. Por ello se les dice sordos y su aparato auditivo no está conectado, directamente, con su aparato fonador por lo que cada uno es independiente, pero sí se necesita del auditivo para la utilización convencional del fonador.

Por otra parte, uno de los principales problemas que enfrentan los sordos es su obligada adaptación al mundo oyente, que formen parte de esa normalidad, y por lo mismo desde su infancia es que se les obliga a oralizar. Les ponen implantes cocleares y no se les enseña la lengua de señas por la creencia de que, si la aprenden, es de la única manera en la que se van a comunicar; no podrán hablar “normalmente” y, por consiguiente, sólo podrán comunicarse con las manos. Son los padres quienes no lo aceptan fácilmente, pues creen que la sordera es una enfermedad como se ha tratado a lo largo de la historia. Bossano explica que es a partir del modelo de caridad y del médico donde se configura a la sordera como una discapacidad. Por lo tanto, “el discurso médico decide cómo se debe pensar, qué lugar debe ocupar un sujeto y cómo se de producir conocimiento alrededor de este” pero el “constructivismo social cuestiona el discurso médico y explica la discapacidad como el efecto resultante de una sociedad construida con ideas dominante de lo que es un cuerpo saludable y lo que es un cuerpo defectuoso” (Bossano 19). Con lo anterior, nace la idea de que el ser sordo define a una persona que no podrá ser independiente, que está enferma y que no es capaz de lograr cosas en la vida. Han existido múltiples campañas por parte de la comunidad sorda, cuyos objetivos son derribar esta creencia y hacer que su lengua sea vista como una lengua natural, ya que no es considerada como una. Bossano, que cita a Davis, expone que

[...] Muchos Sordos no se consideran personas con discapacidades, sino miembros de una minoría lingüística. Los

sordos argumentan que su diferencia es en realidad una diferencia de comunicación – hablan lengua de señas– y que sus problemas no existen en una comunidad de sordos signantes, mientras que un grupo de personas sin piernas no trascenderá sus discapacidades motoras al ser parte de una comunidad de personas sin piernas. (Bossano 22)

Es por eso que, dentro de la comunidad, para formar parte de ella, son importantes dos cosas: saber la Lengua de Señas y no ver la sordera como una discapacidad. Esto es importante, pues genera identidad e identificación dentro de una comunidad minoritaria como lo es la comunidad sorda. Esto no impide que dentro de ella no haya ciertas características o distinciones que se realizan en su seno, ya que no todos son iguales y por lo tanto su nivel de identificación con la comunidad varía.

Para este trabajo nos enfocamos, por eso, en el ámbito del arte a partir de dibujantes, músicos, bailarines y de cómo su obra ayuda a la comunidad sorda, ya sea para mostrar cómo ven el mundo a través de su arte o de cómo hacen trabajo social para la comunidad sorda donde se generen espacios de comunión para los sordos.

Desarrollo del tema

El mundo que conocemos lo percibimos a través de nuestros sentidos. La mayoría de las personas tiene una experiencia con el exterior a través del sentido del oído, primordialmente, y se complementa con la vista junto con el resto de los sentidos. Nosotros somos conscientes de nuestro entorno a partir del lenguaje. Esta capacidad de producir ideas y enunciados nos permite interactuar con nuestro entorno y con las demás personas; sin embargo, esta situación se ve afectada al tratarse de personas con problemas de audición o personas sordas. Las personas

sordas adquieren una lengua diferente al español que utiliza la mayoría de los hablantes y, su lengua materna, es la Lengua de Señas Mexicana (LSM).

Ahora bien, dentro de la comunidad Sorda nos encontramos con una diversidad de problemas que radican desde la cuestión de la identidad, la comunicación fluida en cualquier ámbito social, la accesibilidad a la información, entre muchos otros aspectos.

La comunidad sorda es, además, una comunidad lingüística minoritaria que utiliza la Lengua de Señas Mexicanas. Es importante mencionar que dentro de ella también existen distinciones y, siguiendo a Pérez en su artículo *Las personas sordas como minoría cultural y lingüística*, se especifica más detalladamente esta diferencia en la comunidad:

La Comunidad sorda, explica Rodríguez, no puede ni ha de ser confundida, ni entendida, como un colectivo homogéneo. Dentro de la propia comunidad se hacen distinciones: a) Sordos prelingüísticos o prelocutivos: personas que han nacido sordas, o que han perdido la audición en una edad muy temprana, que no conocen la lengua oral; b) Sordos postlingüísticos o postlocutivos: personas que perdieron la audición habiendo tenido ya conocimiento de la lengua oral; c) Sordos con alguna cuestión de audición que utilizan audífonos; d) Sordos, hijos de padres sordos; e) Sordos, hijos de padres oyentes; f) Hermanos y otros familiares oyentes de sordos; g) Sordos que se consideran oralistas acérrimos h) Sordos que se consideran signantes acérrimos; i) Sordos que se consideran bilingües (lengua signada y oral) (Pérez 206-207).

Ahora bien, queremos puntualizar únicamente en la distinción entre los sordos poslocutivos, que son aquellos que pudieron aprender la lengua oral a través de un imput lingüístico auditivo en comparación con un prelocutivo que no tuvo nin-

gún acercamiento o comprensión de la lengua oral. La pregunta cabría aquí al pensar quién es más integrante de la Comunidad Sorda. El cuestionamiento inquieta, puesto que un grupo comprende ese espacio de significación que al otro le ha sido vetado por cuestiones biológicas; sin embargo, ambos grupos han creado espacios de contemplación artística sin distinción de ningún tipo porque el objetivo particular está concentrado en la importancia de enriquecer a los integrantes de la comunidad para que se enriquezcan de forma cultural comprendan su entorno a través de otros espacios de acción.

Bossano no hace un análisis como tal de la relación prelocutivos y postlocutivos, pero sí de sordos e hipoacúsicos. El término hipoacúsico se utiliza para las personas que no han perdido totalmente la audición, que están entre una pérdida leve y grave; dentro de la comunidad, este término tiene un significado que va más allá del nivel de pérdida auditiva.

Una de las diferencias principales entre los hipoacúsicos y los sordos es su relación con la lengua oral, que en este caso sería el español. Bossano explica que:

Una persona sorda no se integra a una conversación con oyentes usando el español oral; una persona hipoacúsica sí. Por lo tanto, un sordo y un hipoacúsico se diferencian principalmente por su relación con el español. Ahora, esta idea tiene una dimensión práctica, algunos hipoacúsicos tienen restos auditivos o han perdido la audición después de adquirir el español (postlocutivos), por lo tanto, muchos lo siguen usando después de la pérdida auditiva, de hecho, muchos de ellos no se relacionan con el mundo sordo y por lo tanto, a pesar de ser medicamente sordos, no pertenecen a la comunidad, pues no la han asumido como identidad. (Bossano 69 – 70)

Como ya se mencionó antes, un punto importante para formar parte de la comunidad sorda es estar orgulloso de formar parte de ella y, por lo tanto, asumirla como una identidad y que

la LS sea la primera lengua que uno tiene; los hipoacúsicos y los postlocutivos, al no asumirla, se les considera entonces fuera de ella, incluso a los que dominen correctamente la LS. Otra de las características que separan a los hipoacúsicos y postlocutivos de los prelocutivos es que hacen uso del español signado; este es un método o un sistema de habla bimodal, ya que hace uso de la lengua oral pero acompañada por signos que ayudan a producir el habla. Es utilizada como una herramienta temporal, pero no tiene cabida en la Comunidad Sorda pues es totalmente diferente a la Lengua de Señas y muy parecida al del español. Hay que recordar que la LS es un sistema por sí mismo, separado del español, que es una lengua natural; el español signado, al contener rasgos del español para formar las oraciones, se aleja de la manera en la que estas se forman en la LS. Por poner un ejemplo, diremos que la LS no hace uso de conjugaciones y preposiciones, pero, el español signado, sí. Por lo tanto, este “no es reconocido por la comunidad como suyo, sino como perteneciente al español y al mundo de los oyentes” (Bossano 71), que, además, no es bien recibida en la comunidad por el hecho de que proviene de una terapia que busca la oralización y se relaciona con la falta de contacto con la comunidad lingüística o con la falta de interés por la lengua (la LS). Esta forma de rechazar el “habla signada” es el resultado de la continua imposición, percibida por las personas sordas, de las lenguas orales sobre la lengua de señas. (Bossano 71)

El español signado es tan rechazado dentro de la comunidad que las personas que lo llegan a usar, ya sea por ser hipoacúsicos o postlocutivos, son criticadas y discriminadas por ello. Bossano explica, después de ciertas entrevistas que tuvo con personas hipoacúsicas que buscaban formar parte de la comunidad, que:

para tener una identidad sorda no es suficiente dejar de oír, sino que además debes sumergirte en el mundo sordo. Eso implica preferir la lengua de señas por sobre la lengua oral [...]. La razón por la que una persona hipoacúsica es

nombrada como tal es porque la comunidad percibe en él o ella restos de una identidad oyente, la lengua que usa, las cosas que hace y como las hace, las personas con las que se relaciona y la forma en la que existe en el mundo aún no están del todo ligadas a la lengua de señas y a la visualidad. (Bossano 72)

Y agrega que, para las personas sordas, el ser sordo y formar parte de la comunidad significa compartir esta y hablar su lengua; mientras más integrado estés, más dominio tienes sobre la lengua, y por lo tanto, la identidad como sordo es más profunda. Los hipoacúsicos se consideran personas que habitan entre el mundo oyente y el sordo. Por lo tanto, se cree que no tienen buen manejo de la lengua y que no se perciben como sordos en su identidad, por lo tanto, no son considerados Sordos:

Es decir, para mantener la representación del sordo frente al mundo, la comunidad traza límites identitarios que controlan quién es y quién no es sordo. Una de las estrategias para mantener estos límites es expulsar de la identidad a aquellos miembros que se encuentran en la periferia. (Bossano 72 – 73)

Para formar parte de la comunidad se tiene que rechazar la oralización y acoger la lengua de señas: “la comunidad sorda es como un embudo, a más tiempo en la comunidad, más conocimiento de la lengua y más aceptación, a menos participación menos dominio de la lengua y más propenso a que te califiquen de hipoacúsico.” (Bossano 73) El ser considerado hipoacúsico se acerca más a ser un oyente que un sordo, que es lo que podría suceder con un postlocutivo, ya que, al haber tenido un primer acercamiento con la lengua, su acercamiento a la comunidad sorda es diferente.

Dentro de la comunidad sorda hay valores, costumbres, normas, tradiciones y manifestaciones artísticas propias de esta, que derivan en su propia cultura. La cultura sorda es principalmente visual y esta no surge por una herencia familiar ni por pertenecer a un mismo punto geográfico, sino por una serie de características que tienen en común, como la manera en la que entienden el mundo y su propia lengua. Al no tener audición, los demás sentidos se agudizan, pero principalmente el visual. Vivimos en un mundo en el que la transmisión de la información es de forma auditiva, ya sea por la radio, la televisión, o de manera escrita en los periódicos o las redes sociales y, por lo regular, esto hace que los integrantes de la comunidad sorda se topen con barreras comunicativas, pues la manera en la que ellos reciben la información es visualmente y no en todos lados hay intérpretes para que ellos puedan tener una comunicación completa en su día a día.

La cultura sorda tiene sus propias manifestaciones artísticas; al ser una cultura visual, estas manifestaciones son primordialmente visuales, pero no se limitan solamente a eso. Una de estas manifestaciones es el teatro para sordos con compañías como “El grito” y “Seña y verbo”. Otra sería el dibujo, la pintura y la danza, incluso la música, pues ellos demuestran que no es necesario tener audición para realizar estas obras. También son muy importantes los deportes y los centros de recreación que les permiten tener una convivencia y desarrollo motriz como cualquier ser humano merece como derecho propio.

A continuación, daremos un listado de los personajes más representativos y de su quehacer en distintas áreas artísticas, y todos ellos son de nacionalidad mexicana:

1. Germán Gedovius Huerta.

Nació el primero de mayo de 1866 en San Luis Potosí y murió el 17 de mayo de 1937 en la ciudad de México. Fue sordo de nacimiento y usó el dibujo como medio de comunicación. Desde temprana edad, mostró un gran talento. Fueron sus padres don Germán Gedovius y doña María Teresa Huerta de Gedovius, quienes le enseñaron a entender a los demás con el movimiento de sus labios. El pequeño Germán, para expresarse, no empleaba la mímica sino el dibujo, por lo que en muy poco tiempo afirmó sus líneas y cobró una habilidad extraordinaria para dibujar sus ideas con gran expresividad y rapidez.

2. Rolando Sigüenza Acevedo.

Rolando, nació en Oaxaca de Juárez en 1972. Cuando cumplió dos años se mudó a la Ciudad de México, a la casa de sus abuelos en Coyoacán. Rolando ha dado a conocer su obra en numerosas exposiciones individuales y colectivas, realizadas en varios estados de la República. A nivel internacional ha expuesto con gran éxito en Argentina, Ecuador, España, Estados Unidos, Japón, Costa Rica, entre otros. En su estado natal es muy reconocido en el medio cultural y artístico, y su obra ha ilustrado folletos, carteles de importantes instituciones. También ha impartido talleres a personas con problemas de audición. Como es sordo profundo, su compromiso se hace más estrecho con la comunidad para poder generar nuevos espacios en donde se integren las personas sordas y vean su discapacidad auditiva como una forma de transformar más no de reducción de identidad.

3. Ixchel Solís.

Sorda profunda. Su educación la realizó en escuelas regulares para niños oyentes, donde se esforzaba por aprender el lenguaje de manera oral. A los seis años comenzó a utilizar el dibujo como forma de comunicación con el mundo, utilizando los pinceles podía expresar sus ideas y emociones. Continuó con sus estudios hasta terminar la preparatoria, para luego ingresar de forma extraoficial a la escuela de Artes Plásticas de la UNAM. En palabras de ella se presenta y muestra el ser sordo: “Mi nombre es Ixchel Solís García y mi seudónimo es “El jazmín”. Soy oriunda del Tlalpan, Distrito Federal, y nací un día del mes de mayo de 1971. Soy Artista Plástica, esposa y madre de dos bellos hijos. La historia de mi vida se parece a la de casi todos los sordos: el trabajo exhaustivo, las terapias de lenguaje, las dificultades de comunicación y la soledad”.

4. Zaira Soriano Haddas.

Zaira se dedica a la danza (actividad que la llevó a vivir dos años en Estados Unidos), al teatro, a la actuación, y a la fotografía. Cuando tenía ocho meses de edad, una otitis provocada por un virus destruyó la mayor parte de sus tímpanos. Tuvo pérdida total de la audición. En una entrevista para la jornada enunció que a través del cuerpo podía sentir la danza, es decir, las vibraciones de la música en su cuerpo le permitían danzar. Zaira ha participado como actriz en puestas en escena del grupo teatral para sordos Señal y Verbo, con el que tuvo una temporada en el Centro Cultural Helénico; incluso llevaron su propuesta a ciudades de Austria en 2000. En este mismo grupo realizó una serie de narraciones de cuentos para niños.

5. Raúl Fuentes

Nació en el Distrito Federal el 1 de diciembre de 1936. A los 13 años ingresó a la Escuela Nacional de Sordos. Durante su juventud se convirtió en luchador profesional de lucha libre bajo el nombre “el prisionero”. Luchó a lado de grandes estrellas de la época, como El Santo, el Químico, la Momia, entre otros, desde 1958 a 1977, y luego renunció por su salud. Él no era el único: existían otros seis Sordos luchadores: David Rodríguez “Sordomudo Rodríguez”, Pedro Cervantes “Dientes de Sable”, Esteban Vilchis “Príncipe Azteca”, Arturo Quiroz “Sordomudo Quiroz” y Francisco González de Veracruz “Sordomudo González”. Fue uno de los principales artistas Sordos del país. Tuvo la iniciativa de enseñar LSM al utilizando el arte en sus manos que combinaba deletreo manual con expresión corporal y facial, mímica y señas. También logró transmitir poesía en la LSM. Fue uno de los pioneros de los grupos de teatro para Sordos, presentó la exitosa obra “mundo de silencio” en el teatro Hidalgo en 1972. A nivel nacional fue reconocido por toda la República como autor de varios libros de señas, y fue el creador de aproximadamente 20 señas nuevas que utiliza la lengua viva. No menos importante fue su participación como activista a favor de los derechos de la Comunidad Sorda de México.

6. Juan García Muciño

Nació en Santa Cruz Ayotusco, Estado de México. Forma parte de una familia grande de diez hermanos, de los cuales cuatro fueron Sordos. De pequeño viajó a la Ciudad de México para estudiar en la Escuela Nacional de Sordos, donde realizó su educación primaria, regresó a su pueblo sólo por poco tiempo ya que no le gustaba el trabajo del campo y decide regresar a la ciudad a trabajar en diferentes oficios y finalmente como dibujante. Se convierte en el primer presidente de la Asociación Deportiva Silente de México, A.C. (ADSM) fundada el 4 de marzo de 1964, La ADSM se afilia al Comité Internacional de Deportes Silenciosos.

(CISS) en 1965, al Comité Panamericano de Deportes Silenciosos (COPANDES), al Comité Olímpico Mexicano (COM), Confederación Deportiva Mexicana (CDM), al Instituto Nacional del Deporte (INDE) y a la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA) Dirección de Rehabilitación.

Participó como delegado en los X Juegos 1965 en Washington, D.C., y fue esta la primera ocasión en que México tomaba parte de estos juegos. En 1969 viaja a Belgrado a los XI Juegos, también participó en los IV Juegos Panamericanos en 1967, realizados en Rio de Janeiro, Brasil.

7. Arnaldo Maldonado

Nació en la ciudad de León y fue sordo de nacimiento. Se traslada con su familia a la ciudad de México e ingresa a la Escuela Nacional de Sordomudos, en donde aprende LSM. Es apasionado de los deportes; participa en juegos y torneos organizados y es como surge la idea de fundar el 3 de marzo de 1944 el “El Club Deportivo de Sordomudos”, el cual tuvo su sede en la calle de Bucareli. Desde entonces dicho Club ha tenido varios cambios de sede a Isabel de Católica, Argentina, frente a la Iglesia de San Hipolito, hasta llegar a su actual dirección en Tacuba No. 48. El edificio donde fue creado el Himno Nacional Mexicano, por Francisco González Bocanegra, hecho que se recuerda en una placa conmemorativa colocada en la entrada. Él motivó a la comunidad Sorda de León y los instruyó al transmitirles sus conocimientos para que formaran su propio club deportivo “Club Deportivo de León”, el cual funcionó durante 12 años, después de los cuales ha cerrado sus puertas. La Comunidad Sorda Mexicana reconoce sus logros y lo ha homenajeado en diferentes momentos.

8. Ángel Acuña Lizana

Nacido en Chihuahua en 1919 y muerto en 1997. Su familia se mudó a Arizona. Asistió a la escuela de Arizona para sordos; en 1939 era estudiante en el Colegio de Profesores de Huachuca (México). Jugó en el equipo del basquetbol nacional mexicano que participó en los Juegos Olímpicos de 1948, y fue la primera persona sorda en jugar un deporte de equipo en las Olimpiadas. Llevó al club de Los Ángeles al equipo del básquetbol Sordo Annual American Athletic Association of the Deaf (AAAD) al Campeonato Nacional en 1946; se le ofreció un contrato profesional de basquetbol por los Harlem Globetrotters, pero él no lo aceptó. Fue admitido en el Salón de la Fama de AAAD en 1970.

9. Leonardo Aroche

Nace el 6 de noviembre de 1949 en México y es Sordo de nacimiento. Su Sordera es hereditaria, ya que en su familia existen más de seis generaciones con miembros Sordos. Por su curiosidad es que empezó a asistir al cine, y veía la televisión con subtítulos, lo que le permitió ir aprendiendo nuevas palabras y tener un vocabulario amplio. Fue alumno de la Escuela Nacional de Sordomudos en la ciudad de México. A lo largo del tiempo y gracias a su esfuerzo fue capaz de entender varios idiomas en su forma escrita: inglés, francés, italiano y español. Además, domina la Lengua de Señas Americana y la Lengua de Señas Mexicana. Es técnico en dibujo publicitario y realizó sus estudios en Nueva York de 1967 a 1970. Participó en una exposición durante el evento “Deaf Way” organizado por la Universidad de Gallaudet en 1989, exhibiendo algunas de sus acuarelas donde representa parte de la cultura mexicana.

Es el dibujante de libros publicados por la Dirección General de Educación Especial perteneciente a la SEP, titulados “Mis Pri-

meras Señas” tomo 1 y tomo 2. Con ellos tenía la intención de difundir la enseñanza de Señas Mexicana. Leonardo continúa pintando y realizando trabajos de dibujos.

Conclusiones

La información en torno a personas importantes dentro del ámbito artístico sordo es, lamentablemente, muy limitada. Esto también nos lleva a pensar en la necesidad de crear estos espacios de difusión de la actividad artística de la comunidad sorda, pues el trabajo que realizan tanto de manera artística como social en favor de la comunidad es muy importante, pues se centran en defender sus derechos, en promover su arte y en romper los estigmas que los rodean. Es importante realizar este tipo de investigaciones para así poder conocer más de esta comunidad y su cultura, pero también es importante darles el espacio para que ellos mismos nos enseñen sobre esta, que veamos a través de sus ojos y de su manera de percibir el mundo, para así poder aprender desde otra perspectiva y conocer el mundo que nos rodea, pues no es el mismo para todos. Por eso también consideramos que las diferencias entre prelocutivos y postlocutivos pueden ser bastante grandes en cuanto a la lengua de señas, el español signado y cómo se identifican con la comunidad sorda. Es por esta razón que decidimos hacerlo solo de personajes relevantes prelocutivos. Consideramos que es importante tomar en cuenta estas relaciones que hay dentro de la comunidad sorda para realizar un trabajo sobre esta, además de que no se sabe, en verdad o del todo, qué tan aceptados son o si es que forman parte de la comunidad.

Referencias

Ayala, Esmeralda y Rivas, Beatriz. “Esto es cultura sorda”. YouTube, subido por Bea Rivas Hernández, 4 de Marzo de 2018, <https://www.youtube.com/watch?v=ICKXeZl9G8I>.

Anaiz, Beberly. “Cultura Sorda”. YouTube, subido por Beberly Anaiz, 16 de Octubre de 2019, <https://www.youtube.com/watch?v=pBxgY-jsBDrU>.

Bossano Molina, Fernanda Gabriela. Identidad y lengua de señas ecuatoriana: una etnografía al interior de la comunidad sorda de Quito. Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2019.

Fridman Mint, Boris. “De sordos hablantes, semilingües y señantes.” Cultura Sorda. 2009. Cultura Sorda. 15 Noviembre 2020, <https://cultura-sorda.org/sordos-hablantes-semilingues-y-senantes/>.

Guerrero, Esmeralda Berenice. “La comunidad sorda en México”. Medios de comunicación y accesibilidad a la información de personas sordas. Tesis, México: UNAM, 2013, pp. 60-116

Lira Saade, Carmen. “El arte de danzar oyendo sólo con el cuerpo.” La Jornada, 2 Octubre 2002: pp.. La Jornada. 05 Noviembre 2020, <https://www.jornada.com.mx/2002/10/02/05an1cul.php>.

Latin American Art. “Germán Gedovius.” LAA. s.f: s.pp. Latin American Art. 10 Noviembre 2020, <https://www.latinamericanart.com/es/artista/german-gedovius/>.

Matías, Pedro. “En tiempos de pandemia, hay que mantenerse humano: colectivo Oaxaca de mil colores lanza campaña por alumnado con sordera.” Página 3. 10 Septiembre 2020. Chiapas Paralelo. 01 Noviembre 2020 <https://www.chiapasparalelo.com/noticias/2020/09/en-tiempos-de-pandemia-hay-que-mantenerse-humano-colectivo-oaxaca-de-mil-colores-lanza-campana-por-alumnado-con-sordera/>.

Osorio, Briana. "Cultura Sorda". YouTube, subido por Briana Osorio, s.f, <https://www.youtube.com/watch?v=GZSzPZpswvA&t=7s>.

Pérez de la Fuente, Óscar. Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. Madrid: Dilemata, año 6, 2014, nº 15, pp. 267-287

Solís García, Ixchel . "Descubrimiento. "De silencios y De vida. 15 Octubre 2011. Blogspot.

01 Noviembre 2020.

<https://desilenciosyvidakximena.blogspot.com/2011/10/descubrimientopor-ixchel-solis-garcia.html>.

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f. Academia. 25 Septiembre 2020 https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2

Germán Gedovius Huerta.

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia. s.f.
Academia. https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2. 25 Septiembre 2020

Rolando Sigüenza Acevedo.

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia. s.f.
Academia. https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2. 25 Septiembre 2020

Ixchel Solis.

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f.
Academia. 25 Septiembre 2020
https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2.
25 Septiembre 2020

Zaira Soriano Haddas.

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f.
Academia. 25 Septiembre 2020
https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2.
25 Septiembre 2020

Raúl Fuentes

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f.
Academia. https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2. 25 Septiembre 2020

Juan García Muciño

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f.
Academia. https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2. 25 Septiembre 2020

Arnaldo Maldonado

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f.
Academia. https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2. 25 Septiembre 2020

Ángel Acuña Lizana

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f.
Academia. https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2. 25 Septiembre 2020

Leonardo Aroche

Sunn, Valz. "Orgullo para México, sordos exitosos" Academia . s.f.
Academia. https://www.academia.edu/31864915/SORDOS_FAMOSOS_2. 25 Septiembre 2020

El libro que presentamos ahora es otro ejemplo de este interés por desarrollar estas habilidades en los alumnos de una generación de la carrera de letras a través de la escritura de textos que abarcan dos áreas muy diferentes: crónicas personales sobre los hechos ocurridos el 19 de septiembre de 2017, día en que ocurrió el gran terremoto que sacudió a México, como un amargo recuerdo de lo mismo que ocurrió en la idéntica fecha de 1985, y trabajos de tipo académico sobre la enseñanza y los problemas que enfrentan los niños sordos para aprender la lengua de señas a través de diferentes medios: las películas y los cuentos.