

CAPITULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

ANTECEDENTES

En nuestro país la atención educativa que se ha brindado a las personas Sordas¹ ha estado institucionalizada desde dos espacios: instituciones de atención exclusiva para sordos y escuelas regulares, integrados con personas oyentes. Para las personas sordas que viven en municipios o regiones lejanas de las capitales, la primera opción es difícil, debido a que las familias no poseen los recursos económicos necesarios para desplazarse hasta las grandes ciudades, donde están los centros de atención educativa para que sus hijos e hijas reciban educación; cuando lo hacen, es en una modalidad a distancia que poco aporta al proceso educativo. La segunda opción se convierte entonces, en el mejor de los casos, en la única posibilidad de asistir a un proceso educativo; sin embargo, la historia ha demostrado que esta integración no ha dado buenos resultados y que, por el contrario, ha llevado a un fracaso educativo de esta comunidad.

¹ En este texto diferencio entre sordo y Sordo. En el primer caso (con minúscula) se hace referencia a una condición audiológica, a la falta de audición concebido desde la deficiencia y, en el segundo caso (con mayúscula), se hace relación a una concepción socioantropológica, es decir, aun grupo que comparte la Lengua de Señas y una cultura Sorda (Padden y Humphries, 1988).

A partir del Decreto 2082 de 1996, en Colombia se promulga la obligatoriedad de las políticas de integración al aula regular de las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales. En este decreto no se tuvieron en cuenta las características lingüísticas, sociales y educativas de la población Sorda, la cual requiere de un espacio propicio en el que esté con sus pares, facilitando el desarrollo de su primera lengua (la lengua de señas colombiana) y su identidad como perteneciente a una comunidad. Fue así como desde el Instituto Nacional Para Sordos (INSOR), se promovió y se gestionó la Resolución 1515 de 7 de junio de 2000, donde se planteó la necesidad de instituciones educativas exclusivas para sordos, bajo la modalidad de la educación bilingüe y la posterior integración a la básica secundaria con intérprete.

No obstante, con estas políticas aún no se lograba dar atención a las personas sordas que vivían en municipios lejanos a las capitales y que, por lo tanto, estaban por fuera del sistema educativo o integrados con oyentes sin garantizarles las condiciones necesarias para su desarrollo integral. Es así como en los últimos años han venido surgiendo en las instituciones educativas, por la presión de las familias y por el compromiso de algunos docentes, las aulas para sordos (en adelante APS) que vienen a solucionar parte de la problemática antes expuesta. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el INSOR (2005: 6) “En el año 2004 se habían reportado 62 municipios con aulas para sordos en el territorio nacional, alcanzando una atención a 850

estudiantes aproximadamente.” Posteriormente, con el Decreto 2565 de 2003, se asigna personal idóneo para trabajar en ellas como docentes bilingües, modelos lingüístico sordos², maestras(os) de apoyo y otros profesionales.

Para el MEN y el INSOR (2005), las APS

[...] son una propuesta de atención para educandos sordos, donde se hace uso de la lengua de señas colombiana –en la mayoría de casos, los estudiantes inician su aprendizaje allí-, dentro de una institución de educación formal, aunque existen algunas aulas en instituciones de educación especial. Los estudiantes ocupan un salón de clases o aula de manera exclusiva, con diferentes edades y con diversos niveles de conocimientos, para lo cual se responde con una atención “multigradual” en la básica primaria, existiendo generalmente un aula por institución y en algunos casos dos o tres aulas. (5)

Esta alternativa ha presentado múltiples dificultades para su desarrollo comprometiendo la calidad de los procesos educativos. Para tratar de comprender las problemáticas de las aulas para sordos y plantear una propuesta curricular, el Instituto Nacional Para Sordos y el Ministerio de Educación Nacional realizaron el evento “Hacia una educación de calidad en las aulas para sordos. Orientaciones preliminares” en el año 2005 al que se convocaron docentes de aulas para sordos de diferentes partes del país. En las memorias del evento, uno de los artículos que más generó interés en las y los

² El Modelo Lingüístico es una persona sorda adulta que trabaja en contextos educativos de básica primaria, como voceros legítimos de las particularidades e intereses de la comunidad sorda, y que facilitan la adquisición de la cultura y la Lengua de Señas Colombiana por parte de los y las estudiantes.

docentes fue “La organización curricular de las Aulas Para Sordos en Colombia – Una propuesta para analizar” de Olga Lucía Bejarano y Lili Portilla Aguirre.

Desde este documento se plantean algunas de las mayores dificultades manifestadas por docentes de las APS:

- Poco dominio de la LSC por parte de los estudiantes sordos y de los docentes.
- Estudiantes con diferentes niveles académicos y con dificultades asociadas. Estudiantes con diversas experiencias educativas (integración escolar, rehabilitación o no escolarización).
- Variedad en la edad. Desde 4 años hasta adultos lo que plantean como contraproducente para el trabajo pedagógico.
- Poco uso del español escrito.
- Pocos modelos lingüísticos. Falta claridad en su perfil, funciones y actividades.
- Poca articulación con la Institución Educativa, en la que se encuentra el aula.

Si bien este documento da algunas luces para avanzar en la tarea de organizar curricularmente el APS, es preciso abordar otros referentes teóricos que nos permitan una comprensión más crítica y plantear nuevas alternativas que permitan un mejoramiento de esta experiencia educativa.

Considero que las APS, surgen enmarcadas dentro de discursos coloniales puesto que se ha pensado que hay una sola forma de comunicarse (español), una sola forma de ser y estar en el mundo, la cual es la “normal” y lo que se salga de estos parámetros es lo “anormal”, lo que debe ser corregido. De igual manera, han estado determinadas por una relación binaria. Según Bhaba (1994), citado por Skliar (2000), las oposiciones binarias indican que hay dos conceptos: el primero determina cuál es la norma, el deber ser; y el segundo, que es el opuesto del primero, determina lo que no se debe ser, por ejemplo: oyente/sordo, normal/anormal; de allí que las intervenciones educativas estaban enfocadas a hacer que los sordos hablaran y así parecerse más a los oyentes.

Esta relación binaria

[...] no permite comprender la complejidad de los agentes y de las relaciones subentendidas en cada polo, ni la reciprocidad de las interrelaciones, ni la pluralidad y la variabilidad de los significados producidos en estas relaciones. Aun concepciones críticas de las relaciones interculturales pueden ser asimiladas a entendimientos reductivos e inmovilizantes. Así, el concepto de *dominación cultural*, dentro de una lógica binaria e bipolar, puede llevar a suponer que los significados producidos por un sujeto social son determinados unidireccionalmente por la referencia cultural de otro sujeto. Este entendimiento puede reforzar el proceso de sujeción en la medida en que, al enfatizar la acción de *un* sujeto *sobre* el *otro*, oscurece el hibridismo de las identidades, la ambivalencia y la reciprocidad de las relaciones sociales, así como la capacidad de autoría de los diferentes sujetos sociales. (Fleuri, 2006: 7)

Estos discursos coloniales, han sido reproducidos desde la educación especial, en la que se ve al otro como un ser en falta, distinto de los demás; por esto, los sujetos deficientes han sido tratados como sujetos homogéneos, sin una particularidad desde lo social, lo histórico, lo comunitario; alejando así, el abordaje de sus problemáticas desde otros discursos que se han venido preguntado por las poblaciones excluidas, pues “[...] la cuestión de los sujetos deficientes supone siempre un problema educativo, de moralidad y de derechos humanos. “ (Skliar, 2000: 111).

Sin embargo, estas APS también contribuyen con procesos de transformación social y personal; algunas han sido experiencias enriquecedoras para los y las estudiantes Sordos y Sordas, porque han tenido la posibilidad de tener un espacio educativo que responde, en parte, a sus necesidades. Considero el APS como un espacio para las personas Sordas, no para redimir las, liberarlas o etiquetarlas, sino para “escuchar la voz de lo negado, de escuchar la palabra de los sin nombre, para poder nombrarnos a nosotros mismos sencillamente, con dignidad” (Pérez de Lara, 1998: 84).

La mayoría de niños, niñas y jóvenes que ingresan al aula, provienen de una integración escolar con oyentes, en la cual se encontraban aislados, con bajos logros académicos, ocasionando fracaso y deserción escolar. La situación de exclusión de las personas Sordas de la escuela, está relacionado con lo que

plantea Paulo Freire (2004) cuando dice que “En realidad no hay niños *evadiéndose* de la escuelas, así como no hay niños *fuera* de las escuelas, como si no estuviesen dentro solamente porque no quieren, sino que hay niños a quienes en ocasiones se *prohíbe* entrar en las escuelas y a veces permanecer en ellas” (11).

La posibilidad de poder tener un entorno lingüístico en lengua de señas y compartir con personas como ellos, creo que es uno de los aspectos más rescatables de este espacio, pues como dice Jesús Ibáñez, citado por Nuria Pérez de Lara (1998: 117) “sólo en grupo y sólo mediante interacciones lingüísticas de tipo conversacional, puede emerger la subjetividad”.

Esto lo evidenciamos cuando llega por primera vez un estudiante al aula. Al principio sienten temor por llegar a un nuevo espacio desconocido para ellos y ellas, pero luego, poco a poco van encontrando en ese espacio, la posibilidad de interactuar, dialogar, sentirse acogidos y acogidas. Algunos(as), pasan de ser los(as) rebeldes, los(as) indisciplinados, los(as) que tienen problemas de aprendizaje, a ser los(as) mejores estudiantes, los(as) más interesados(as) por estudiar y aprender; es decir, cambian las representaciones que tenían los demás sobre ellos(as) y sobre sí mismos(as).

Pese a ello, existen aún, estudiantes y familias que se niegan a ingresar a este espacio, pues tienen una representación de la sordera desde la deficiencia, desde la falta. Insisten en continuar con procesos de oralización, de tratamientos terapéuticos, quirúrgicos (como los implantes cocleares³), que les permita llegar a ser oyentes, recuperarse. Luego de algunos años, cuando se dan cuenta que estar integrados solos y solas en la escuela no es la mejor opción, o cuando evidencian fracasos escolares, es cuando buscan el APS.

Además de posibilitar un espacio lingüístico apropiado para las personas Sordas, es fundamental "... repensar la pedagogía, la educación, las metodologías, el currículum, las didácticas, los objetivos, para qué, cómo, dónde, qué enseñamos, se trata de repensar la arquitectura de toda la escuela para sordos" (Massone, Simón y Druetta, 2003: 17), en este caso, de las APS.

Conviene entonces, la construcción de un currículum intercultural en esta oferta educativa, que no debe ser concebido "como una simple convivencia entre sordos y oyentes, sino en relación a estructuras y prácticas de poder de los oyentes sobre los sordos" (Skliar y Lunardi, 1999: 14). Un currículum, que parta de procesos de descolonización, cambiando la concepción del mismo, no como

³ El implante coclear es un dispositivo electrónico que se coloca en el oído interno durante una cirugía. Este implante hace que los impulsos físicos del sonido sean transformados en energía eléctrica y estimule directamente las fibras del nervio coclear desde el caracol. Este procedimiento que cada vez se usa con mayor frecuencia en niños y niñas sordos (as), sin tener análisis claros de los efectos físicos, psicológicos y sociales y de la real efectividad del mismo.

una sumatoria de contenidos a aprender, sino como “una práctica discursiva donde saber/poder están implicados en narrativas individuales y colectivas constituyendo sujetos auto-regulados a través del disciplinamiento de los individuos para la vida en sociedad” (Klein y Lunardi, 1998: 5). Lo que significaría, pensar el currículo como “una red de significados” (4) que se va construyendo en los procesos de interacción; contrario a pensarlo como un producto fijo e inmodificable.

La importancia de abordar una crítica al currículum, está en relación con los procesos de subjetivación o de constitución de los sujetos; dado que ha prevalecido un currículo que forma un determinado tipo de sujeto para unos fines específicos; en el caso de las APS, el currículo ha continuado con prácticas de poder y saber desde los oyentes, formando un tipo de ciudadano sordo “blanco, cristiano, de sexo masculino, de cultura europea, oralizado y disciplinado para el mundo del trabajo” (Klein y Lunardi, 1998: 6).

Este nuevo currículo, implica definir y concebir la sordera no como deficiencia, sino como una diferencia política, como una experiencia visual, negando la oposición oyente/sordo que ha prevalecido durante tantos años (Skliar y Lunardi, 1999). Lo cual supone igualmente, no pensar a las personas sordas y a la sordera como seres homogéneos, dentro de una categoría rotuladora y totalitaria. Contrario a esto, las identidades sordas, se construyen

permanentemente en un contexto histórico, político, social, educativo, etc. La escuela, junto con la comunidad sorda, deben reflexionar sobre lo que significa la construcción de estas identidades, cuáles son las dinámicas y las relaciones que se establecen, especialmente cuando en una escuela conviven Sordos y oyentes.

En este sentido podemos hablar del encuentro de culturas y de lenguas en la escuela (Peluso, 2003), que podría posibilitar, un espacio de encuentro multicultural, pero que aún no lo vemos así. Todavía pensamos el proceso integrativo desde la incapacidad, desde la ubicación física en un espacio de personas distintas, anormales, lo que ocasiona relaciones de colonización como la colonización del ser, del saber y del hacer; lo que significa modos hegemónicos de ser y saber, modos únicos de hacer y actuar.

En esta línea de pensamiento, Nuria Pérez de Lara (1998) plantea que la "... pasión por reducir al otro a lo mismo: [es un] mecanismo de inclusión que excluye, en el más profundo interior de lo mismo, al otro, lo otro de cada UNO" (36).

La escuela, no ha problematizado estos asuntos, no ha pensado cómo posibilitar un diálogo con el otro, con los otros, y con nosotros, aún no se evidencia una "[...] escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que

se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela apasionadamente le dice sí a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece” (Freire, 2004: 70)

De lo anterior, es fundamental cuestionar los procesos educativos que ha venido viviendo la comunidad Sorda en el APS, como posibilidad de deconstruir y construir con dicha comunidad, otras formas de educación que realmente atiendan a sus necesidades e intereses. Esto sería posible en un diálogo permanente de saberes, en el cual podamos escucharnos y pensar otros mundos o educaciones posibles.

Sin embargo, me cuestiona ¿cómo construir escuelas otras, partiendo de un modelo tan rígido como el que actualmente tenemos?, ¿cómo podemos identificar en qué momento nuestro trabajo está siendo parte de un discurso de la colonialidad o si está realmente construyendo otro tipo de saber?, ¿cómo articular los saberes locales con lo planteado desde el Ministerio de Educación?, ¿qué tanto conoce la comunidad sorda de sus mismos procesos educativos?

Contextualización: El aula para sordos de la Institución Educativa Barro Blanco (IEBB)

En el año 1999 los y las estudiantes Sordos y Sordas del municipio de Rionegro (Antioquia) eran atendidos en el programa de integración escolar de la Unidad de Atención Integral⁴ (UAI), estaban ubicados(as) en escuelas regulares con estudiantes oyentes, recibiendo atención individual y grupal semanal; esta última modalidad posibilitó visualizar la importancia de estar agrupados en el proceso de escolarización con una metodología que vehiculizara los aprendizajes pedagógicos, mediada por una comunicación efectiva en lengua de señas.

A partir de lo anterior (y teniendo en cuenta que la sordera no es sinónimo de incapacidad lingüística, intelectual o socio-afectiva) se inició en el año 2000 el Aula Para Sordos (APS) como un espacio de educación formal para las personas sordas, atendiendo la básica primaria en una modalidad de aula multigradual, es decir, en un mismo grupo confluyen estudiantes de diferentes grados. Actualmente en el APS hay 15 estudiantes entre los grados preescolar y quinto de básica primaria y 20 estudiantes en básica secundaria en los grados

⁴ Según el Decreto 2082 de 1996, las Unidades de Atención Integral (UAI) se conciben como un conjunto de programas y de servicios profesionales que de manera interdisciplinaria, ofrecen las entidades territoriales, para brindar a los establecimientos de educación formal y no formal, estatales y privados, apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos complementarios.

sexto, octavo y noveno en la modalidad de integración con intérprete de Lengua de Señas Colombiana.

Esta es la única APS que existe en la región del oriente antioqueño, a ella confluyen estudiantes provenientes de diferentes municipios aledaños como Marinilla, El Carmen de Viboral, La Ceja, La Unión y El Retiro. Aún así, todavía hay niñas, niños y jóvenes de veredas lejanas, que se encuentran desescolarizados.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

- ¿Cuáles son las prácticas discursivas que están fundamentando actualmente el currículum de las aulas para sordos?
- ¿Cómo articular este currículum con los discursos de conocimiento, poder y cultura que conlleven a un fortalecimiento de la comunidad sorda?
- ¿Cuáles son los aportes de la comunidad sorda a la construcción de un currículum intercultural para esta comunidad?
- ¿Qué aspectos debe tener en cuenta el currículum del aula para sordos que garantice una educación apropiada para esta población?
- ¿Qué aportes se pueden derivar para otras aulas para sordos de la región y del país?

OBJETIVOS

Objetivo general

Fundamentar un currículo crítico intercultural para el Aula Para Sordos de la Institución Educativa Barro Blanco, partiendo de la indagación de las prácticas discursivas desde las cuales se ha estado basando esta aula y del análisis que a estas prácticas se pueda hacer desde las perspectivas, necesidades e intereses de aquellos actores relacionados con esta alternativa educativa: líderes sordos(as), docentes, modelos lingüísticos, estudiantes y familias; posibilitando visionar un currículum que tenga en cuenta la representación de la cultura, identidades y conocimientos de la comunidad Sorda.

Objetivos específicos

- Reflexionar sobre las prácticas discursivas que están fundamentando el desarrollo actual del currículum del APS, que permita una comprensión de las actuales problemáticas que presenta esta alternativa educativa.
- Identificar, a través de espacios de reflexión crítica con los diferentes actores de las APS (líderes sordos(as), docentes, modelos lingüísticos, estudiantes

y familias), ejes de acción que fundamenten la construcción de un currículum intercultural.

- Generar en los y las docentes y demás actores de esta modalidad educativa, procesos de reflexión en torno a las APS que contribuyan a la socialización de experiencias y la creación de redes de trabajo a nivel local y nacional.

JUSTIFICACIÓN

La necesidad de pensar un currículum crítico intercultural de las APS partiendo de sus experiencias, necesidades y particularidades, es apremiante, más aún, cuando en los últimos años, surgen cada vez más APS en el país, pero que poco son pensadas y reflexionadas y menos aún con su comunidad, llevando a procesos de baja calidad educativa que no atienden sus particularidades.

Para las personas Sordas, el contexto escolar se constituye en uno de los espacios más relevantes para la construcción de comunidad e identidades Sordas, en donde pueden acceder a los conocimientos propios de su cultura y de su lengua. El APS de la IE BB se convierte en uno de los pocos espacios que existe en la región del oriente antioqueño, que no sólo garantiza el acceso al derecho a la educación, sino que posibilita el encuentro con otras personas

Sordas, permitiendo la adquisición de la lengua de señas y la constitución de comunidad capaz de comunicación. Es por ello que es urgente una mirada crítica a la puesta en marcha de esta experiencia, pues dependiendo de cómo se esté abordando el currículum, va a determinar prácticas más o menos articuladas con la visión Sorda. Al respecto, Paddy Ladd, investigador Sordo plantea:

[...] Deaf communities differ from other linguistic minorities in one crucial respect – their language and culture can be transmitted down the generations only by the 5-10% with Deaf parents. For the other 90% of Deaf children, born to hearing parents, access to a sophisticated language and its traditions can only be gained by attending Deaf schools. [...] Deaf schools socialised newly entering Deaf children, enabling Deaf norms, values and traditions to develop and be passed down from generation to generation. (Ladd, 2003: 43)

Si bien los autores se refieren a la escuela para Sordos, esto no quiere decir que las APS no cumplan con una función de adquisición y desarrollo lingüístico de la Lengua de Señas Colombiana y de socialización. Me gustaría dejar claro que la mejor opción educativa para estas personas es la escuela para Sordos, garantizando el desarrollo de un proyecto Bilingüe Intercultural, atendiendo a una educación más apropiada para estas personas. Pero como ya expuse en los antecedentes, las APS se convierten, en muchos casos, en la única opción para aquellos Sordos que pertenecen a regiones lejanas de las capitales, como es el caso de la región del oriente antioqueño; lo que no nos limita a que en un

futuro, se pueda, a medida que se incremente la demanda de atención, considerar opciones más pertinentes y cualificadas.

Otro de los aspectos que justifica este proyecto, es que tradicionalmente se hace una crítica a las APS desde afuera; otras personas van, preguntan, indagan y emiten un juicio al respecto; pero quienes estamos directamente involucrados en esta experiencia (docentes, modelos lingüísticos, estudiantes y las familias) es decir, quienes construimos la cotidianidad educativa de las APS, no nos atrevemos a explorar nuestra práctica, poco analizamos nuestra labor, nuestro hacer. Por consiguiente, como docente del APS durante seis años, este trabajo significa también una revisión crítica de mi práctica, en la que puedo estar transmitiendo un “[...] currículum para unos alumnos sordos que no pueden ni quieren reflejarse en él. Para los sordos ese currículum es la materialización de una pedagogía centrada en el imperativo del ser como los otros, de no ser ellos mismos.” (Skliar, 1997)

Esta revisión no es una tarea sencilla, pues es difícil volver extraño lo cotidiano, pensar nuestra cotidianidad para ver en qué estamos fallando, en qué hemos aportado y cuál es el sentido que le estamos imprimiendo a nuestra experiencia. Al respecto, Pablo Gentili plantea “[...] una perspectiva relacional en educación debe partir de una crítica radical al *sentido común* que penetra nuestras visiones (y muchas de nuestras interpretaciones) sobre la escuela, el currículum,

el conocimiento, las prácticas cotidianas de los maestros, etcétera.” (Gentili, Pablo, 1997: 44).

Esta apuesta, igualmente apunta a contribuir en el ámbito regional y nacional a las discusiones sobre los discursos y prácticas de las APS y, por ende, a la cualificación de las mismas. Si bien considero que no se puede hacer una generalización de este trabajo para cada una de las aulas que existen en el país, sí espero generar procesos de reflexión al interior de cada una y posibilitar la creación y promoción de redes de trabajo.

Cabe señalar que, como docente de un aula multigradual, están presentes sentimientos de angustia, de soledad y de incertidumbre debido a la ausencia de diálogo entre docentes de APS; a la poca preparación y capacitación acorde con las necesidades y ritmos, a la falta de material adecuado, al poco personal formado, entre otras. Todo esto nos tiene que llevar a ser intelectuales transformativos (Rodríguez, 2001) lo que implica que

El maestro, en este proceso de colocarse frente a sí mismo, de ser sujeto de su propia experiencia, no debe ocultar sus tendencias, inclinaciones o desvelos, su deber como intelectual transformativo consiste en autorrevelarse y ubicar la forma como la ideología, la cultura, la política, el saber y el poder han configurado su subjetividad, sus acciones y el modo en que éstas se manifiestan en su relación con los alumnos. Los maestros deben comprender, críticamente, la configuración de su ser como enseñante y como intelectual. (Rodríguez, 2001: 86-87)

Entonces, pensar un currículum intercultural para el aula para sordos, también implica pensarme como educadora oyente, buscando que la construcción de ese currículum también me transforme y transforme mi práctica pedagógica, práctica que, como he mencionado, ha sido y está influenciada por políticas y discursos homogenizantes.

Esta posición implica asumir también una postura frente a la escuela como institución que reproduce pero que también crea, pues si bien las escuelas están sujetas a unas dinámicas externas como las políticas educativas, los dispositivos para controlar y evaluar a docentes y estudiantes; también tienen vida y dinámicas propias, lo que permite generar experiencias nuevas y enriquecedoras que se puedan compartir.

DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En la concepción tradicional de currículum, este se asocia con plan de estudios o con la receta metodológica de cómo trabajar las distintas áreas académicas. Mi interés no es este. No busco proponer una receta metodológica o un inventario de estrategias sobre cómo trabajar en el APS. Parto de la concepción del currículum como un espacio de construcción de identidades y de reivindicación de las culturas. Desde esta perspectiva mi interés está centrado en el cuestionamiento del currículum que tenemos actualmente, de las

prácticas discursivas que lo fundamentan y, a partir de allí, proponer rutas o ejes a tener en cuenta para repensar el APS como un espacio educativo en el cual las personas Sordas puedan sentirse reconocidas.

Para ello, establecí un diálogo con diferentes actores que hacen parte de la propuesta del APS de la IEBB (y de otras aulas) como docentes, modelos lingüísticos, líderes sordos de la Asociación Antioqueña de Sordos (ASANSO), estudiantes y familias. Esta interlocución estuvo enmarcada en aproximaciones del currículum desde teorías críticas y poscríticas, reflexionando sobre las relaciones de identidad, cultura, poder y conocimiento que entran en juego en la elaboración de un currículum.

Por último, la propuesta surgida de este proyecto, no pretende ser generalizable a todas las APS, pero sí dejar unas líneas de reflexión que nos permitan seguir contribuyendo a su cualificación. Es un inicio de pensar el currículum desde quienes hacemos parte del trabajo directo en el APS y que espera contribuir a las reflexiones en el campo de la educación para Sordos.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

“El caso de los sordos se revela, al mismo tiempo, tanto un problema típico como un problema atípico para la educación. Es, por un lado, un problema típico pues la existencia de los sordos le plantea a la escuela un problema ancestral: el de las diferencias, la existencia y la llegada de los otros, de otras formas y procesos de identidad, de otras formas y procesos de lenguaje. Las diferencias, en su singularidad y en sus relaciones sociales y culturales, sobrepasan la concepción monolítica de alumno, de currículum y de cultura y evidencian la propia crisis de identidad de la escuela. Y es también un problema atípico porque cuando las diferencias son realmente comprendidas como tales, nada de la existencia de la escuela y de la educación podrán permanecer desatentas a la necesidad de profundos y radicales cambios.”
(Skliar, 1997)

Hacer un análisis de las prácticas discursivas del APS y, a partir de allí, fundamentar un currículum que parta de las perspectivas, necesidades e intereses de quienes intervienen en esta propuesta, implica tener diferentes aproximaciones conceptuales que me permitan tener una perspectiva diferente a la tradicional, esperando que realmente posibilite visionar un currículum que tenga en cuenta la representación de la cultura, identidades y conocimientos de la comunidad Sorda.

Este capítulo inicia con el abordaje de los discursos que se han planteado para la comprensión del currículum; luego profundizaré en enfoques curriculares críticos y poscríticos que han analizado la relación entre el currículum y aquellos grupos que han sido tradicionalmente excluidos. Posteriormente, abordaré cómo se ha venido concibiendo el currículum en las comunidades Sordas y su articulación con los procesos de identidad y cultura. Finalmente, estableceré una perspectiva intercultural que articula los elementos propuestos con el currículum.

DISCURSOS CURRICULARES

Tomaz Tadeu Da Silva (2001) considera que tradicionalmente ha existido una relación entre la teoría y la realidad, en la cual la teoría representa fielmente la realidad. Esto implicaría suponer que existe algo que se llama currículum y que la teoría lo descubre, lo describe y lo explica. Sin embargo, desde una perspectiva postestructuralista el carácter representacional de la teoría es criticado, pues señala, que la teoría no solo representa la realidad, sino que la crea.

Una concepción discursiva, por el contrario, propone que las definiciones dadas sobre el currículum, hacen parte de lo que una persona o grupo considera que es el currículum, es decir, se ubica en un plano de construcción histórica desde

el cual se pregunta cómo se ha definido el currículum en diferentes momentos históricos. En este sentido, más que proponer una definición última del currículum, el autor propone abordar las preguntas comunes y específicas que tiene cada discurso curricular.

Una pregunta común a los discursos curriculares es saber cuál es el conocimiento que se debe enseñar, pregunta que responde al qué se debe saber y qué se considera que debe ser enseñado, lo que implica un proceso de selección de unos conocimientos sobre otros. Así mismo, se encuentra en común la concepción de ser humano ideal, modelo que soporta el currículum. Por ello, Silva (2001) señala que “en el fondo de las teorías del currículum hay una cuestión de “identidad” o de “subjetividad”” (17).

Tomaz Tadeu da Silva (2001) marca el origen del discurso del currículum con la aparición del libro *The curriculum*, escrito por Bobbit (1918), el cual responde de manera conservadora a interrogantes sobre los propósitos y el tipo de ser humano a formar. Bobbit se basó en un modelo industrial desarrollado por Taylor, pues quería que “el sistema educativo fuera capaz de especificar qué resultados pretendía obtener, que pudiera establecer métodos para obtenerlos de forma precisa y formas de medición que permitieran saber con precisión si realmente se alcanzaban.” (25). El currículo se basó entonces, en las

habilidades necesarias para desempeñar un trabajo, centrándose en una cuestión técnica y mecánica.

Este enfoque está relacionado con lo que plantean otros autores como Stenhouse (1998) al referirse al modelo de medios-fines, que concibe al currículum desde el planteamiento de unos logros que el estudiante debe conseguir y Grundy (1998) al presentar el interés cognitivo técnico en el que los objetivos son también los que delimitan todo el proceso del desarrollo curricular. Este enfoque tradicional del currículum parte de unos objetivos predefinidos y pensados desde personas que no están directamente relacionadas con las realidades de las comunidades educativas.

En esta línea de ideas, era fundamental establecer patrones de referencia, pues la educación, al igual que una fábrica, era un proceso de moldeamiento. El modelo que proponía Bobbit se consolida más adelante con el modelo de Tyler, que se fundamenta en la organización y desarrollo, partiendo de estos cuatro conceptos: currículum, enseñanza, instrucción y evaluación.

Posteriormente en los años 60, se inicia una época de cambio y movimientos. Surge así, una teoría crítica que replantea los fundamentos de la propuesta curricular tradicional. A continuación presento este cuadro como paralelo entre la teoría tradicional y crítica del currículum (Silva, 2001):

TEORÍA TRADICIONAL	TEORÍA CRÍTICA
No hay una preocupación por cuestionar el orden social existente ni las formas de dominación del conocimiento.	Hay un cuestionamiento del orden social y educativo.
Lo central era la organización y ejecución del currículum.	Se cuestiona el <i>statu quo</i> , como responsable de desigualdades e injusticias.
Se busca aceptar y adaptar sin cuestionamientos.	Se busca generar desconfianza, cuestionamiento y transformación social.
Se desarrollan técnicas sobre <i>cómo</i> hacer el currículum.	Define conceptos que nos ayudan a comprender qué es lo que hace el currículum.

Ulteriormente, surgen aproximaciones poscríticas del currículum abordando conceptos como poder e identidad. La diferencia entre una teoría crítica y una teoría poscrítica del currículum ha sido planteada entre “un análisis fundamentado en una economía política del poder y una teorización basada en las formas textuales y discursivas del análisis.” (Silva, 2001: 181).

Las teorías críticas nos han legado reflexiones como la existencia de procesos de dominación basados en la explotación económica; plantean el currículum como un espacio de poder y de construcción social, el cual contribuye la reproducción de la sociedad capitalista en la que determinados grupos y culturas se consolidan.

La teoría poscrítica, por su parte, problematizó algunos aspectos de la teoría crítica como la necesidad de ampliar el análisis de los procesos de dominación a otras dinámicas como las de género, etnia, raza, sexualidad, pues las teorías críticas se centraban en la clase social; cuestionó la concepción de un sujeto autónomo y centrado de la modernidad, cuestionó la idea de emancipación, pues como sujetos estamos determinados por unos discursos y promulgó la concepción de poder descentrado, sin un único centro, y multiforme.

Si bien las teorías críticas imaginaban que con la supresión de ciertas formas de poder, se podría llegar a la liberación y la reivindicación de los conocimientos oprimidos, las teorías poscríticas plantearon que “Todo conocimiento depende de la significación y ésta depende de relaciones de poder. No hay conocimiento fuera de estos procesos.” (186) Para las teorías poscríticas “la subjetividad es y ha sido siempre social. No existe, por lo tanto, ningún proceso de liberación que haga posible que emerja finalmente un yo libre y autónomo.” (187)

En efecto, tanto la teoría crítica como la poscrítica nos pueden ayudar a “comprender los procesos por los cuales, a través de relaciones de poder y control, nos volvemos aquello que somos. Ambas nos enseñaron, de diferentes formas, que el currículum es una cuestión de saber, identidad y poder.” (Silva, 2001: 184).

ENFOQUES CURRICULARES Y GRUPOS CULTURALMENTE DIFERENCIADOS

Pensar un currículum para una comunidad Sorda, implica examinar los diferentes enfoques que se han tenido en cuenta para pensar la desigualdad en las aulas. Para explicar esto, Cameron McCarthy (1994) en su libro *Racismo y Currículum*, ha planteado que en los teóricos curriculares y en los sociólogos han existido dos grandes corrientes: dominante y radical.

La **corriente dominante** plantea que la desigualdad está basada en lo biológico y lo cultural. Dentro de esta corriente han existido variaciones como: a) enfoque conservador, que atribuye el fracaso escolar de las minorías a las características biológicas y psicológicas de sus integrantes; b) enfoque neoconservador que supone una explicación individual y actitudinal del fracaso escolar, centrándose en el sentimiento de inferioridad de unas personas con respecto a otras y c) enfoque liberal, que aunque no retoman lo biológico para explicar el fracaso escolar, sí se centran en las carencias culturales de las familias (McCarthy, 1994).

En el enfoque liberal, uno de los programas creados fue el de la educación compensatoria que buscaba “[...] superar las presuntas ‘deficiencias’ socioculturales que provocaban el fracaso escolar de los niños pertenecientes a

las minorías” (McCarthy, 1994: 46). Se buscaba salvar a los y las estudiantes de las influencias de los hogares y los ambientes.

En la década de los sesenta surge a la par de los programas compensatorios, un movimiento de educación multicultural. Como antecedente a la propuesta multicultural, hasta la década del 50, en Estados Unidos se practicaba una educación asimilacionista, en tanto buscaba asimilar a los grupos de inmigrantes (latinos, europeos del sur) a la cultura norteamericana predominante, pues consideraban que los valores y las prácticas de estos grupos de inmigrantes amenazaban la cultura ya asentada. La escuela, fue entonces uno de los espacios privilegiados en la vehiculización de los valores dominantes entre los inmigrantes, buscando eliminar los rasgos étnicos. La asimilación pretendía que todas las personas se acomodaran a la norma establecida. Sin embargo, esto no fue posible para algunas minorías como los negros, indios e hispanos pues a pesar de los procesos de asimilación, seguían siendo excluidos y discriminados, lo que no ocurría, por ejemplo, con inmigrantes europeos.

En los años 50 y 60 estas políticas de asimilación fueron criticadas profundamente por grupos minoritarios y se pedía, por ejemplo, que en el currículum escolar se incluyeran áreas relacionadas con sus comunidades como los ‘estudios negros’. Se inicia también una crítica al currículum

norteamericano como un currículum con fundamentos eurocéntricos. Fue así como los responsables de la política educativa e intelectuales liberales “[...] trataron de sustituir el modelo asimilacionista subyacente al *currículum* escolar norteamericano por un modelo pluralista que incorporara la idea de la diversidad cultural.” (McCarthy, 1994: 55).

Desde el multiculturalismo se ha buscado la reivindicación de la herencia cultural de los grupos minoritarios, en este sentido se le ha dado mucha importancia a la cultura “[...] como vehículo para la resolución de la desigualdad y el antagonismo raciales en la enseñanza” (McCarthy, 1994: 55). En este sentido, se han promovido los siguientes modelos, en los cuales presento, de manera general, sus fundamentos, su articulación con el curriculum y las críticas al respecto:

Comprensión cultural. Busca que estudiantes y profesores tengan una sensibilidad hacia las diferencias étnicas. Está fundamentado desde el relativismo cultural, en el cual todos los grupos son iguales y se hace hincapié en la eliminación de prejuicios y discriminaciones, fomentando una actitud positiva hacia los grupos minoritarios. Desde lo curricular se impone un discurso de reciprocidad “somos diferentes, pero todos somos iguales”. En las instituciones se explicita esto en el reglamento, y se crean nuevas materias que atiendan a este objetivo.

Como crítica a este modelo, a partir de diferentes investigaciones y evaluaciones, se ha encontrado que este programa no ha tenido tanto éxito para eliminar los prejuicios. Por el contrario, éstos se mantienen y a veces hasta se hacen más severos. Se ha hecho demasiado hincapié en las diferencias, lo que ha esencializado a estos grupos, mostrándolos como grupos homogéneos e iguales en su interior, generando un estereotipo frente a los mismos. Su acción se centra únicamente al interior de la escuela. Este es un modelo que ha estado relacionado con las comunidades Sordas, pues cuando se tratan de abordar desde un enfoque multicultural, se han esencializado. Se piensa que todos los Sordos son de una manera, que todos están en un mismo “paquete”, y no se reconocen sus particularidades.

Competencia cultural. Busca que docentes y estudiantes tengan competencia en otras lenguas y culturas diferente a la propia, lo cual se promueve a través de los programas de educación bilingüe y bicultural. Se pretende también que los estudiantes de los grupos minoritarios desarrollen competencia en la cultura dominante, pero sin dejar de lado su propia cultura. Desde el curriculum se proponen diversos programas de estudios bilingües, biculturales y étnicos para promover la conservación de la cultura y el idioma de los grupos minoritarios. Se integra al currículum el idioma y la cultura de los grupos étnicos.

Este modelo implica desafiar valores muy arraigados en las escuelas. La estrategia de enseñar la competencia en la cultura dominante, lleva a una incorporación y asimilación de los integrantes de las minorías a la cultura dominante. Su acción se sigue centrando únicamente al interior de la escuela. Al respecto, en algunas instituciones se promueve el aprendizaje de la Lengua de Señas, y, si bien este aspecto es importante en procesos de sensibilización y comunicación, esto no implica que cambien las concepciones sobre las personas Sordas desde una mirada de la deficiencia.

Emancipación cultural. Piensa que a través de la inclusión de la cultura minoritaria en el currículum se podría lograr un mejor rendimiento escolar de las minorías y mejores oportunidades por fuera de la escuela. Valora y promueve la emancipación cultural y la mejora social de las minorías desde el fomento del respeto a la cultura e idioma de los grupos minoritarios, a través del vínculo entre la educación multicultural y la economía; vínculo que posibilita “[...] la mejora del rendimiento académico [ayudando] a los jóvenes de las minorías a romper el círculo vicioso de pobreza y falta de oportunidades” (McCarthy, 1994: 64). Desde lo curricular, se redefine un currículum que atienda a las necesidades de los jóvenes de las minorías, incluyendo conocimiento sobre la historia y logros de estos grupos.

Se critica por ser optimista e idealista sobre el futuro social y laboral de los grupos minoritarios, pues en las demás instituciones sociales sigue existiendo la discriminación y el prejuicio sobre los grupos minoritarios, así demuestren un rendimiento académico igual o mejor. Se centran en la reorganización de los contenidos del currículum escolar, sin embargo no han modificado sustancialmente estas desigualdades.

Como conclusión, el autor plantea que estos tres modelos no han ofrecido claridad frente al origen de la desigualdad ni han planteado soluciones viables. Así mismo, se han centrado en el cambio de carácter individual, mas no institucional, pues “[...] las escuelas no se conceptualizan como centros de poder u oposición en los que intereses, recursos y capacidades diferenciadas determinan el margen de maniobra de grupos raciales enfrentados y la posibilidad de vías de cambio” (McCarthy, 1994: 68). A su vez, descargan la responsabilidad del cambio en los profesores.

Los planteamientos abordados anteriormente lo relaciono con el artículo “La educación multicultural y el concepto de cultura” de Javier García Castaño, Rafael Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo (1997) cuando plantean que los diferentes modelos de educación multicultural encubren las desigualdades culturales, algunas veces, sin ser conscientes de ellas. Cada modelo no es consecuente con lo que plantea sobre la búsqueda de la igualdad entre los

individuos por la idea de cultura que subyace en cada uno de ellos, desde la cual se plantea que unas culturas son válidas y otras no, y que unas culturas se deben asimilar a la mayoritaria, perpetuando de este modo las desigualdades existentes en el ámbito educativo.

Esta visión, al igual que la de los tres modelos presentados (comprensión cultural, competencia cultural y emancipación cultural), evidencian un concepto de cultura estática, monolítica, esencialista. Por el contrario, desde estos textos se nos propone la concepción una cultura dinámica, en permanente interacción y generación de nuevas culturas, en interrelación con otras dinámicas como son el género, la clase y la raza.

La **corriente radical**, por su parte, fundamenta la desigualdad en las relaciones y estructuras socioeconómicas de las sociedades capitalistas. En esta corriente también hay variantes:

La estructuralista. En los años 60 y primeros de los 70 la crítica radical se centró desde una marcada tendencia economicista, atribuyendo a la educación un papel meramente reproductor de las relaciones de poder en el capitalismo, produciendo a su vez, la desigualdad. Bowles y Gintis, retoman el concepto de currículum oculto para explicar la subordinación de las minorías vivenciadas en educación. Para estos autores este concepto significa la

[...] dominación y subordinación, en gran medida inconcientes, que se reproducen en las prácticas pedagógicas de los profesores y en sus relaciones con los jóvenes de las minorías y de la clase trabajadora [...] constituye el mecanismo que sirve para reproducir las normas, valores y tipos de personalidad concretos que precisa el mercado laboral secundario. (McCarthy, 1994: 71-72).

Este enfoque se centra en un análisis superestructural de la desigualdad, olvidando los aportes que la escuela, como institución, puede plantear otras alternativas. También se le critica por centrarse en un análisis meramente económico de las situaciones de desigualdad.

La culturalista. Plantea una postura más culturalista sobre la educación. No es ni tan idealista, en el sentido de que se considere que con algunos cambios al interior de la escuela se pueda conseguir transformaciones macro, ni tan economicista. Lo que se ahondó en sus etapas iniciales fue “[...] poner en evidencia las homologías ideológicas y culturales entre el currículo escolar formal y las divisiones de clase extramuros de la escuela” (McCarthy, 1994: 74), logrando así evidenciar el conflicto al interior de la escuelas y el papel de los docentes como simples marionetas, promoviendo transformaciones en este sentido. Una de las limitaciones de este enfoque es que se centra en un análisis a partir de la clase social, de una manera muy determinista, dejando de lado análisis relacionados con otras características como las raciales.

Los teóricos críticos del currículum. A finales de los años setenta y principios de los ochenta se inicia un cuestionamiento del enfoque neomarxista desde la *teoría y la vida política*. Desde la *teoría* se plantearon movimientos feministas y de relaciones raciales, propuestos por teóricos(as) europeos y estadounidenses, postestructuralistas de la lingüística, la teoría literaria y el psicoanálisis. Los anteriores movimientos cuestionaban el reduccionismo de las posturas radicales frente a las clases sociales, la marginación de la mujer y las minorías, y el poco desarrollo de las categorías: acción, subjetividad y sistemas humanos de significado. Desde la política surgen innovadores movimientos, que rebasan la explicación tradicional de clase social. Se le critica a esta corriente por centrarse en un análisis superestructural de la desigualdad, olvidando el papel de la escuela en la sociedad, así como atribuirle explicaciones netamente económicas a la desigualdad de las minorías.

La tensión entre las dos corrientes anteriores (dominante y radical) plantea la necesidad de pensar en otros enfoques alternativos que articulen el contexto y la desigualdad, con otras dinámicas como las de clase social, raza y género presentes en la escuela, estos enfoques son el paralelista y el asincronista.

El **enfoque paralelista** es planteado por Apple y Weis (1983, citados por McCarthy, 1994), sosteniendo que conceptos como el de raza no se puede pensar aislado de los procesos sociales vividos en la escuela y en la sociedad,

por lo tanto se debe pensar en relación con otras dinámicas como la de clase y género. Desde este enfoque se cuestiona, entonces, la explicación monocausal de la desigualdad. Sin embargo, este se ha criticado en tanto se ha asumido como un modelo sumativo de la raza, clase, género, sin pensar en las tensiones y contradicciones que surgen entre estas dinámicas en instituciones como la escuela.

El anterior enfoque tiende a representar las dinámicas sociales como 'paralelas' recíprocas' o 'simétricas', contrario a lo que plantea Emily Hicks (1981): "[...] el funcionamiento de las relaciones de raza, clase y género en el nivel de la prácticas cotidianas de las escuelas, centros de trabajo, etcétera, es sistemáticamente *contradictorio o asincrónico*." (McCarthy, 1994: 93) Desde el **enfoque asincronista** se piensa que "[...] los individuos o los grupos, en su relación con instituciones económicas, políticas y culturales, como las escuelas, *no* comparten una conciencia idéntica ni expresan los mismos intereses, necesidades o deseos" (McCarthy, 1994: 93).

De igual modo, la comunidad Sorda no es un grupo homogéneo, con unos mismos intereses y particularidades, sus historias dan cuenta de ello. Por ejemplo dentro de la comunidad Sorda se encuentran Sordos hijos de padres Sordos; hijos de padres oyentes; Sordos que han sido oralizados la mayor parte de su vida y aquellos que nunca han tenido ninguna experiencia terapéutica o

educativa; Sordos de las ciudades y de veredas... todo esto genera diferentes formas de ser Sordo. Estos y otros aspectos como los de género, raza y clase, deben ser claves en la construcción curricular. Para Skliar (1997)

[...] se hace evidente que a los sordos no les son reconocidos los diferentes y múltiples recortes de su identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, religión, comunidad y culturas. Los sordos, como otros tantos grupos humanos son definidos sólo a partir de sus supuestos trazos negativos, percibidos exclusivamente como ejemplos de un desvío de la normalidad (5).

Asimismo, es importante analizar tensiones como las que se viven entre Sordos profundos, hipoacúsicos y ensordecidos⁵; entre aquellos que han podido acceder a procesos de oralización o aquellos que adquirieron tempranamente la lengua de señas; entre Sordos y Sordas; entre aquellos que tienen mejores condiciones económicas y los que no.

CURRÍCULUM Y COMUNIDADES SORDAS

Las reestructuraciones sobre el currículo para las personas Sordas han estado dadas desde un limitado contexto de análisis, centradas desde una concepción de la deficiencia o la discapacidad (Skliar, 1997) y desde discursos de inclusión

⁵ En el cotidiano de los Sordos, el Sordo profundo es aquel que tiene una pérdida auditiva por encima de los 80 decibeles, el hipoacúsico también tiene una pérdida auditiva pero menor, lo que implica que puede escuchar un poco más y el ensordecido es aquella persona que nació oyente y luego perdió la audición.

que poco posibilitan pensar la complejidad que entraña procesos educativos para estas personas.

Se ha considerado que plantear un buen currículum para las personas sordas se centra únicamente en la incorporación de un modelo bilingüe, sobretudo en el uso de la lengua de señas en el aula por parte de docentes, modelos lingüísticos y estudiantes. Pero este es un reduccionismo que puede ser peligroso, pues se llega a pensar que la cuestión de las lenguas es lo único que debe ser pensado en la escuela⁶. En el caso del contexto colombiano ha sido muy frecuente la reducción del currículum para los Sordos (as) a la enseñanza del español (escrito u oral), dejando de lado otros procesos de aprendizaje y otras cuestiones sociales y culturales que deben ser abordadas desde el currículum, como las relaciones de saber y poder entre sordos y oyentes, procesos de identificación y subjetivación, acceso a la información, entre otros aspectos.

Esto ha ocasionado que la educación se haya centrado únicamente en la discusión oralismo/gestualismo; reduciendo únicamente “a la disputa entre modelos, clínico por un lado y socio-antropológico por otro y se oscurecen las relaciones de poder por las que está atravesado” (Massone, Simón y Druetta,

⁶ Para profundizar sobre la propuesta de educación bilingüe para Sordos y comprender sus postulados, retomar el texto MEN e INSOR (2006). Educación Bilingüe para sordos. Etapa escolar. Orientaciones Pedagógicas. Bogotá: MEN e INSOR.

2003: 55)⁷. Esta dominación ideológica del oralismo ha creado “mecanismos de colonización curricular” (Skliar, 1997: 10) manifestándose en el diseño de currículos que parten del supuesto de deficiencia. Como consecuencia de lo expuesto, se ha evidenciado:

- La negación de un currículum Sordo, a partir de la legitimación de las adaptaciones curriculares.
- La primacía de políticas y prácticas logocéntricas y etnocéntricas.
- La no contemplación de la configuración de identidades colectivas e individuales.
- La exclusión de los adultos Sordos del ambiente de la educación o si lo están, el asignarles tareas lingüísticas mas no pedagógicas. (Skliar, 1997)

Pensar un currículum para las APS implica dejar de centrarnos en el sujeto deficiente, y de definir la sordera “[...] como una construcción histórica, comunitaria, lingüística y cultural.” (Skliar, 1997), lo que nos lleva a abordar otros discursos que están atravesando actualmente los procesos educativos como los enfoques culturales, las teorías críticas y poscríticas, la interculturalidad y los discursos de colonialidad.

⁷ Para ampliar el debate sobre los modelo clínico terapéuticos y socioantropológico, remitirse a Medina, Eliana. (2005). Subjetividades Sordas: Encuentros y Desencuentros en Educación. Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Al respecto, Paddy Ladd (2005), investigador Sordo de Inglaterra, devela la colonización de las comunidades Sordas por parte de profesionales asignados desde el gobierno, en tanto que se ha querido suprimir su lengua y su cultura, sustituyéndolas por otras. Colonización que ha ocasionado daños en estas comunidades como el analfabetismo, problemas de salud mental y aislamiento completo, al negarles el uso de su propia lengua e imponerles otra, a la cual tampoco pueden acceder eficientemente por no contar con los medios físicos para hacerlo.

Estas prácticas coloniales han llevado al “abuso infantil”, manifestado a través de la supresión de la lengua y de las culturas de los sordos y de los continuos maltratos físicos y psicológicos, los cuales han sido ignorados y rechazados por los colonizadores; así, “El análisis de la situación, usando el concepto de colonialismo, permite identificar la fuente del problema [...] aquellos que detentan el poder en las élites de sus profesiones, especialmente aquellos que trabajan mano a mano con el complejo medicotecnológico.” (Ladd, 2005: 8)

De acuerdo con Paddy Ladd, el sistema educativo, con su proyecto de educación bilingüe se ha reformado pero no revolucionado, lejos está de la descolonización y de garantizar “la creación de un sistema educativo realmente engranado con las necesidades de los colonizados y no de las de los

colonizadores” (Ladd, 2005: 8), en otras palabras, aún persiste una estructura educativa colonialista, de bajas expectativas y de poco conocimiento de la cultura Sorda.

Para iniciar el proceso de descolonización (y aquí establezco que los procesos educativos tendrían un papel fundamental), se debe ser conciente (conciencia de su historia) de la colonización que están viviendo como comunidad y luego fijarse como meta la descolonización, “la independencia de las personas Sordas, incluyendo que asuman el poder de dar forma y administrar los sistemas educativos para Sordos.” (Ladd, 2005: 9)

Entiendo que el papel del currículum desde un proceso de descolonización, sería abordar líneas de formación relacionadas con la historia, las prácticas, las subjetividades, los modelos desde los que han sido pensadas las personas Sordas, no solo para conocerse, sino también para tomar una posición crítica y transformativa. En este sentido se demanda un currículum que promueva esta conciencia de su historia, de su cultura y de los procesos coloniales de los que han sido y son herederas.

Culturas e identidades Sordas

Continuando con Paddy Ladd (2005), éste sostiene que tradicionalmente quienes han tenido el poder, han negado la existencia de una cultura Sorda. Sin embargo, el autor sustenta que sí existe y que está determinada por el uso de una lengua propia. Además, argumenta

[...] como pasa con todas las otras culturas, las culturas Sordas han compartido normas, creencias, valores y prácticas basadas en tradiciones que se extienden a lo largo de varias centurias. Y todas estas características informan acerca de sus perspectivas sobre la educación de los Sordos. (5).

Por otra parte, Carol Padden y Harry Markowicz (2002) realizaron una investigación sobre los conflictos culturales que experimentaron un grupo de personas sordas que nunca habían estado en contacto con su comunidad. Retoman, dentro de esta indagación, el concepto de la cultura Sorda y los criterios de pertenencia entre los que se encuentran la discapacidad auditiva y el uso del idioma.

Sin embargo, para estos autores, los criterios audiológicos y de idioma no eran suficientes para determinar la pertenencia a la comunidad, pues se encontraron con que el grupo experimental en el proyecto de investigación, fue excluido y enfrentó conflictos relacionados con las formas particulares del grupo de los

Sordos, determinado por valores y prácticas independientes y particulares de esta comunidad.

En esta investigación retoman el enfoque de Barth (1969, citado por Padden y Markowicz, 2002) para definir la pertenencia a un grupo desde la atribución y la identificación, no solo de quien desea pertenecer a él, sino de la acogida que el grupo le brinde; por lo tanto, la pertenencia está determinada por las características físicas y culturales, entre las que se encuentran el lenguaje, el estilo de vida y los valores.

La educación para este colectivo de personas debe partir, entonces, del reconocimiento de esas perspectivas culturales y de las vivencias de las comunidades. Asumir un reconocimiento de la cultura Sorda, implica cambiar “radicalmente todo lo que se ha considerado como los estándares profesionales en la educación de los Sordos. Eso tiene que ser sustituido por un modelo educativo más profundamente informado, holístico, centrado en la comunidad de niños Sordos.” (Ladd, 2005: 5). Desde este punto de vista, los niños y las niñas se conciben como los futuros(as) líderes de sus comunidades. Se consideran entonces como sujetos y no como objetos de una educación cuya finalidad no ha sido la comunidad Sorda, sino la asimilación a una comunidad oyente mayoritaria.

Pese a la trascendencia que tiene el reconocimiento de la cultura Sorda en los procesos curriculares, en nuestro contexto, la comunidad sorda no se ha interesado suficientemente en indagar sus propias culturas, prácticas, discursos..., lo que hay, es un gran desconocimiento de sí mismos, de sus historias, de sus particularidades... Sumado a esto, las escuelas para Sordos no se han preocupado suficientemente por profundizar en estos aspectos, es más, desde el contacto que he tenido con docentes de APS de diferentes partes del país, considero que en la mayoría aún existe una visión desde la deficiencia, que obstaculiza cualquier aproximación desde un discurso cultural, lingüístico, comunitario... Considero entonces, que la escuela conjuntamente con la comunidad, debe asumir el compromiso de analizar, promover y criticar, las normas, creencias, valores y prácticas de la cultura Sorda, para ser incorporadas en el currículo.

Siguiendo con lo que plantea Ladd (2005), las culturas Sordas son culturas minoritarias y colectivistas. Retoma a Mindess (2000) quien explica que las culturas colectivistas “están profundamente enfocadas en lo que beneficia al grupo, al colectivo” (6). Por otro lado, las culturas individualistas son las que predominan en occidente y privilegian al individuo.

Al respecto, la escuela tradicional ha privilegiado lo individual sobre lo colectivo y pocas veces la comunidad y la familia están involucradas en la educación; es

más, el mismo grupo o grado no se piensa como un colectivo. En cambio, para las personas Sordas, la vivencia comunitaria, colectiva, es sumamente importante y en esta relación, no importa la edad, el grado o las experiencias previas; se vive una relación de solidaridad, de comprensión, de acogida. Esto es un aspecto que se debe tener presente en el currículum, pensar lo colectivo desde varios niveles: el aula, la escuela, la región, la nación y lo global, pues Paddy Ladd, concibe a la comunidad Sorda como una comunidad global, es decir, como una comunidad que trasciende lo geográfico.

Otro de los aspectos que los fortalece como culturas colectivistas, es la necesidad de luchar por el reconocimiento de su lengua, que generalmente es acallada por culturas mayoritarias. Al mismo tiempo, “[...] la primera prioridad de los grupos lingüísticos minoritarios, es recuperar el control de los medios que permiten darle forma a un futuro positivo para sus hijos, es decir, de los sistemas educativos.” (Ladd, 2005: 6).

La educación se convierte en un componente clave para el fortalecimiento de esta comunidad, para la reivindicación de sus identidades, sus culturas, sus derechos... Y en este proceso de reivindicación, la lengua de señas juega un papel trascendental. Por ello, en el currículum se debe abordar no solamente como un sistema de comunicación, sino como elemento fundamental que cohesiona, reivindica y posibilita pensar y pensarse como comunidad.

Una de las causas de los disfuncionales procesos educativos, es que aún no se reconoce a las personas Sordas como humanos, ni como iguales, de allí “sus sostenidos intentos por ‘curarnos’, o mantenernos ocultos y lejos de las escuelas mayoritarias.” (Ladd, 2005: 9-10). Pero a la vez que son iguales como humanos, también son diferentes desde sus necesidades biculturales.

Las necesidades biculturales se fundamentan desde el pensamiento visual, desde una gramática de una lengua propia, “Somos pueblos del ojo” (Ladd, 2005: 10), decía George Vedita, líder sordo. Y esto hace que las comunidades sordas sean “un valioso patrimonio de la humanidad”. Por ejemplo, a través de las lenguas de señas “ayudan a los seres humanos a retomar el contacto con sus propios cuerpos” (Ladd, 2005: 11), de esta manera se puede enseñar el valor de la belleza y las formas artísticas y los valores de una cultura colectivista.

Abordar el concepto de cultura Sorda implica retomar el de identidades. La identidad cultural o social está relacionada con las características que define a los grupos como tales, de aquello que los hace diferentes de otros grupos. (Perlin y Strobel, 2006). Cada uno guarda un conjunto de identidades que nos constituye en sujetos. No es suficiente pensar al otro como una única identidad, pues las identidades “[...] ya no se construyen de una vez y para siempre sino

que se fragmentan, se multiplican y se hacen móviles” (Duschatzky y Skliar, 2001: 201).

En este orden de ideas retomo a Stuart Hall (2003) quien plantea que se ha venido cuestionando desde disciplinas como la filosofía, el feminismo, el psicoanálisis, las corrientes posmodernistas... “la noción de una identidad integral, originaria y unificada.” (Hall, 2003: 13). Hall (citado por Perlin y Strobel, 2006), plantea que existen tres concepciones sobre identidad: la identidad iluminista que se concibe como centrada, unificada, con un núcleo interior; la identidad sociológica que plantea que el sujeto se construye a partir de una gama de representaciones en la interacción con la sociedad y la identidad posmoderna, que no es fija, ni centrada, que por el contrario está en permanente cambio, transformación y construcción.

Para Hall, las identidades “Surgen de la narrativización del yo” (Hall, 2003: 18), proceso que considero pasa por la lengua, por el intercambio con otros y otras semejantes y diferentes.

Precisamente porque las identidades se construyen dentro del discurso y no fuera de él, debemos considerarlas producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos en el interior de formaciones y prácticas discursivas específicas, mediante estrategias enunciativas específicas. Por otra parte, emergen en el juego de modalidades específicas de poder y, por ello, son más un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión que signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida [...] [lo que implica que] sólo puede construirse a través de la relación

con el Otro, la relación con lo que él no es, con lo que justamente le falta, con lo que se ha denominado su *afuera constitutivo*. (Hall, 2003: 18).

El proceso de construcción de las identidades no es tranquilo, en él inciden elementos de poder que van influyendo en la construcción de éstas. Para Laclau (1990, citado por Hall, 2003: 19)

‘la constitución de una identidad social es un acto de poder’ dado que, ‘Si (...) una objetividad logra afirmarse parcialmente, sólo lo hace reprimiendo lo que la amenaza. Derrida demostró que la constitución de una identidad siempre se basa en la exclusión de algo y el establecimiento de una jerarquía violenta entre los dos polos resultantes: hombre / mujer, etc. Lo peculiar del segundo término queda así reducido a la función de un accidente, en oposición al carácter esencial del primero. Sucede lo mismo con la relación negro-blanca, en que el blanco, desde luego, es equivalente a "ser humano". "Mujer" y "negro" son entonces "marcas" (esto es, términos marcados) en contraste con los términos no marcados de "hombre" y "blanco"’.

Por consiguiente, concibo la identidad como el “[...] punto de encuentro, el punto de *sutura*” (Hall, 2003: 20) en el que se unen discursos, prácticas y procesos que producen subjetividades, “[...] que nos construyen como sujetos susceptibles de ‘decirse’” (20). Pero plantear que hay unos discursos que nos atraviesan, que nos interpelan, no implica una mirada empobrecida de sujeto, subordinado a los poderes. Foucault, en sus últimos trabajos, plantea que “no basta con que la Ley emplace, discipline, produzca y regule; debe existir también la producción correspondiente de una respuesta (y, con ello, la capacidad y el aparato de la subjetividad) por el lado del sujeto.” (Hall, 2003: 30-31)

Este proceso de sutura ocurre en el encuentro de sujetos Sordos (Perlin y Strobel, 2006), posibilitando el decirse, el nombrarse, pues

A cultura oferece um modo de construir significados e símbolos que influenciam e direcionam nossas ações com as quais podemos nos identificar, construir nossa identidade enquanto surdos, identificar e dar sentido aos significados e significâncias como grupo, ou como povo. (Perlin y Strobel, 2006: 33-34)

Perlin y Strobel retoman algunas narrativas sordas que dan cuenta de la riqueza de la cultura Sorda y que van moldeando múltiples identidades. Entre estas narrativas están las pedagógicas (estrategias visuales, docentes sordos), las políticas (leyes, salud), las lingüísticas (lengua de señas) y las artísticas (literatura, teatro, humor sordo); “Daí podemos deduzir que a identidade surda sempre está em situação de necessidade do outro surdo para se formar, se constituir, buscar signos e significados para a sua identificação.” (Perlin y Strobel, 2006: 39)

EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

El surgimiento de la educación multicultural tiene sus raíces en el ingreso de comunidades excluidas en la escuela, quienes chocaron con las propuestas educativas existentes, pues éstas no daban respuesta a sus particularidades y necesidades, presentándose, a raíz de esto, un fracaso escolar.

Han existido diversos enfoques para analizar esta problemática; autores como Javier García Castaño, Rafael Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo (1997) han analizado modelos como: Educar para igualar: la asimilación cultural; el entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia; el pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo; la educación bicultural: la competencia en dos culturas; la educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social y educación antirracista.

Estos modelos tienen en común el encubrimiento de las desigualdades culturales, algunas veces, sin ser conscientes de ellas. Cada modelo no es consecuente con lo que plantea sobre la búsqueda de la igualdad entre los individuos por la idea de cultura que se encuentra en cada uno, desde la cual se plantea que unas culturas son válidas y otras no, y que unas culturas se deben assimilar a la mayoritaria, perpetuando de este modo las desigualdades existentes en el ámbito educativo.

Es por ello que las diferencias han sido exaltadas, muchas veces, para perpetuar las desigualdades, esto, porque han sido construidas a partir de una concepción estática de la cultura. Por el contrario, un modelo de educación multicultural debe plantear una cultura dinámica, en permanente interacción y generación de nuevas culturas.

El modelo de crítica cultural, propuesto por estos autores, más que transmitir la cultura, lo que busca es la generación de conocimiento crítico sobre ella. Lo crítico lo asumen como un concepto polisémico. Por un lado, se entiende desde el conocimiento científico, en tanto que es un conocimiento sistemático, que busca profundizar teóricamente sobre el asunto. Por otro lado, significa relativizar la propia cultura y cuestionar los movimientos políticos, económicos y sociales que buscan homogenizar para unos intereses específicos desde las relaciones de poder. Un tercer significado hace referencia al conocimiento alternativo que plantea una autorreflexión y autocrítica a la cultura con el objeto de mejorar sus condiciones y reivindicar sus luchas.

Pasemos ahora a los conceptos multicultural e intercultural, frente a los cuales existe una polisemia terminológica. Desde este proyecto, abordo la concepción de educación multicultural como la coexistencia de diversos grupos en una sociedad; por el contrario, el concepto de interculturalidad alude a la convivencia entre culturas, a la relación democrática y crítica que se pueda dar entre ellas (Fleuri, 2005). Desde la perspectiva intercultural, se reconoce el carácter multidimensional y complejo en las relaciones entre sujetos diferentes. De allí que busque cuestionar los procesos de discriminación, exclusión y desigualdad que se dan entre grupos sociales (Fleuri, 2005). Para ilustrar mejor

“La multiculturalidad es la que nos lleva a entender que somos diferentes; la interculturalidad nos lleva a crear puentes de doble vía. Puentes entre lo que nosotros pensamos, sentimos y creemos y la cultura del otro, de los otros, para construir conjuntamente. La interculturalidad pone en juego modelos pedagógicos muy diferentes al convencional, distintos a la escuela como un modo de imposición, como un instrumento de dominación cultural. Llevar este concepto a la escuela significa instalar allí la crítica permanente” (Sánchez, 2008: 19)

Una de las tareas fundamentales de la educación intercultural, es promover la convivencia entre los movimientos socioculturales que están emergiendo, posibilitando la igualdad en el acceso a las oportunidades y el respeto por las singularidades. No es la tolerancia y la garantía de la presencia de grupos en las instituciones educativas, sino la promoción de una propuesta crítica frente a la homogenización de la educación (FLAPE, 2005) que conduzca a proponer alternativas que aborden desde el currículum las tensiones que se presenta entre lo individual y lo colectivo, entre lo local y lo universal, entre lo normal y lo anormal...

En todos estos movimientos sociales y educacionales que proponen la convivencia democrática entre diferentes grupos y culturas, en el ámbito nacional e internacional, así como la búsqueda de construir referenciales epistemológicos pertinentes, el trabajo intercultural pretende contribuir para superar tanto la actitud de miedo como la de indiferente tolerancia frente al “otro”, construyendo una disponibilidad para la lectura positiva de la pluralidad social y cultural. Se trata, en realidad, de un nuevo punto de vista basado en el respeto a la diferencia que se concretiza en el reconocimiento de la paridad de derechos. (Fleuri, 2006: 1)

En el caso de las APS, la convivencia de varias culturas (Sordas, oyentes, rurales, urbanas) al interior de una institución educativa se convierte en un

espacio de lucha por cuáles saberes se legitiman o no. Una perspectiva intercultural, nos permite analizar cuáles conocimientos se están privilegiando y cómo podemos establecer “puentes” en los que los actores de la comunidad educativa puedan pasar de unas culturas a otras sin tener que ser eliminados o asimilados. De igual manera, es reconocer la existencia de múltiples saberes que pueden enriquecer una institución y unas comunidades.

Creo que se hace muy importante tener en cuenta el problema de interculturalidad en términos de cómo la escuela se convierte en un espacio de legitimación de cierto tipo de saberes, cierto tipo de formas de ser humano, de ser. Estas formas legitimadas de saber, poder y ser han invisibilizado o borrado cualquier tipo de diversidad, y en ese sentido, entonces, me parece que es muy importante tocar este tema de la interculturalidad como un elemento que nos ayude a construir y pensar los modos de convivencia a partir de la diversidad y el conflicto.[...] Desde la perspectiva educativa, se hace muy importante el tema de la interculturalidad como una pregunta por la posibilidad de la convivencia en la diversidad y la diferencia, la propuesta es que seamos capaces de volver la mirada crítica sobre lo que acontece en la escuela, y empezar a establecer aquello que, desde la escuela y desde otras prácticas educativas y sociales, va creando esos obstáculos para la convivencia. (Garcés, 2008: 15)

Esta perspectiva intercultural no es sólo para los Sordos, pues tradicionalmente se ha creído que el Otro es el diferente. La interculturalidad debe atravesar toda la experiencia educativa, pues la diferencia hace parte de la condición humana y es en la diferencia y la posición crítica hacia ésta, en donde nos enriquecemos. La interculturalidad implica, en el caso de los Sordos, una capacidad de reflexión sobre la diferencia cultural y la interacción con otros grupos culturales (Fleuri, 2000, citado por Perlin y Strobel, 2006)

Es bajo esta perspectiva que la educación intercultural se preocupa con las relaciones entre seres humanos culturalmente diferentes unos de otros. No sólo en la búsqueda de aprender el carácter de varias culturas, sino sobre todo en la búsqueda de comprender los sentidos que sus acciones asumen en el contexto de sus respectivos patrones culturales y en la disponibilidad de dejarse interrogar por los sentidos de tales acciones y por los significados constituidos por tales contextos. (Fleuri, 2006: 12)

Finalmente, la escuela tiene un papel fundamental en la creación y promoción de espacios interculturales, en los cuales nos podamos construir y reconstruir desde dinámicas más respetuosas y reivindicativas de las diferencias:

La educación, en la perspectiva intercultural, deja de ser asumida como un proceso de formación de conceptos, valores, actitudes a partir de una relación unidireccional, unidimensional y unifocal, conducida por procedimientos lineales y jerarquizantes. La educación pasa a ser entendida como el proceso construido por la relación tensa e intensa entre diferentes sujetos, creando contextos interactivos que, justamente por conectarse dinámicamente con los diferentes contextos culturales en relación a los cuales los diferentes sujetos desarrollan sus respectivas identidades, se torna un ambiente creativo y propiamente *formativo*, o sea, estructurante de movimientos de *identificación* subjetivos y socioculturales. En este proceso, se desarrolla el aprendizaje no apenas de las informaciones, de los conceptos, de los valores asumidos por los sujetos en relación, sino sobre todo el aprendizaje de los contextos en relación a los cuales estos *elementos* adquieren significados. En estos entre lugares, en el espacio ambivalente entre los elementos aprendidos y los diferentes contextos que pueden ser referidos, es que puede surgir lo nuevo, o sea, los procesos de creación que pueden ser potencializados en las fronteras de las *situaciones límites*. (Fleuri, 2006: 13).

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque metodológico

El trabajo con la comunidad sorda implicó desarrollar un marco metodológico que me permitiera acercarme a la complejidad de sus procesos educativos, no con el fin de buscar fórmulas para homogenizar, sino para experimentar y compartir la diversidad de cada situación y la riqueza que ellas entrañan. Este proceso metodológico comprendió dos ejes de acción y reflexión: mi experiencia como docente y el diálogo intersubjetivo con actores cercanos a las APS como líderes Sordos, estudiantes, docentes y familias.

Este estudio se fundamentó, entonces, en un paradigma de Teoría Crítica (Guba y Lincoln, 1994), en tanto que buscó comprender, generar conciencia y transformar una práctica educativa, a partir de la reflexión conjunta. Práctica en la que hasta ahora sólo se ha escuchado la voz de las personas oyentes, dejando de lado la experiencia y percepción de la comunidad Sorda.

Dentro de este paradigma retomé aportes de la Investigación Acción Participativa (IAP), como dispositivo en la transformación de la *praxis*

pedagógica a través de la producción colectiva de conocimientos (De Souza, 2007). Esta construcción colectiva de conocimientos, es indispensable para el fortalecimiento de las APS, a partir de un diálogo intersubjetivo entre las personas implicadas en este proceso educativo. Así pues, la relación entre investigadora principal y participantes, no se entendió desde una relación de uso, sino como una relación de mutuo enriquecimiento y transformación, relación que, además, estuvo cargada de incertidumbres, alegrías y sufrimientos. Como nos lo plantea Hannah Arendt, (2005, 218), citada por Doris Adriana Santos “Debido a que el actor siempre se mueve entre y en relación con otros seres actuantes, nunca es simplemente un “agente” (“doer”), sino que siempre y al mismo tiempo es un paciente (sufferer). Hacer y sufrir son como las dos caras de la misma moneda, y la historia que un actor comienza está formada de sus consecuentes hechos y sufrimientos.” (Santos, 2007: 42)

Para Joao Francisco de Souza (2007), la *praxis pedagógica* no se entiende únicamente como la acción docente; ésta busca posibilitar la interrelación de prácticas de sujetos que posibilite la producción de conocimientos. Así mismo concibe la escuela como una “institución cultural” y de acción colectiva que busca la reivindicación de las subjetividades que allí convergen. La IAP, es entonces, “un instrumento de interpretación crítica y de reacción de los segmentos sociales, sobre todo de los deprimidos, en la acción transformadora que busca provocar cambios sociales capaces de garantizar el desarrollo

sustentable y la democratización del conjunto de la sociedad en todas sus dimensiones.” (17).

Como investigadora, pero sobre todo como docente, tengo un compromiso ético y político con la comunidad sorda, en tanto que la escuela, específicamente el APS, debe atender a la formación de personas con una visión crítica, que les permita cuestionar, desde sus subjetividades, qué discursos y qué prácticas están determinando sus procesos educativos, culturales y lingüísticos.

De igual manera, retomé la etnografía educativa, pues posibilitó acercarme a las concepciones y experiencias de las distintas personas participantes y, a la vez, concebir el aula como un espacio de reflexión pedagógica y cultural; Rodríguez, Gil y García (1999) la entienden como “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía, se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado” (44). En este sentido, este tipo de aproximación me permitió, establecer elementos de análisis para la construcción del currículum intercultural del aula para sordos.

Participantes

Desde este proyecto, se buscó dialogar con diferentes actores que permitiera tener una perspectiva diversa sobre el problema a investigar. En este estudio participaron:

Docentes e investigadoras de APS. La perspectiva de docentes que han tenido la experiencia de trabajar con comunidades Sordas es fundamental, pues ellos y ellas han vivenciado lo que implica trabajar en estos espacios. Realicé entrevistas a dos docentes de aulas para sordos, a una investigadora del INSOR y elaboré un diálogo académico con dos profesoras de sordos. A lo largo de la tesis, también retomo aportes de diálogos informales con otros docentes de aulas en los encuentros que hemos tenido con el INSOR.

Líderes sordos y sordas. Participaron 15 personas sordas. La mayoría de ellos viven en Medellín, como lugar donde confluyen la mayoría de los sordos y donde está ubicada la sede de la Asociación Antioqueña de Sordos (ASANSO). La mayoría tienen experiencia de trabajo como modelos lingüísticos, aunque solo 2 en aulas para sordos, los otros trabajan en instituciones educativas para sordos. Se hicieron talleres semanales durante 4 meses en los que se discutieron diversos temas relacionados con la construcción del currículum

Estudiantes del APS de la IEBB. Si bien la visión de los líderes es importante, vemos que ésta hace parte de una visión centralizada (Medellín). De allí la importancia de contar con la visión de los y las estudiantes de la región del oriente antioqueño. Participarán 27 estudiantes desde preescolar hasta séptimo de básica secundaria, con edades entre los 5 y los 21 años. El propósito del trabajo con este grupo era reflexionar lo que ha significado el aula y encontrar elementos de análisis para tener en cuenta en el currículum.

Familias. Durante los seis años que llevo trabajando en el APS, la interacción con las familias ha sido permanente, lo que me ha posibilitado tener un acercamiento a sus sentires y expectativas frente a este espacio, perspectivas que he recolectado por medio de talleres, entrevistas y diferentes actividades.

Investigadora. Como docente del aula, este proyecto fue una pregunta por mi práctica docente. En este sentido, con este proceso de investigación quise reflexionar y cuestionar, con la comunidad Sorda, discursos y prácticas que se han venido naturalizando en mi cotidianidad educativa.

Etapas de investigación

1. Etapa de exploración.

Durante esta etapa se hizo un rastreo bibliográfico sobre el tema para comprender elementos discursivos, sociales, económicos, políticos... que enmarcan la experiencia del APS. Dentro de este rastreo, fue de vital importancia leer textos escritos por personas sordas. Así mismo, se contactó al equipo que participó en la investigación.

2. Etapa de trabajo de campo.

Se realizaron talleres formativos y reflexivos. En un primer momento con los líderes Sordos y Sordas y, en un segundo momento, con los y las estudiantes. Así mismo, se hicieron entrevistas a docentes que han estado cercanas a la experiencia de las APS. En esta etapa, también fue importante retomar mi experiencia como docente y los conocimientos que he venido adquiriendo, pues esto me permitió tener una percepción sobre las distintas problemáticas que hay que abordar.

3. Etapa de análisis y representación

Implicó recoger, sistematizar y analizar la información recolectada. En esta fase fue de vital importancia realizar un análisis participativo que articulara la perspectiva de los y las participantes (emic) y la perspectiva de la investigadora (etic). Para ello, se llevó a cabo un encuentro entre líderes sordos y docentes en una mesa de trabajo. Dentro de esta fase fue fundamental el manejo de la Lengua de Señas Colombiana por parte

de la investigadora, pues esto permitió comprender los diálogos realizados y poder hacer una transcripción lo más fidedigna posible. Esto no fue una tarea fácil, pues implicó revisar los videos y las transcripciones una y otra vez y, en algunas ocasiones, debí consultar a otros Sordos para si lo que estaba comprendiendo era lo que se había querido decir.

Procedimientos para la recolección de la información

Entrevistas. Permitieron tener una interacción más profunda con las personas con las cuales dialogué durante la investigación. Las entrevistas fueron de carácter semiestructurado con el objeto de ahondar ampliamente en lo que piensan y sienten los y las participantes, sin poner presupuestos que limiten el flujo de ideas. Las entrevistas se realizaron desde estos ejes temáticos: Experiencia como docente en el APS; concepción de las APS, relación del APS con la dinámica institucional, organización curricular y procesos educativos, comunicativos y comunitarios.

Diario de campo. Desde esta herramienta registré y apoyé los procesos reflexivos que emergían a lo largo del proyecto.

Observación. Permitió recoger información de las diferentes situaciones de interacción educativa, lingüística y cultural evidenciados a lo largo del proyecto y de mi práctica docente.

Talleres y mesas de trabajo. Se hicieron con diferentes actores involucrados con las aulas para sordos: familias, comunidad sorda, docentes y estudiantes, posibilitando procesos de diálogo y reflexión permanente. Los talleres con los sordos se hicieron sobre los siguientes temas: Mi experiencia en el aula para sordos de Barro Blanco, qué me gusta y qué no me gusta del aula y cómo me gustaría el APS.

Diálogo académico. Fue un ejercicio en el marco de las clases de maestría, que posibilitó reflexionar, en conjunto con otras dos maestras de sordos, sobre el problema que estaba abordando.

Procedimiento para el análisis

Si bien la etapa de análisis aparece como la última, en este proyecto el proceso de análisis e interpretación estuvo presente a lo largo del mismo. Todos los procedimientos para la recolección de la información, involucraron en su desarrollo, elementos de análisis conjunto. El proceso de análisis se hizo en los siguientes momentos:

1. **Organización de la información.** Durante este momento revisé los diarios de campo, registros fílmicos, entrevistas y demás datos recogidos, con el fin de organizar y filtrar la información, que luego clasifiqué en unas categorías iniciales.

2. **Categorización inicial.** Luego de tener organizada y clasificada la información, fueron emergiendo unas categorías iniciales. Durante este momento, recurrí a un proceso de triangulación (Denzin, 1978; citado por Janesick, 1999), del cual retomé *la triangulación de los datos*, que consistió en la comparación de diferentes fuentes de datos como fueron las entrevistas y las transcripciones de los talleres y *la triangulación de los investigadores*, en la cual realicé el diálogo académico y una mesa de trabajo con los y las participantes, exponiendo y discutiendo estas las categorías iniciales.

3. **Interpretación de la información.** A partir de las categorías iniciales planteadas y discutidas, realicé un proceso de síntesis de las mismas, en el cual busqué encontrar un hilo conductor que me permitiera integrar y darle una coherencia general a todas las categorías.

Las categorías y subcategorías que construí fueron:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Prácticas discursivas de las APS	Concepción de currículum técnico
	Inclusión
	Conocimiento local vs. conocimiento oficial
	La multigradualidad
	Interacciones
Aula como experiencia	Tiempo y espacio
	La multigradualidad, otra mirada
	Ambiente de aprendizaje
Currículum como red de significados	Currículum crítico intercultural
	Ejes curriculares

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS

Este capítulo lo divido en tres bloques. En el primero abordo las prácticas discursivas que están determinando el funcionamiento de las APS, entendiéndolas como producciones discursivas “de y en la escuela” (Gvirtz, Larripa y Oría, 2003: 16) que buscan administrar y controlar la circulación de saberes. Estas prácticas las abordo desde la perspectiva de las y los docentes de APS y desde las políticas y orientaciones a nivel nacional. En la segunda parte, planteo el aula como experiencia, retomando las vivencias y significados de estudiantes, docentes y familias. En la tercera parte, abordo una propuesta de fundamentación discursiva y práctica del APS de la IEBB. En las tres partes se pueden encontrar análisis de conceptos similares, pero desde lugares distintos y a la vez, complementarios.

1. PRÁCTICAS DISCURSIVAS DE LAS AULAS PARA SORDOS

“[...] pensar en el *currículum* es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana.”
(Grundy, 1998: 21)

Las APS son una alternativa educativa que poco han sido pensadas y reflexionadas, mucho menos por los y las docentes que hacemos parte de este proceso, especialmente en lo que tiene que ver con su desarrollo curricular. Digo que no han sido pensadas porque se han venido creando estos espacios de manera espontánea sin unos referentes legales claros, sin fundamentación conceptual y práctica clara, y con muy poca formación para docentes y modelos lingüísticos.

Aunque algunos docentes de estos espacios hacen referencias a fundamentos basados en la Escuela Nueva y en la Inclusión Educativa, estos conceptos no son lo suficientemente ampliados, ni se explicita claramente qué, específicamente, se retomaba de éstos, es decir, son discursos retomados sin reflexión alguna.

Este empirismo irreflexivo lleva a prácticas descontextualizadas, carentes de sentido, y que pueden estar reproduciendo un currículum homogenizante y colonizador, prácticas que además, no rescatan las experiencias de otros espacios similares y que no consideran el saber propio producido en la práctica cotidiana. He aquí lo que algunos unos docentes comentan:

El aula, yo veo que trabaja con unos textos de escuela nueva y a mí me los pasó pues la profesora sobre todo en matemáticas, pero la metodología de escuela nueva, o la fundamentación no la tiene, o sea, yo

veo que el aula no tiene ninguna fundamentación, no, ni siquiera se reconoce el PEI como tal. (Maestra de Aula Para Sordos)

Una de las más grandes [necesidades es] la parte académica y las bases, o sea las bases tienen que ver con la comprensión del sordo, de por qué necesita una educación diferente, por qué requiere estar con otros pares, por qué necesita tener ciertas condiciones mínimas para poder acceder a otros espacios, a otros objetivos y de allí como poderle dar una organización académica a las aulas. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR)

Cada aula va por su cuenta. Entonces cada profesora hace lo que puede, mejor dicho, lo que puede y como pueda y cada año es una cosa diferente, es una historia diferente, es una metodología diferente, es una planeación diferente, no se retoma toda la experiencia que se viene dando durante tantos años, sino que cada año es: “este año mejor hagámosle por aquí”, y por ahí se meten y lo hacen ese año, pero al siguiente año “¡ay no!”, esto entonces no, mejor hagamos otra cosa y así cada año, es como un ensayo y error. (Maestra de Aula Para Sordos)

Es significativo, entonces, reconocer cuál es nuestra herencia en los discursos y prácticas, reconocer desde dónde nos estamos fundamentando como docentes, pero no quedarnos con esa herencia. Como plantea Skliar⁸, retomando a Derrida: ni estamos desobligados a la herencia ni estamos obligados totalmente a ella, nos toca aceptar la herencia y dirigirla hacia otro lado. La herencia no se puede entender como un archivo muerto, no podemos ser fieles reproductores de la herencia; en cambio cuando se elige cambiarla, ir más allá, se quiebra la tradición.

⁸ Notas del seminario “Experiencia y alteridad. Derrida y la Educación”, octubre de 2005, Universidad de Antioquia.

Podemos decir entonces, que no hay una claridad conceptual que fundamente las APS, no obstante, se pueden evidenciar ciertas concepciones que van orientando el hacer de las APS y que van determinando ciertas prácticas. Entre los discursos y prácticas están: currículum técnico, inclusión, conocimiento local vs. conocimiento universal, multigradualidad e interacciones.

Currículum técnico

El APS está fundamentada desde una concepción curricular técnica, lo que Shirley Grundy (1998) denomina el interés cognitivo técnico⁹, el cual retoma los principios de Tyler que “[...] consisten en conjuntos de proposiciones y prácticas lineales, orientadas al producto” (49). En este enfoque los objetivos son los eidos¹⁰ que guían todo el proceso del desarrollo curricular, sólo basta con tener los objetivos determinados y con esto es suficiente para organizar el currículo

Estos objetivos preespecificados determinarán el diseño de la experiencia de aprendizaje. La selección y organización de estas experiencias dependerán de la habilidad de los creadores del *currículum*. Esto supone efectuar juicios y opciones, pero estas decisiones son estratégicas. Se trata de decisiones que se toman de entre un conjunto de posibles alternativas que se sabe producen los resultados requeridos. (Grundy, 1998: 50)

⁹ Esta autora aborda tres intereses: técnico, práctico y emancipador. Los dos últimos los abordaré en la categoría “Currículum como red de significados”.

¹⁰ Shirley Grundy (1998) retoma el concepto griego eidos como idea y también como plan, pauta, diseño.

Desde los docentes, hay un afán de comprender lo curricular desde lo organizativo, lo técnico. Como consecuencia, desde este enfoque los profesores son meros aplicadores de los paquetes curriculares que otros diseñan; lo que no quiere decir que el profesor pierda el control sobre el grupo; por el contrario, al docente seguir las instrucciones editoriales que publican los libros y cartillas, desarrolla habilidades para controlar más a los estudiantes. Esto significa que desde este interés cognitivo técnico se busca un control y manipulación del ambiente, buscando producir un estudiante de acuerdo con una imagen (*eidos*), lo que supone relaciones de poder en las que “[...] el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el *eidos*), porque el *eidos* determina lo que debe suceder.” (Grundy, 1998: 52).

Este afán de control implica que los diferentes integrantes de la comunidad educativa como estudiantes, docentes, familias y, en el caso de las APS, líderes Sordos, no hacen parte de la construcción de un currículum o si lo hacen, lo hacen como meros reproductores, más no como aquellos en quienes radica la acción.

Si bien elementos curriculares como la organización de los grados, los objetivos, los criterios de evaluación y promoción, entre otros, son fundamentales a la hora de organizar un APS, el énfasis en éstos puede ser

limitante, en tanto que se dejan de lado otros aspectos básicos como son la fundamentación filosófica de la organización curricular, es decir, qué ser humano queremos formar, para qué y con qué conocimientos lo vamos a hacer.

Al respecto, desde este interés, el conocimiento es concebido como una mercancía. Es un saber universal e incuestionable. Por lo tanto, los estudiantes no tienen la opción de cuestionar los conocimientos que van aprendiendo, es más, ni siquiera son partícipes en la selección de estos contenidos, sino que son impuestos desde otras instancias, pues se considera que es lo que se debe saber. Al respecto, Skliar (1997) nos comenta que un análisis curricular científicista:

[...] se detiene en el cómo hacer que los sordos accedan a la ciencia o, mejor dicho, al texto curricular de la ciencia, sin interrogarse la mayor parte de las veces ni sobre qué ciencia, ni para qué hacerla accesible, ni en cuál proyecto general de educación tal o tales ciencias estarían implicadas. Aún considerando a los sordos como comunidad y muy pocas veces como cultura, esos trabajos tienden a establecer el imperativo de tener que conocer y reconocer los contenidos curriculares tal y como ellos están siendo planteados en la actualidad dentro las escuelas regulares. (3)

De esta manera, la evaluación en este interés está justificada desde la petición de responsabilidades por parte de quienes financian la educación. También los educadores la usan para legitimar sus prácticas, buscando control y la valoración del producto con el eidos inicial.

Inclusión educativa

Lo “que pasa entre nosotros” en la inclusión no puede ser sencillamente analizado en términos de una calma ficticia, de una armonía sin embates, de una empatía inmediata y de la solución de todos los conflictos habidos y por haber. Bien alejado de ello, la idea del estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer *afección*. *Esa es la definición que nos propone al respecto Jean-Luc Nancy*: afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico: un encuentro con el otro, sin que nos pase nada. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar. (Skliar, 2008: 19)

Como enuncié en el capítulo I, las APS surgen en un contexto de inclusión de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (según el Decreto 2082 de 1996) al ámbito escolar. Este discurso puede posibilitar o limitar prácticas en el aula y en las instituciones educativas, todo depende desde donde la conceptualicemos y de las reflexiones que hagamos desde otros aportes conceptuales.

Para Skliar, este proceso se ha concebido como una mera ubicación física de los sujetos deficientes con otros llamados normales, concebido desde dos niveles: uno progresista, en tanto que se está pasando de un modelo de exclusión, practicado a través de las instituciones de educación especial, a una idea progresista de inclusión; y otro totalitario, en el que todas las personas con

una deficiencia, deben ser integradas, sin entrar en análisis de particularidades. De allí, que los argumentos que subyacen a los procesos de inclusión/integración, “las políticas de significado y las representaciones que produce y reproduce esta propuesta” (120) deben ser discutidos, analizando a qué se está atendiendo o qué hay realmente detrás de estas reformas.

La inclusión va más allá de políticas y de sillas para ubicar a estudiantes. Está relacionada con el encuentro con el otro, con la afectación, “O sea como que haya un intercambio, una interculturalidad entre unos y otros, donde se reconozca lo del uno y del otro, y donde haya una convivencia de respeto de las condiciones lingüísticas de todo de los niños” (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR).

Por su parte, Nuria Pérez de Lara (1998) concibe la integración escolar “como un concepto teórico-práctico resultante de un conflicto, de una crisis socio-cultural y económico-política, que produce una serie de cambios en los planteamientos sociales, científicos, filosóficos y políticos” (Pérez de Lara, 1998: 97). El discurso de la inclusión es apoyado en gran medida por el discurso de la Educación Especial, en la cuál aún prevalece un discurso médico-asistencialista que limita otras concepciones. Desde esa herencia, el hecho de que las APS se fundamenten desde la inclusión, determina una forma de mirar al Sordo, más desde la discapacidad que desde un discurso cultural y a pesar

de los diferentes nombres que utilicemos para nombrar al otro: discapacidad, discapacitados, necesidades educativas especiales y diversidad, siguen siendo eufemismos (Skliar, 2000) que siguen enmascarando una normalidad sobre una anormalidad, careciendo de impactos en lo político, epistemológico y pedagógico.

Sobre la inclusión de los Sordos a las escuelas, Paddy Ladd (2005), plantea que ésta es una de las corrientes neocolonialistas que está causando daño a las comunidades Sordas. La integración, planteada desde una cultura individualista, ha venido cerrando las escuelas para Sordos y “sin un contexto Sordo apropiado y rico, con suficientes adultos Sordos trabajando en él, la llamada integración no es más que otra forma de asimilación cultural.” (16). La integración la asume entonces, como una estrategia de exterminar culturas.

Desde un modelo de asimilación cultural, lo que se busca es “igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes” (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1997: 2), pero se sigue manteniendo una cultura y un conocimiento como el verdadero, el oficial; por lo tanto, estas personas se deben asimilar a lo que la institución educativa plantea.

Sin embargo, en el caso de las APS, el discurso de inclusión también se puede entender como una posibilidad, pues muchos estudiantes, que antes no habían podido estudiar o que tenían que hacerlo con oyentes, sin atender sus particularidades como el uso de la lengua de señas, ya lo pueden hacer. Esto, hasta que las investigaciones que sigamos realizando, nos lleven a propuestas más acordes para la comunidad Sorda y que sean ellos quienes puedan tomar control de este proceso (Ladd, 2005).

La inclusión desde las APS, se ha venido comprendiendo desde dos referentes: la interacción lingüística y el reconocimiento institucional. Desde la interacción lingüística se considera que para que existan buenos procesos de inclusión se deben generar espacios para la enseñanza de la lengua de señas a las personas oyentes, para que pueda existir una real interacción. Entre las estrategias utilizadas para divulgar esta lengua se encuentran los talleres de lengua de señas, un espacio semanal en la clase de español o un área opcional en el currículum:

[...] la aceptación de esos niños [Sordos] ha sido buena, porque ellos comparten los descansos, comparten los actos cívicos, o sea, todos los programas que hay en el colegio, se tiene en cuenta a los sordos y la población oyente se interesa por aprender su lengua, o sea, uno a veces va por el pasillo y le preguntan a uno, cómo se dice esta seña, cómo se hace esto y ya ven a los sordos no como personas raras, ni con miedo [...] sino que ya se dan cuenta que el problema no es de relación sino a nivel comunicativo, entonces ellos mismos van creando su propia comunicación y van estableciendo sus interacciones comunicativas... (Maestro de Aula Para Sordos)

Pues a mi me parece necesario que la lengua de señas se impartiera en todos los colegios a nivel de... como si fuera una cátedra, me parecería muy interesante que los niños desde la primaria, desde el preescolar, se dieran cuenta que existe otra lengua y que la aplicaran dentro del contexto escolar o dentro de la comunidad escolar y dar una cátedra como si fuera inglés, lengua de señas... porque uno no sabe en un futuro, uno va tener una interacción con un sordo y lo va entender o va conocer un poquito de su lengua y no le va parecer extraño. Me parecería que sería importante. (Maestro de Aula Para Sordos)

[...] reconocimiento del sordo o de actividades generales en el colegio, por ejemplo, concursos para que los oyentes aprendieran el himno nacional en lengua de señas. (Maestra de Aula Para Sordos)

En el otro referente, el reconocimiento institucional, se hace énfasis en la importancia de tener un “lugar” en la institución educativa. Este reconocimiento implica varios niveles como el normativo, en el cual se debe hacer parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI); el logístico, que incluye la asignación de un aula y de material didáctico y el relacional, a nivel del respeto a la diversidad de condiciones.

[...] en términos de ser vista como una propuesta de integración o de inclusión a la institución educativa, porque siempre o han surgido en la biblioteca, en la cocina, en el espacio mas arrinconado, pero no son reconocidas institucionalmente, entonces, la idea es empezar por lo macro, es decir, qué significa que sea una propuesta inclusiva donde se respete la diversidad de las condiciones de los niños y jóvenes. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR)

Unas condiciones mínimas como que se diga a bueno el PEI adopta una posición de integración pero que sea real, que no sea la isla del aula y el resto pare de contar, sino que sea una propuesta donde toque a los demás, donde haya una afectación mutua de oyentes y sordos, donde se convivan, pues en un acercamiento real, cotidiano. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR)

Sin embargo, estos dos referentes: el lingüístico y el de reconocimiento institucional, no son suficientes para concebir a las personas sordas desde un enfoque inclusivo. Es decir, una persona oyente puede ser usuaria de la lengua de señas y a la vez puede tener una concepción de deficiencia hacia las personas sordas. En el mismo sentido, en una institución educativa se pueden tener todas las garantías para el desarrollo de un APS (salón, materiales, personal), pero estar permeada desde una mirada médico-asistencialista.

Esto implica, entre otras cuestiones, que en la inclusión de personas y grupos que presentan una diferencia con respecto a la lengua, el color, las condiciones físicas, se pueda afianzar el prejuicio de que los “otros” son los diferentes, como si el “nosotros” fuera lo normal, lo natural, lo homogéneo. Por ello, además de estos referentes, es imprescindible, abordar los procesos de inclusión escolar desde una perspectiva intercultural, buscando generar una conciencia crítica hacia las culturas, que permita cuestionar y transformar procesos de dominación, promover una toma de conciencia de nuestra percepción hacia los seres humanos y su presencia en el mundo.

Adaptaciones curriculares y currículum flexible

Dentro del discurso de la inclusión, unos conceptos que han sido ampliamente difundidos son los de adaptaciones curriculares y currículum flexible.

Las adaptaciones curriculares “[...] se refieren a la acomodación o ajuste de la oferta educativa común, a las posibilidades y necesidades de los educandos, pueden contemplar cambios a nivel de la institución, del aula y del educando, brindando oportunidades para la accesibilidad de los educandos sordos al currículo aprovechando todas sus capacidades y potencialidades y reconociendo su historia individual y colectiva en el plano familiar, educativo, sociolingüístico y cultural, así como la situación de bilingüismo que cotidianamente viven.”

El currículo flexible “[...] hace referencia al currículo que puede ser abordado en distintos niveles de profundidad sobre una base común de objetivos y contenidos; estos se proponen desde la educación formal en el contexto nacional y contemplando la interpretación y representación que tienen estos objetivos en atención a las condiciones y diferencias sociolingüísticas, educativas y etáreas de los educandos sordos. Se mantienen los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero se diseñan mecanismos para ofrecer diferentes oportunidades para alcanzarlos para el caso de los sordos; es decir, organiza las prácticas pedagógicas respondiendo sus características y condiciones.” (Bejarano y Portilla, 2005: 64)

Tanto las adaptaciones curriculares, como el currículo flexible, se quedan cortos en el abordaje de un currículum desde una perspectiva intercultural. En primer lugar, porque desde este referente, lo que se hace es ceñirse al currículum de la institución educativa y a su plan de estudios, lo que genera procesos de asimilación de las comunidades sordas, al respecto, Nuria Pérez (1998) de Lara plantea:

El tipo de actividades y la organización de los contenidos del currículum ordinario no responden a esos modos de razonamiento, a esas vías de comprensión de la realidad y las propuestas de ‘adaptación curricular’ no son más que intentos de adaptar la diferencia a lo común. (164-165)

Desde estas prácticas, no está planteado un diálogo. Quienes llegan, se adaptan a una institución que sigue bajo el mismo modelo, es decir, como plantea Skliar (2008) no hay afectación, no hay intercambio, no hay interculturalidad. Esta propuesta curricular debe trascender y lograr impactar al currículum institucional, para avanzar hacia un currículum intercultural en toda la institución educativa. En otras palabras, no es simplemente tomar como referencia el currículum institucional y “adaptarlo o flexibilizarlo” para los sordos, pues se requiere pensar otros ejes que son necesarios para las comunidades sordas. Para las instituciones educativas que tienen la oportunidad de tener esta experiencia, debe analizarse desde una óptica de enriquecimiento al interior de la misma.

En segundo lugar, porque estos discursos hacen relación a la perpetuación de una concepción clínico terapéutica de la sordera, en donde no es posible reconocer la condición cultural de esta comunidad y por lo tanto la posibilidad de currículos más acordes con estas condiciones.

En la base de todas esas formas separadas o conjuntas de colonización - que podríamos definir, en realidad, de oyentización curricular- siempre es posible reconocer un trama de leyes conceptuales y representacionales que constituyen, a su vez, la materialización de su sustrato ideológico; las adaptaciones curriculares y la negación a un currículum sordo imponen, a su vez una medicalización de la sordera, una obstinación contra la deficiencia auditiva, una patologización del sujeto sordo, aplicación de políticas y de prácticas logocéntricas y etnocéntricas, interferencia en el proceso de configuración de identidades individuales y colectivas, la globalización de la sordera, etc. (Skliar, 1997: 10)

Finalmente, cuando se realizan adaptaciones o flexibilización curricular no se está cuestionando cuál es el conocimiento que se está difundiendo en el currículum; no aparece la pregunta de quiénes, cómo y por qué se seleccionan estos contenidos y no otros (Torres Santomé, 2008). Es decir, las adaptaciones siguen reproduciendo un tipo de saber que es el saber oyentizado...

Conocimiento oficial vs. conocimiento local

“Cuanto más seguro me siento de que estoy en lo cierto, más corro el riesgo de dogmatizar mi postura, de *congelarme* en ella, de encerrarme sectariamente en el círculo de mi verdad. Esto no significa que lo correcto sea “deambular” en forma irresponsable, receloso de afirmarme. Significa reconocer el carácter histórico de mi certeza, la historicidad del conocimiento, su naturaleza de proceso en permanente devenir. Significa reconocer el conocimiento como una producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la *curiosidad* en constante movimiento de búsqueda.” (Freire, 1996: 12)

Una de las tensiones que ha existido en el currículum es qué tipos de conocimientos se deben enseñar: los que son planteados desde las orientaciones nacionales, atendiendo a un conocimiento oficial, o los conocimientos relacionados con las comunidades, contemplando un conocimiento local.

Si bien, lo que más se le ha criticado a las APS es su poca calidad educativa, representada en bajos logros académicos de sus estudiantes debido, entre

otros factores, a las dificultades metodológicas del trabajo con un aula multigradual; a las concepciones de sordo como incapaz y que por lo tanto no puede aprender nada; a los pocos entornos ricos de aprendizaje que posibiliten mejores oportunidades educativas, entre otros; en éstas se privilegia siempre el abordaje de un currículum oficial, validado por instituciones como el Ministerio de Educación Nacional.

Si bien hay una intención de retomar aspectos particulares de la comunidad sorda, se sigue haciendo sobre una base de un currículum nacional, adaptado y flexibilizado, eliminando la posibilidad de pensar la comunidad sorda con unas particularidades lingüísticas, culturales, comunitarias... que pueden enriquecer el ambiente escolar. Además, el abordaje que se hace de estos conocimientos locales no se hace de una manera “seria”, es decir, para los y las docentes estos temas son fundamentales, pero no hacen parte de un proceso formalizado y que haga parte de los contenidos a trabajar en el año.

El incluir de manera esporádica procesos comunitarios dentro de la organización curricular, está relacionado con lo que sostiene Apple (1996) de “que las formas de los currículos, la enseñanza, la evaluación en las escuelas, son siempre el resultado de acuerdos y compromisos en los que los grupos dominantes, a fin de mantener su dominio, deben tener en cuenta los motivos de los menos poderosos.” (23-24). Es decir, sí se tienen en cuenta aspectos

relacionados con la comunidad, pero lo que sigue imperando es una mirada “oyentizada” y, aunque se plantea que la comunidad sorda está haciendo parte de este proceso, lo que se evidencia es que existe un “telón visual” (Apple, 1996: 131) en el que esta comunidad termina por incorporarse al discurso hegemónico, sin que sus voces se puedan escuchar realmente. Como plantea John Fiske 1989 citado por Apple (1996): “El conocimiento nunca es neutral, nunca existe una relación empírica y objetiva con lo real. El conocimiento es poder, y la circulación del conocimiento es parte de la distribución social del poder.” (62).

El conocimiento, entonces, que circula en el APS, es el conocimiento oficial, es decir, el conocimiento naturalizado y validado por grupos hegemónicos y que atienden a unos intereses económicos y políticos que los favorecen. Por lo tanto, no hay un currículum que pueda dar cuenta de procesos de construcción de identidades y comunidades sordas, que posibiliten el pensarse y pensar el mundo críticamente. El conocimiento, sigue siendo el de los oyentes, el de un grupo de “especialistas” que determinan qué es lo que debe y no debe saber una persona Sorda.

Quienes defienden un currículum nacional se apoyan en argumentos sobre la mejora de la calidad educativa, la cohesión nacional; sin embargo, Apple (1995), nos plantea unas críticas frente a estos argumentos:

“Podemos considerar el *currículum* nacional como un instrumento para rendir cuentas, que nos ayude a fijar puntos de referencia que permitan a los padres evaluar las escuelas. Pero también pone en marcha un sistema en el que los mismos niños quedarán clasificados y ordenados como nunca antes. [...]

Así, aunque quienes proponen un *currículum* nacional pueden considerarlo como un medio para crear la cohesión social y capacitarnos para mejorar nuestras escuelas midiéndolas en relación con criterios “objetivos”, sus efectos serán opuestos. [...] En vez de cohesión cultural y social, las diferencias entre “nosotros” y los “demás”, socialmente creadas, serán aún más fuertes y los antagonismos sociales y la destrucción cultural y económica empeorarán.” (Apple, 1995: 163)

El currículum nacional, subrepticamente, valida una cultura, es un currículum monocultural, que contradice lo que plantea la Constitución Política Nacional, Colombia cuando reconoce y protege la diversidad étnica y cultural. Richard Johnson, citado por Apple (1995) dice:

Un *currículum* común en una sociedad heterogénea, no es una receta para la ‘cohesión’, sino para la oposición y la renovación de las divisiones. Como siempre se basa en los fundamentos culturales propios, no ordenará a los alumnos con respecto a su ‘capacidad’, sino a la clasificación de sus comunidades culturales en relación con los criterios que se tomen como ‘norma’. (164)

En sociedades complejas como las nuestras, escindidas por las diferencias de poder, el único tipo posible de ‘cohesión’ es el que reconozca abiertamente las diferencias y las desigualdades. En tal caso, el *currículum* no se presentaría como ‘objetivo’, sino como la constante necesidad de *subjetivarse*. Es decir, debe ‘reconocer sus propias raíces’ en la cultura, la historia y los intereses sociales a partir de los cuales surgen.” (Apple, 1995: 164)

Y aunque se puede argumentar que desde las escuelas se está promoviendo el respeto a la diversidad a través de la cátedra Afro y de referencias a las culturas indígenas, este conocimiento se aborda desde una óptica folclórica, abordando en el currículo costumbres y culturas de pueblos desde una mirada esencialista (Duschatzky y Skliar, 2001).

No se trata tampoco de caer en un particularismo fundamentalista (Gimeno Sacristán, 1998b) en el cual la comunidad Sorda se encapsule en su propio conocimiento, para esta comunidad también es muy importante el conocimiento que se ha acumulado a lo largo de la historia de la humanidad así como conocer e intercambiar con otras culturas.

De lo anterior, el currículum no debe partir de la relación “conocimiento oficial – conocimiento local”, sino que se piense desde “conocimiento local – conocimiento oficial”, es decir, partir de lo local como principio articulador y dialogarlo luego con lo oficial, pues como nos plantea Freire, citado por Tadeu da Silva, (2001) “el “contenido” es siempre el resultado de una investigación del universo vivencial de los propios educandos” (74). Y, añadiría que no solo de los educandos, sino también de otros integrantes como las familias y la comunidad Sorda, representada en sus líderes adultos.

La multigradualidad

Una de las características de las aulas para sordos que genera mayor conflicto es su carácter multigradual, es decir, la presencia en un aula de estudiantes de diferentes edades en diferentes grados, con un(a) docente. Las críticas se fundamentan en:

- Dificultad para el o la docente en la planeación para grados distintos, con diferentes niveles de competencia.
- La diferencia de edad genera problemas al interior del grupo, pues hay distintos intereses, competencias, ritmos, etc.
- Se disminuye la calidad educativa, pues generalmente no se puede abordar el plan de estudios para cada grado.
- Es una estrategia para reducir inversión por parte del gobierno¹¹.

Al respecto, “se le denomina aula multigradual, cuando no es multigradual, porque la idea es que si es multigradual, [es indispensable que] cada niño, cada grupo, atraviese y curse la escolaridad de la educación formal de preescolar a

¹¹ Es importante diferenciar entre lo que se vive a nivel educativo para personas sordas en ciudades capitales como Bogotá, Medellín, y lo que se vive en las regiones distantes de estas ciudades. En el primer caso, el número de personas sordas puede posibilitar el mantenimiento y la creación de escuelas para sordos; sin embargo, las nuevas políticas desde secretarías de educación en el país están eliminando estas escuelas y se está promulgando la creación de aulas para sordos. En el caso de las regiones, las aulas se convierten en la única opción que las personas sordas tienen para estudiar a partir del reconocimiento de sus particularidades, y por el número reducido de estudiantes, es muy difícil la creación de escuelas para sordos.

quinto”. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR). Y continúa explicando:

Pues eso es un fenómeno complejo porque es una situación que al maestro lo hace volverse como un 38, un 28, porque él tiene niños que están en primero, en segundo, en tercero, en cuarto. Entonces yo creo que mínimamente si se está de primero a quinto en un aula, se requerirían de dos docentes de tal manera que uno trabaje con un ciclo, el otro con el otro, o donde haya un buen modelo lingüístico y mientras él desarrolla ciertas actividades, ciertos trabajos de tipo comunicativo, social, cultural, el docente, pueda desarrollar actividades académicas y de otro tipo para que además no se pisen las mangueras unos con otros. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR).

De la misma manera, esta situación es vivenciada a nivel nacional. En el caso de Bogotá, se ha encontrado que “Metodológicamente se presentan notables dificultades para responder a las necesidades académicas, lingüístico-comunicativas y sociales de los educando, quienes cursan simultáneamente diferentes grados en una misma aula.” (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital, 2004: 31)

Uno de los aspectos que subyacen a esta concepción de la multigradualidad es que la heterogeneidad es un problema y que es más fácil trabajar con un grupo homogéneo.

[...] porque la heterogeneidad es... impresionante, no solamente de estilos de aprendizaje, de edades, de los conocimientos que traen los muchachos de otros colegios, del tipo de familia, es decir, en todo es muy heterogéneo,

entonces eso dificulta por supuesto la metodología que uno implementa o los grupos de trabajo que uno trata de hacer. (Maestra de Aula Para Sordos)

[...] es un poquito difícil... es un aula multigradual, hay varias experiencias académicas, hay varias habilidades, hay varias características comunicativas, entonces es un poquito difícil para el docente satisfacer la necesidad de cada alumno, entonces es un poquito complicado y a la vez es un reto para uno como docente, tratar que estos niños trasciendan pues y puedan seguir su ciclo pedagógico y escolar hasta una educación media. (Maestro de Aula Para Sordos).

[...] a mi me parece que no es lo más ideal, o sea, sería muy rico para mí o para el docente trabajar con un grupo homogéneo, porque es más fácil establecer objetivos, establecer directrices, establecer programas, pues sería mucho mejor para ambos, tanto como para la población sorda como para el docente, que estaría, daría mucho más claridad (Maestro de Aula Para Sordos)

Conviene, sin embargo advertir que, si bien a la multigradualidad se le ha encontrado muchas limitaciones, también se le han encontrado aspectos positivos como la socialización, la cultura y la lengua.

[...] todo tiene sus fortalezas también, por ejemplo si no hubiera esas diferencias de edades, pienso que los niños más pequeños se perderían de muchas cosas, por ejemplo los niños de seis años, el hecho de que estén niños tan grandes o adolescentes, les da la posibilidad a ellos de verse, de ver que los sordos existen, que son una comunidad, que pueden haber sordos adultos, que pueden haber sordos de todas las edades, adolescentes, de ver otros estilos, de que esos sordos mayores les permitan otras experiencias a los más pequeños, porque eso sí, por ejemplo, en las actividades, los grandes siempre acompañan los chiquitos (Maestra de Aula Para Sordos)

[...] ellos mismos se aceptan como son y comparten saberes y conocimientos tanto el niño que está en preescolar como el joven que ya está con mas años y con mas experiencias y lo vivencia y ellos también se vuelven modelo de los mas pequeños, eso es muy rico verlo, que

niños mayores se conviertan como en profesores y docentes para ellos y les enseñen y fortalezcan su proceso. (Maestro de Aula Para Sordos)

me parece que el hecho de que ellos intercambien socialmente, eso los enriquece porque hay un nicho de cultura de lengua... algo positivo es que si por ejemplo hay una salida pedagógica, si hay un proyecto que los articula a todos ese intercambio los enriquece unos con otros (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR)

En este sentido, todos son modelos, todos se retroalimentan y se intercambian experiencias “es un espacio me parece a mí enriquecedor para ellos, donde ellos se sienten seguros, crean conciencia como población.” (Maestro de Aula Para Sordos). Se genera un sentido de comunidad desde temprana edad.

[...] es un escenario donde ellos, son, se vuelven ellos mismos, o sea, son ellos mismos pues, desencadenan todo lo que sienten y se expresan... todos sus sentimientos... es un espacio para ello formidable de desarrollo. (Maestro de Aula Para Sordos)

[...] entonces son varias, muchas historias y que donde llegan al aula, esas historias como que se complementan y se origina una nueva visión del mundo para ellos, donde ellos se sienten seguros, donde ellos sienten que pueden acceder a un medio laboral, donde ellos sienten que pueden ser activos en la familia, en la comunidad, para eso ha servido el aula (Maestro de Aula Para Sordos)

Interacciones

El aula posibilita diversos tipos de interacciones que determinan el funcionamiento de las mismas. Entre las interacciones que se encuentran están

con la institución educativa, con los actores que hacen parte del proceso, con la comunidad Sorda y con la familia.

Aulas para sordos: islas en las instituciones educativas

La presencia de estudiantes sordos en las instituciones educativas ha generado diferentes encuentros y desencuentros entre sordos y oyentes, enmarcando estas interacciones en unos dispositivos¹², como son:

1. **Reconocerlo como un ser humano, igual a mí:** para algunos estudiantes y docentes, las personas Sordas son como cualquier persona pero con una lengua diferente, lo que a veces limita concebirlas como parte cultura particular.
2. **Exotizarlo:** verlo raro, extraño y que llama la atención. Generalmente, las personas que entran en contacto por primera vez con ellos y ellas, sienten temor, por no saber qué hacer o decir. Así mismo, ven la lengua de señas como algo exótico, raro...
3. **Normalización:** se espera que en el contacto con ellos se vuelvan “normales”. Una niña oyente de cuarto de primaria pregunta si ellos a medida que pasan los años, van recuperando la audición, al parecer ella

¹² Notas de clase de Maestría en Educación, énfasis en Pedagogía y Diversidad Cultural, con la profesora Hilda Mar Rodríguez, 2006. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

consideraba que, después de que terminaban de estudiar en el aula, aprendían a hablar.

4. **Demonización:** se pone en el otro lo malo, para justificar la exclusión del otro. Culparlos de las adversidades que existen. Esto ha sido representado más que todo por docentes cuando se rebaja el promedio en las pruebas estandarizadas como las pruebas SABER, o cuando por comportamientos de algunos estudiantes sordos, los oyentes los copian.
5. **Infantilizar:** para ponerlo en el lugar que yo quiero, que lo tengo que llevar.

Del mismo modo, las personas Sordas también han venido generando ciertos dispositivos hacia las personas oyentes, los ven como personas superiores a ellos, porque saben leer y escribir perfectamente, porque, según ellos, comprenden mejor las áreas académicas. De otro lado, en un proceso investigativo que hicieron las y los estudiantes sordos con el programa ONDAS de COLCIENCIAS sobre la integración comunicativa entre Sordos y oyentes, encontraron que no sólo las personas oyentes discriminaban a los sordos, sino que también las personas Sordas, lo hacían con los oyentes.

Todo lo anterior me plantea preguntas ¿hasta qué punto la institución educativa ha tratado de comprender estos encuentros y desencuentros entre sordos y oyentes?, ¿qué papel está cumpliendo la escuela en este proceso de inclusión? O lo que ha primado es “Su actitud frente a esta otra cultura es, en el mejor de

los casos, la del coleccionista de curiosidades, y nunca la acompaña un intento de comprensión...” (Todorov, 2003: 45).

En esta línea de ideas, las APS no están lo suficientemente articuladas con la institución, con el PEI; son concebidas como una *isla*: “ni está el aula inmersa en el PEI como tal, incluso el aula es como una partecita del colegio muy apartecita”. (Maestra de Aula Para Sordos). Igualmente, en muchas no hay reconocimiento institucional y son creadas por una obligación legal, es decir, atendiendo a las políticas de inclusión o por gestiones de algunos(as) docentes que se muestran interesados(as), pero que no cuentan con un apoyo de la administración institucional.

Esta falta de reconocimiento lleva a que no se pueda desarrollar una práctica apropiada para las personas Sordas, limitando el desarrollo de propuestas más adecuadas. Dentro de este contexto, las representaciones que se tengan de las personas sordas (desde lo intercultural-interlingüístico o desde la discapacidad) inciden en las relaciones, imposibilitando muchas veces la comunicación intercultural (Peluso, 2003). Un reconocimiento institucional, articulado con una concepción de Sordo y sordera desde una visión socioantropológica, posibilita mejores condiciones para las aulas y por lo tanto para las comunidades

Pues creo que debe haber un conocimiento, de qué es el aula, quiénes son los que están allí, igual los otros niños. O sea, el hecho de que

compartan, no solamente lo físico sino que haya una interacción con otro, ya sea un grupo chiquito, lo replantee el de...la interculturalidad... entonces, el hecho de que el rector apoye, que un coordinador académico esté al tanto, eso le da fuerza a la propuesta y no se trata de que solo el docente que esté allí desempeñándose, sea el que asume la responsabilidad, sino que toda la institución en su conjunto se sienta tocada y se sienta apoyada y que haya actividades sociales y académicas donde todos participen, creo que esa propuesta es bien interesante donde los papás de los oyentes entiendan: ¡Oiga mire que chévere que, que mi hijo pueda aprender otro idioma, que está conviviendo con otros niños¡, que ya eso hace que la gente cambie su imaginario hacia los sordos y pues también creo que académicamente hace que ellos estén en una posición diferente, por el hecho de estar en una institución educativa formal, de tener ciertas exigencias en evaluaciones, en desempeños, eso lo hace, le da un tinte diferente. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR)

Actores

Esta alternativa educativa implica la emergencia de nuevos actores en el proceso como son los docentes bilingües y los modelos lingüísticos, sin embargo, hasta ahora, desde lo legal sólo se ha centrado en nombrarlos y definir unas funciones, pero en los contextos educativos aún no hay una claridad sobre quiénes son, cómo debe ser un docente bilingüe y un modelo lingüístico en las APS.

Tampoco existen procesos formativos para este tipo de personas. En el caso de los docentes bilingües algunos son educadores especiales que han venido profundizando en el trabajo con estas comunidades, o fonoaudiólogos que decidieron trabajar desde lo educativo, o licenciados en otras áreas, que han

tenido contacto cercano con la comunidad sorda por ser familiares o por otras circunstancias. Frente a esto, sucede que a un APS es asignado(a), en el mejor de los casos, docentes que están interesados en la educación de las personas sordas, pero no hay unas directrices, un perfil que determine quién es el profesional ideal. Muchos de ellos están por un tiempo y luego son cambiados, lo que deteriora la calidad del servicio educativo.

A esto se suma los pocos procesos de capacitación, los cuales sólo son ofrecidos por el INSOR y desde la Secretaría de Educación Departamental (SEDUCA), enfatizando ésta última, en capacitaciones sobre lengua de señas.

De la misma manera, los modelos lingüísticos son líderes adultos que poco están preparados para asumir este papel, sólo existen en el medio algunas iniciativas particulares para tratar de dar un fundamento a este rol. Estos escasos niveles de “profesionalización”, llevan a una subvaloración de estos actores, percibiéndolos en unas ocasiones como “el encarte”, pues no saben qué funciones asignarle y en otra como “el todero”, pues muchas veces el docente le delega todas sus funciones.

Casi siempre el modelo lingüístico se encarga es del ciclo uno, lo que se definió pues el año pasado [...] la labor que ha desempeñado el modelo ha sido diferente, tratando de mirar cómo mejor funciona, todo es como... al ensayo error. (Maestra de Aula Para Sordos)

Pues yo creo que ha pasado una situación también que, como se tiene el referente de la educación bilingüe, entonces a veces se ve que el aula es un escuela chiquita y resulta que no. ¿Y eso que hace? Que por ejemplo las funciones se extrapolen de funciones lingüístico comunicativas y sociocomunitarias, de la misma manera al aula y resulta que no, porque el perfil es diferente, porque las condiciones son diferentes, entonces yo creo que él tiene que ser un modelo de lengua y de identidad y cultura pero lo que más es potenciar la parte comunicativa del niño.

O sea yo creo que la parte pedagógica académicamente hablándola la realiza es el docente no el modelo y él pues tiene que cranearse mas como mejora la interacción, cómo amplía esa explicación, cómo involucra más a la comunidad sorda y cómo la comunidad va a la comunidad sorda. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos - INSOR)

Relación con la comunidad sorda

Para los líderes Sordos y Sordas participantes del proyecto, las investigaciones realizadas por entidades como FENASCOL e INSOR se han quedado en las comunidades académicas, lo que implica que no hay divulgación ni mejoramiento de la comunidad Sorda:

[...] hay muy poco apoyo de FENASCOL para fortalecer a las asociaciones y a los modelos lingüísticos. Entonces me preguntó ¿para qué nos inscribimos en FENASCOL? El INSOR y FENASCOL son también responsables, nunca se preocupan por la comunidad.” (Líder Sorda adulta y Modelo Lingüístico de un APS)

“[...] las investigaciones se han venido quedando en un colectivo y no se divulgan. Hay un egoísmo que no permite que la comunidad mejore” (Líder Sorda adulta y Modelo Lingüístico de un APS)

INSOR y FENASCOL deben buscar una solución a esto. Estas instituciones se han encargado de las capitales y entidades, dejando de lado los pueblos. Hay que hacer una reunión con estos para ver qué vamos a hacer con los municipios. (Líder Sorda adulta y Modelo Lingüístico de un APS)

De aquí, que la concepción que existe sobre la relación entre las APS y la comunidad sorda es de ausencia. Los maestros y maestras entrevistados plantean que hace falta mayor liderazgo.

[...] en los municipios he visto que... los sordos que han alcanzado por ejemplo una estabilidad laboral ya no les importan los demás sino que ellos están bien y listo, entonces la idea es que estos, estas comunidades se fortalezcan, se ayuden, se apoyen, por intermedio también de las asociaciones de sordos que me parecen que también lo hacen mucho por esta población; entonces buscarles espacios, buscarles maneras como de que ellos se expresen, de que participen. Los sordos no se unen para eso, entonces les falta, les falta mucho o nos falta también mucho estructurar ese trabajo. (Maestro de Aula Para Sordos)

Muy débil, muy débil, porque a las asociaciones todavía les falta autogestión, liderazgo, creo que también se trata de formación, hay que hacer un trabajo duro con las asociaciones, es un trabajo que se adolece, es un trabajo que se necesita... [cuando se hace] es mas por trabajo de las docentes, mas porque han hecho actividades donde los involucran a ellos, pero son muy pocas, a nivel nacional en general, hay mucha debilidad, es importante que FENASCOL (Federación Nacional de Sordos) también asuma y lidere. (Investigadora del Instituto Nacional Para Sordos – INSOR)

Tanto la visión institucional, como la producción y reproducción del conocimiento oficial, explica, en parte, que las personas sordas no participen de sus procesos educativos.

L: Ellos son totalmente ignorados del sistema educativo, ellos nunca tienen una ingerencia directa en políticas educativas, en procesos educativos, nada. Y sencillamente ellos tienen de entrada una posición muy pesimista: "a nosotros nadie nos va a atender, a nosotros nadie nos

va a parar bolas, es que es muy difícil"... O sea, hay de entrada un bloqueo muy tenaz. (Conversatorio con maestras de Sordos)

Quiero señalar, que esta relación ha sido concebida más desde una visión utilitarista, que participativa. Es decir, se considera importante el contacto de niños y niñas con líderes Sordos y Sordas, pero no nos hemos sentado con ellos a dialogar sobre cómo piensan y sueñan la educación para ellos y ellas. Desde esta visión utilitarista, la comunidad Sorda sirve para "posar en la foto" y mostrar que realmente se están llevando a cabo procesos comunitarios, pero que en el fondo, lo que se oculta, es una subvaloración por los aportes de estos líderes.

La ausencia de la comunidad sorda se explica desde varios aspectos. En primer lugar, ésta ha sido marginada durante años de sus propios procesos educativos, pues no se ha considerado su aporte como válido, lo que tiene que ver con una visión de las personas sordas de incapacidad y deficiencia que, aunque se ha venido criticando y modificando, aún impera en estos procesos. El poder de decidir ha estado centrado entonces, en unos cuantos representantes de instituciones que determinan qué es lo que debe ser la educación para estas personas.

En segundo lugar, la ausencia también puede estar relacionada con una de las críticas de los movimientos feministas a los procesos educativos (Tadeu Da Silva, 2001) en la cual la escuela ha dejado de lado lo comunitario, los vínculos personales, lo intuitivo, privilegiando la objetividad y científicidad basada en un paradigma tecnocrático (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994).

Por último, y en parte causado por las razones anteriormente descritas, la comunidad sorda ha estado muy apática en participar en los procesos educativos e investigativos de sus integrantes; conocen poco de lo que sucede con estos procesos y no son concientes de los aportes que como comunidad pueden hacer para enriquecerlos y que, además, pueden utilizar como parte de su fortalecimiento como movimiento social. Omi y Winant, (1986: 166) citados por Michal Apple (1996) reconocen que

“los movimientos sociales crean identidad colectiva al ofrecer a sus miembros una visión distinta de sí mismos y de su mundo; distinta de la visión del mundo y de los conceptos ofrecidos por el orden social establecido. Hacen esto mediante un proceso de rearticulación, que produce una nueva subjetividad mediante el uso de la información y del conocimiento presentes ya en la mente del sujeto. Toman los elementos y los temas de su cultura y tradicionales y les infunden un nuevos significado.” (49).

Familia

La familia cumple un papel fundamental en el proceso de socialización como aquel que permite a todo individuo hacer parte de una comunidad. Fernández-

Mostaza, (2003) afirma que en casi todas las sociedades humanas, los hijos son vistos como miembros del grupo de sus padres. Con esto último resalta la importancia que los padres juegan a la hora de permitirles a sus hijos e hijas un acercamiento y una aprehensión de la cultura en la cual nacen.

En el caso de los sordos esta situación es mucho más compleja, pues la familia no le significa a los y las estudiantes un espacio para compartir, para dialogar, pues casi nadie en ella se interesa por aprender la lengua de señas, y aunque el argumento de las madres, padres y hermanos es que la lengua es muy difícil de aprender, lo que pienso es que no hay *deseo* de hacerlo. Esta situación es tristemente narrada por las personas sordas, quienes se sienten rechazadas, aisladas en ese primer entorno de socialización; por ello, la comunidad Sorda, se convierte, en la mayor parte de los casos, en su familia y en el entorno en el que se sienten verdaderamente acogidos.

La exclusión dentro de la familia, en casa, donde todo el mundo habla sin preocuparse de nosotros. Porque siempre hay que pedir, tirarle a alguien de la manga o del vestido para saber un poco, un poquito, lo que pasa alrededor de una. Si no, la vida es una película muda sin subtítulos. (Laborit, 2001: 57)

[...] en las familias se ve preferencia hacia los hijos oyentes mientras que a los sordos no les dan estudio... hay una desventaja entre los hijos. (Líder Sordo joven)

[...] las familias no saben enseñarles a sus hijos por la comunicación. Es muy difícil. Para las familias es un deber aprender la lengua de señas para poder comunicarse con sus hijos." (Líder Sordo adulto)

Para muchas personas Sordas resulta incomprendible que sus familias no se puedan comunicar eficientemente con ellos y ellas y, que por el contrario, personas externas a su contexto familiar, sí puedan aprender la lengua de señas, como es el caso de los intérpretes.

Esto da cuenta de que las representaciones que las familias siguen teniendo de sus hijos son desde una visión clínico-terapéutica, y veo con tristeza cómo sus esfuerzos se han concentrado más en tratar de que sus hijos e hijas hablen o escuchen, que en aceptarlos y reconocer sus particularidades.

Los y las estudiantes Sordos de la IEBB representan a sus familias a través del juego dramático, como la familia distante, la familia que no sabe qué hacer cuando nace un hijo sordo y cuando se le presentan dos opciones: oralizar o escolarizar.

Algunos líderes sordos expresan:

Yo he tenido muchos problemas con mi familia. Me daba rabia que ellos hablaran por largo rato y cuando les preguntaba qué estaban diciendo, me decían “ya voy” y me explicaban de una manera muy fragmentada, muy corta, mientras que con las otras personas sí lo hacían extenso [...] También me daba rabia que a mí no me dejaran salir y que a mi hermana oyente sí. (Líder Sorda, modelo lingüística de un aula para sordos).

Con mi familia no hay comunicación, me da rabia y me siento sola. Pero cuando estoy con los Sordos, los problemas se me olvidan y me siento feliz. Para mí la comunidad Sorda es como mi familia (Líder Sorda, modelo lingüística de un aula para sordos).

Yo para mi familia soy como un animal, como cuando se tiene a un perro muy lindo al que se alimenta, se le saca a hacer ejercicio y los demás lo admiran. No hay comunicación. (Líder Sordo, trabajador de una fábrica)

2. AULA COMO EXPERIENCIA¹³

¿Cómo aborda la escuela los distintos modos de mirar, ver y relacionarse con el mundo? ¿Cómo aborda la escuela los distintos modos de buscar nuestro lugar en ese mundo y de estabilizarnos en él? ¿Cómo acoge órdenes diversos, conductas diversas? (Pérez de Lara, 1998: 164)

Concebir el APS como experiencia implica pensarla desde lo que ha significado en la vida de estudiantes, docentes y familias. Implica pensar en las transformaciones, en las alegrías y tristezas, en lo esperado y en lo inesperado. Para los estudiantes está relacionada con el espacio donde encuentran personas como ellos, en donde se dan cuenta que no son los únicos Sordos en el mundo y que pueden contar lo que han vivido a través de la lengua de señas. Al respecto Padden y Humphries, plantean (1988) "I never knew I was deaf until I went to school" (39).

¹³ Retomo aquí el concepto de experiencia abordado desde Jorge Larrosa (2006), que invita a pensar desde otras lógicas a la educación, no solamente desde el par ciencia/técnica. "La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma".

Pedro¹⁴ es un sordo desplazado de Cocorná. Cuando llegó al aula tenía 13 años, no sabía escribir su nombre, no sabía dar cuenta de sí mismo. La comunicación con su familia estaba mediada por unas señas “caseras”, para hacer algunos mandados. Un año después, Pedro nos cuenta sus historias de Cocorná, cuando estaba en la escuela con oyentes, donde él era el único Sordo, y que nadie le entendía. Nos contó sus travesuras de niño y su proceso de desplazamiento por actores armados. (Diario de campo)

Carolina es una sorda que llegó cuando tenía 13 años. Estaba integrada en el grado octavo con oyentes, pero no tenía los conocimientos de una básica primaria. En el colegio donde estudiaba, le hacían “promoción social” es decir, la pasaban de grado, por el comportamiento, mas no por sus avances académicos. Hoy está en el grado noveno, integrada con intérpretes, y es una de las Sordas líderes del grupo. (Diario de campo)

Manuela estaba integrada con oyentes en un colegio privado. Para ella, ingresar al aula ha sido una de sus experiencias más significativas, poder comunicarse en lengua de señas. Lamenta mucho que su familia no se pueda comunicar con ella. Quiere ser docente de Sordos. (Diario de campo)

En este espacio se encuentran con Sordos adultos, y sienten que pueden llegar a envejecer. Al respecto, una escritora Sorda comenta que cuando pudo encontrar a otros adultos Sordos pensó: “[...] no estoy sola en el mundo. Una revelación sorprendente. Un deslumbramiento. Yo que me creía única y destinada a morir de niña, como lo imaginan muchos niños sordos, he descubierto que tengo un porvenir posible...” (Laborit, 2001: 47). De igual forma, la escritora Pepita Cedillo (2004), también Sorda, nos plantea estas preguntas: “¿Y los niños y niñas sordos que aún están construyendo su

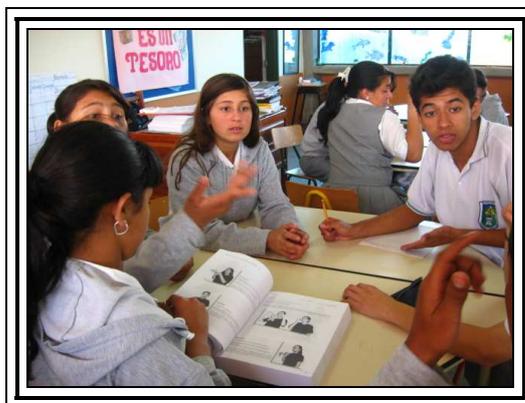
¹⁴ Los nombres de las personas que cito a lo largo de este capítulo fueron cambiados, para conservar la confidencialidad.

lenguaje? ¿Cómo sentirán, por ejemplo, el miedo, la vergüenza o la tristeza, si aún no conocen ni sus nombres? ¿Cómo vivirán estos sentimientos si poder nombrarlos?“ (120)



Niña de preescolar en el proceso de adquisición de la lengua de señas.

La importancia de estar en contacto con otros pares, es esbozada en lo que plantea un líder Sordo: “Es muy importante tener compañeros sordos con los cuales discutir y que nos permita fortalecernos. Solos no podemos”, y agrega “si el Sordo no está en interacción constante se va estancando”.



Trabajo entre sordos de primaria y secundaria

En uno de los juegos dramáticos realizados por los y las estudiantes representan la llegada al APS así:

El profesor, que sabe lengua de señas, está abordando el tema de los continentes en un aula para sordos. En otro lugar, Manuela, una Sorda, piensa: “Vivo en El Retiro¹⁵, me siento muy sola, estoy integrada con oyentes y no entiendo nada, no me gusta”. Alguien le comenta del APS de la IEBB. Ella agradece la información y luego llega al aula.

Toca la puerta. El profesor le abre y le pregunta si es Sorda. Ella dice que sí. Le preguntan cuál es su seña, ella hace gesto de que no entiende nada. Luego un compañero Sordo la bautiza¹⁶ con una seña y posteriormente todos se presentan con la seña de cada uno. Manuela comete algunos errores al hacer la seña de sus compañeros y la corrigen.

Se reinicia la clase, unos compañeros le preguntan que si tiene cuaderno, ella dice que no y ellos le regalan unos. Su rostro refleja que se siente acogida en el grupo y en la clase.

En otra escena, está Mario y piensa: “Vivo en La Ceja¹⁷, no sé Lengua de Señas, no sé nada”. Alguien le comenta que en la IEBB hay un APS [...]. Él llega al aula y le dice al profesor: “Soy un sordo nuevo”. El profesor le da la bienvenida. Se presentan todos en lengua de señas. Manuela le dice que ella también es nueva y que si no tiene cuadernos ella le presta.

El profesor les dice que deben practicar en la casa porque hay evaluación. Se van a la casa y se ponen a estudiar. Al día siguiente llegan a la escuela, se saludan y el profesor les dice que van a ser evaluados. Cada uno sale a exponer sobre el tema... Manuela no lo sabe decir y pone cara de no comprender mucho. En ese momento, se acercan sus compañeros a explicarle: “así se hace América (le muestran la seña)”, Manuela repite.

El profesor le pone l y le dice “Debes practicar, invita a un compañero que vaya a tu casa para que te explique”. Mario sale, trata de explicar en

¹⁵ Municipio de Antioquia a 40' de Rionegro aproximadamente.

¹⁶ Bautizar es un rito que se hace siempre que llega un sordo o sorda o un oyente. Esto le da una identidad Sorda a la persona.

¹⁷ Municipio de Antioquia a 30' de Rionegro aproximadamente.

señas, pero el profesor le dice que le faltó profundizar más. Le pone una A.

El profesor le dice a Manuela y a Mario que deben reforzar. Al día siguiente Manuela vuelve a decir la lección de los 5 continentes. El profesor le dice: “muy bien, tienes una E, se nota que te esforzaste”. (Registro juego dramático. Taller con estudiantes sordos y sordas desde preescolar hasta octavo de básica secundaria, APS de la IEBB)

En la representación podemos encontrar muchos elementos de análisis sobre la experiencia de la llegada al APS. Por un lado, está la sensación de que estar integrados con oyentes no es lo mejor, no se sienten bien, se sienten solos. Por el contrario, cuando llegan al APS sienten la acogida, representada en el bautizo y cuando le regalan unos cuadernos. Otro de los aspectos a resaltar es el aprendizaje colectivo y cooperativo, cuando uno de los compañeros no está entendiendo, otros pares lo ayudan, sea en la escuela o por fuera de ella.

En este juego dramático, podemos observar, entonces, lo significativo que es este espacio para los y las estudiantes; además lo relacionan con conceptos como:

Brindar espacio	Practicar	Familia
Esfuerzo	Contento	Compañeros
Experiencia	Interés	Amigos
Grupo	Desarrollo	Estudio
Identidad	Áreas	Integración
Aprender	Hablar	Teatro

Enseñar Comunicación	Lengua de señas Modelo Lingüístico	Interés
-------------------------	---------------------------------------	---------

(Taller con estudiantes Sordos y Sordas desde preescolar hasta octavo de básica secundaria, APS de la IEBB)

Otras reflexiones sobre las APS son:

Las aulas para sordos(as)

La aula para sordo para que estudiante me gusta más la lengua de señas interés aprender ayudamo enseñame profesor, Modelo Lingüístico mejor la esfuerzo brindar espacio la experiencia con convivencia de claudia tema teatro quiere la gusta me seña pero casa no hacer nada ir necesitamos son amigos mejores compañeros la desarrollos. (Estudiante Sordo de la IEBB, actualmente está en el grado octavo)

Mi gustar Aula Para Sordos Estudiante me gusta mas al lengua de señes aprender mejor desarrollo profesor mi gusta bien yo enseñar: bien claudia modelo linguistico necesitamos mi importante esfuerzo. (Estudiante Sorda de la IEBB, actualmente está en el grado tercero)

Aula para sordos

1. Sordos tiene sordos enseñas no nada
2. sordos si tiene aprender señas mejor
3. profesoras tiene interpretes aprender atención futuro, interprete de pronto sordos todos algunos interes.
4. aula para sordos mucho pais pueblo mucho sordos mucho saber todos señar barro blanco. Gracia ayuda

(Estudiante Sorda de la IEBB, actualmente está en el grado quinto)

Como puede observarse, para los y las estudiantes este espacio es significativo en tanto que han podido adquirir la lengua de señas que les permite expresarse, comunicarse, discutir, soñar, compartir con otras personas. Así mismo, el encuentro con un sordo adulto (modelo lingüístico) que está con ellos y ellas todo el tiempo es muy significativo.

Desde otra perspectiva, para las familias, el APS implica un salto que muchos no se atreven a dar, sino hasta muchos años después, cuando se dan cuenta que en la integración con oyentes no están aprendiendo y, peor aún, que no son felices.

Marta fue al APS con la intención de ingresar a su hija Mariana de 8 años a estudiar en este espacio. En sus lágrimas, se evidenciaba la incertidumbre, el miedo y el dolor que le daba tomar esta decisión, pues después de un implante coclear y de 4 años de monótonas y costosas terapias, su hija no avanzaba en la escuela de oyentes. Luego de la operación los médicos le dijeron que si quería que el implante funcionara y que Mariana hablara, no podía usar nada de lengua de señas. Ella y su esposo creyeron en estas palabras y hoy se arrepienten de no haber iniciado antes su proceso educativo a través de la lengua de señas, pues se dieron cuenta que no es que su hija tenga dificultades para aprender, sino que la opción que habían elegido no era la correcta. (Diario de campo)

Una de las quejas más constantes de las familias después de que sus hijos ingresan al APS, es que ya no les entienden nada y que hablan un idioma muy distinto. Dicen que antes sí les comprendían todo (ir a la tienda, comer, funciones básicas) y que ahora no. De igual manera, plantean que sus hijos e

hijas se sienten mejor con otros sordos que con ellos. Aún así, también reconocen los cambios positivos que dan sus hijos e hijas una vez ingresan a este espacio y lo trascendental que es para sus vidas.

Para el caso de los y las docentes, implica un reto cada día. ¿Cómo trabajar este tema? ¿Cómo mejorar la comunicación en lengua de señas? ¿Qué puedo hacer con un estudiante que tiene 13 años y apenas está adquiriendo la lengua de señas? ¿Hasta dónde llego como docente y hasta dónde es responsabilidad de la familia?

[...] Momentos que me llenan de alegría, como cuando los estudiantes están adquiriendo la lengua de señas, cuando son capaces de nombrarse y de nombrar a otros compañeros. Cuando dicen buenos días en señas, como si fuera una de las palabras más hermosas, pues antes nadie se las había dicho. (Diario de campo)

Concebir el APS como experiencia implica pensarla desde otras lógicas, implica relacionarnos con los y las estudiantes desde lo humano, no sólo desde lo que piensan, sino desde lo que sienten, desde los trasegares de sus vidas, desde las limitaciones que a diario se le presentan. Pero la experiencia ha dejado de ser significativa en el medio escolar.

En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un

punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (Larrosa, 2006: 3)

Desde este enfoque, en el currículo lo propio tiene que tener preponderancia, pues “[...] si las experiencias no se elaboran, si no adquieren un sentido, sea el que sea, en relación a la vida propia, no pueden llamarse, estrictamente, experiencias. Y, desde luego, no pueden transmitirse.” (Larrosa, 2006: 8). Jorge Larrosa, refiere la experiencia desde en una relación con alguien, de allí la importancia del espacio de encuentro del aula “[...] reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida...” (4).

En esta concepción de la experiencia, cada APS es distinta, cada una tiene unas particularidades que la hacen única; estas diferencias van a determinar distintos tipos de prácticas en el aula y en la institución educativa, prácticas que van a estar determinadas por la creatividad y el ingenio de los actores que están allí. Entre las particularidades que se pueden tener en cuenta son:

- **Ubicación geográfica.** Aquí se esbozan diferencias si el APS se encuentra cercana a una ciudad o no, pues de esto depende que se pueda tener un contacto más directo con la Asociación de Sordos de esa ciudad. Algunas APS, que no están cercanas a ciudades, posiblemente tengan menor oportunidades de relación, lo que no implica que no se puedan usar otros medios como los tecnológicos (chat, video conferencia...) que posibiliten un acercamiento.
- Presencia de **asociaciones de sordos** en el municipio o cerca de éste. Con estas asociaciones se puede establecer una relación constante y crear estrategias de trabajo conjunto. Si no las hay, es importante, desde el APS crear la necesidad de construirla.
- Número de **estudiantes** y los grados en que se encuentran. Esto posibilita generar espacios como comunidad, realizar actividades como acampadas, salidas pedagógicas, asambleas... que permita consolidar la comunidad Sorda en la Institución. Tener estudiantes de diferentes edades y grados, posibilita interacciones más enriquecedoras.
- **Docente bilingüe.** Es fundamental que el o la docente del APS sea bilingüe, es decir, que use eficientemente la Lengua de Señas Colombiana, pues esto posibilita una comunicación adecuada con sus estudiantes y mejores procesos académicos. Sin embargo, sería ideal

que fueran docentes sordos¹⁸, es decir, que sean ellos mismos quienes puedan agenciar su educación, pero en nuestro país aún hay muy pocos Sordos licenciados.

- **Modelo lingüístico.** Esta persona es fundamental en el desarrollo del APS. Es muy importante que tenga un perfil adecuado, que sea un Sordo o Sorda que tenga un uso excelente de la lengua de señas y que se identifique con su comunidad. Lo ideal es que sean avalados por una asociación.
- **Servicio de interpretación.** Si bien el intérprete no hace parte del personal del APS, la presencia de este en la institución educativa posibilita a los y las estudiantes de básica primaria una preparación para el proceso de integración en la básica secundaria y el uso de este servicio en diferentes contextos.
- **Acceso a medios tecnológicos.** Equipos como video beam, televisor, DVD, computador; el acceso a Internet y a otros equipos específicos de comunicación entre sordos, posibilita clases más enriquecidas, facilita el trabajo al docente y permite atender a las particularidades de las personas sordas.
- **Reconocimiento** institucional y por secretaría de educación. Esto garantiza que se desarrollen o se entorpezcan los procesos.

¹⁸ Al respecto, el APS del municipio de Itagüí, cuenta con la única docente sorda en el departamento de Antioquia.

- Compromiso de las **familias**. Manifestado en la asistencia a talleres, gestión de recursos, aprendizaje de la lengua de señas..., acciones todas que posibilitan un cambio en las representaciones de sus hijos e hijas.
- **Redes de apoyo** municipales como Cajas de Compensación, Comisarías de Familia, Bibliotecas, Unidades de Atención Integral (UAI). Desde este aspecto hay que tener mucho cuidado con la mirada que se vaya a tener de la atención, pues se puede dar desde una visión clínica o socioantropológica. En este sentido, el rol del docente bilingüe es clave en la orientación de las actividades que se pueden realizar.

Tiempo y espacio

Organizar de modo distinto los espacios, los tiempos, la comunicación, los contenidos, para, así, eliminar jerarquías entre ellos, buscar las relaciones frente a las fragmentaciones, los itinerarios recurrentes frente a las secuencias lineales, el encuentro de interrogantes frente al desencuentro de respuestas. (Pérez de Lara, 1998: 166)

El aula como experiencia implica replantear muchas dinámicas, conceptos y prácticas, entre los que se encuentran la noción de tiempo y espacio. Repensar estas categorías, permite otra forma de comprender la multigradualidad...

Parto del hecho de que el tiempo es una construcción cultural. Cada cultura lo vive de una manera diferente. “Medir y regular el tiempo de una determinada forma implica no sólo relacionar los acontecimientos de un modo específico sino también percibirlos y vivirlos de un modo peculiar “(Varela, 1995: 158). Esta concepción del tiempo como una construcción cultural, es descrita por Levine de la siguiente manera:

Pero la verdad es que no hay ritmos de vida buenos y malos, correctos e incorrectos. Lo que hay, en efecto, son modos de vida *diferentes*, cada uno con sus propios signos positivos y negativos. Así pues, todas las culturas tienen algo que aprender de los conceptos del tiempo de las demás. (Levine, 2006: 223)

Por otro lado, según el modelo pedagógico desde el cual nos estemos fundamentando, se genera una relación en el tiempo y espacio escolar. Lo que a su vez determina la construcción de determinado sujeto y de determinadas prácticas. A continuación, presento una tabla resumen de los modelos pedagógicos y su concepción de las relaciones espacio temporales (Varela, 1995):

Pedagogía disciplinaria	Pedagogía correctiva	Pedagogías psicológicas
Desde este modelo, los individuos se redistribuyen en el espacio, asignándoles un puesto, lo que permite que sean vigilados y localizados todo el tiempo.	Se vive la clase como una prolongación del cuerpo infantil, adaptada a las necesidades e intereses del estudiante.	Hay una flexibilización máxima del tiempo y del espacio, flexibles y adaptables a las necesidades del desarrollo del estudiante. Cada uno

<p>Hay una concepción del espacio homogéneo, jerarquizado (jerarquías de saber) y que busca controlar.</p> <p>El tiempo es disciplinario. La edad se convierte en el criterio fundamental de distribución de los estudiantes, por lo que se da una separación de los adultos y niños.</p> <p>Las actividades se hacen en series múltiples, progresivas y de complejidad creciente.</p> <p>Tiempo y espacio divididos, segmentados, seriados.</p>	<p>De allí que se utilizan muebles ligeros, pequeños, simples y transportables, así como material de desarrollo.</p> <p>Hay una concepción de tiempo más subjetivo. Tanto el espacio como el tiempo se adaptan a las necesidades del niño.</p> <p>Se intensifica la separación con el mundo adulto.</p>	<p>tiene su propio ritmo.</p> <p>Se manifiesta una óptica psicológica en la promoción de interacciones, de líderazgo...</p> <p>Se pierde el tiempo como continuum.</p> <p>Tanto el tiempo como el espacio pasan a ser subjetivados, psicologizados e interiores.</p>
--	---	--

Estas concepciones espacio temporales están superpuestas unas con otras en nuestra cotidianidad escolar. Sin embargo, aún tenemos mucho de la pedagogía disciplinaria, en la cual “[...] la organización escolar del tiempo homogeniza la vivencia del tiempo de cada uno y excluye, sin pensarlo, otros modos de experiencia temporal que no encuentran nunca, en esa escuela, su momento, su lugar.” (Pérez de Lara, 1998: 166)

Cabe señalar que en nuestro modelo educativo, la separación entre el mundo de los adultos y de los niños y niñas ha sido preponderante y cada vez realizado con mayor énfasis. Pero desde el APS esta separación ya no puede seguir existiendo en tanto que es en la interacción permanente entre Sordos y Sordas de diferentes edades y experiencias que se posibilita un intercambio y enriquecimiento que permite la circulación de la cultura y la lengua. Para

muchos de los estudiantes que viven en pueblos y veredas lejanas de las capitales y además con escasos recursos, el APS se convierte en el único espacio para tener este proceso de socialización.

La valoración del tiempo desde otras perspectivas implica modificar prácticas del aula. Una de estas es que en la planeación, debemos considerar un tiempo prudencial para dialogar. El tiempo se dilata más en el proceso educativo de las personas sordas. Esto lo he podido evidenciar, más que en el aula, en los talleres con sordos adultos, en los cuales he podido constatar la importancia de la retroalimentación conjunta de lo que se esté abordando, es preciso dar el espacio y el tiempo para que los y las estudiantes se retroalimenten entre sí, es decir, que el concepto que se esté estudiando, debe “circular” a través de todas las personas que están allí, lo que permite una mejor comprensión. Esto, puede ser considerado como desorden o como inapropiado, pero es fundamental, pues esto permite una movilización lingüística y cognitiva.

En este proceso, las personas Sordas hacen una incorporación de lo que se está discutiendo con sus experiencias y realidades. Esto también es muy importante pues les permite una mayor comprensión. Además, la práctica educativa cotidiana, implica tener espacio y tiempo para la construcción de nuevas señas, pues no todos los conceptos tienen una.

No tener en cuenta estas particularidades temporales, implicaría entorpecer los procesos educativos de niños y niñas, pues “Cuanto menos concuerde su concepto del tiempo con el del aula, más deficientes serán sus logros.” (Levine, 2006: 225)

Por su parte, el espacio se ha concebido, desde la pedagogía disciplinaria, como un espacio homogéneo, rígido, en el que se debe estar controlando todo el tiempo lo que hacen los y las estudiantes. En el APS se debe buscar, por el contrario, un espacio fluido en el que el estudiante se pueda mover según las necesidades. Un espacio dinámico, que permita diferentes tipos de interacciones. Ya no hay jerarquías de saber, en donde unos saben más que otros, sino intercambios de conocimiento entre estudiantes. La distribución espacial de los muebles es fundamental, esto implica espacios descentralizados. Si hay estudiantes con diferentes niveles de desarrollo lingüístico, académico, desde el aula se debe posibilitar un medio que posibilite el transitar por diferentes espacios que acerquen a esos diferentes modos de aprender. Esto implicaría acciones como:

- En una parte del salón, tener sillas en forma de media luna para todo el grupo.
- En otra parte, tener mesas de trabajo posibilitar el trabajo en equipos o individual.

- Tener un rincón de materiales de fácil acceso a todos y todas las estudiantes, entre otros...



Aula para sordos de la IEBB



Trabajo por ciclos



Otro aspecto relacionado con el cambio espacial, es que las APS deben trascender “los muros” y convertirse en una promotora de los procesos educativos, sociales, comunitarios, culturales de las personas sordas.



Trabajo con la modelo lingüística

La multigradualidad, otra mirada

Luis Benveniste y Patrick McEwan (2000) plantean que la implementación de aulas multigradales no es una tarea sencilla y que uno de sus principales retos es el cambio de la base o el fundamento de la práctica educativa, lo que implica cambiar cómo estamos entendiendo el conocimiento y el rol de docentes y estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La base o fundamento del APS debe ser acorde con las necesidades y particularidades de las personas Sordas, para que se pueda dar un proceso educativo más real y efectivo. Uno de los aspectos importantes es generar clases en las que se pueda dar discusiones en las que todos y todas participen y en la que se desarrollen diferentes tipos de actividades que aporten a los distintos estudiantes del aula.

Dentro de las recomendaciones que dan estos autores para implementar un aula multigradual, están:

- Asumir por parte de los estudiantes responsabilidades con su proceso educativo y el de sus compañeros.
- Promoción de un aprendizaje cooperativo
- Textos que permita un autoaprendizaje en las diferentes áreas.
- Tutoría de pares.
- Los materiales de las diferentes áreas y los trabajos realizados con los estudiantes son agrupados en rincones (centros de interés) para ser aprovechados por los diferentes estudiantes.
- Biblioteca
- Centro de cómputo

El aula multigradual conlleva a la pregunta por la gradualidad en la escuela, ¿por qué nuestro sistema educativo está basado en grados y en edades?, ¿siempre ha sido así?, ¿existirán otros modelos de escuela para clasificar o agrupar a los y las estudiantes?

Al respecto, José Gimeno Sacristán (2000) en su texto “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, hace un planteamiento sobre

el proceso de graduación en la escuela. Inicia argumentando que el proceso de universalización de la escolarización implicó una serie de estrategias, como la clasificación de los estudiantes. Para viabilizar este reto, el autor plantea que:

Varias han sido las fórmulas, los recursos y las respuestas concretas que reflejan maneras de enfrentarse con la diversidad en educación, clasificando a estudiantes o proporcionándoles tratamientos acordes con sus peculiaridades. Una de las que son básicas, y que, por extendida, pasa inadvertida, como si formase parte del mundo inevitable, es la graduación escolar.

La *escuela graduada* que clasifica (a los estudiantes a lo largo de toda la escolaridad) es hoy modelo universal de organización que, sin reflejar en su dinámica un pensamiento científico concreto, es la fórmula que de manera general plasma la secuencia del desarrollo ordenado y normalizado de la educación. Creer que a cada estadio de la evolución del sujeto o que a cada nivel de competencia exigible debe corresponder una ubicación particular en el sistema educativo, es una derivación de pretender la escuela a la medida. La *graduación* es una de las primeras respuestas para “ordenar” la complejidad a través de un universo manejable de categorías en las que los estudiantes mas parecidos entre sí serán ubicados. (27-28)

Este proceso de universalización, en el caso de América Latina, y específicamente en nuestro país, se inicia en los años cuarenta al generalizar la educación en básica primaria. A pesar de no ser una idea nueva, lo era en tanto que el Proyecto Principal N. 1 de la UNESCO establecía la “extensión de la educación primaria” no desde una problemática nacional sino internacional y regional; es decir, los ideales que se tenían de una consolidación como nación a través de la enseñanza, dejan de ser asunto interno y se convierten en un problema externo, supervisado por instancias internacionales.

Esta estrategia de universalización estaba ligada a un énfasis económico y desarrollista pues pretendía la “[...] formación de individuos productivos en tanto recurso y factor de desarrollo” (Martínez Boom; Noguera y Castro, 1994: 28). Lo que se buscaba era entonces “[...] dotar a la población de un conjunto *mínimo* de herramientas prácticas y teóricas para afrontar los nuevos requerimientos de una sociedad en vía del desarrollo, como la infraestructura elemental, los cimientos básicos sobre los cuales ir construyendo el edificio del desarrollo económico y social.” (29).

En este proceso fue paralelo a dos tradiciones de pensamiento: “[...] el desarrollo de la psicología diferencial e infantil y el asentamiento del pensamiento taylorista como modelo de organización industrial y de las organizaciones.” (Gimeno Sacristán, 2000: 23).

Desde el pensamiento taylorista se partía del “modelo de racionalidad y de eficiencia industrial [que] proponía la división de procesos complejos de transformación en acciones parciales en cadena, especializando los tratamientos a cargo de expertos adiestrados en cada una de las tareas.” (Gimeno Sacristán, 2000: 23). Así mismo, Martínez Boom, Noguera y Castro (1994), plantean que el currículo procede del taylorismo “[...] el ‘management’, los procesos de ‘training’ – de origen anglosajón- desarrollados desde el

comienzo de siglo en fábricas, empresas y hasta en el ejército con claros propósitos de eficacia, rentabilidad, control social, homogenización y normalización de grupos humanos.” (59)

La psicología por su parte realizó prácticas de identificación y clasificación de estudiantes, lo que contribuyó a “componer el primer modelo de institución educativa moderna, apoyada en el establecimiento de categorías de alumnos y sustentada o legitimada por los nuevos métodos de medición de la inteligencia que fueron surgiendo.” (Gimeno Sacristán, 2000: 24), entre quienes se encontraba como representante Binet.

Desde la psicología se han retomado dos ejes centrales, correspondientes a corrientes diferentes que han “[...] construido el edificio teórico-práctico del aparato escolar moderno” (Gimeno Sacristán, 2000: 27): la variabilidad y la diferenciación. La primera se refiere a la clasificación y ordenación de los sujetos en jerarquías y la segunda (planteada desde la corriente de la psicología y pedagogía diferencial) determina las diferencias cuantitativas y cualitativas de los sujetos, teniendo en cuenta sus rasgos, estilos, etc., fundamentadas en una concepción biologicista.

Desde esta perspectiva, las escuelas se constituyeron en el lugar donde se plasmó la idea de un progreso lineal en el desarrollo y en el aprendizaje, lo que

a su vez se articuló con un currículo parcializado, secuenciado, que homogenizaba y normalizaba. Esta concepción lineal estaba determinada por unos estadios evolutivos, que marcaban diferentes tipos de capacidades, a partir de las cuales se debía tratar a los estudiantes.

Esta concepción de desarrollo psicológico lineal y homogéneo está organizada en unos estadios. En este proceso, la edad, es uno de los ejes centrales sobre los cuales se organiza el trabajo en el aula. Casi asumimos una concepción monocausal desde las corrientes psicológicas, de lo que implica la edad en el proceso educativo y dejamos de lado otras explicaciones y otros abordajes desde otras disciplinas. El aula tiene una visión totalmente psicológica de la relación entre estudiantes, dejando de lado otras aproximaciones desde teorías como la sociología, antropología, educación, que nos pueden aportar a comprender de otra forma las relaciones que se viven al interior de ésta.

[...] se da por supuesto que, desde la psicología, y más concretamente desde la explicación psicológica elegida como teoría de referencia, puede alcanzarse una explicación global de los procesos educativos, ignorando de este modo la exigencia de una aproximación multidisciplinar impuesta por la propia naturaleza de estos procesos (Coll, 1994) y adoptando, implícita o explícitamente, un reduccionismo psicológico a todas luces obsoleto. (Coll, 1998: 317)

Lo planteado anteriormente, se constituye, entonces, en una de las grandes dificultades del aula para sordos, pues al tratar de ajustar un aula multigradual a

un modelo lineal y graduado, es lo que ha generado el conflicto y la dificultad para pensar pedagógica y didácticamente este espacio. Pensar el aula desde la multigradualidad implicaría cambiar la idea de currículo, sus fundamentos, la estructura de las áreas, del horario, de los contenidos y hasta de los procesos de enseñanza y aprendizaje...

Ambientes de aprendizaje

El ambiente de aprendizaje implica dotar el aula y la escuela de sentido cultural que posibilite un acceso al capital cultural que el estudiante carece desde que llega al aula. Para Bourdieu (1979) el fracaso escolar de los y las estudiantes no está determinado por sus aptitudes naturales, sino por el poco acceso al capital cultural, como beneficios específicos que los y las estudiantes reciben en su contexto.

Esta definición, típicamente funcionalista de las funciones de la educación, que ignora la contribución que el sistema de enseñanza aporta a la reproducción de la estructura social, al sancionar la transmisión hereditaria del capital cultural se encuentra de hecho comprometida, desde su origen, con una definición del “capital humano”, la cual a pesar de sus connotaciones “humanistas”, no escapa a un economicismo e ignora que el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia. Desconoce también que el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado, y que puede ponerse a su servicio. (Bourdieu, 1979: 1)

En este caso, cualquier familia cumple un rol fundamental en la transmisión del capital cultural a sus hijos e hijas, pero en el caso de los Sordos, este rol no es bien asumido. Al respecto Padden y Humphries, (1988) nos explican:

In nearly all descriptions of the acquisition of language and culture, it is assumed that children have access to adult models of a human language. It is also assumed that children have access to some historically evolved approaches to interpreting the world, to their parent's systems of meaning. And it is assumed that children have access to their collective solutions to common life problems such as how to carry on conversations and how to conduct other kinds of social negotiations. But Deaf people offer a contrast: in many of their lives there are disconnections with the past. The isolation and deprivation experienced by many young deaf children before they discover the language and the culture of Deaf people –and the sense of light after long darkness when they discover them– allow us to see more clearly the importance of being connected to the past.” (121)

La familia no ha representado un espacio para adquirir el capital cultural y además, tampoco tienen contacto tempranamente con la comunidad Sorda, lo que los priva del acceso a toda la riqueza de esta cultura:

“When deaf children are denied connections with Deaf people, or are prevented from learning a signed language, they lose access to a history of solutions created for them by other people like themselves.” (Padden y Humphries, 1988: 120)

Dentro de las estrategias que se pueden plantear para lograr un ambiente más significativo están:

- Producción colectiva del conocimiento en el aula. Esta estrategia promueve el trabajo por equipos para la construcción cooperativa de conocimiento. Para ello se pueden organizar *actividades intergrupales* entre estudiantes del APS y grupos de oyentes; *actividades grupales*, en las que se desarrollan acciones con todo el grupo en diferentes espacios como el salón, la biblioteca, sala de computadores, sala de video...; finalmente, están las *actividades por ciclo escolar*, que se hacen al interior del grupo conformando equipos de trabajo dependiendo del ciclo en el que se encuentren o teniendo en cuenta temáticas de interés.
- Proyectos de aula.¹⁹ En los últimos años se ha empezado a trabajar la estrategia de Proyectos de Aula, pues se ha evidenciado la necesidad de construir conjuntamente propuestas para que realmente partan de las necesidades e intereses de los y las estudiantes, propiciando, así, un acercamiento más real y directo a los conocimientos desde su lengua de señas. Esta estrategia está articulada con otras acciones como salidas pedagógicas, planeación conjunta...
- Asambleas. Estas se pueden hacer con diferente carácter: informativo, evaluativo, propositivo. Se puede hacer sólo con básica primaria, con secundaria o con las dos modalidades. También se puede contar con la participación de la comunidad sorda del municipio o del departamento.

¹⁹ Para más ampliación de esta estrategia el MEN y el INSOR (2007) publicaron el texto “Los proyectos pedagógicos y la Lengua Escrita en la Educación Bilingüe y Bicultural para Sordos”.

El espacio de diálogo entre los sordos de primaria y básica secundaria es muy significativo, pues estos últimos tienen una perspectiva más general que puede aportar a la de los estudiantes de primaria. El contacto permanente entre sordos de diferentes edades y de diferentes niveles educativos permite la circulación de la cultura, de conocimientos, de valores y demás acciones necesarias en el proceso educativo. De allí, que no es conveniente separar a los y las estudiantes sordos de básica preescolar y secundaria, deben concebirse como una comunidad que va más allá de los grados y de las jornadas.

- Redes municipales. Aprovechar los distintos servicios que ofrece el medio para que los y las estudiantes puedan experimentar y aprender de otros espacios también educativos.
- Rincones o centros de interés. Dotar el aula con diferentes espacios que puedan ser utilizados por los estudiantes, estén o no articulados con una clase. En los rincones se puede contar con carteleras alusivas a temáticas que les aporten al desarrollo de su cultura general; la tienda escolar; rincón del juego; rincón de lectura...Estos rincones posibilitan actividades más dinámicas y significativas. Una líder sorda comenta:

[...] al sordo no lo deben tener todo el día sentado, porque se le olvida. Es bueno rotar por diferentes actividades como diálogos, cambiar de posición... porque los sordos al tener que estar enfocados todo el día con la visión se cansan muchísimo. Contrario a las personas oyentes que pueden ver u oír, cambiar de posición... y si se quedan como observando, luego se les olvida todo. En la medida que van haciendo

diferentes actividades, van almacenando más fácilmente la información. Si están todo el día observando se hace muy pesado.

- El teatro. Es una de las estrategias significativas en tanto involucra cuerpo, comunicación, conocimiento... el teatro se puede articular con todo el currículum.
- La noticia. Esta es una actividad que a los y las estudiantes les gusta mucho en tanto que los mantiene enterados de lo que ocurre a su alrededor, pues general, los medios de comunicación no ofrecen casi programación en lengua de señas y los pocos que hay son en horario extremos como a las 11:00 p.m.



Juego dramático sobre la situación de Ingrid Betancur

- Creación de materiales. El APS carece de materiales apropiados para su trabajo. Es preciso que desde las entidades responsables se promuevan procesos de elaboración de manuales, módulos de trabajo, guías, etc. que permitan un trabajo en este aspecto.

- Medios. El trabajo en el aula multigradual implica la utilización de diversos medios tecnológicos que permitan diversificar y enriquecer el trabajo. Por ejemplo tener computadores en el aula con acceso a Internet, posibilitaría tener opciones de búsqueda y de trabajo grupal o individual. Así mismo, la adquisición de filmadora, cámara fotográfica, video Beam... que permitan no solo sistematizar la experiencia, sino planear clases que recurran más a lo visual.

3. CURRÍCULUM COMO RED DE SIGNIFICADOS

Hay dos preguntas que la educación no puede dejar de hacerse a sí misma y a los otros, independientemente de qué lengua hablen, qué cuerpo tengan, independientemente de cómo aprendan. La primera pregunta -que en el pasado reciente podría considerar como una típica de la educación especial, es una pregunta ligada al enseñar a vivir, es decir: ¿Es posible enseñar a vivir? Esa pregunta está necesariamente vinculada a una segunda pregunta: ¿cuándo serás responsable por tu propia vida? Y tengo la sensación que la educación especial quiso enseñar a vivir "a pesar" del otro, y que la escuela común ha prácticamente abandonado el sentido vital de esa pregunta. Quizá la inclusión permita redescubrir una ética educativa alrededor de esas dos preguntas. (Skliar, 2008: 19-20)

Dentro de esta categoría voy a proponer un fundamento de currículum para el Aula Para Sordos de la Institución Educativa Barro Blanco de Rionegro. Abordo el concepto de red de significados, en tanto que un currículum está entrelazado por diversas líneas o ejes que permiten ir tejiendo y destejiendo distintos significados; significados que son construidos en un diálogo comunitario.

Planteo, por un lado la concepción de currículum crítico intercultural enmarcado desde la experiencia del APS y desde dos concepciones: currículum como praxis y currículum comunicativo. Por otro lado, presento 4 ejes de trabajo curricular que parten del diálogo realizado con diferentes actores a lo largo de este proyecto.

CURRÍCULUM CRÍTICO INTERCULTURAL

La fundamentación de un currículum desde una perspectiva crítica intercultural implica repensar diferentes elementos al interior de las prácticas educativas y, en este caso, al interior de las APS y de las instituciones que las acogen.

En primer lugar conlleva a cambiar la concepción de las personas Sordas desde la categoría de discapacidad, pues esto impide que no se les conciba como una comunidad o como una cultura. Definir a la sordera no como una deficiencia sino como una construcción histórica, comunitaria, política, lingüística y cultural significa un giro epistemológico sobre las actitudes, estereotipos e imaginarios sociales que conforman el saber clínico terapéutico, hacia la construcción de una nueva visión desde una perspectiva propia de los Sordos. En este sentido, esta propuesta de currículum parte de la consideración desde una visión socioantropológica de la sordera, con unas condiciones y particularidades que la van configurando...

En segundo lugar, no se puede hablar de la convivencia de personas Sordas y oyentes como si fueran dos categorías homogéneas. Es decir, las personas sordas no son un grupo homogéneo (Massone, Simón y Druetta, 2003) y los oyentes tampoco lo son. Esto implica no esencializar a las comunidades desde una sola dinámica, por ejemplo, la sordera, sino pensarla en relación e interacción con otras dinámicas y tensiones como son la clase, el género y la raza (McCarthy, 1994). Además, pensar lo curricular en una articulación con la cultura, no desde el esencialismo, sino desde la posibilidad de intercambio, de flujo constante.

Los seres humanos interactúan con diferentes culturas a la vez y desarrollan competencias para desenvolverse en ellas; y aunque se puedan identificar unos rasgos particulares de una cultura, los individuos “pertenecientes” a esa cultura, no necesariamente poseen todos estos rasgos, pues cada individuo hace una apropiación muy particular de su entorno, construyendo su propio especto, es decir, una versión propia del mundo. Para García, Pulido y Montes, (1997) la cultura está “compuesta de conceptos, creencias y principios de acción e interacción, a partir de las palabras y comportamientos de los miembros del grupo que se estudia” (12), no desde la homogeneidad sino desde las diferencias internas.

Pensar un currículum crítico intercultural implica generar una conciencia crítica hacia las culturas, que permita cuestionar y transformar procesos de dominación, promover una toma de conciencia de nuestra percepción hacia los seres humanos y su presencia en el mundo. Y, como plantea Tadeu Da Silva (1997) ir “hacia una educación y un currículo que multipliquen los significados en vez de cerrarse en los significados recibidos y dominados, hacia una educación para la insurrección y para la transgresión de fronteras.” (77). Esto implica que la escuela no es la única responsable de este cambio

“Debe ser un proceso continuo en la familia, la sociedad y los medios de comunicación, de modo que los aprendizajes en todos estos contextos influyan en la configuración social. Es aquí donde se propone que la interculturalidad requiere ser sentida y vivida como un proceso a largo plazo, de carácter intencional y sistemático que vaya de la mano con una voluntad política dirigida a la búsqueda de equidad social.” (FLAPE, 2005: 10)

En este sentido, el APS debe preparar para una competencia en la interculturalidad, es decir, en la convivencia con diferentes culturas, de tal manera que para niños, niñas y jóvenes Sordos y Sordas, la relación con las comunidades oyentes no sea una relación de desigualdad en donde una es superior a la otra, sino de intercambio, en donde ellos y ellas se sientan en igualdad de condiciones de interactuar y de aportar.

Finalmente, implica cuestionar a la escuela desde la homogeneidad (Massone, Simón y Druetta, 2003), lo que hace muy difícil pensar en otras formas de

educar, de enseñar, desde otras perspectivas. Desde allí, que es importante empezar a soñar con escuelas otras, que permitan otros tipos de relaciones y de prácticas.

La oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde los que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo por ejemplo, que no existe un sólo tipo de saber, un sólo tipo de conocimiento sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significaría que es necesario transformar la escuela, no en *una* nueva escuela, si no en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuesta no sólo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en la que se desarrollan. (FLAPE, 2005: 8)

Así pues, el currículum del APS, desde una perspectiva crítica intercultural, debe abordar cuestiones como el carácter multidimensional y complejo de las interacciones entre sujetos diferentes; los conflictos que se presentan al convivir en un espacio educativo, conflictos que deben ser abordados desde varias relaciones: sordos-oyentes, sordos-sordos, atravesado por variables como el género, la raza y la clase; análisis de las estructuras educativas y sociales que generan discriminación y exclusión y cómo éste análisis nos puede llevar a otros niveles de conciencia y de acción. Estas cuestiones pueden ser abordadas desde dos aproximaciones: currículum como praxis y currículum como comunicación.

Currículum como praxis

“[...] el *currículum* no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga alguna existencia aparte de y antecedente a la experiencia humana. Es, en cambio, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas.” (...).
 “El *currículum* de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura.” (Grundy, 1998: 20-21)

Shirley Grundy (1998), retoma a Habermas para proponer una fundamentación filosófica del currículum. Retoma de él los tres intereses cognitivos básicos: técnicos (ciencia empírico analítica), prácticos (ciencia histórico-hermenéutica) y emancipadores (ciencia crítica). La teoría de los intereses es importante en el currículum en tanto que “[...] el *currículum* es una construcción social. Es más, la forma y objetivos de esa construcción estarán determinados por intereses humanos fundamentales que suponen conceptos de personas y de su mundo. (Grundy, 1998: 39). Desde estos intereses abordo su objetivo o su eidos, la concepción que se tiene de conocimiento, la relación entre docentes y estudiantes y la evaluación.

El interés práctico²⁰, apunta a la comprensión, “[...] se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir.” (Grundy, 1998: 30). Se

²⁰ El interés técnico lo abordé en la categoría *prácticas discursivas de las aulas para sordos*, por lo tanto aquí retomaré el interés práctico y emancipador.

busca una acción correcta, entendiendo la acción desde la interacción no *sobre*, sino *con*, pues los estudiantes son sujetos de aprendizaje y no objetos del currículum; de allí que el consenso en este aspecto es importante, en este caso entre docentes y estudiantes. Mientras que en el interés técnico, el producto existía por aparte del productor, pues cualquiera que tuviera la destreza necesaria lo podría hacer; en el interés práctico hay una relación entre el acto y el actor.

Desde este referente, el currículum es un texto que es interpretado y dotado de una significación. El docente se preocupa más por el aprendizaje, como construcción de significado, que por la enseñanza y más que buscar eficiencia y resultados, busca dar valor al ambiente de aprendizaje. De igual manera se busca una mejora de la condición humana sin seguir planes para un producto predeterminado. De allí que el eidos es la noción del bien, que va a depender del juicio práctico para interpretar y traducir.

El hecho de no buscar un producto predeterminado no implica que no existan contenidos, sino que estos se deben justificar permanentemente desde los criterios relativos al “bien”, es decir, no son contenidos fijos y determinados. Deben estar articulados con el significado y la interpretación, siendo holísticos en vez de fragmentarios.

Desde este interés, entonces, la evaluación no puede partir de unos objetivos predeterminados, pues en ella se deben tener en cuenta todos los tipos de interacción que resultaron, no sólo los de tipo académico; esta evaluación “[...] significará elaborar juicios acerca de la medida en que el proceso y las prácticas desarrollados a través de la experiencia de aprendizaje favorecen el ‘bien’ de los participantes.” (Grundy, 1998: 111), lo que implica que no debe ser elaborada por agentes externos, sino por quienes participaron en este proceso.

Este interés práctico permite otra visión del APS, en tanto que la comprensión de lo que sucede, de lo que acontece con los y las estudiantes, los docentes y la comunidad en general, se relaciona con el currículum, en este sentido el conocimiento se convierte en personal, experiencial, por lo tanto, más significativo. Lo que circula, entonces, es un conocimiento colectivo, construido y reconstruido por las personas que allí interactuamos, buscando darle sentido al mundo.

Sin embargo, este interés se queda corto en ir hacia una posición crítica, la cual considero fundamental en el trabajo con comunidades Sordas. De allí, que también es importante fundamentarnos desde un *interés emancipador*. Éste se relaciona con la autonomía, la responsabilidad y la autorreflexión. Desde el currículum, se busca entonces tener un nivel de consciencia, no sólo para

estudiantes, sino para todos los actores que están allí, desde este referente “La emancipación se convierte en el acto de descubrir la propia voz.” (Grundy, 1998: 149), es un eidos de liberación.

Esta perspectiva crítica está fundamentada en principios como el abordaje de problemas reales de la existencia, la toma de conciencia y la acción como parte del acto de conocer; busca la conformación de una comunidad crítica caracterizada por la solidaridad y preocupación mutua, que genere un cambio en la escuela y en el medio social.

La pedagogía crítica no se conforma con situar la experiencia de aprendizaje en el contexto de la experiencia del alumno: se trata de un proceso que toma las experiencias, tanto del alumno como del profesor y, a través del diálogo y la negociación, las reconoce como problemáticas. Por eso Freire la denomina pedagogía ‘que plantea problemas’. La educación que plantea problemas permite, e incluso estimula, que los alumnos y profesores se enfrenten juntos a los problemas reales de su existencia y de sus relaciones. [...] El presupuesto de la pedagogía crítica es que, cuando los estudiantes se enfrentan con los problemas reales de su existencia, pronto se encaran con su propia opresión. (145)

Desde el interés emancipador el concepto de *praxis* es clave:

[...] la *praxis* no consiste en una acción que mantenga la situación tal como está; se trata de una acción que modifica tanto el mundo como nuestra comprensión de ese mundo. Por eso decimos que la ‘*praxis* es el acto de construir o reconstruir reflexivamente el mundo social’. De este modo, la *praxis* está informada por el interés emancipador de preservar la libertad de acción de todos los grupos en sus propias situaciones sociales de modo que los participantes puedan mantener el control de

estas situaciones, en vez de que el control último de sus acciones quede en otras manos. (Grundy, 1998: 158)

Esta praxis está constituida por la acción y la reflexión, en este sentido “[...] el *currículum* no consistirá sin más en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituirá mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas recíprocamente e integradas en el proceso.” (Grundy, 1998: 160).

En este tipo de currículum, el contenido y el aprendizaje son negociados, lo que no implica que todo vale, sino que supone abordar con los estudiantes cómo ha sido la construcción de conocimiento, no dar el conocimiento como universal y verdadero, sino hacer una reflexión crítica del mismo. La evaluación no se concibe como aparte de la construcción del currículum. “El lugar del control de los juicios acerca de la calidad y significación del trabajo radica en los participantes en la situación de aprendizaje y no en otra parte.” (176). Los participantes de la evaluación son los docentes y los estudiantes:

“[...] si el proceso de desarrollo curricular está informado por principios de igualdad, ilustración y emancipación, no es tan importante dilucidar si se ha alcanzado los resultados concretos que se habían previsto, como nos harían pensar las formas técnicas de evaluación. En cambio, es importante poder juzgar la calidad del ambiente de aprendizaje y de toma de decisiones, y la base sobre la que se afirma la verdad de lo que se manifiesta.” (190)

Currículum comunicativo

Otro de los aspectos por los que el interés emancipador es central en el trabajo desde el APS es porque tiene el habla o la lengua como un elemento importante, y el trabajo desde esta facultad es fundamental en el trabajo pedagógico, pues el desarrollo lingüístico y comunicativo es uno de las principales necesidades y que debe ser transversal a todo el proceso académico.

Esto está relacionado con una perspectiva comunicativa, la cual se nutre de la Teoría de la Acción Comunicativa propuesta por Jürgen Habermas y que surge en el marco de la Escuela de Frankfurt. Desde esta teoría, Habermas busca superar el modelo estructuralista o reproduccionista que plantea que el sujeto está determinado por las estructuras y que su acción es poca o nula en los procesos de transformación social. Esta teoría “contempla la sociedad simultáneamente como mundo de la vida y sistema.” (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 37), le atribuye al sujeto un papel más protagónico, de agente; planteando que es posible un cambio social “a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas; por tanto, le otorga a esta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación.” (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 37).

Sumado a lo anterior, a partir de la puesta en común de argumentos sobre alguna situación particular y del diálogo participativo y democrático, se va posibilitando la reflexión y autorreflexión para la transformación

La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes; de esta forma, el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión. (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 39).

Esto implica llegar a un consenso a partir de los mejores argumentos, partiendo de la reflexión y del cuestionamiento de los propios planteamientos. Significa, además, que todas las personas deben y tienen algo para aportar a la discusión, al igual que plantea que no hay un sujeto que posea la verdad.

El enfoque comunicativo permite pensar nuevas teorías críticas de la educación y replantear las que existen. Si bien critican a la escuela en su papel de reproductora de ideologías, también conciben este espacio como un lugar de posibilidades que permite “generar acciones de resistencia, conflicto y transformación.” (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 41). Así pues, el objetivo de la educación desde este enfoque “es crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad.” (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 39). Para ello, conciben el aprendizaje como una interacción e intercambio de significados,

experiencias... “El aprendizaje comunicativo se basa en la creación de una *comunidad comunicativa de aprendizaje*, en la que no se da una relación de poder entre profesores y estudiantes, sino un diálogo igualitario entre todos los participantes (profesores y alumnos).” (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 50).

El concepto de *comunidad comunicativa de aprendizaje* es pertinente en el trabajo del APS, pues por su carácter multigradual, en el que confluyen estudiantes con diferentes experiencias, edades, competencias lingüísticas..., se puede posibilitar un encuentro democrático y participativo que permita viabilizar el afianzamiento de la lengua de señas, el conocimiento de sí y de su entorno. Así mismo, esta *comunidad comunicativa de aprendizaje* debe trascender el aula, debe facilitar el intercambio con personas de la comunidad Sorda y oyente por fuera de la escuela, que posibilite un diálogo y enriquecimiento mutuo.

Este diálogo en comunidad, facilitaría la toma progresiva de conciencia a la comunidad sorda y a las instituciones educativas de las múltiples herencias y discursos que nos han venido determinando nuestras prácticas; herencias y discursos que han privilegiado unos saberes sobre otros. Esto posibilitaría que los intereses ya no fueran sólo de un grupo, en este caso, de un grupo de oyentes, sino también de la comunidad sorda. Aportaría además, a la creación

de “espacios en los que las historias, textos, memorias, experiencias y narrativas de los diferentes grupos de la comunidad se interrelacionen.” (Ayuste, Flecha, López Palma y Lleras, 1994: 51), facilitando, a la vez, la construcción de conocimientos alternos a los oficiales.

Desde esta perspectiva habría que pensar, en el caso del APS, cómo posibilitar la participación teniendo en cuenta las edades, las experiencias y los niveles de competencia en lengua de señas. Es decir, se debe buscar otras formas discursivas que no sean siempre las habladas (en este caso las señadas) que faciliten la participación de todos y todas. El juego dramático podría ser una de las alternativas, al igual que el cómic, la pintura... que lleven a conocer la perspectiva de todos y todas a la vez que los discursos puedan ser comprendidos por todos y todas.

Finalmente, para ir construyendo este currículum, los cambios no se tienen que plantear a nivel macro o pensar en cuestiones muy elevadas o imposibles. Hay cosas que se pueden cambiar en lo cotidiano que pueda conllevar a la fundamentación de un currículum crítico intercultural.

Al respecto se pueden hacer acciones como es la consecución o elaboración de nuevos materiales “que puedan reflejar las visiones y representaciones alternativas de los grupos subordinados” (Tadeu da Silva, 1997: 74). Así mismo,

plantear actividades permanentes de encuentro y diálogo con el otro, carteleras que hagan alusión a las comunidades y a las voces que han sido silenciadas. Asambleas en las que se discutan temas relacionados con el proceso vivenciado en la Institución, para dialogar sobre los encuentros y desencuentros tenidos. Invitar a líderes sordos a que compartan su experiencia vivida. Utilización de diferentes medios de información para sensibilizar e informar a la comunidad lo que implica esta experiencia, entre otros.

EJES CURRICULARES

El currículo no puede seguir siendo ajeno a las necesidades e intereses de las personas de su comunidad educativa. En el caso de la comunidad sorda hay unas necesidades puntuales que de no ser abordadas por la escuela, difícilmente serán reflexionadas en otros espacios. Necesidades como las comunitarias y las familiares, son fundamentales a abordar dentro del currículo.

Como enuncié en la delimitación del problema, mi interés no es plantear un plan de estudios, ni una lista de objetivos o logros que deban ser cumplidos, pues esto da cuenta de un currículum técnico. Lo que buscaba era pensar unos ejes que transversalizaran el currículum y que, a partir de su materialización, pudiera tener significado para los y las estudiantes. Estos ejes surgen a partir de diálogos que he tenido con todas las personas que participaron en este

proyecto. Dentro de estos ejes, voy a plantear algunas estrategias, aunque no de una manera extensiva, que permitan ilustrar cómo se pueden desarrollar en la vida diaria escolar.

Para llegar a estos ejes, partí de un ejercicio con algunos líderes sordos, preguntándoles qué estudiante sordo(a) se debe formar en las APS. Las respuestas fueron:

¿QUÉ ESTUDIANTE SORDO (A) QUEREMOS FORMAR?	
<ul style="list-style-type: none"> • Comunidad sorda: sentido de pertenencia • Acepta la identidad • Más optimista • Ética – conciencia • Compromiso • Conocimientos • Habilidades • Unidad • Conocer la pedagogía • Contacto padres – profesores • Activo • Participa • Colabora • Analizar los problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacitado – lúdica - dramatiza- cuentos • Más democrático, político • Confianza • Expresión facial – corporal • Participar reuniones conferencias • Líder • Sabe la historia/ cultura • Conocer las normas/ manual de convivencia • Conocer las informaciones externas • Buena disciplina - conducta • Buen estudiante

(Taller con Líderes Sordos y Sordas de la Asociación Antioqueña de Sordos (ASANSO))

Los ejes que voy a plantear y las cuestiones a trabajar son: familia, comunidad, académico, institucional e interinstitucional.

1. Familia

Desde el trabajo realizado con la comunidad Sorda en este proyecto, uno de los temas recurrentes en las diferentes actividades realizadas fue el de familia. Se pudieron evidenciar problemáticas como la concepción de sus hijos e hijas desde una visión clínico-terapéutica, que les impide dejarlos desarrollar. La escasa comunicación efectiva, pues los padres y hermanos no usan eficientemente la lengua de señas. Pocas familias comprenden lo que implica ser Sordo, sus necesidades lingüísticas y culturales. La relación entre padres e hijos está marcada por el resentimiento, las dudas y los conflictos, lo que los va alejando entre sí.

Con el abordaje de este eje, se pretende buscar estrategias que posibiliten una mejora en estas relaciones y permitir que las familias cambien la concepción hacia sus hijos e hijas. Las familias que tienen hijos Sordos, tienen la necesidad de adelantar un proceso de resocialización en el cual le garanticen a su hijo(a) establecer relaciones sociales efectivas como cualquier otro(a) niño(a).

[...] los padres están obligados a convertirse en padres oyentes *de su hijo/a sordo* y este es un proceso difícil y que nunca acabará. Además,

estos padres deben inmediatamente confrontar dos problemas relacionados entre sí: primero, [...] los padres deben asimilar el fuerte impacto que supone tener que aprender y aceptar un *déficit* no esperado en el hijo/a [...]. En segundo lugar, y probablemente más importante, deben enfrentarse a las dificultades de comunicación ante la ausencia de un sistema lingüístico común (Meadow-Orlans, 1990). (Fernández-Mostaza, 2003: 156)

De esta manera, Fernández-Mostaza, señala que el proceso de resocialización que deben adelantar los padres oyentes de niños sordos, depende en gran medida de la información que reciban, y de la fuente de la misma, es decir, de la concepción que tengan acerca de la sordera.

[...] *La construcción social de la sordera*, se centra en una reflexión en torno al concepto *sordera* partiendo del supuesto que los significados que atribuimos a expresiones como “ser sordo” no son transparentes: no significa lo mismo para los sordos que para los oyentes. (Fernández-Mostaza, 2003: 150)

De esta manera, a partir del concepto de sordera, la autora muestra la necesidad del proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos, en aras de propiciarles un ambiente idóneo donde puedan aprehender la cultura en la que han de vivir, donde la Comunidad Sorda hará presencia, no sólo en sus hijos, sino también en ellos.

Las cuestiones que se pueden abordar desde este eje son:

- ¿Qué implica tener un hijo o hija sordo(a)?
- ¿Qué opciones me presenta el medio para su educación?
- ¿Cómo es la relación entre familias y estudiantes?
- ¿Cómo acompañar a las familias que tienen hijos sordos?

Entre las estrategias planteadas por el grupo de líderes Sordos y Sordas están el dar capacitación permanente y tener videos de difusión sobre lo que implica tener un hijo(a) sordo(a) y los tipos de opciones que se pueden tomar. Presentar las experiencias de las familias que han fracasado desde un enfoque oralista. Esto no solo para las familias que ya tienen hijos e hijas en el APS, sino para aquellas que aún no conocen esta experiencia o que aún se encuentran con dudas. Otra estrategia es la de crear el proyecto de aula sobre familia que se puede articular en el área de sociales, un proyecto anual en el que se aborde una problemática común y que sea desarrollada por estudiantes, familias y docentes.

2. Eje de comunidad

La comunidad sorda conoce poco de lo que sucede con los procesos educativos de sus integrantes y no son concientes de los aportes que pueden hacer para enriquecer estos procesos; por ejemplo, al preguntar a los líderes sordos, muy pocos sabían cómo funciona un APS. Esto requiere tener más

activamente a la comunidad sorda en la escuela, pues no podemos seguir pensando una escuela desligada de los procesos comunitarios. Desde el APS se debe buscar la concreción de un currículum propio para los sordos

El currículum para sordos debe ser propio y diferente al de los oyentes, por eso hay problema, porque los oyentes generalmente han enseñado diversos temas, pero los sordos nos quedamos sin entender. (Líder Sorda, modelo lingüístico en una Institución para sordos)

[...] los sordos no somos libres para proponer y crear. Todavía dependemos de los docentes, repitiendo lo que se viene haciendo por años. Falta un cambio desde los profesores para que no sigan repitiendo lo mismo. Por ejemplo ahora en la educación de los sordos dan unos temas que no conocemos, que no entendemos, que no son apropiados para los sordos, no hay una claridad. (Líder Sorda, modelo lingüístico en una Institución para sordos)

Tener un PEI propio sordos. No copiar el PEI de los oyentes sino tener nuestro propio proyecto educativo. Recoger las ideas de la comunidad e ingeniar un nuevo PEI para los sordos, para niños hasta adultos.” (Líder Sorda, modelo lingüístico en una Institución para sordos)

Al respecto, Paddy Ladd (2003) plantea:

The partial changes made within this domain in the last decade can bring only partial improvement in Deaf children’s educational achievements and psycho-social development. Significant advances can only be made when the schools themselves become ‘Deaf-centred’; that is, acknowledging that Deaf children and adults have their own epistemologies, their own ways of thinking about and constructing the world. Full success in reaching those children’s minds can only be attained according to the following conditions:

1. Acceptance that those minds ‘work differently’ to their own.
2. Acceptance that these workings may be more valid a basis for Deaf education.

3. Recognition that education is the primary site of Deaf concerns for the health and quality of their community's future. Thus concern for the individual Deaf child has a dual focus – as an individual in their his/her right; and as someone who can function well enough to enrich and maintain that community.
4. Acceptance therefore of the Deaf community's primary responsibility for devising strategies for reaching into and drawing out Deaf children, and form shaping their Deafhood towards maximal participation in both Deaf and hearing communities.

In summary – official recognition of the existence of Deaf culture implies the taking of an irrevocable step forward – decolonisation of the education system by transferring control to the Deaf community. (Ladd, 2003: 403)

Este eje también nos conduce a pensar cómo se produce y circula el conocimiento, no solo en el INSOR y en el MEN, sino también en las instituciones y APS. Estas instituciones no están permitiendo que el conocimiento circule en la comunidad sorda, ni que esta comunidad produzca conocimiento. Es decir, no sólo el APS puede nutrirse de los aportes de la comunidad Sorda, sino que a la vez, las APS deben fortalecerla como movimiento social. Como plantea Van Dijk (1994):

[...] las elites tienen *acceso activo controlado* a muchos elementos del evento de la comunicación: establecen las limitaciones de los tópicos determinando quién debe hablar, sobre qué y en qué momento. Los otros, los grupos dominados tienen acceso activo solamente a conversaciones privadas, acceso pasivo a los medios de comunicación y un acceso parcialmente controlado a los diálogos institucionales.

Uno de los retos de las personas que trabajamos con la comunidad sorda, es cómo producir y circular conocimiento con y para esta comunidad, de tal

manera que permita una democratización del conocimiento y una participación más activa de las personas sordas en los procesos educativos y que conlleve, por qué no, a una formación de un movimiento social que fortalezca a la comunidad sorda.

L: las escuelas no están promoviendo, no están formando a los sordos para crear un movimiento social. (Conversatorio con maestras de Sordos)

E: [...] uno dice no hay una comunidad sorda aglutinada, no hay un movimiento social, no existe un movimiento social sordo en Colombia. Hay una comunidad sorda, pero no existe un movimiento social serio, sino de unos intereses políticos muy claros. (Conversatorio con maestras de Sordos)

E: lo de los movimientos sociales [...] en estos espacios la comunidad sorda tiene una ingerencia y nosotras como jalonadoras de ciertos procesos de investigación o como que queremos de alguna manera compartir ciertas cosas con la comunidad sorda, promover ciertas cosas, [preguntarnos] cómo vamos a hacer nosotras, para hacer unos procesos distintos con la comunidad sorda, procesos formativos pero que convoquen a la gente, cómo mirar esas estrategias, porque yo creo que en últimas esos procesos que hagamos de aquí en adelante tienen que ver con esa participación de ellos, entonces...(Conversatorio con maestras de Sordos)

En este orden de ideas, esta misma docente agrega:

E: la presencia de la comunidad sorda, obviamente informada y cualificada en todo esto para hablar casi que de tu a tu en estas cosas de reflexión, en formación y todo esto, es imprescindible [...]. Eso de la identificación es importante, entonces, sin la presencia de ellos, cómo garantizar esa presencia en esa interlocución que no sea solamente esporádica, en este proyecto, sino cómo hacer para generar desde otras partes, esa inclusión de la gente, porque se requieren adultos sordos de distintas gamas, adultos sordos que nada tengan que ver con la

escolaridad, que tengan que ver desde sus propias vidas, que tengan que ver desde su subjetividades, todo eso que los hizo ser sordos, porque eso también les está otorgando a los niños sordos entendimiento... entonces cómo hacer para que esta gente esté participando ...(Conversatorio con maestras de Sordos)

El APS debe tener como uno de sus propósitos la formación de líderes sordos, al respecto dos sordos plantean:

[...] anteriormente los sordos estábamos muy atrasados porque los profesores no sabían nada y no sabían enseñarnos, no sabían lengua de señas. Nos enseñaron a ser débiles y así seguimos. De allí la importancia de que nosotros empoderemos a los sordos a través de las capacitaciones sobre leyes, currículo, que se pueden hacer proyectos pertinentes para los sordos, que podemos entrar a la Universidad e influenciar positivamente a los sordos de ahora ¡pero cuándo será ese cambio! Pero hay que empezar. Ese objetivo lo podremos lograr. (Líder Sorda, modelo lingüístico en una Institución para sordos).

[...] los sordos por su dificultad para leer no están enterados de lo que pasa a su alrededor como en las noticias... busca a alguien que le interprete y lo entiende mejor, pero luego se le olvida y le da pereza revisar la normatividad. Algunos líderes que saben lengua de señas y español leen algo e inmediatamente lo saben explicar en señas. Hace una comparación entre sordos y oyentes... ahora en Medellín hay muy pocos líderes y hay muchos sordos que son la mayoría que no son líderes. Hay un desnivel. Debería equilibrarse y que haya más líderes... (Líder Sordo, integrante de la Junta Directiva de la Asociación Antioqueña de Sordos)

Para llegar a este punto, debemos plantear modificaciones en las relaciones de poder dentro de las escuelas (Apple, 1996), lo que implica descentralizar la organización del currículum de las aulas para sordos; esta acción ya no debe ser realizada por una persona o una institución nacional, sino también por la comunidad sorda, incluidos allí, los y las estudiantes y sus familias.

La importancia de construir un currículum conjuntamente, radica en que éste es quien determina, en gran medida, “de quién es el capital cultural que se difunde y se “relocaliza” en nuestras escuelas.” (Apple, 1996: 89). Si se sigue haciendo de manera centralizada, seguirá imperando la visión de un grupo sobre los derechos y visiones del grupo sordo.

Mi interés es poder utilizar el aula y el currículum como un espacio de concientización, de llevar a “nuevos niveles de conciencia” (Fals Borda, 1989: 101, citado en Santos, 2007: 51) de lo que implica ser una persona sorda y ser miembro de esta comunidad; mis apuestas son, además, por una participación más activa de esta comunidad en los diferentes espacios sociales, pero desde sus subjetividades.

En la medida que se aborden aspectos relacionados con las necesidades, particularidades... de la comunidad sorda, se podrá formar un estudiante más conciente de las relaciones políticas, económicas, sociales... que determinan tanto su comunidad como otras comunidades y poder tener, así, más control para una distribución más equitativa del poder.

Una de las estrategias para el trabajo en este eje es la creación del área Comunidad Sorda. Para la construcción de esta área, y para el trabajo con el

currículum del APS, es importante tener un asesor sordo permanente y desde éste

“recoger las experiencias de cada sordo para aportar a los niños. Por ejemplo ideas para el trabajo con las áreas, el material didáctico y que esto se pueda llevar a las diferentes aulas, en lugar de quedarse solo pensando qué hacer. Por ello es importante reunirnos para dar ideas.”
(Líder Sorda)

Desde esta área se pueden abordar problemáticas como:

- Pensar en el papel que cumplen las asociaciones e instituciones que trabajan con y para sordos.
- Nuevas tendencias en la sordera que pueden estar afectando a la comunidad y a la persona: implante coclear
- Dentro de la sordera habría que pensar categorías como clase, raza, condición lingüística (oralizado, señante, ambos...), sexualidad (gay, lesbianas)...
- Enseñanza de los derechos en las escuelas. Al respecto algunos Sordos anotan:

Por ejemplo una profesora que explique a los sordos sobre sus derechos, cómo exigirlos y que ellos entiendan claramente. Qué es eso de los derechos, que los sordos podamos exigir, hacer marchas...y que podamos mejorar y que nosotros como sordos podamos darles eso a los sordos de ahora para que sean mejores. (Líder Sorda, modelo lingüístico en una Institución para sordos)

A continuación presento un cuadro resumen del bosquejo de esta área con algunos ítems que fundamenta un área y la descripción de cada uno:

ÁREA: COMUNIDAD SORDA	
ÍTEM	DESCRIPCIÓN
Contenidos, temas y problemas	Comunidad y cultura Sorda Historias Sordas Enfoques o modelos Prácticas de la comunidad sorda Lengua de señas Políticas locales y nacionales Conocimientos cotidianos Resolución de conflictos Asociaciones de sordos locales, nacionales e internacionales. Currículo: PEI sordo Semejanzas y diferencias entre sordos y oyentes Estrategias pedagógicas Bilingüismo (bebés) Familia- sensibilización Hijos oyentes de padres sordos Inclusión Acceso a la Universidad Implante coclear
Logros, competencias y conocimientos	Autoestima Liderazgo Participación Conocimiento de su comunidad
Criterios y procedimientos para evaluar el aprendizaje.	Evaluación formativa Evaluación sumativa Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación
La metodología, material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática	Videos, Internet, fichas de trabajo, lecturas, invitados (as), salidas pedagógicas.

Indicadores de desempeño y metas	Estos se plantearían por ciclo
Tiempo	3 horas semanales

3. Eje académico

El valor de escribir, del hablar y del escuchar no debería verse como acceso a una “cultura refinada” o a unas “técnicas de vida” para los puestos que se nos adjudican (¿por quién?) en el mercado de trabajo remunerado y no remunerado, sino como un medio crucial para obtener poder y control sobre nuestras vidas. (Apple, 1996: 61).

La cita de Apple, es importante en este eje, pues no se trata de aprender el conocimiento oficial para asimilarse a un mundo oyente, sino que deben ser conocimientos que les permita “obtener poder y control” (Apple, 1996: 61) sobre sus vidas. Al indagar con la comunidad Sorda qué conceptos, temas o áreas consideran que son relevantes para el proceso educativo de los y las estudiantes sordos, ellos propusieron:

<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento en lengua de señas • Teatro • Respeto a las diferencias entre sordos • Conocimientos cotidianos como: herencias, cuidado del bebé, lo que sucede en eventos sociales como Semana Santa, usos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de áreas como: matemáticas, ética y valores, sociales, religión, educación física, Lengua de señas: desarrollo y vocabulario, Tecnología- técnica, Cultura ciudadana (derechos y deberes), higiene y salud, Democracia • Comunidad y cultura sorda • Otras culturas.
--	--

espacios como el supermercado...	
----------------------------------	--

El plan de estudios debe considerar no solo de las áreas de conocimiento que desde el MEN se nos han planteado, sino el abordaje de elementos del conocimiento cotidiano, al que los Sordos no tienen casi acceso. Es decir, partir del capital cultural que no aprenden en la socialización primaria. Esta carencia es ilustrada por algunos líderes Sordos:

[...] cuando decían que Jesús murió pensaba que había muerto mi papá, no entendía lo que estaba pasando. (Líder Sorda adulta, Modelo Lingüístico en un APS)

[...] en las novenas de aguinaldos veía que todo el mundo aplaudía y cantaba, pero yo no entendían qué pasaba.” (Líder Sordo adulto, Modelo Lingüístico en una Institución para Sordos)

[...] un Sordo quiso preguntarle algo sobre la sexualidad a la mamá, y ella no sabe cómo explicarle y le dijo que le preguntara a la docente. Así mismo los sordos ignoran muchas cosas sobre la sexualidad. (Líder Sorda adulta, Modelo Lingüístico en un APS)

En este eje también retomo la reorganización de la estructura del APS. En primer lugar, retomo la propuesta de ciclos planteada Bejarano y Portilla: 2005 en el marco de lineamientos curriculares propuestos desde el INSOR; estos ciclos permiten “[...] rompe[r] con la idea de grado feudo, de grado con las puertas cerradas, de conocimientos estancos y se propone compartir. Se comienza a construir colectivamente.” (Alurralde, 1996: 31)

Esta modalidad, pretende sacar a los educandos de la obligatoriedad de cumplir con unos determinados objetivos en un tiempo particular, periodo comúnmente llamado año lectivo. Contrariamente la educación no graduada centra el acto pedagógico en la promoción y generación de condiciones, para que el estudiante curse los procesos y alcance las metas generales propuestas al finalizar un ciclo, sin supeditar los desempeños alcanzados al inicio o finalización de un año escolar. (Bejarano y Portilla, 2005: 54)

Este cambio posibilita planeaciones menos dispendiosas, trabajo en equipo y tener en cuenta los ritmos de cada estudiante y las particularidades. Pero difiero con respecto a la propuesta desde el INSOR de plantear dos ciclos. Yo planteo la creación de tres ciclos, los cuales tendrían en total, una duración de máximo 7 años, los cuales se distribuyen según las características y ritmos de cada estudiante. Considero que deben ser tres porque permite una agrupación más efectiva, teniendo en cuenta más particularidades y una planeación más acorde con necesidades individuales, pues en parte, con la propuesta de ciclos, lo que se busca es agilizar la planeación y lo que he encontrado en entrevistas con docentes que han empezado a aplicar los ciclos, es que tener dos ciclos, implica seguir con una planeación muy dispendiosa al interior de cada ciclo.

El trabajo por ciclos, posibilita también una promoción flexible. Esta es una gran necesidad en el aula multigradual, pues hay estudiantes que requieren más de un año para obtener algunos logros. Si nos seguimos por los logros que se esperan según los grados, muchos no lo alcanzarían, pues primero requerirían fortalecer su lengua de señas. Pero tampoco es justo decirles a la familia y al

estudiante que debe reiniciar el grado. Se trata de que vaya obteniendo unos logros por ciclo.

En segundo lugar, abordo la cuestión de las áreas y los horarios. La división de los conocimientos en áreas y horarios parcelados ha venido siendo criticado por varios académicos, sin embargo, no voy a profundizar en este aspecto. Lo importante aquí, es que como docentes reconsideremos que la única forma de enseñar no es como lo hemos venido vivenciando. Hay otras formas de acercarse al conocimiento, y no necesariamente tiene que pasar por el abordaje de áreas como parcelas. Al respecto, en nuestro país

“La Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), introdujo en su texto un concepto de áreas obligatorias, que posteriormente en el currículo escolar se traduce en trece o catorce asignaturas que debe “ver” el estudiante, situación que conduce a que los estudiantes no aprendan casi nada verdaderamente importante.” (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital, 2008: 17)

“Por su parte el Ministerio de Educación Nacional [...] ha propuesto como orientación un modelo de estándares y competencias que tiende a simplificar en extremo el proceso de enseñanza y verificación del aprendizaje por parte de los educadores. Un modelo como éste transforma la comprensión compleja de los fenómenos sociales, científicos, simbólicos y culturales, en un listado de habilidades independientes que cada maestro especializado debe asegurar que tengan sus estudiantes, pero, en cambio, queda relevado de la obligación de orientar la reflexión profunda de los fenómenos físicos, sociales y culturales que afectan la vida de cada individuo, de las comunidades y de la humanidad en su conjunto.” (Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital, 2008: 17)

Hay muchas formas de reorganizar las áreas de conocimiento y los horarios, es aquí donde ponemos nuestra creatividad a funcionar. Algunas opciones son:

- Planeación por proyectos de aula, esto permite articular áreas, intereses, problemáticas...
- Planear áreas por semana, es decir, en una semana se intensifica los temas de una de las áreas seleccionadas en el plan de estudios. Esto permite estructurar clases de manera más ágil, pues no hay que estar pensando una planeación diaria para 4 ó 5 áreas y para cada ciclo.

Por último, otro aspecto a abordar desde este eje es la educación bilingüe. Para las comunidades Sordas el español escrito es una segunda lengua, en tanto que son usuarias de una primera: la lengua de señas. Esto determina que vivan en una situación necesariamente de educación bilingüe, la cual se concibe como “Todo sistema de enseñanza en el cual, en un momento variable y durante un tiempo y en proporciones variables, simultánea o consecutivamente, se da la instrucción al menos en dos lenguas, de las cuales una es la primera del alumno” Fishman (1976) citado por Sánchez y Tembleque (1986).

En el caso de la comunidad Sorda, la educación bilingüe se refiere al desarrollo y mantenimiento de la lengua de señas como primera lengua y a la adquisición del español escrito como segunda lengua. Esta nueva propuesta implica

precisar particularidades conceptuales, pedagógicas y administrativas que posibiliten a las personas Sordas la construcción de conocimientos y la adquisición de competencias en los diferentes saberes.

4. Eje institucional e interinstitucional

Este último eje, aborda las relaciones del APS, no solo con la institución educativa, sino con otras instituciones a nivel local, regional y nacional. Esto implica pensar un aula sin fronteras, que no se encierra en sí misma, que no es una isla.

Desde lo institucional, es indispensable articularnos con los diferentes sistemas que permita una real participación de la comunidad Sorda. En este sentido, propongo la participación directa en el gobierno escolar, de asesores (as) sordos (as), estudiantes sordos, docentes bilingües y modelos lingüísticos. Es decir, además de los que ya están determinados desde la legislación, adicionar cupos para estas personas:

Consejo directivo:

- Rector
- Dos docentes
- Un estudiante oyente y **uno sordo**
- Un egresado
- Un representante del sector productivo.
- **Asesor sordo o docente que trabaja con sordos.**

Consejo académico:

- Rector
- Directivos docentes
- Un docente de cada área
- **Docente de sordos**

De igual manera, las aulas para sordos deben trascender lo institucional y convertirse en una especie de promotora de los procesos educativos, sociales, comunitarios y culturales de las personas sordas. Al respecto, se pueden realizar acciones como:

- Creación de una mesa de trabajo departamental de las APS, que permita una retroalimentación permanente de los discursos y prácticas que estamos retomando.
- Convocar y exigir la presencia y el acompañamiento de las asociaciones e instituciones que a nivel nacional aportan a la educación de las personas Sordas.
- Generar medios de divulgación en el municipio que permita conocer y cambiar las concepciones que se tienen de Sordo y sordera, que permita que más instituciones como hospitales, iglesias, teatros... vean la necesidad de acoger a esta comunidad.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

Hacia la construcción de una educación propia

Este trabajo invitó a reflexionar en torno a la construcción de una educación propia para comunidad Sorda; una educación que parta de sus necesidades e intereses, teniendo en cuenta que una de las grandes falencias, tanto del modelo clínico como del modelo socioantropológico, ha sido la poca participación de personas sordas en lo que atañe a la construcción de su propio proceso educativo; es decir, poco se han tenido en cuenta sus experiencias, sus vivencias, sus pensamientos sobre lo que debería ser una educación para ellos y ellas.

En este sentido, uno de los retos del Aula Para Sordos de la Institución Educativa Barro Blanco es continuar con un diálogo y un trabajo más permanente con, y no sobre la comunidad sorda, que permita integrar sus aportes al currículum escolar.

Esto nos lleva a desear, una educación 'Deaf-centred' (Ladd, 2005) en la que se parta de las epistemologías y sus propias formas de construir y pensar el mundo. Esto supone, ante todo, el reconocimiento de los Sordos como una

cultura, con un cúmulo de saberes que debe ser estudiado desde las escuelas y aulas para sordos.

El curriculum en el contexto del APS

El currículum, supone las preguntas sobre qué tipo de ser humano queremos formar y qué conocimientos son necesarios para ello.

La primera pregunta, implica una cuestión de identidad o de subjetividad. Desde aquí, se propone concebir la sordera no como deficiencia, sino como una diferencia política y como una experiencia visual. Supone igualmente, no pensar a las personas sordas como seres homogéneos, dentro de una categoría rotuladora y totalitaria. Contrario a esto, las identidades sordas, se construyen permanentemente en un contexto histórico, político, social, educativo, etc.

La segunda pregunta nos lleva a cuestionarnos por cuál conocimiento se está validando en la cotidianidad de las aulas. Este conocimiento es el oficial, es decir, el conocimiento naturalizado y validado por grupos hegemónicos y que atienden a unos intereses económicos y políticos que los favorecen; un conocimiento que valida un solo tipo de cultura, lo que margina y discrimina a todas la otras culturas que conviven en un espacio escolar. Con esto no quiero

dar a entender que el currículum sólo aborde aspectos relacionados con las particularidades Sordas.

La articulación entre el conocimiento oficial y el local es necesaria. Lo que cambia, es en dónde hacemos el énfasis. Propongo que esta relación no sea “conocimiento oficial – conocimiento local”, sino que se piense desde “conocimiento local – conocimiento oficial”, es decir, partir de lo local como principio articulador y dialogarlo luego con lo oficial.

Por ello, ni las adaptaciones curriculares, ni el currículo flexible, son suficientes para el abordaje de un currículum desde una perspectiva intercultural, pues desde estas prácticas, no está planteado un diálogo. Quienes llegan, se adaptan a una institución que sigue bajo el mismo modelo; no hay afectación, no hay intercambio, no hay interculturalidad. De igual manera, perpetúan una concepción clínico terapéutica de la sordera, en donde no es posible reconocer la condición cultural de esta comunidad y, por lo tanto, la posibilidad de currículos más acordes con estas condiciones

Esto es lo que nos permite retomar una postura crítica del currículum, generando una conciencia hacia las culturas, que permita cuestionar y transformar procesos de dominación. En este sentido se demanda un

currículum que promueva esta conciencia de su historia, de su cultura y de los procesos coloniales de los que han sido y son herederas.

Por último, esta propuesta curricular debe trascender y lograr impactar al currículum institucional, para avanzar hacia un currículum intercultural en toda la institución educativa, promoviendo una competencia cultural que permita establecer puentes, un currículum como red de significados que se va tejiendo y destejiendo en los procesos de interacción.

El APS desde otras lógicas

Repensar el aula implica cambiar la idea de currículo, sus fundamentos, la estructura de las áreas, del horario, de los contenidos y hasta de los procesos de enseñanza y aprendizaje... esto con el fin de tener procesos más representativos de las comunidades Sordas. Significa cambiar concepciones sobre el tiempo y el espacio, sobre las relaciones que se dan al interior del aula y sobre el tipo de interacciones que posibiliten mejores procesos educativos.

Implica repensar el ambiente de aprendizaje, para dotarlo de sentido cultural que posibilite un acceso al capital cultural, del cual el estudiante carece desde que llega al aula.

Cada APS es única en sus dinámicas, pero lo que debe ser común es que en la construcción de su currículum deben participar todas aquellas personas que están relacionadas con este proceso como estudiantes, familias, docentes, modelos lingüísticos, comunidad Sorda...

Esto implica capacitaciones y encuentros locales y nacionales permanentes entorno a las prácticas y discursos de las APS, para que realmente se construya una comunidad de aprendizaje y se pueda producir y circular conocimiento que haga parte de las experiencias Sordas.

Esta producción y circulación de conocimiento debe partir de una interacción entre instituciones de educación de Sordos y la comunidad. Ambas, tanto el APS como la comunidad Sorda, pueden establecer un vínculo que las beneficie y las enriquezca. A su vez, este conocimiento que se produce, debe circular en otros ámbitos distintos del escolar, que permita cambiar, paulatinamente, la concepción de persona Sorda, pues si la escuela cambia y el contexto no, seguirán existiendo procesos de discriminación y de menos oportunidades para esta comunidad. Esto también conlleva el diseño de materiales específicos, materiales que reivindiquen las identidades y culturas Sordas. Materiales que faciliten un trabajo educativo, desde sus propios referentes.

Finalmente, debe potenciar la creación de una *comunidad comunicativa de aprendizaje* se puede posibilitar un encuentro democrático y participativo que permita viabilizar el afianzamiento de la lengua de señas, el conocimiento de sí y de su entorno.

BIBLIOGRAFÍA TESIS DE MAESTRÍA

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital. (2004). Integración escolar de sordos, usuarios de la lengua de señas colombiana - LSC- en colegios distritales. Cuaderno de trabajo. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación Distrital. (2008). Colegio públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo del Pensamiento Matemático. Serie Cuaderno de Currículo. Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.

Alurralde, Emilia. (1996). La no graduación: un espacio de construcción colectiva frente al fracaso escolar. En: Novedades Educativas. N. 69. Pág. 31.

Apple, Michael. (1995). La política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículum nacional? En: Volver a pensar la Educación (Vol. I). Política, educación y sociedad (Congreso Internacional de Didáctica). Madrid: Paideia - Morata. [153-171]

Apple, Michael. (1996). El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Barcelona: Paidós.

Ayuste, Ana; Flecha, Ramón; López Palma, Fernando y Lleras, Jordi. (1994). Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar. Barcelona: Editorial Graó. [75- 83]

Bejarano, Olga Lucía y Portilla, Lili. (2005). La organización curricular de las Aulas Para Sordos en Colombia – Una propuesta para analizar. En: MEN e INSOR. Hacia una educación de calidad en las aulas para sordos. Orientaciones preliminares. Bogotá: INSOR.

Benveniste, Luis y McEwan, Patrick. (2000). Constraints to implementing educational innovations: The case of multigrade schools. En: International Review of Education 46 (1/2): 31–48.
<http://springerlink.metapress.com/content/1573-0638/>

Bourdieu, Pierre. (1979). Los tres estados del capital cultural. En Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17.
<http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>.

Consultado el 5 de enero de 2009

Cedillo, Pepita. (2004). Háblame a los ojos. Barcelona: Octaedro.

Coll, César. (1998) “El Conocimiento Psicológico y su Impacto en las Transformaciones Educativas”, en: FILMUS, Daniel (Comp.) Primer congreso iberoamericano de educación. Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración, Buenos Aires, Editorial Troquel. Pp. 301-337.

De Souza, Joao Francisco. (2007). La contribución del pensamiento de Orlando Fals Borda a la teoría de la Educación. En: Universidad de La Salle. Investigación Acción y Educación en Contextos de Pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda. Bogotá: Universidad de La Salle. [13-35].

Duschatzky, Silvia y Skliar, Carlos. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En: Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos, Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. [185-212]. Barcelona: Laertes.

Fernández-Mostaza Esther (2003). El proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos. En Cultura y Educación. Vol. 15, N. 2, Pág. 149-164

FLAPE. (2005). Inclusión social, interculturalidad y educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Fleuri, Reinaldo Matías (2005). Intercultura, educação e movimentos sociais no brasil. En Memorias del V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22-septiembre.

Fleuri, Reinaldo Matías. (2006). Intercultura y educación. En: Astrolabio N. 3 Universidad Nacional de Córdoba.

Freire, Paulo. (1996). Política y Educación. Madrid: Siglo Veintiuno Editores. Primera edición en portugués, 1993. Primera edición en español, 1996.

Freire, Paulo. (2004). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 1 ed., 2 reimp.

Garcés, Juan Felipe. (2008). Conversatorio. Educación en la interculturalidad. En: Conversaciones Pedagógicas. N. 5. Universidad Católica de Oriente. [13-25]

García Castaño, F. Javier; Pulido Moyano, Rafael A. y Montes del Castillo Ángel. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. En Revista

Iberoamericana de Educación, Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural.
<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a09.htm>.

Gentili, Pablo. (1997). La McDonaldización de la escuela: a propósito de “Educación, identidad y papas fritas baratas”. En: Pablo Gentili, Michael Apple y Tomaz Tadeu Da Silva. Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Losada.

Gimeno Sacristán, José. (1998b). Cambios culturales y transformaciones curriculares. En Daniel Filmus (Comp.). Primer Congreso Iberoamericano de educación. Las transformaciones educativas. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Gimeno Sacristán, José. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En: Artur Parcerisa (Coord.) Atención a la diversidad. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo. Pág. 11-35.

Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En: Handbook of Qualitative Research. Norman Denzin & Yvonna Lincoln, eds., Thousand Oaks, Ca., Sage.

Grundy, Shirley. (1998). Producto o praxis del curriculum. Madrid: Ediciones Morata. 3 ed.

Gvirtz, Silvina; Larripa, Silvina y Oría, Ángela. (2003). Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela. En <http://www.anped.org.br> Consultada el 3 de enero de 2009.

Hall, Stuart (2003). "¿Quién necesita la identidad?" En: Stuart Hall y Paul du Gay (eds), Cuestiones de Identidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Janesick, Valerie. (1999). The dance of Qualitative Research Design. Metaphor, Methodolatry, and Meaning. En: Norman Denzin e Yvonna Lincoln. (Eds). Handbook of Qualitative Research. London: Sage publications

Klein, Madalena y Lunardi, Márcia (1998). El currículum en la educación de los sordos. Relaciones de poder y prácticas de significación. Porto Alegre, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Programa de Posgraduación en Educación, pp. 1-6.

Ladd, Paddy (2003). Understanding Deaf Culture. In search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters Ltda.

Ladd, Paddy (2005). 'Golpes contra el imperio' Culturas Sordas y Educación de Sordos. Conferencia Principal del Vigésimo Congreso Internacional sobre Educación del Sordo (I.C.E.D) Maastricht, Holanda. 19 de julio de 2005. En: <http://www.alejoviedo.de> Traducido por Alejandro Oviedo. Fundación Alejandro de Humboldt y Universidad Humboldt de Berlín, abril de 2006.

Larrosa, Jorge. (2006). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En Estudios filosóficos, [467-480]. <http://www.oei.es/linea6/documentos.htm>. Consultada el 4 de enero de 2008

Laborit, Emmanuelle. (2001). El grito de la gaviota. Barcelona: Editorial Seix Barral. Tercera Edición.

Levine, Robert. (2006). Una geografía del tiempo. O cómo cada cultural percibe el tiempo de manera un poquito diferente. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Martínez Boom, Alberto; Noguera, Carlos y Castro, Jorge Orlando. (1994). Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Bogotá: Foro Nacional por Colombia y Tercer Milenio. Educación para la nueva época.

Massone, María Ignacia, Simón, Marina y Druetta, Juan Carlos. (2003). Introito: Cuestiones e interrogantes. En: María Ignacia Massone, Marina Simón, y Juan Carlos Druetta, Arquitectura de la escuela de los sordos. Libros en Red.

McCarthy, Cameron. (1994). Racismo y currículum. Madrid: Morata

Medina, Eliana. (2005). Subjetividades Sordas: Encuentros y Desencuentros en Educación. Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

MEN e INSOR. (2005). Hacia una educación de calidad en las aulas para sordos. Orientaciones preliminares. Bogotá: INSOR.

MEN e INSOR (2006). Educación Bilingüe para sordos. Etapa escolar. Orientaciones Pedagógicas. Bogotá: MEN e INSOR.

MEN e INSOR. (2007). Los proyectos pedagógicos y la Lengua Escrita en la Educación Bilingüe y Bicultural para Sordos. Bogotá: MEN-INSOR.

Padden, Carol y Humphries, Tom. (1988). Deaf in America. Voices from a Culture. Cambridge: Harvard University Press.

Padden, Carol y Markowicz, Harry. (2002). Aprender a ser sordo: conflictos entre las culturas de la audición y la sordera. En: Cole, Michael; Engestiom, Yrjö y Vásquez, Olga. (2002). Mente cultura y Actividades. Oxford University Press [346-357]

Peluso Crespi, Leonardo. (2003). El liceo como contexto intercultural: sordos y oyentes conviviendo con la diferencia. En: Marina Simón, Virginia Buscaglia y María Ignacia Massone. Educación de sordos: ¿Educación especial y/o educación? [109-117] Libros en Red.

Pérez de Lara, Nuria. (1998). La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial. Barcelona: Laertes.

Perlin, Gladis y Strobel, Karin. (2006). Fundamentos da educação de surdos. Universidade Federal de Santa Catarina. En: <http://www.libras.ufsc.br>. Consultado el 21 de febrero de 2009.

Rodríguez Gómez, Gregorio; Gil Flores, Javier y García Jiménez, Eduardo. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Ediciones Aljibe.

Rodríguez, Hilda Mar. (2001). Pedagogías críticas: Poder, cultura y diversidad. En: Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. Maestros Gestores de Nuevos

Caminos. Medellín: Corporación Región, Colegio Columbo Francés, Fundación Confiar y Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila.

Sánchez, Enrique. (2008). Conversatorio. Educación en la interculturalidad. En: Conversaciones Pedagógicas. N. 5. Universidad Católica de Oriente. [13-25]

Santos, Doris Adriana. (2007). Investigación Acción, Educación y Discurso: Sobre la narración de historias. En: Universidad de La Salle. Investigación Acción y Educación en Contextos de Pobreza. Un homenaje a la vida y obra del maestro Orlando Fals Borda. Bogotá: Universidad de La Salle. [37-53].

Silva, Tomaz Tadeu da. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (Dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En: Pablo Gentili, Michael Apple y Tomaz Tadeu Da Silva. Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Losada.

Sánchez, María Pilar y Tembleque, de Rosario. (1986). La educación bilingüe: sus características y principios fundamentales. En: Infancia y Aprendizaje. N. 33. Pág. 3-25.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2001). Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículo. Barcelona: Octaedro.

Skliar, Carlos. (1997). Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos. En: SILVA, L.H. da. (Org.): Identidade Social e a Construção do Conhecimento. Porto Alegre, Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

Skliar, Carlos y Linardi, Marcia Lise. (1999). Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículum escolar. El bilingüismo de los sordos. Vol. 1, N. 4, Pág. 7-14

Skliar, Carlos. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: Pablo Gentili. (Coord.), Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. [109-121]. Buenos Aires: Santillana.

Skliar, Carlos. (2008). De la razón jurídica a la pasión ética – a propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. En: Memorias V Encuentro Internacional Pensar(se) la inclusión". México, D.F. Red Internacional de Investigadores y Participantes Sobre Integración Educativas.

Stenhouse, Lawrence. (1998). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

Torres Santomé, Jurjo. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. En: Revista de Educación, N. 345. Pág. 83-110. www.revistaeducacion.mec.es. Consultada el 9 de enero de 2008.

Todorov, Tzvetan. (2003). La conquista de América. El problema del otro. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores. 2 ed.

Van Dijk, Teun A. (1994). Análisis crítico del discurso. En: http://www.geocities.com/estudiscurso/vandijk_acd.html. Consultada el 23 de diciembre de 2007

Varela, Julia. (1995). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. En: Larrosa, Jorge (Ed.) Escuela, poder y subjetivación. Madrid: ediciones de la Piqueta.