

**SUBJETIVIDADES SORDAS: ENCUENTROS Y
DESENCUENTROS EN EDUCACIÓN**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN: PEDAGOGÍA SISTEMAS SIMBÓLICOS
Y DIVERSIDAD CULTURAL**

POR

ELIANA MEDINA MONCADA

C.C. 43'547.658 de Medellín

ASESORA

HILDAMAR RODRÍGUEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2007

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	i
PRESENTACIÓN	iv
CAPÍTULO I	1
Formulación del problema	1
Contextualización del problema	7
Análisis del problema	11
Objetivos	19
<i>Objetivo General</i>	19
<i>Objetivos Específicos</i>	20
Justificación	21
Preguntas de la investigación	22
Delimitación de la investigación	23
CAPÍTULO II. Marco referencial y estado del arte	25
Sobre ellos sin ellos	28
Sordera como castigo y maldición: sordos idiotas e incapaces	31
Sordera como enfermedad: emerger de la disciplina médica	40
Sordera ligada al concepto de cultura	45
Modelos educativos como espacios de negación del otro	56
Sordera como diferencia: nuevas miradas y experiencias	61
CAPÍTULO III: Marco Metodológico	71
Enfoque Metodológico	72
Estudios etnográficos y educación	73
Participantes	77
Estudiantes Sordos	77
<i>Grupo de apoyo</i>	78
<i>Adultos sordos</i>	78
<i>Maestras</i>	79
<i>Investigadora principal</i>	79
Etapas de investigación y formación	82
Etapa de exploración	82
<i>Etapa del hacer</i>	82
<i>Etapa de configuración de sentidos</i>	82

Procedimientos para la recolección de la información	83
<i>Modalidad formativa de la investigación</i>	83
<i>Talleres formativos para grupos de apoyo</i>	83
<i>Talleres formativos para estudiantes sordos</i>	84
Recolección de la información	84
<i>Diario de campo</i>	84
<i>Actas de reuniones</i>	85
<i>Registros en video de los talleres realizados con los estudiantes</i>	86
<i>Producción de participantes</i>	87
Procedimientos para el análisis e interpretación de la información	88
Credibilidad de mi trabajo	91
CAPÍTULO IV: Resultados de la investigación	94
Notas aclaratorias	94
Categorías	97
Universales antropológicos en educación de sordos	97
Régimen de representación de los sordos	107
<i>El sordo deficiente o discapacitado</i>	109
<i>El sordo oportunista</i>	112
<i>El sordo que niega su identidad</i>	113
<i>El sordo hipoacúsico</i>	114
<i>El ensordecido</i>	115
<i>El sordomudo</i>	116
<i>El sordo como Sordo, una categoría positiva</i>	117
Prácticas que se desprenden de éste régimen de representación	121
Consecuencias del régimen de representación	125
<i>Subjetividad de las personas sordas</i>	130
<i>Experiencias de sí/tecnologías del yo</i>	133
<i>Educación excluyente</i>	135
<i>Espacios educativos</i>	141
<i>Temporalidad sorda</i>	148
<i>Uso de la lengua de señas</i>	152

CAPÍTULO V: implicaciones pedagógicas	156
En el ámbito familiar	159
En el ámbito social	160
En el ámbito educativo	170
En el ámbito investigativo	175
En el ámbito de formación de maestros	171
Contextualización	174
CAPÍTULO VI: Conclusiones	177
Formas de ver y de hacer: sobre los modelos educativos	177
Otras miradas: Estudios Poscoloniales Sordos	181
Subjetivación	184
BIBLIOGRAFIA	185

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mis agradecimientos a todos aquellos que de una u otra forma han hecho presencia en este trabajo, ya sea con su experiencia, insinuación, gesto o palabra, dando una cierta tonalidad y un cierto ritmo y cadencia a la labor emprendida. Sin ellos, pienso que este cometido habría sido no difícil, sino imposible, porque cuando se trata de un tema tan complejo como el educativo, que compromete la interacción y la palabra con el otro, se requiere diálogo, justamente con este otro que participa en ese ámbito que se ha dado en llamar escuela.

A mi Dios, por la fuerza, la gracia y ayuda para emprender este camino

Gratitud a mi familia, especialmente a mi padre (fallecido en medio de este proceso) y a mi madre, que vieron en mi ingreso a la maestría, un deseo cumplido.

A mis amados sobrinos: Paulina y Simón (nacidos durante mis estudios), quienes con su presencia llenaron de alegría mis más difíciles momentos durante un proceso creativo que resultó mucho más especial de lo que auguraba.

A las y los jóvenes sordos de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, por albergar en su seno, sueños de oportunidades educativas y anhelos de mañanas mejores.

A las y los adultos sordos, copartícipes de este proceso y visionarios de provisorias formas educativas.

A la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, por abrir puertas y facilitar la creación de espacios de discusión y reflexión en torno a la educación, las identidades y las culturas de las comunidades sordas.

A las docentes Isabel Betancur, Clara Montoya y Luisa Fernanda Mosquera por sus esfuerzos para construir rutas de exploración y abrir puentes de discusión e interlocución.

A mis apreciadas amigas Zoraida, Marifelly, Claudia y Myriam, largas tardes de conversación, risa y reflexión albergaron profundas esperanzas en los humano, no solo desde la alterna mirada a las diferencias sino hacia así mismas como maestras en tanto que distintas, en tanto que posibilitadoras de palabra *para poetizarnos y asentarnos*.

A Hilda Mar Rodríguez, mi asesora y amiga que con sus palabras de permanente afirmación hacia el trabajo y a las ideas surgidas, dio una motivación especial para reescribir, rehacer y entender que más allá de la premura de los ocupaciones, esta la temporalidad y espacialidad de los otros.

PRESENTACIÓN

¿Que significó para mí esta maestría?, ¿qué significó este proceso de formación?

Un difícil camino hacia la búsqueda de identidades, de mis propias identidades: la de mujer, maestra, amiga, hija, compañera. Identidades que han albergado una sinrazón, una idea casi extendida de que las cosas deben ser de una manera y no de otra. ¿Por qué pensar en mí, en mis identidades, cuando he desarrollado un trabajo de investigación que supuestamente es para otros?

Tal vez para muchos esto no sería “racional ni lógico”, pero debo apelar a las palabras de mi amiga Zoraida cuando constantemente reflexionaba sobre la educación y decía que al hablar de este tema siempre se debe partir de uno mismo, de su yo, de lo que soy aquí dentro, para luego salir al encuentro del otro.

Este trabajo entonces ha significado un encontrarme a mi misma, a mis experiencias educativas en la infancia y en la juventud, a la reflexión sobre la maestra que no quiero ser y que he sido, a las críticas que le he hecho a la educación y a la formación que recibí en la universidad, pero también a la preocupación sobre la idea de una educación distinta no solo por esas experiencias que me marcaron sino también por aquellas que mis alumnos, amigos y colegas Sordos me han compartido. ¡Que duras han sido! Exclusión, incomprensión, intolerancia, incomunicación y todo lo IN que ha perpetuado la

existencia educativa de los sordos. Ojala ese IN tuviera que ver con lo que hoy se ha dado en llamar “estar IN”, estar a la moda, estar actualizado, estar en la jugada y muchos más *estar* que tienen que ver con aspectos positivos.

En este proceso retrospectivo de mi vida, en ese ir al encuentro con mi pasado, que hace parte de mi presente y mi futuro, en esa re-creación de archivos identitarios a nuevas subjetividades, ha sucedido un intercambio de experiencias, con las que me he identificado. ¿Que son experiencias iguales? ¿Que ellos y yo hemos vivido las mismas experiencias?, Sería una necia al pensar que vivimos lo mismo y una forma de negar los distintos dispositivos que nos subjetivaron. No puedo afirmar lo anterior, lo único que puedo decir es que me he identificado porque escuchando sus denuncias, he escuchado mis denuncias, las que nunca dije en la escuela, en el colegio, en la iglesia, en mi casa y en la universidad. He escuchado los gritos de mi marginación por ser mujer, por ser cristiana y por no tener la capacidad de la palabra (me refiero a que en esos espacios viví momentos dolorosos porque aunque pensaba muchas cosas, nunca las decía porque le tenía miedo al público, a que mis palabras no fueran las acertadas, a que me equivocara y además, a que sonrojándome, se dieran cuenta que decía mi verdad pero sin muchos argumentos).

“No hay un yo, decía el profesor Skliar, que se soporte solo y a solas por más de un segundo, todo es apenas un rostro que se hace rostro con otro rostro, todo es

una finita e incompleta imperfección del alma". Estas palabras se han clavado profundamente en mi pensamiento, alertándome, insinuándome, afirmándome que si el otro no existiera, no me podría identificar, si el otro y su mirada no reverberara en la mía, sería imposible distinguirme. La presencia del otro en este proceso me ha permitido aproximarme a mi misma y ha posibilitado un quiebre en mis ideales. Es en ese encuentro, en esa mirada que el otro me ha devuelto, que me he encontrado, es el otro que me ha permitido ser yo. Pero no es porque el otro me haya capturado con su mirada, es porque la rebelión en su mirada, ha reflejado mi rebelión hacia las miradas de otros.

Debo dejar dicho de antemano que este trabajo fue iniciado creyendo que beneficiaría al otro, pero he encontrado que me benefició a mí, pues aunque *...nada puede ser sino comienza en el otro*, la reflexión producida deja por sentado que ha habido demasiadas ausencias del otro en su propia educación. Y peor aún, *demasiadas ausencias del otro en nosotros*.

Inicio este trabajo, con un capítulo que introduce la preocupación por la educación forjada en el ámbito nacional para las personas sordas, que los ha despojado de su voz y experiencia, para opinar sobre aquellos aspectos relevantes que configuran ciudadanos altamente capaces de ser y participar en el panorama nacional.

El segundo capítulo da cuenta del estado del arte sobre la educación de sordos en lo internacional y local, igualmente recoge el sentir de voces de la alteridad que denuncian y anuncian altibajos, tensiones y vicisitudes instaladas en la educación a partir de prácticas, instituciones y saberes.

En el tercer capítulo, hago un recuento de la sistematización de la totalidad del trabajo, indicando la elección de la etnografía crítica como metodología de trabajo, y señalando la importancia de la participación de las personas sordas en sus procesos formativos como cimiento que posibilita otras rutas, mapas y nociones.

Aunque el capítulo cuatro tuvo como naturaleza, identificar imágenes y palabras, así como aquello narrado y expresado en torno a la educación y a las miradas de los participantes sobre sus deseos y anhelos educativos, contempló además, unas notas aclaratorias que señalaron la redirección de las miradas y apuestas iniciales del proyecto mismo: esto es, de *cultura sorda*, hacia un análisis más comprometido de las *multiplicidades, los encuentros y desencuentros en su educación*.

En el capítulo cinco, me pregunto: ¿qué nos deja este trabajo?, ¿qué implica pensar en educación de sordos hoy?, las respuestas a estos interrogantes son algunas de las propuestas y apuestas de los estudiantes. Finalmente, el capítulo 6, desborda la mirada hacia la totalidad del trabajo, reconociendo que las

identidades, las prácticas, los saberes y las instituciones están sesgadas por las miradas y representaciones que hacemos del otro en nuestra estrechez de mismidad, concluyendo que quizá debamos aprender como lo señala Roberto Juarroz, que lo *imperfecto es otra forma de la perfección, la forma que la perfección asume para poder ser amada.*

CAPITULO I

1. PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

ANTECEDENTES

Interés Personal

No ha sido el objeto de este trabajo tematizar parte de la vida de un grupo poblacional, reduciendo de esta manera la complejidad de sus experiencias de vida a un inventario de hechos y aspectos como quien hace una lista de mercado. Sin embargo, debo anotar, que las primeras ideas surgieron justamente de esta manera, pensando en una serie de “características propias de los sordos” que me permitieran comprender ciertas dinámicas comunitarias y a su vez ponerlas en función de un ambiente escolar mucho más cercano a las realidades de mis estudiantes.

Mi interés por conocer y profundizar en la cultura y en la educación de las personas sordas, comenzó cuando hice mi práctica pedagógica en el Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia y empecé mi vida laboral en la Institución Educativa Francisco Luis Hernández.

En el primer lugar conocí a un adolescente sordo-ciego. Su posibilidad comunicativa estaba reducida, tan solo, a señas nominales y caseras que realizaba con gran esfuerzo, mediante las cuales comunicaba sus deseos, gustos, afirmaciones o negaciones ante preguntas hechas; éste era su único medio para aprehender y comprender el mundo. Pese a su escasa comunicación, el trabajo pedagógico con el joven y su lenguaje se fueron ampliando cada vez más demostrando con ello que no existen límites para el conocimiento y que con el establecimiento de una relación pedagógica y afecto muchas cosas se logran.

De mi paso por la práctica pedagógica saqué varias conclusiones: una, que las interacciones y relaciones con los estudiantes, sus aprendizajes, sus sentimientos y los míos, la puesta en juego de sus y mis formas de vida, nos cuentan cómo somos y qué pensamos, dando una genuina satisfacción a la vida y actividad de un maestro; y dos, que la presencia afectiva ofrecida por el maestro y sus alumnos en cada *conversación* pedagógica, pueden incidir en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

En el segundo sitio emprendí mi trabajo como docente. Allí conocí estudiantes que usaban una lengua que no era mi lengua y poseían otros valores culturales, sociales y lingüísticos. Sus ideas frente al mundo, la vida y a sí mismos, distaba de las apreciaciones que oía cotidianamente de parte de padres y maestros, en pasillos y reuniones, y me enfrentaban con mis propios estereotipos y prejuicios frente a los sordos y la sordera.

La experiencia en ambos lugares me permitió reconocer la necesidad de comprender (que no conocer hasta el hartazgo, por la imposibilidad de sujetar las diferencias) la dinámica de relaciones e interacciones que se establecen en el ámbito escolar, capaces de generar un trabajo educativo, que parta de las “experiencias y voces”¹ de los estudiantes, donde se tengan en cuenta las particularidades sociales, organizacionales, educativas, culturales y lingüísticas del otro sordo, en tanto que diferencias².

El proceso personal vivido en esos dos espacios, me llevó a hacerme preguntas como ¿por qué pensaban los maestros que la mayoría de los estudiantes sordos no tenían expectativas académicas?

¹ De acuerdo con Giroux (1997), “la noción de experiencia, se sitúa dentro de una teoría del aprendizaje, dentro de la pedagogía. Los estudiantes tienen experiencias que se relacionan con el proceso de aprendizaje, aunque se crean limitadas, toscas o infructuosas, ellos poseen recuerdos, familia, religiones, lenguajes y culturas que le dan una voz peculiar”. Derridá (2004), a su vez define la experiencia como aquello que cruza el cuerpo, aquello vivido pero emparentado con lo pensado, lo que nos implica, lo que nos pasa.

² Las diferencias son entendidas aquí como poseídas por todos y todas, pensar la educación bajo esta perspectiva debe involucrarnos a todos, en este sentido, las diferencias de los sordos en relación con las diferencias de los otros (o de la supuesta mayoría) no deberían ser remarcadas como raras o anómalas, son diferencias por el hecho de ser seres humanos.

Otras preguntas fueron surgiendo a medida que pasaba el tiempo en la institución educativa; por ejemplo, había participado en la construcción del Proyecto Educativo denominado “bilingüe intercultural”, pero...

- ¿Por qué sentía que habían cosas tan distintas en el PEI que no interesaban o parecían incoherentes con los estudiantes?, ¿acaso era una construcción de corte colonizadora?
- ¿Existió poca motivación de los estudiantes para participar de la construcción del PEI, o acaso no fueron convocados a participar?
- ¿Qué tienen los estudiantes sordos para aportar al proyecto educativo Institucional?
- ¿Si los maestros seguimos viendo a los estudiantes sordos como sujetos en falta, incompletos, cómo se perciben los estudiantes así mismos?
- Mucho se ha dicho de la educación para los sordos, todos han opinado sobre ella, pero ¿qué han dicho las comunidades sordas locales o nacionales al respecto?

- ¿Cómo les afecta saber (son o no concientes) que no hay un currículo que les tenga en cuenta, sino que por el contrario les homogeniza con un discurso que promueve unas prácticas colonizadoras donde son negados?

- ¿Si los maestros somos poco competentes en Lengua de Señas Colombiana, cómo son entonces los conocimientos de nuestros alumnos, tanto de su lengua como de los conocimientos académicos?

- ¿Por qué los estudiantes no miran a los otros cuando se cruzan en el camino?

- ¿Por que para ellos el tiempo cronológico con relación a nuestro tiempo, pareciera que no tuviera importancia, o no lo asumen con el grado de severidad con el que nosotros lo miramos?

Otro aspecto motivador de mi búsqueda ha sido la lectura de literatura interna; es decir, producción autobiográfica de personas Sordas³ y de literatura externa. Me refiero a trabajos académicos de profesionales Sordos y oyentes⁴, que me han permitido entrar en contacto con experiencias en contextos cercanos y lejanos a

³ Ha sido sumamente interesante leer la vida de Emmanuelle Laborit (2001), actriz francesa sorda que cuenta acerca de sus experiencias educativas y su compromiso por el reconocimiento de la lengua de señas francesa como la lengua natural y propia de los sordos franceses. Igualmente, conocer aspectos importantes que tanto Susan Stocker (2000), como Margie English (2000), relatan sobre sus vidas académicas entre dos lenguas y la negociación de su self en un mundo multicultural.

⁴ Bellés, 1995; Klein & Lunardy, 1998; Padden & Markowicz, 2002; Patiño & otros, 2001; Sacks, 1999; Skliar, 1998, 1999.

nuestra realidad colombiana, abundantes en el reconocimiento político de las diferencias de las comunidades sordas y proponentes de acciones desde la perspectiva interna de los sordos⁵. Muchos de los trabajos desarrollados a lo largo y ancho de la geografía internacional, dan cuenta y permiten identificar y conocer qué pasa en la educación y en las Culturas de las comunidades Sordas.

Los anteriores elementos, sumados a los testimonios y sentires de diferentes estudiantes de nuestra institución, en charlas informales, conversaciones con adultos sordos en ambientes por fuera del espacio escolar, reflexiones con maestros de bastante trayectoria en la formación de sordos de nuestro colegio y con las consideraciones de maestros de instituciones educativas para sordos, participantes en eventos de carácter regional⁶ y nacional⁷, pude constatar que la educación ofrecida para las comunidades sordas en Colombia no responde a sus expectativas y necesidades, es ajena y descontextualizada, porque desconoce su lengua, sus vivencias cotidianas, sus propias representaciones de sí, su cosmovisión, sus valores culturales y ha prestado poco interés a lo que dicen las personas sordas sobre estos aspectos.

⁵ Skliar, 1997b, 1999; Teske, O. 1998; Pedroso & R. De Silveira, 2000; Rocha & Díaz, T.R. 2000; Skliar & Lunardi, 2000; Patiño, Oviedo & Gerner, 2001; Massone, Simón & Druetta, 2003; Simón, Buscaglia & Massone. (2003).

⁶ Primer Encuentro de Maestros de Sordos de Medellín y algunos pueblos de Antioquia, 2000, Colegio Francisco Luis Hernández Betancur.

⁷ Seminario taller de educación bilingüe para Sordos realizado en la sede del Instituto Nacional para sordos INSOR, en la ciudad de Bogotá los días 23 al 26 de marzo de 2001.

Contextualización del Problema

La institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur de Medellín es una entidad pública que ofrece el ciclo de básica primaria, secundaria y media, a estudiantes regulares, ciegos y sordos. La población sorda del Colegio está conformada actualmente por 390 estudiantes entre niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que cursan los grados de preescolar hasta 11^o, proceden de Medellín y el área Metropolitana.

Pese al interés de padres de familia por desplazarse desde lugares alejados, en busca de mejores oportunidades educativas para sus hijos, muchos estudiantes fracasan en sus intentos escolares (atraso, repitencia académica, deserción escolar, procesos académicos no exitosos), debido a factores como desmotivación escolar, posiblemente por falta de estrategias escolares adecuadas, por la escasa comprensión de la lengua de señas de sus maestros, por nula participación de los adultos sordos en el ambiente escolar, cuya representación permita posibilidades de identificación, por el desconocimiento de las particularidades de las comunidades sordas o por la inexistencia de un currículo acorde con sus necesidades y diferencias. Estas situaciones se convierten en factores determinantes de la estadía en la institución y de los logros académicos y personales que se alcancen.

Las anteriores consideraciones permiten identificar que la educación impartida a los sordos se ha erigido desde el saber y poder de la comunidad oyente, donde ha predominado un currículo de *bajas expectativas*; es decir, limitado y abreviado, con pocas posibilidades de logros, pues se considera que los *deficitarios* no son capaces de rendir igual que los otros.

La ideología oralista, dominante en la educación de las personas sordas, en la que el aprendizaje del lenguaje oral y de la lengua escrita ha sido el lema, desconoce que los sordos establecen relaciones de identidad y convivencia con sus iguales a través de un producto construido histórica y socialmente por sus comunidades: la lengua de señas que por ser una lengua natural⁸, le permite a la persona sorda poner en “funcionamiento la facultad del lenguaje con la que nace por el hecho de ser humano” (Skliar, Massone & Veinberg, 1995). El desarrollo de la lengua de señas, concede a las comunidades sordas, el desarrollo de su pensamiento, la apropiación y significación del mundo y la configuración de sus identidades.

Este desconocimiento del sentido e importancia de la lengua de señas en la construcción de identidades, culturas, cosmovisiones y relaciones con el mundo,

⁸ Diversos estudios desde la lingüística y la psicolingüística han demostrado que las lenguas de señas son las lenguas naturales de las comunidades sordas, pues la adquieren de manera espontánea, sin enseñanza sistemática, como un niño oyente, adquiere la lengua hablada de su medio, (Skliar, Massone & Veinberg, 1995).

ha traído consecuencias lesivas en las comunidades sordas y, específicamente, para la comunidad de la institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur, que a lo largo de 82 años ha evidenciado, en sus egresados y discentes, una permanente percepción patológica de sí mismos y de la sordera, grandes desfases académicos en comparación con sus iguales oyentes, alto grado de analfabetismo, pocas oportunidades laborales y de participación en la vida social y política en el ámbito local, y por ende, la falta de consolidación de comunidades sociales, culturales y lingüísticas que permitan procesos de identidad sorda no deficitaria.

Para el año 2000, con la asesoría del Instituto Nacional para Sordos, INSOR y en convenio con la Secretaria de Educación Municipal, la Institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur, una de las primeras en la educación para sordos en el contexto nacional (1925), inició la construcción de su Proyecto educativo “bilingüe intercultural” con participación exclusiva de los docentes⁹; lo que implicó, “la ausencia” de

⁹ Si bien es cierto, la administración institucional convocó a algunas personas sordas que trabajaban en el colegio, su participación no fue en equidad de condiciones.

los distintos estamentos de la comunidad educativa: estudiantes, padres, comunidad sorda, asociaciones, comunidad del sector, etc.; quedándose corta en la implementación y en el reconocimiento social, político y cultural de la comunidad sorda y en aportes y voces de estos sobre sus intereses, necesidades, experiencias de vida, historicidad, procesos de desarrollo comunitario, particularidades lingüísticas y sociales, entre otros.

Las denuncias y resistencias de los estudiantes frente a las prácticas educativas y la organización institucional, muestran una fuerte tensión entre maestros y alumnos y entre el currículo creado y las respuestas a necesidades y expectativas de estos.

La escasa o nula participación de los estudiantes y personas sordas adultas en las propuestas educativas y en la discusión sobre sus manifestaciones culturales y sociopolíticas, les ha invisibilizado y negado una reflexión y acción en torno a la educación que han recibido y la que les gustaría recibir, donde propongan y discutan a partir de una formación apropiada e informada, una educación que les

permita un desarrollo integral, en la que sean satisfechas sus necesidades educativas y se perfilen mejoras en sus oportunidades laborales, sociales y políticas. Este estudio muestra la importancia de escuchar a los usuarios del sistema educativo para garantizar propuestas curriculares capaces de entender las necesidades de sus alumnos.

ANÁLISIS DEL PROBLEMA

Las dificultades para reconocer las particularidades de la comunidad sorda además de las enunciadas, están relacionadas con la ausencia de estudios propios; es decir, aquellos estudios en los que los sordos reflexionan sobre la educación que desean con relación a sus expectativas y dinámicas propias.

Es evidente que en el ámbito nacional se registran trabajos desarrollados con el ánimo de mejorar la comprensión sobre las comunidades sordas y las condiciones escolares, laborales, sociales y culturales. Los trabajos más representativos han sido adelantados por la Federación Nacional de Sordos FENASCOL y el Instituto Nacional para Sordos INSOR. Éste último, ente investigador y asesor del Ministerio de Educación Nacional (en adelante, MEN) en materia de servicios educativos para esta población. Dentro de sus estudios se encuentran:

- La investigación para la validación de un modelo bilingüe de atención integral para niños sordos menores de cinco años, que se concluyó en el 2003.
- La implementación de un proyecto educativo bilingüe intercultural en los ciclos de preescolar y básica primaria.
- La propuesta de enseñanza del castellano escrito como segunda lengua en convenio con la Universidad del Valle.
- La integración de estudiantes sordos a colegios regulares, con la presencia de los intérpretes de lengua de señas colombiana (LSC), en el nivel de básica secundaria.
- Experiencias de integración al aula regular de estudiantes con limitación auditiva, usuarios del castellano.
- El estudio lingüístico de la lengua de señas colombiana en convenio con la Universidad del Valle.
- Investigación piloto de atención integral a las personas sordociegas.
- Y últimamente una investigación sobre los implantes cocleares: “Criterios Básicos para orientar la toma de decisiones sobre elegibilidad de candidatos para implante coclear”, en convenio con las instituciones de salud que hacen este tipo de cirugías, el grupo implante coclear de la Fundación Santa Fe de Bogotá, Las Fuerzas

Armadas (Policía y Ejército), la Clínica Rivas, el Seguro Social y el Ministerio de Salud, entre otros.

Como se observa, la labor y proyección investigativa de INSOR, ha sido ardua durante estos años y ha posibilitado nuevas miradas y relaciones con el otro sordo aportando nuevos elementos de reflexión acerca de su educación; sin embargo, mantiene su propuesta de orientación investigativa y normativa sobre una política meramente lingüística, donde la atención está centrada en la situación de las lenguas en el espacio escolar como variable determinante¹⁰, tal situación, liga las políticas y propuestas educativas para sordos a lo que Skliar (1997a) denominó *Oyentismo*¹¹, como una reproducción de modelos educativos colonialistas y etnocentristas que niegan las realidades vividas por los estudiantes y proponen prácticas por fuera de sus apreciaciones e intervenciones.

Para Lulkin (1998), el *oyentismo* traduce “una pedagogía delimitada, entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la

¹⁰ Otros factores que se deberían considerar en las propuestas educativas para sordos son los instrumentos cognitivos, las modalidades de organización comunitarias, las cosmovisiones y contenidos culturales; además de otras variables encontradas por Skliar (1997b) en una investigación realizada entre 1996 y 1997, con el objetivo de trazar un nuevo paradigma en la educación de los sordos, por fuera del médico de la sordera.

¹¹ *Oyentismo* es un término acuñado por Carlos Skliar para describir “prácticas y dispositivos pedagógicos colonialistas, donde el ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de la cual todo es medido y juzgado”.

comunidad sorda, la subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela”¹².

Si bien estos estudios reconocen diferencias en las cosmovisiones, relaciones y manifestaciones culturales de las personas sordas y propenden por recoger sus necesidades y especificidades, se han quedado cortos en la inserción de otros aspectos para ser discutidos ampliamente en el seno de su organización y en la implementación de investigaciones, con la interlocución y participación activa de la comunidad de sordos en las decisiones lingüísticas y educativas para, de un lado, comprender la complejidad de experiencias humanas que en su interior viven y manifiestan sus comunidades y por otro lado, proponer acciones cercanas a sus realidades que permitan impartir directrices de intervención escolar.

Por su parte, la Federación Nacional de Sordos de Colombia, FENASCOL, como institución particular que representa a las comunidades sordas del país y que aglutina las asociaciones de sordos de las distintas ciudades y regiones (FENASCOL, 2000), adelanta, desde su creación (1984), procesos de resistencia y de lucha reivindicatoria por el reconocimiento oficial de la lengua de señas, y otros derechos que como ciudadanos colombianos le son inherentes a las

¹² El Insor ha venido adelantando sus estudios y trabajos con presencia de algunos representantes de la comunidad sorda, sin embargo es notorio el desplazamiento de sus “voces y experiencias”, pues quien jalona directamente los procesos es la comunidad académica oyente que hace parte de su institución y los sordos solo aparecen tangencialmente al proceso.

comunidades sordas, entre los que se cuentan el acceso con equidad y calidad a la educación, al empleo, a la salud, a los medios masivos de comunicación, a servicios de interpretación, a la tecnología.

En los últimos años, FENASCOL con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo BID, ha concentrado sus esfuerzos en formar intérpretes de lengua de señas, capacitar y asesorar las asociaciones de sordos para la consolidación de sus organizaciones, en temáticas como: gestión y organización institucional, derechos humanos, comunidad, cultura sorda, además de brindar asesoría a los distintos ministerios, en particular al de educación, en torno a los aspectos antes mencionados. Aunque FENASCOL ha desarrollado ciertos procesos internos y externos de reflexión sobre su educación, el debate educativo y sus implicaciones con la intervención de los representantes de asociaciones de sordos en el ámbito nacional que posibilite una reflexión propia, aún está por darse.

Es significativo encontrar, que pese al esfuerzo de INSOR y FENASCOL durante todos estos años por investigar, asesorar y proponer al MEN políticas más acordes con las diferencias de las comunidades sordas¹³, exista una fuerte tensión entre sus procesos investigativos y las políticas que el estado ha reglamentado e impartido.

¹³ Confrontar las investigaciones y los estudios realizados por Insor y las propuestas al MEN que adelanta actualmente: Instituto Nacional para Sordos (2003, diciembre 10) http://www.insor.gov.co/investigaciones/index_investiga.htm

La emisión por parte del Ministerio de Educación Nacional de la Ley general de educación 115 de 1994 y su decreto reglamentario 2082 de 1996, en el que se establece la integración de las poblaciones especiales al sistema educativo regular, legisló sobre la transformación gradual de las escuelas especiales a escuelas de educación formal o unidades de atención integral y aulas de apoyo especializado. Tal determinación permitió que la educación de las personas sordas, anclada por muchos años bajo la óptica de la educación especial, se visibilizara en otros espacios como el de la educación regular.

Posterior al fuerte trabajo reivindicatorio de INSOR y FENASCOL, surge la ley 324 de 1996, mediante la cual “el Congreso de la República aprueba algunas normas a favor de la comunidad sorda”. En esta ley se reconoce la Lengua de Señas Colombiana como la primera lengua de la comunidad sorda del país, y en su decreto reglamentario 2369 se incluye la necesidad de una educación bilingüe para los sordos y de los servicios de interpretación. Finalmente, la resolución 1515 del año 2000, estableció los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos por los establecimientos educativos estatales y privados.

No obstante los esfuerzos de FENASCOL e INSOR y de las normatividad enunciada a favor de la educación de las personas sordas, la escuela

convencional y la sociedad en general, siguen ajenas a otras formas de conocer más cercanas al mundo de la sensibilidad y de la experiencia cotidiana de los sordos permaneciendo, de este modo, representaciones deficitarias y negativas sobre los sordos y la sordera, fuertes prejuicios contra estos, y por ende procesos discriminatorios de inclusión/exclusión en aspectos educativos, culturales, sociales, organizacionales y políticos, donde los únicos perjudicados han sido las comunidades sordas.

Las situaciones antes mencionadas, han impedido comprender nuevas representaciones sociales sobre los sordos que partan de sus diferencias, incluyan los distintos recortes identitarios sordos y reconozcan la importancia de la lengua de señas como elemento cohesionador que satisface sus necesidades lingüísticas y comunicativas, pero además, que les permite el reconocimiento como miembros de una comunidad lingüística que habla un idioma propio.

En este marco de ideas, las representaciones son entendidas como aquellos imaginarios mentales, ideas, concepciones y pensamientos que las políticas de representación por parte del estado, la academia, y la sociedad en general, conciben a los sordos y a la sordera en un momento socio histórico determinado. Para ciertos estudiosos como Graumann (1986, citado por Castorina, 2003), “las representaciones sociales se producen, se recrean y modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales”, esto plantea una paradoja en relación con

las personas sordas pues se observa que el impacto social producido por las representaciones hegemónicas (Moscovici, 1988, citado por Castorina, 2003) en nuestro país sobre los sordos es relativamente coercitivo y uniforme, perpetuando un continuo representacional sobre estos y en consecuencia unas prácticas institucionales y relacionales que para nada se han modificado.

Las nuevas representaciones sociales sobre los sordos y la sordera que les reconoce no como personas en falta provistas de enfermedad, sino como miembros de colectivos que poseen diferencias en sus pautas y valores culturales, lingüísticos, sociales y políticos se insertan actualmente en los denominados *Estudios Sordos*. Estos han sido definidos como “un territorio de investigación educativa y de proposiciones políticas que, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, culturales, comunitarias y de identidades, definen una particular aproximación al conocimiento y a los discursos sobre la sordera y los sordos”. En los estudios desde esta perspectiva, la sordera es descrita como: “una experiencia visual, una identidad múltiple y multifacetada, que se construye en una diferencia políticamente reconocida y localizada, la mayor parte de las veces, dentro del discurso de la deficiencia” (Skliar, 1998). Las referencias a la sordera como deficiencia o a las prácticas audiológicas, están por fuera de los intereses de estos estudios, muy por el contrario, se constituyen en propuestas de corte poscolonial que reconocen, y en las que surgen, representaciones propias de los sordos con relación a la manera como se perciben, piensan, nombran,

actúan y organizan; donde sus identidades, historias de vida, lenguas, proyectos educativos, artes, culturas, son mirados y entendidos a partir del reconocimiento político de sus diferencias.

Se trata entonces de iniciar procesos que, a la luz de estas nuevas miradas en torno a los sordos, permitan la reivindicación de su constitución social, cultural y política y la producción de trabajos que perfilen una configuración de identidades sordas, desde relaciones de poder menos asimétricas frente a la *alteridad deficiente*; pasar, como dice Skliar, (1999) de “*una oyentización, a una perspectiva Sorda*”. De ahí la necesidad de adentrarnos en una reflexión sobre la educación para sordos, en el marco de una educación en general, con la participación activa de algunos de sus representantes en la definición de los aspectos relacionados con su vida, específicamente con su proceso escolar (Pedroso & R. De Silveira, 2000; Prieto, 2004; Alcoff, 1992), para conocer sus prácticas y discursos significativos que permitan dilucidar sus representaciones con relación a la educación que desean, a partir de sus realidades y jalonar, llevar a cabo y evaluar propuestas pedagógicas que subsanen esas prácticas a las que han sido sometidos por más de un siglo.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar prácticas y discursos de estudiantes sordos del Colegio Francisco Luis Hernández Betancur con relación a su experiencia educativa actual y a la educación que desean; para fortalecer la construcción de sus identidades sordas (experiencia de sí) y mejorar la propuesta educativa plasmada en el PEI, que contribuya con currículos más adecuados a sus necesidades y diferencias.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar a través de discursos y prácticas de los estudiantes sordos sus ideales, para comprender los deseos y expectativas sobre la educación.
- Describir las representaciones de los y las estudiantes respecto a sus identidades, sus culturas, sus grupos de afiliación, la educación que reciben y distintos elementos que subyacen a ella.

- “Oír” las impresiones de los estudiantes sordos sobre su historia educativa a través de espacios de reflexión crítica que permitan su participación en la definición de aspectos relacionados con su vida, específicamente con su proceso escolar.
- Desarrollar, junto con los y las participantes alternativas que sienten las bases y lineamientos para la construcción y elaboración de una propuesta curricular donde se reflejen las visiones y las representaciones alternativas de la comunidad sorda.

1.3 JUSTIFICACIÓN

Las personas sordas conforman “comunidades de experiencia”¹⁴ (Behares, 1987, citado por Sánchez, 1990) que han construido prácticas, lenguas y otras posibilidades sociales particulares a lo largo de su historia. Pese a haber vivido históricamente procesos educativos ajenos a sus realidades, son notables las diversas prácticas educativas en el ámbito internacional que promueven la

¹⁴ Según Behares, una comunidad de experiencia “es el nucleamiento organizado de todas aquellas personas (o una parte de ellas) que tienen una diferencia específica relacionada con la formación de la identidad social y la integración a través de ella.

participación directa de las comunidades sordas, trayendo consigo experiencias exitosas más acordes con sus diferencias.

En este sentido, la constitución política de Colombia, reconociendo la multiplicidad de comunidades, culturas y experiencias que viven y conviven en el seno nacional, promueve una educación en y para la democracia, basada en principios participativos; por ello, no puede ser asumida como una decisión técnica, unilateral y burocratizada, ligada a objetivos verticalizados con una estricta temporalidad y espacialidad que imponen una única forma educativa desde los oyentes.

Por lo tanto, la educación para sordos debería ser entendida como una construcción necesariamente histórica, política, social y comunitaria. En esta línea de ideas, las comunidades educativas sordas tienen mucho que aportar a su educación, desde el reconocimiento de sus experiencias y de algunas de sus múltiples identidades. Por eso se trata de proporcionar un espacio de discusión junto con algunos miembros de la comunidad sorda y la comunidad oyente que permita iniciar procesos de reflexión donde se impriman sellos identitarios sordos a su educación, que respete y valore sus diferencias y propenda así por el mejoramiento de la calidad educativa que reciben, planteando cambios positivos sociales que aseguren procesos pedagógicos más democráticos. El trabajo así planteado permite posicionarse como la primera experiencia en el país donde los estudiantes sordos debaten su educación y de esta manera, podrían decir junto

con Markku Jokinen presidente de la Federación Mundial de Sordos, *NADA ACERCA DE NOSOTROS, SIN NOSOTROS* (Padgett, 2004)

1.4 PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN

Con base en los planteamientos enunciados anteriormente, las preguntas que orientaron el trabajo de investigación fueron:

1. ¿Qué representaciones tienen las personas Sordas del Colegio Francisco Luis Hernández Betancur con relación a sus identidades, a su cultura y a su educación?
2. ¿Cuáles son sus expectativas, deseos y anhelos educativos?
3. ¿Cómo pensar, recrear y trabajar junto con los estudiantes y la comunidad sorda el proyecto educativo bilingüe intercultural del Colegio Francisco Luis Hernández?

1.5 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio no es un trabajo exhaustivo de las formas y particularidades de las personas sordas en Medellín, tampoco una defensa a ultranza de la perspectiva socioantropológica de la sordera, sino una apuesta por cumplir desde los Estudios

Sordos, de cara al otro sordo y en interlocución con éste, que recoja el sentir de las y los estudiantes inmersos en la investigación, grupo reducido y no representativo de la comunidad educativa sorda de la institución. Para ello, Intenta hacer aproximaciones a su educación, a través de discusiones y análisis, donde se problematizan las representaciones binarias y hegemónicas a través de las cuales han sido vistos los sordos, la sordera y su educación; múltiples ideas y propuestas sordas respecto a sus representaciones identitarias, sus ideales educativos y su comunidad, para enriquecer la propuesta educativa plasmada en el Proyecto Educativo Institucional. Por supuesto no se trata de hacer teorías universalistas ni generalizaciones con pretensiones de científicidad ni objetividad, muy por el contrario se pretende entablar diálogos y discusiones que permitan descolonizar y pluralizar la epistemología tradicional en educación, según la cual los valores, prácticas, historias de vida, experiencias educativas del otro, no tienen valor, son pseudo científicas o deben pasar por el rasero de las prácticas investigativas occidentales.

Se trata de un anuncio de aproximación a ese otro sordo inscrito en el ámbito escolar, sin deseos de conocerle en su completud, ni de definirle en la escuela como sistema de formación. Pues indicar que a través de este trabajo se le conocerá plenamente, es dar una imagen desdibujada del otro que de alguna manera nos habita, es indicar que el otro es fácilmente digerible y cognoscible, es tornar la vida como poco compleja, volver reductible lo irreductible.

CAPITULO 2

MARCO REFERENCIAL Y ESTADO DEL ARTE

[...] Puesto que en la Universidad estamos invadidos de saberes y discursos que Patologizan, culpabilizan y capturan al otro, trazando entre él y nosotros Una rígida frontera que no permite comprenderle, conocerle ni adivinarle; Puesto que en la Universidad, la presencia del otro sobre el que se habla, Del otro a quien se estudia y del que algo - que suele confundirse con el todo- se conoce pero del que nada se sabe; puesto que la presencia real del otro es, en la Universidad, prácticamente nula y no podemos acercarnos a él para ver su rostro, escuchar su voz y mirarnos en su mirada, sólo nos resultaría posible percibir, escuchar y adivinar al otro, abriendo nuestros sentidos y haciendo pensar a nuestro corazón sobre la perturbación que en nosotros produce su posible presencia. Es decir, reflexionando sobre la ilusión de normalidad que a nosotros nos impide conocernos, reflexionando sobre el hecho de que si miramos afuera, donde el otro no está porque está en mí, nunca le conoceremos [...].
Pérez de Lara, 2001:296

Tematizar las formas de representación, cosmovisión, acción y organización comunitarias de personas sordas ha sido, desde sus inicios, un hacer por los otros, sin los otros. No es posible traducir, pues cuando se traduce se traicionan (Coffey & Atkinson, 2003) las experiencias de vida de comunidades que difieren de las nuestras; que además, han experimentado severos procesos de discriminación durante toda su existencia. Aún hoy, pese a las distintas discusiones que los estados plantean dentro de sus políticas de inserción social de los otros, a las reflexiones adelantadas por organismos internacionales que abogan por la defensa de los derechos humanos y a las múltiples voces levantadas por grupos sociales,

académicos y agremiaciones de carácter subalterno, se continúa hablando por el otro sin su ingerencia y agencia.

La historia de la educación de los sordos ha sido precisamente este contraste; de un lado, la negación y silenciamiento de las historias que los sordos hacen sobre sí mismos y sobre sus grupos de afiliación; y por otro lado, la protagonización de la historias vividas y narradas por los maestros, las instituciones, los enfoques, las prácticas y los saberes que, entorno a los sordos, se fueron configurando en el panorama mundial, dando como resultado representaciones, estereotipos, prejuicios y discriminaciones que los han encasillado en conceptos cerrados y obtusos. De esta manera y de acuerdo con Volterra (1990, citado por Bellés 1995), se concibe no la historia de los sordos, sino la historia de la sordera. Tyler, denomina a cada acto de *representación* como un acto de *re-presión*" (Kamppinen, 1989:12); en relación con los sordos, esto se traduciría en una narrativa sobre ellos, donde no están ellos.

Muchos autores e investigaciones en el plano mundial, han ampliado la reflexión sobre la historia de la educación de sordos; algunos, dejando marcada una única historia lineal bajo los postulados de la modernidad. Al respecto, Lyotard (2003) plantea que la tradición de la modernidad, organiza los acontecimientos bajo una única historia universal en la que persiste un "nosotros" que dibuja y traza una

historia, y el otro, el tercero, que no hace parte de ese nosotros, queda atrapado en medio de ella:

...Se trata como indica el pronombre de la primera persona del plural, de una comunidad de sujetos, ya sea usted y yo, o ellos y yo, según que el hablante se dirija a otros miembros de la comunidad (vosotros/yo) o a un tercero (usted/ellos + yo) delante del cual estos otros miembros, que él representa, son designados en tercera persona (ellos). (p. 37).

De acuerdo con este autor, el lugar de la primera persona en esta tradición, está marcado como el lugar de la dominación de la palabra y del sentido. El nosotros plantea así, no solo un modo de enunciar, sino además un modo de sensibilidad y pensamiento; de la misma forma, me parece que el poema “Grammatici certant”, de José Manuel Arango, encaja muy bien cuando afirma:

*El nosotros
lo saben los gramáticos
es un curioso pronombre.
Quiere decir tú y yo,
sin él
y también él y yo
sin ti
y también él y yo
contigo y contra el resto.*

*En todo caso excluye siempre a alguien
de esta parte nosotros,
de la otra los otros que nosotros.*

Al hablar del nosotros, podríamos decir que la modernidad, refleja ese modelo que habló por él otro, pero imposibilitó pensar lo otro bajo los cuestionamientos de ese otro, a través de una narrativa excluyente y un relato colonizador. Es quizá desde la perspectiva de la sordera, desde ese relato colonizador, en que se instalan, en su mayoría, las reflexiones que serán planteadas aquí. No obstante; me ha parecido importante incluir tales reflexiones, pues permitirán hilvanar la madeja tejida en torno a las representaciones sobre los sordos, la educación administrada para ellos y la participación de estos en el campo educativo. Pero, se espera un viraje en el que los implicados hablen por su cuenta, contradiscursos en el que las voces *sordas* cercanas y lejanas, tengan sentido, hagan eco y sean oídas no solo por sus iguales sino, y sobre todo, por aquellos que comparten con ellos diversos espacios institucionales, sobre todo los educativos.

Sobre ellos, sin ellos

Pensar en la alteridad sorda implica analizar con detalle las voces simbólicamente acalladas, pero también las literalmente silenciadas, dadas las ideologías dominantes y otras *fuerzas oscuras*, que intervienen al poseer un discurso legitimado como verdad y una lengua que se dice mayoritaria.

En la historia de la educación de los sordos han existido 2 grandes meta-narrativas: el enfoque clínico terapéutico de la sordera y el modelo socioantropológico. En el primero, la sordera ha sido abordada bajo una visión médica, donde la persona sorda es vista como poseedora de una deficiencia y en ese sentido, anormal. En el modelo socioantropológico, existe una clara convergencia entre los estudios antropológicos y los mecanismos educativos porque, por un lado y de acuerdo con Mendes De Gusmão (1999), *la antropología se estructura en la cultura y uno de sus retos ha sido siempre el de explicar la alteridad, en tanto valora las diferencias y propone formas de acción sobre la realidad; y de otro lado, la pedagogía que se enfrenta al desafío de reconocer las diferencias y transformarlas en materia prima de comprensión y solidaridad humana* (43). En este sentido, esta perspectiva de la sordera, asume el debate sobre la diferencia de las personas sordas a partir de la antropología como ciencia y de la pedagogía como práctica; por ello, su apuesta está centrada en las personas sordas como poseedoras de diferencias en el plano lingüístico y cultural, de donde las perspectivas pedagógicas se asientan en el hecho de promover propuestas educativas bilingües biculturales como posibilitadoras del reconocimiento de sus diferencias.

Es innegable, que ambos modelos existen y subsisten en la educación para sordos; dejarles de lado significaría olvidar el campo discursivo que alrededor de los sordos y la sordera se ha establecido y las implicaciones que han traído hasta nuestros días. Por ello, a continuación, se describe el campo de la subjetivación de los sordos en distintos momentos en los que la sordera pasa de ser enunciada y visibilizada como maldición y castigo, a ser discutida como enfermedad y deficiencia ingresando

en las prácticas médicas discursivas. Posteriormente, otros saberes y discursos se erigen entorno a un pensamiento antropológico donde el interés está centrado en lo cultural, haciendo quiebres en las miradas clínicas y dejando entrever a los sujetos del acto pedagógico como seres con capacidades de desarrollo integral similares a la mayoría, pero en un continuo representacional bajo universales antropológicos que limitan a estos sujetos a únicas e ideales formas de ser, ancladas aún en el discurso de la modernidad. Por último, los estudios que muestran nuevas subjetividades por fuera de las márgenes rigurosas antes mencionadas, esto es, los Estudios Sordos. Se trata de nuevas miradas y nuevas alternativas que vislumbran distintas posibilidades educativas, perspectivas poscoloniales que no surgen en oposición a las primeras; por el contrario, dejan de lado las dicotomías binarias y las comparaciones permanentes entre los sujetos, las prácticas y los saberes, para tener presente a los sujetos mismos de la enseñanza y a las prácticas educativas que promueven experiencias de dichos sujetos consigo mismos. De esta manera, las orientaciones educativas no van al encuentro de únicas formas de ser sordo, bajo identidades fijas, esencialistas y monolíticas, ni hacia únicas relaciones pedagógicas y metodológicas, ni siquiera a pensar en únicas lenguas y currículos, sino hacia identidades abiertas, a partir de una responsabilidad ética con el otro donde a través de múltiples relaciones pedagógicas, disímiles metodologías, lenguas y currículos se puede ver el rostro de ese otro.

2.1 Sordera como castigo y maldición: sordos idiotas e incapaces

El cuestionamiento *del otro sin el otro* en relación con las comunidades sordas, puede remontarse a procesos vividos antes del siglo XV, donde se distingue un momento, ubicado tal vez entre la edad antigua y la media, en el que el Régimen de representación de las personas sordas era el de seres castigados por los dioses, por su falta de audición y habla. Posteriormente, el Talmud (conjunto de tradiciones orales judías relativas al antiguo testamento) indicaba que podían ser instruidos y hechos inteligentes. Sin embargo, Lucrecio y San Agustín fueron proclives a ello; el primero indicó la imposibilidad de instruirlos y el segundo de que accedieran a la fe. Tales saberes y afirmaciones, promovieron operaciones de poder que mantuvieron a los sordos marginados de la sociedad y de la posibilidad de recibir una educación y conocimientos sobre el mundo, al borde muchas veces de la indigencia. De acuerdo con Sacks, (1999:34) y Bellés, (1995:6) la existencia deplorable de las personas sordas “generó curiosidad y compasión de los filósofos” y los religiosos, quienes empezaron a formular preguntas como: “*¿por qué los sordos son sordos?, ¿existe relación entre sordo y mudez?, ¿Qué influencia tiene la sordera en el desarrollo?, ¿Pueden los sordos ser o no educados?*”

Para los antiguos griegos y romanos, la palabra hablada ocupaba “un sitio de privilegio”, (Skliar, 1997a). Aristóteles (Behares, 1987, citado por Sánchez, 1990)

señalaba en su obra *Los Sentidos y los objetos sensibles*, que “la audición era la que más contribuía al conocimiento”, por eso los sordos eran desestimados y a la vez objeto de curiosidad y de largas charlas de reflexión. Éstos, distintos a los ciegos, eran significados como menos inteligentes, irracionales, incapaces, seres sin estatus humano que no debían tener derechos civiles, religiosos ni sociales, y por tanto excluidos del debate educativo.

A pesar de cierto cambio en la concepción de sordera durante el renacimiento, donde las personas sordas ofrecen a los filósofos posibilidades de demostrar sus verdaderas capacidades acudiendo de esta manera a diferentes medios para educarles, permanece y se fortalece el temor y desconfianza hacia los diferentes (Sánchez, 1990), el otro es visto desde una perspectiva amenazadora y amenazante, por ello se le rechaza, segrega, e ignora. Muchos sordos vivieron una situación durante lo que Foucault (1966), denominó el “*gran encierro*”, que bajo un poder arbitrario y fuera del ámbito judicial, se ejerció en Instituciones recién creadas y de carácter benéfico (asilos, hospicios, loqueros, prisiones), para albergar a aquellos marginales, miserables, locos, retardados mentales y sordomudos¹⁵ que

¹⁵ Categoría usada para denominar a aquellos sujetos con falta de audición que tenían “una incapacidad para comprender y articular la palabra hablada”, (Sánchez, 1990). Galeno (131-201), referido por Sánchez, señalaba que existía una estrecha relación entre audición y los órganos de la palabra, que hacía que el que nacía sordo fuese mudo. Sacks (1999), indica que éste término aludía a la incapacidad de los mudos para hablar, son, sigue Sacks, capaces de hablar porque poseen el mismo aparato vocal que los demás, lo que no pueden “es oír lo que dicen ni controlar con el oído los sonidos que emiten”.

vagaban por la ciudad alterando el orden público, al no pertenecer y no poderse asimilar a la industria manufacturera surgida.

Separados de los pobres y vagos, "*los incapacitados*" fueron asumidos por el Estado para someterlos a un tratamiento institucional. Recluir a las personas sordas, significó una actividad necesaria para el control e imposición del habla oral (Famulario & Massone, 1999) pues se les consideraba como una amenaza para el bien común, debido a su diferencia inicialmente y más tarde al surgimiento de sistemas de comunicación no hablados vocalicamente. La institucionalización de las personas sordas en estos lugares, en vez de perjudicarles, lo que hizo fue precisamente permitir la conformación de comunidades a través de experiencias de interacción cotidiana y el surgimiento de lenguas de señas naturales y comunes con características propias.

Entre los siglos XVI y XVII, bajo cuidado de preceptores religiosos, se inicia una educación exclusiva para aquellos sordos pertenecientes a la nobleza que requerían mantener la herencia familiar. Había una idea que rondaba en la época, y era que la palabra hablada era un comprobante de la humanidad de los sujetos, por eso, la enseñanza personalizada se centró en aprender a hablar oralmente, escribir y leer. El poder de normalización por medio del cual se perseguía que los sordos dominaran el lenguaje, señalaba que solo quien se comunicara de esta manera, era capaz de recibir y administrar su herencia y los bienes de las familias y por tanto podía recibir el reconocimiento que como ciudadano tenía sobre sus posesiones.

Uno de los primeros maestros reconocidos en este arte fue el monje español Pedro Ponce de León, quien al respecto decía: *"[Tuve] discípulos que eran sordos y mudos de nacimiento, hijos de grandes señores é personas principales, a quienes enseñé a hablar, y leer, y escribir y contar y a rezar, y ayudar a misa y saber la doctrina cristiana, y saberse por palabra confesar, é algunos latín, é algunos latín y griego y [a uno incluso] entender la lengua italiana."* (Ponce De León, citado por Sacks, 1999:iv).

No pasa inadvertido pues, que la educación de las personas sordas fue y ha sido el escenario de las ideas iluministas de la modernidad a partir de la cual todos los saberes están regidos por la razón, por una idea de progreso como proceso inevitable y por una concepción objetivista del hombre y la naturaleza, transformando así la experiencia en experimento como instrumento para el dominio de ambos (del Barco, 1999). En este sentido, es notable el surgimiento de gran cantidad de investigadores, maestros y nuevos métodos para hacer hablar a los sordos y establecer aquello "ausente", aquello "vacío" en su desarrollo (Skliar, 1998). Los educadores de la época tenían una idea casi unánime respecto de la formación otorgada a los sordos: demostrar la capacidad de los alumnos para usar lenguaje oral y la incorporación de estos a "la humanidad a través de ese lenguaje y por ende a la salvación" (Thollon, 1927; citado por Bellés, 1995).

En el siglo de la luz (XVIII) en medio de grandes revoluciones y cambios, “Los sordos salen a la luz pública” (Bellés, 1995) cuando se crean instituciones para su educación, dirigidas por religiosos, sostenidas por los filántropos y reflexionadas por los filósofos. A mediados de este siglo, un religioso francés, el Abad Charles De L’Epée, abre la primera escuela pública en París, para sordos de distintas clases sociales, dando con ello un giro histórico a su educación. Aprendió la lengua de los sordos y posteriormente hizo uso de esta lengua gestual francesa¹⁶ como la forma comunicativa para vehicular los conocimientos. El abad trabajaba con sus alumnos en el dominio del francés señado¹⁷, luego incorporó nuevos contenidos curriculares como geografía, geometría, dibujo, entre otros. De L’Epée reconocía la lengua gestual como el idioma propio de los sordos pero creía que era incompleto (Sacks, 1999), por ello inventó lo que él denominó los “signos metódicos” a través de los cuales enseñó de manera sistemática el francés escrito. Al respecto Skliar (1997a) argumenta, que si bien el trabajo incansable de De L’Epée impulsó un cambio trascendental en la educación de los sordos: “pasando de una reeducación individual a una educación colectiva”, estimuló un *reconocimiento parcial* de la modalidad comunicativa y lingüística de los sordos, creando ese sistema lingüístico artificial.

¹⁶ Lengua gestual o gestos era la denominación que recibía la comunicación usada por los sordos de aquella época. Las lenguas gestuales o de señas aparecieron de manera natural y espontánea en el momento en que los sordos pudieron reunirse, las crearon y compartieron su uso, (Sánchez, 1990).

¹⁷ El francés señado, o cualquier otra lengua oral señada, constituyen códigos artificiales, creados por personas oyentes para representar la lengua oral. De acuerdo con Oviedo, (2001) no son propiamente lenguas sino la realización simultánea de producción vocal y señas manuales siguiendo la gramática de la lengua oral.

Frecuentemente se organizaban actos públicos para exhibir las capacidades y habilidades de los alumnos y maestros. Los archivos históricos de la Real Escuela de Sordos de Barcelona, por ejemplo, refieren que una de esas demostraciones: *“...exprimió lagrimas de ternura a muchos de los concurrentes el gusto de ver a aquellos infelices con la instrucción y cultura que parecía inaccesible para ellos”* (Llombart, 1991, citado por Bellés, 1995).

Después de graduados, los exalumnos de la escuela del Abad De L'Épée y sus discípulos fundaron instituciones concebidas según el modelo de París en diferentes lugares de Europa. Aparecen de esta forma los primeros maestros sordos, participantes activos de las comunidades educativas. Los casos más reconocidos son Laurent Clerc y Massieu, el primero de ellos contratado por Thomas Gallaudet para organizar, junto con éste, la educación de sordos en los Estados Unidos.

Algunos autores, (Sánchez, 1990; Bellés, 1995; Skliar, 1995, 1997a, 1997b, 1997c; Sacks, 1999; Laborit, 2001; Patiño, Oviedo, & Gerner de G. 2001) han llamado la atención sobre el proceso de construcción social de lo sordo en este período y ha sido prolífica la literatura al indicar que ésta fue la edad de oro en la historia de los sordos. Tal como lo refiere Sánchez (1990), hubo una gran aceptación de las propuestas educativas de la escuela francesa por parte de un

buen número de educadores, y además “cambios importantes en las comunidades de sordos y en sus relaciones con los oyentes”.

No obstante; siguiendo a Sacks, (1999), se desconocen los escritos originales y las narraciones que de sí mismos hacían los sordos que aprendieron a escribir y que llegaron a ser maestros y a ocupar distintos cargos públicos dada su formación y sus altos conocimientos académicos. Solo hace unas décadas, ha sido publicado en lengua inglesa, un texto de Pierre Desloges, de 1779, (Lane & Philip 1984, citado por Sacks, 1999), en el que expresa su concepto sobre la lengua de señas de ese entonces:

El lenguaje [de señas] que utilizamos entre nosotros, al dar una imagen fiel del objeto expresado, resulta singularmente apto para precisar las ideas y para ampliar la capacidad de comprensión, pues se crea con él un hábito de observación y análisis constantes. Es un lenguaje vivo; refleja el sentimiento y estimula la imaginación. No hay lenguaje más propio para transmitir las emociones grandes e intensas... [...] no existe evento en Paris, en toda Francia y en las cuatro puntas del universo que no pueda ser tema de nuestras conversaciones. Podemos expresar nuestras ideas con tanto orden, precisión y velocidad como si gozáramos de la facultad del habla y de la audición. (p 40)

Pese a que la institucionalización de la educación de los sordos tuvo origen de carácter básicamente caritativo y asistencial, la escuela de sordos francesa

posibilitó el desarrollo de la lengua gestual o de señas propia de los sordos, la visibilización y emancipación de una comunidad, de unas formas culturales y sociales distintas, la participación de los adultos sordos en el espacio escolar, la creación de muchos centros educativos en Europa y Norteamérica y la consolidación de comunidades lingüísticas de sordos que, junto con los maestros oyentes, participaban en estudios y discusiones acerca de la pedagogía de la sordera.

Un hecho que no puede ser depuesto al mencionar la historia educativa de las personas sordas es el Congreso de Milán (1880) que desde una perspectiva foucaultiana constituye un acontecimiento, puesto que el trabajo de 3 cuartos de siglo iniciado en Francia, se ve derrumbado en menos de 20 años. Para ésta época, como se refirió anteriormente, Europa contaba con un amplio trabajo educativo que acogía la lengua de señas y a personas sordas adultas como profesores; no obstante, países como Italia (que intentaba su unificación nacional), Alemania, Inglaterra y Estados Unidos, venían adelantando trabajos educativos desde el siglo pasado en torno a la sordera, desde tendencias metodológicas específicas: el método oral en los dos primeros y el método combinado en los últimos.

En reunión celebrada en Milán, más de 200 maestros (tanto oyentes como Sordos)¹⁸, provenientes de distintos lugares de Europa y Norteamérica, propusieron la discusión de diversos aspectos de la educación de los sordos que les generaban inquietud y necesidad de repuestas para unificación de servicios. Algunos de los temas que serían considerados en la reunión eran: número de alumnos por grupo, currículo, conveniencia o no de los internados, duración de la instrucción, trabajos más convenientes para los sordos, enfermedades a que estaban expuestos, medidas higiénicas, entre otros, (Skliar, 1997a). No obstante los múltiples interrogantes que les convocaba, la discusión del Congreso giró en torno al método comunicativo que se debía adoptar: oral o gestual.

Después del Congreso de Milán muchas cosas cambiaron en la educación de los sordos, desterrando de ella: a los maestros Sordos que participaban del debate educativo, a la lengua de señas en el contexto escolar, imponiendo la enseñanza de la lengua oral como único objetivo en la escolaridad y como única forma comunicativa para las comunidades sordas. Anteponiendo estos cambios como tropiezos para los estudiantes de aprender y acceder ampliamente a los conocimientos y a la cultura y por ende de lograr de manera integral,

¹⁸ La palabra “Sordo” escrita con Mayúscula es una convención adoptada por un cierto número de investigadores, que se usa cuando se está haciendo referencias a aspectos culturales, como en la cultura de las personas Sordas, de otro lado, la palabra “sordo” con minúscula se refiere a aspectos no culturales tales como la condición audiológica de la sordera, es decir se le da el sentido de “deficientes auditivos”, aquellos seres en falta, enfermos, distinta a la primera acepción.

competencias para desarrollarse cognitiva, lingüística, personal y socialmente, (Bellés, 1995).

Con la prohibición de la lengua de señas, se desconoció al individuo y sus capacidades; debido a que los sordos no podían acceder fácilmente a la lengua hablada se pensó que tenían serios problemas lingüísticos, trastornos del lenguaje y, por ende, psíquicos y de aprendizaje, (Bellés, 1995).

2.2. Sordera como Enfermedad: emerger de la disciplina médica

A partir de las decisiones tomadas en Milán, se instaura una época denominada por los estudiosos como la MEDICALIZACIÓN DE LA SORDERA, que se convierte en una atribución del Estado para realizar una intervención política del cuerpo a partir de los postulados de la medicina y sus principios, no a través de una intervención vertical y uniforme del Estado en la práctica de la medicina (Castro, 2004), sino del desplazamiento y producción de nuevos conceptos (reeducar, rehabilitar, oralizar¹⁹), dirigido a otros objetos (el anormal, el sordo, el discapacitado) y generando nuevas técnicas (terapias del lenguaje, articulación de la palabra, oralización, lectura labial, entrenamiento auditivo). Técnicas que no son médicas, ni, educativas, sino clínicas y terapéuticas, pues se configuran en los

¹⁹ La oralización es un proceso mediante el cual a través de diversas técnicas, la persona debe aprender a hablar independientemente que reciba o no del medio la retroalimentación de sonidos y voces. Este proceso se convierte así en una acción mecánica más que lingüística.

intersticios de ambas disciplinas, visibilizando a los sordos no como enfermos para ser sanos, ni como estudiantes para ser instruidos, sino como anormales que debían ser normalizados a través de la oralización. La normalización fue pues el poder que operó en estos procesos, como un poder estratégico y técnico que produjo cambios en la escuela como institución formadora y la integración de la medicina en el ámbito educativo como instancia de control social. Por esta situación, la pedagogía es subsumida en un discurso correctivo y normalizador: el estudiante sordo se convierte en paciente, el maestro en terapeuta, la escuela en un centro de atención clínica y las prácticas educativas tienen como objetivo único, “*desmutizar*” al mudo, sacarlo de la mudez, devolverle la voz, la que nunca tuvo, para que sea o se parezca a la mayoría.

Bajo las condiciones enunciadas se inicia, para los sordos, una educación oralista predominante aún en el mundo, proceso que se ubica en los albores de la educación especial. Se trata de un tratamiento correctivo más que educativo, *pedagogía de la ortopedia* según Foucault (2002).

En Colombia, éste modelo surgió y se desarrolló bajo las instancias de la medicalización. Se crearon instituciones educativas para sordos: Nuestra Señora de la Sabiduría (Bogotá, 1924) y la Escuela de Sordomudos (Medellín, 1925) por parte de la comunidad religiosa francesa y por Don Francisco Luis Hernández, maestro de Sordos, respectivamente. Ambas instituciones empleaban la

metodología oral, adoptada en Europa y Estados Unidos y legitimada por el Congreso de Milán. Según Ramírez (1996), hasta los años 80, las políticas educativas oficiales y las corrientes prevalecientes en países considerados por Colombia como los de avanzada en educación para sordos, influyeron para que se acogieran gran cantidad de métodos orales, determinando, de esta manera, procesos educativos terapéuticos que respondían a representaciones deficitarias de la sordera.

Siguiendo la línea de razonamiento planteada por Skliar (1997b), el modelo oralista, no puede ser comprendido sólo como un poder ejercido a través de leyes y surgido por el decreto estipulado en el congreso de Milán²⁰ sino entendido además, como un *conjunto de prácticas institucionales que conviven con concepciones filosóficas, religiosas y políticas* (5).

Las características primordiales de este modelo han sido:

- Las personas sordas hacen parte de la comunidad oyente y dentro de ella, son vistos como deficientes cuyas capacidades cognitivas, lingüísticas y

²⁰ Tal como lo expresa el autor, el congreso de Milán fue un acontecimiento decisivo para “acabar con el gestualismo y dar paso a la palabra hablada (oralismo), pero no fue la primera ni la última oportunidad en que se decidieron políticas de este tipo. El congreso significó, no el comienzo, sino la legitimación oficial del Oralismo”

comunicativas están afectadas directamente; razón por la cual la propuesta es enseñarles el lenguaje (Masonne, Simon & Druetta, 2003).

- La lengua oral, cuya modalidad es auditiva - vocal desempeña el papel fundamental para que los individuos desarrollen las capacidades antes mencionadas. En este sentido, la lengua de señas cuya modalidad es viso – espacial, no es un sistema lingüístico acabado, pues no permite procesos de abstracción y generalización y tampoco acceder a la lengua oral del entorno, por esta razón la lengua de señas es excluida del ámbito educativo.
- Los contenidos educativos y la articulación de la enseñanza con otras áreas del saber, son ajenas al trabajo pedagógico del cual es responsable la escuela; el interés está centrado en el lenguaje oral. Por tanto, la educación para sordos es de bajas expectativas, con currículos limitados o abreviados.
- La integración de los sordos a los distintos ámbitos escolares, sociales y laborales de las personas oyentes solo se logra mediante el aprendizaje de la lengua oral, de lo contrario estarán segregados.

En este marco de ideas, el modelo oralista y la escuela especial como agenciadora de esas *pericias correctivas* "ha sido el espacio de prácticas discriminatorias en las que se medicaliza a la sordera, se patologiza al sujeto

sordo, se realizan adaptaciones curriculares negando un currículo sordo y donde se aplican prácticas y políticas logocéntricas y etnocéntricas” (Skliar, 1997a).

Prácticas y políticas logocéntricas porque la lengua oral del entorno es el centro de la enseñanza, negando una lengua natural, tridimensional, de carácter viso gestual; y etnocéntricas, porque la cultura de la comunidad mayoritaria es la que permea la enseñanza y se desconocen de la comunidad sorda, maneras y modos propios de relacionarse, ignorando de esta forma múltiples culturas.

Pese a las responsabilidades que la escuela especial se ha impuesto en la educación de las personas sordas, su ideología oralista no dio y aún no ha dado una respuesta adecuada a las necesidades culturales, educativas, sociales y políticas de sus educandos y en este sentido, ha fracasado, marginándolos socialmente, negándoles posibilidades de ascenso en la escala educativa y de moverse con autonomía en su propia cultura.

Como se observa, los efectos desde esta perspectiva para la educación de los sordos, han sido perjudiciales en aspectos lingüísticos, cognitivos, sociales, afectivos y laborales, corroborado por distintos estudios del desempeño académico (Johnson, Erting, & Liddell, 1989; Quigley & Paul, 1994; Mahshie, 1995), en todas las áreas del conocimiento, en el panorama internacional.

Estas condiciones educativas para los sordos, no son ajenas en nuestro país, en donde es innegable la escasa competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes (que posibilite el desarrollo del lenguaje y de procesos adecuados de aprendizaje), su atraso escolar en relación con sus pares oyentes y la exigua participación en ámbitos de educación superior.

2.3. Sordera ligada al concepto de cultura

De la deficiencia hacia la alteridad. ¿Un nuevo comienzo?

***“No basta reconocer al otro en aquella dimensión
que nos interesa, o parece correcto, urgente o parecido.***

***En tal caso nos estaríamos viendo y proyectando
A nosotros mismos en el otro, pero no estaríamos
viendo al otro como diferente”.***

Abadio Green Stocel. ONIC²¹ (INSOR, 2000)

Con el advenimiento de grandes procesos sociales, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, el panorama internacional se ve transformado por el replanteamiento de las miradas sobre los otros y de éstos sobre si mismos, por el cuestionamiento de la legitimidad del colonialismo y, por ende, de procesos de

²¹ Líder indígena de la comunidad Tule de Colombia.

descolonización en diferentes puntos del planeta; así como por una serie de luchas colectivas desde diferentes frentes políticos, ideológicos y culturales.

Para ese entonces, la antropología, la sociología, la economía y las humanidades, anteponían una mirada hegemónica a lo cultural, cada una desde su propia perspectiva; por ejemplo para la antropología, significaba un conjunto de valores, lenguajes, mitos y creencias tradicionales de los que se derivaban artefactos culturales como: obras de arte, textos, vestidos, comidas, etc.; para la economía, una consecuencia ideológica de los procesos que ocurrían en la base material de la sociedad; y para las humanidades, la objetivación del espíritu de los grandes creadores y pensadores. El problema del concepto tradicional de cultura popular como lo expone De Toro²²: *...se sometía a un plano romántico, de lo exótico, de lo auténtico y de lo puro que debía ser protegido contra la contaminación, aislando así lo popular del proceso histórico y robándole, de esta forma a la cultura popular, su lugar en el contexto cultural*'.

Los grupos hasta ese momento subalterizados o segregados la mayoría de ellos en Asia, África y Latinoamérica, eran constantemente referidos como subdesarrollados y sin posibilidades de producir esa alta cultura, donde la idea de ser europeo, blanco, hombre, de clase media y oyente, era la medida ideal para todos los pueblos; por ello, como sigue diciendo De Toro, *lo popular o específico de ciertos grupos originarios se*

²² <http://www.uni-leipzig.de/~detoro/sonstiges/Cambio%20de%20paradigma.pdf>

autoctonizaba en forma localista y no se pensaba como una categoría histórica, es decir, como un proceso que como tal se iba hibridizando. Lo 'específico' era pues una marca de exclusión, de rechazo, con una fuerte tendencia a un fundamentalismo intelectual y no una contribución a la pluralidad.

En respuesta a esos discursos surgen tendencias antimodernas entorno al otro, dando cabida a una serie de trabajos académicos y sociales que problematizan las representaciones hegemónicas y la forma de hacer ciencia desde el saber eurocéntrico, permitiendo reflexiones sobre las culturas, que tienen que ver con los procesos sociales de producción, distribución y recepción de esas culturas y la forma como los actores los privilegiaban desde una perspectiva distinta a la universalista y monolítica. Se inicia así un proceso de contracultura a través de un movimiento ético, valorativo, que cuestiona los sentidos represivos de la sociedad.

El resultado de ésta movilidad académica con relación a las comunidades sordas, fueron trabajos antropológicos que identificaban al sordo, antes enfermo, en términos de alteridad. La alteridad aparece, entonces, como un concepto que se utiliza para designar la condición de ser otro, la condición de aquello que es diferente de mí, donde se reconfiguran las miradas sobre ese otro visibilizándole de forma opuesta a la mismidad, esto es al modelo de hombre imperante en el mundo. Por otro lado, se dan a conocer las producciones de intelectuales y trabajos de grupos sociales desde el Tercer Mundo que demandaban un replanteamiento en la forma como se nombraban a

los otros y cómo se construían prácticas que moldeaban cuerpos, convirtiéndolos en cuerpos dóciles en las distintas esferas: educativa, política, social, cultural.

Estos acontecimientos llevaron a que dos fueran las observaciones que llamaran la atención de especialistas en la década de los 60's hacia las personas Sordas (Veinberg, 1995). De un lado, la comprobación de que los niños sordos hijos de sordos poseen mejores niveles lingüísticos, (oral y escrito), académicos y afectivos en relación con los niños sordos hijos de oyentes; y por otro lado, que los sordos conforman comunidades lingüísticas aglutinadas alrededor de la lengua de señas, pese a la presión de la sociedad y la escuela.

A partir de estas consideraciones y con la certificación del estatus lingüístico de la lengua de señas americana (ASL) a través de investigaciones y posterior publicación, por el norteamericano William Stokoe, et al (1960, citado por Skliar et al, 1995), del primer diccionario de la ASL (Lengua de Señas Americana) y de un artículo dedicado a la descripción de las características sociales y culturales de las personas sordas americanas, se hizo por primera vez un reconocimiento de la lengua de señas como una lengua natural²³ y de las personas sordas como

²³ Las lenguas utilizadas por los seres humanos para comunicarse se conocen como lenguas naturales; se trata según Oviedo, (2001) y Ramírez, (2001), de complejos sistemas codificados usados en el mundo actual como por ejemplo: las Lenguas española, inglesa, alemana, zulú, Páez, entre otras. Estas lenguas son de naturaleza auditiva y vocal, y se conocen como lenguas orales (LO). Pero existen también lenguas de tipo visual y espacial, que se conocen como lenguas de señas. Los autores referidos anteriormente, argumentan que éstas también son lenguas naturales porque pueden ser adquiridas siguiendo un proceso natural, si el o la niña son expuestos a ellas,

constituyentes de una comunidad cultural. Se perfiló así una concepción del sordo como ser sociolingüístico diferente con todas sus capacidades para desarrollarse integralmente, usuario de una lengua y poseedor de formas y valores propios que le hacen parte integrante de comunidades lingüísticas y culturales distintas a la macro-comunidad oyente. Esta nueva mirada, denominada perspectiva socioantropológica de la sordera, promueve una nueva concepción filosófica, la cual a su vez deriva, según Veinberg (1995), en pensar para los sordos, alternativas pedagógicas, por ello se constituye en una opción opuesta a la representación social totalitaria del modelo oralista, pues el acento está puesto en “considerar las lenguas de señas como la mejor garantía para el desarrollo *normal* del Sordo, porque es su lengua natural” (Veinberg, 1995).

Los estudios que bajo esta nueva perspectiva y, posteriormente en el marco de los estudios culturales, empezaron a realizarse, constituyeron un punto de vanguardia de las Ciencias Sociales hacia el reconocimiento de otras formas locales de producción de conocimiento; de esta manera, se fortalecieron los trabajos opuestos a los estudios antropológicos tradicionales, posibilitando la transformación en la concepción de la Persona Sorda y abriendo un panorama de discusión tanto para profesionales Sordos como oyentes, ya no desde el lente de

además, poseen “una organización gramatical que sigue los principios de las lenguas, con patrones independientes para cada lengua de señas, además de cumplir con la función de comunicación, cumplen con la función de desarrollar la capacidad del lenguaje en los niños y mediante su uso regular permiten el desarrollo cognoscitivo”.

la deficiencia sino de la cultura, entendiendo la cultura como variable de la diversidad.

Esta situación se hizo evidente en el nivel educativo con el planteamiento de nuevas y variadas alternativas escolares de carácter multicultural (García Pulido, & Montes, 1999; citado por García & Granados 1999)²⁴; específicamente, dicen estos autores, por la presencia en el aula de grupos étnicos cuyas particularidades se reflejaban en el color de la piel, la lengua materna, los valores, la religión y las diferencias socioeconómicas con relación al grupo dominante y hegemónico. Estos autores llaman a esta nueva forma de conceptualizar la discriminación practicada en la escuela, *discriminación por la cultura*. En el caso de las personas sordas, las propuestas educativas asumieron una postura predominantemente bilingüe – bicultural, considerando la necesidad de formar a los estudiantes en competencias para 2 culturas diferentes: la cultura nativa y la cultura mayoritaria en la que esa comunidad se desenvuelve; ésta última se adquiere como alternativa o como una segunda cultura (García et al, 1999).

De acuerdo con Massone et al, (2003) la idea de los sordos como grupos culturales en esta propuesta, está sujeta a la concepción de cultura como criterio

²⁴ García, Pulido & Montes proponen 6 modelo de educación multicultural que a su vez concuerdan con los planteados por Gibson, 1984; Bank, 1986; & Sleeter & Grant, 1987; citado por García & Granados 1999. Los modelos propuestos son: modelo de asimilación cultural, de entendimiento cultural, pluralismo cultural, educación bicultural, de empoderamiento y educación antirracista.

de identificación de los grupos sociales, como un sistema simbólico con coherencia que es, de cierta manera, incompatible con otros sistemas culturales.

En este orden de ideas, los fundamentos que constituyen la concepción socioantropológica de la sordera son:

- “Las comunidades sordas se originan en una actitud diferente frente al déficit, pues el énfasis no está puesto sobre la pérdida auditiva de sus miembros, sino en: el uso de la lengua de señas, sentimientos de identidad grupal, el autoreconocimiento como diferentes, los matrimonios endogámicos”, factores todos estos, que resignifican a la sordera no como deficiencia mas sí como diferencia. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta puesto que las representaciones fijadas en el modelo oralista los incluía en los grupos denominados discapacitados, deficientes o con necesidades educativas especiales (Skliar, Veinberg & Massone 1995),
- De acuerdo con varios autores (Sánchez, 1990; Skliar & et al, 1995; Sacks, 1999; Oviedo, 2001), los sordos forman comunidades lingüísticas minoritarias a partir del uso de una lengua común que les cohesiona e identifica: la lengua de señas; en nuestro caso Lengua de Señas Colombiana o LSC. Por el contrario, para Massone et al (2003), los sordos conforman comunidad, no solo “debido a construcciones intra-grupales positivas; sino también por fuerzas externas negativas” (Ullúa, Pucio &

Massone, 1996; Massone, 1998, citados por Massone et al 2003:27), y porque presentan características comunes; posteriormente, surge la lengua como la más poderosa herramienta de lucha contra el discurso de la sociedad dominante y como elemento más importante de la socialización.

- La comunidad sorda es entendida como constituida solo por sordos y sus límites pueden exceder las fronteras geográficas. Sin embargo, no es posible negar como lo afirma Schein (1968), que las comunidades sordas están permeadas por las prácticas culturales, formas y modos de los oyentes, así como por representaciones y relaciones de poder-saber.
- La persona sorda es concebida como poseedora de una diferencia fundamentalmente en el plano lingüístico y comparte con sus iguales, pautas y valores culturales, hábitos y modos de socialización propios, (Skliar et al, 1995).
- Como indica Ramírez (2000), la deficiencia auditiva no impide el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas de los niños sordos, ya que éstas, son independientes del canal auditivo oral. Los sordos adquieren y desarrollan la lengua de señas de manera espontánea; pues es su lengua natural. Esto significa que no necesitan de un aprendizaje sistemático, riguroso y dirigido para acceder a ella. A través de la lengua de señas los sordos se aproximan al mundo, hablan, lo significan, construyen su

identidad y ponen en funcionamiento la capacidad del lenguaje por el hecho de ser seres humano (Skliar, 1995).

- Dentro de esta concepción los sordos hijos de sordos son considerados *miembros reales* en tanto “agentes socializadores”, en el espacio escolar, de la lengua y de la cultura para los sordos hijos de oyentes, quienes son referidos como *miembros potenciales*.
- En este pensamiento, la escuela es resignificada, deja de ser el sitio de correcciones y ortopedias y se dispone como un espacio donde se construyen las identidades sordas, se adquiere la lengua de señas; pero además es el centro de confrontación de dichas identidades.

La educación bilingüe para sordos, parte de los presupuestos anteriormente descritos, señalando que los sordos son miembros de culturas distintas, conforman comunidades minoritarias y poseen experiencias de vida comunes entre sí y diferencias en relación con el grupo hegemónico mayoritario. Además, comparten una lengua propia, de carácter visogestual que constituye su primera lengua y lengua de instrucción. La lengua oral de la comunidad mayoritaria con la que conviven es de tipo auditivo oral y en su modalidad escrita es su segunda lengua. Según (Bejarano, 2001:6) su *enseñanza contribuye al desarrollo integral del estudiante en tanto le provee de una*

herramienta más para su integración, desempeño e interacción a nivel social, cultural y académico.

Desde la perspectiva Socioantropológica de la sordera, son notables las experiencias desarrolladas en países de Europa y Norteamérica. Autores como Facchini, (1980); Volterra (1984); Volterra, Taeschner, & Caselli, (1984); Svartholm, (1993); Domínguez (1994); Ahlgren, (1994), (Citados por Skliar y otros 1995, 1997b); Jonhson, Liddell & Erting (1989); Lane, (1984, 1990); Davis (1991); (Citados por Bellés, 1995); Sacks, (1991); Mahshie (1995); registran trabajos relacionados con el bilingüismo como experiencias pioneras y exitosas en la educación de los niños y jóvenes sordos.

Con relación a la aspectos comunitarios y culturales de las comunidades sordas, y a sus luchas para ser reconocidos como bilingües y biculturales se encuentran entre otros, los fecundos estudios de los lingüistas norteamericanos sordos y oyentes: Schein, (1968); Meadow (1972); Erting, (1978); Markowicz & Woodward (1978); Padden: (1980; 1988); Padden & Humphries (1989); Johnson, & Erting, C. (1989); Humphries (1993), (citados por Skliar, 1997c).

A partir de los trabajos de Stokoe han sido también prolíficas las producciones desde la lingüística y la sociolingüística que presentan a la lengua de señas

como el idioma natural de los sordos, que posibilita competencias lingüísticas para su desarrollo cognitivo y personal. Stokoe, Casterline & Croneberg, (1960); Cuxac (1983); Volterra, V. (1989); Volterra, (1990); Massone & Johnson (1990, 1991); Hansen, (1991); Bellés (1993), se inquietaron por indagar sobre el surgimiento de las lenguas de señas, las modalidades del lenguaje en la educación de sordos, las diferencias entre adquisición y aprendizaje de una lengua y aspectos lingüísticos de las lenguas de señas de sus países de origen.

En el panorama Latinoamericano solo hacia el año 1985, comienzan los lingüistas a interesarse y analizar las lenguas de señas de los distintos países (Massone, 1985, 1990, 1992, 1993, 1993a, 1993b, 1993c, 1994); Gabbiani & Behares, (1987); Massone & Machado (1994); Behares & Massone (1996); Massone & Menéndez (1996a); (citados por Simon, Buscaglia & Massone 2003); Anzola, M. (1989); Oviedo, (2001); Simon, Buscaglia & Massone (2003), y a producir reflexiones entorno a la educación bilingüe que dejara a un lado propuestas clínicas y médicas para ellos; Behares, Massone & Curiel, (1990), (citado por Simon, Buscaglia & Massone, 2003); Sánchez, (1990, 1991); Skliar, Massone & Veinberg, S. (1995).

En Colombia, una elaboración de gran contenido desde esta perspectiva, es la que viene produciendo a partir de los 90, el Instituto Nacional para Sordos

INSOR. Su publicación anual: EL BILINGUISMO DE LOS SORDOS, presenta²⁵ avances de los estudios que adelanta o proyectos en ejecución relacionados todos, como se dijo anteriormente, con propuestas educativas bilingües, para niños y niñas sordas menores de 5 años, preescolar, primaria y básica secundaria; además, de trabajos expuestos en los congresos y seminarios que realiza el grupo de Investigaciones de Políticas Educativas para Sordos en Latinoamérica.

Actualmente, INSOR viene liderando también, procesos de sensibilización en las universidades e instituciones colombianas de educación superior para la apertura de sus programas académicos en una propuesta educativa bilingüe a las comunidades sordas. Esta iniciativa es una respuesta a la necesidad planteada por muchos sordos en distintos lugares del país que desean acceder a este tipo de educación que por muchos años les ha sido negada.

2.4 Modelos educativos como espacios de negación del otro

Los trabajos y las posturas académicas de vanguardia no implican necesariamente, el entendimiento y la real apropiación de parte de maestros, estudiantes, comunidades sordas, padres de familia y en general la comunidad educativa, de discursos y prácticas que sean coherentes con las necesidades

²⁵ Ver capítulo 1.

formativas de la población, su realidad educativa y las formas como las personas sordas se conciben y representan. El esfuerzo de muchos profesionales y grupos sociales Sordos comprometidos con esta comunidad es, precisamente, estimular al cambio de estereotipos, prejuicios y discriminaciones hacia los sordos y la sordera en tanto son narrados como sujetos deficientes y son víctimas de modelos educativos que niegan sus identidades y desfavorecen su reconocimiento político.

En esta línea de razonamiento, el enfoque clínico y el modelo socio antropológico de la sordera, hacen parte de un mismo modelo de deficiencia (Larrosa, 1995) donde la modernidad no seja de imponerse, donde la cruda realidad de la colonialidad se viste de lo mismo, y donde el rigor de todos los dispositivos sobre el cuerpo, la lengua y la vida del sordo lo devolverán a las filas de la normalidad y lo tornarán oyente. El amo desde su colonia se imagina un otro salvaje, primitivo, que debe ser descrito hasta la saciedad, por fuerza de identificarle y entreverle. Su vida y presencia, son vestigios de que hay algo anómalo allí, no hay una pureza en la raza, debe hacerse una profilaxis del otro, y vuelven a hacerse exclusiones, destierros y hasta exterminios pues los diferentes son peligrosos.

Con relación a la perspectiva socioantropológica, es claro que con otros esquemas y dispositivos, ha traído cambios significativos en las

representaciones y en las oportunidades educativas para los sordos, y ha visibilizado ciertas situaciones y condiciones de su objetivación, a partir de nuevas representaciones culturales; no obstante, continua percibiéndolos desde la carencia, los nombra de manera tal vez distinta, pero soslayando el mismo discurso, que visibiliza pero que marca, esencializando, fijando y refundiendo al otro en una única forma de ser sordo a través de modelos antropológicos universales.

El otro sordo como parte de una comunidad cultural, es un mismo sujeto bajo un nuevo ropaje, nuevas categorías y nombres que lo capturan y lo devoran, anclándolo en las mismas miradas de ausencia e incompletud acerca de su vida, su capacidad intelectual, afectiva, comunicativa, social y psicológica y vislumbrándolo a partir de relaciones de poder, bajo técnicas de oposición binaria totalizantes: oralismo/gestualismo, sordo/oyente, comunidad mayoritaria/comunidad minoritaria, lengua oral/lengua de señas, lengua natural/segunda lengua, incluidos/excluidos, normalidad/patología. En estas oposiciones los sujetos siempre son comparados con un determinado modelo o norma que les niega el derecho a ser diferentes. Tales contrastes binarios como lo refiere McClaren y Bhaba (citados por Skliar, 1997c; 1998a), *sugieren siempre el privilegio del primer término de la oposición que define el significado de la norma. El término secundario no existe por fuera del primero sino dentro de él.* En esta dicotomía lo que se percibe es el contraste entre dos, el primero

siempre es la norma, lo natural, lo positivo, lo correcto, lo verdadero y legítimo, el segundo es su opuesto, su revés, lo anormal, negativo, incorrecto, falso e ilegítimo.

Tenemos pues que el otro sordo trazado por el modelo cultural sigue siendo demonizado, sigue siendo el otro maléfico cuya categoría está y vive bajo sospecha, (Reguillo, 2005). La sospecha de que es incapaz de aprender o por lo menos aprende muy lentamente, la sospecha de que su lengua no posibilita acceder al conocimiento de manera general, por lo que requiere de la lengua de la mayoría en un proceso sistemático de aprendizaje de segundas lenguas, la sospecha de que no puede producir conocimiento y por ello no participa de manera íntegra y activa en los procesos de investigación sobre su educación (y en otros procesos), la sospecha de que su experiencia de vida no es mas que una experiencia de deficiencia, la sospecha de que esto que se ha denominado diversidad, no es otra cosa que la discapacidad con otra nominación. La sospecha en definitiva, que ese otro pertenece a una minoría pues no es de *nosotros*, y que para acceder al desarrollo y al progreso de esta mayoría, debe o por lo menos debería, tener la misma educación que tenemos *nosotros*.

A partir de ésta apuesta antropológica, de esas imágenes y sospechas sobre los sordos es que, particularmente en nuestro país, el INSOR y las instituciones educativas para sordos en Colombia, vienen determinando sus

líneas de trabajo, (sin olvidar que las prácticas del modelo oral subsisten paralelamente en otros espacios) que se traducen en:

- Educación para sordos en el marco de la diversidad, entendida bajo los postulados de los fines de la educación en Colombia, promoviendo únicas e iluminista maneras de ser sujeto, refiriendo un ideal de sordo esencialista y estático. No hay entonces reconocimiento de las diferencias sordas, los sordos no están como interlocutores reales, no son sujetos en las relaciones.
- Los otros sordos son una minoría lingüística y al ser una minoría deben “incluirse” a la mayoría en los planes educativos, sociales, culturales, lingüísticos y políticos a través de la equiparación de oportunidades para no quedar segregados de la sociedad.
- Currículos hegemónicos como diría Gramsci (1977) y homogéneos, desde el conocimiento y el poder de los otros que no son sordos y que no han vivido la experiencia visual de ser sordos.
- Modelos educativos bilingües que integran la existencia y situación de las lenguas (lengua de señas y español escrito) en el ámbito escolar como elementos incuestionables, interpretando el bilingüismo de los sordos solo como la coexistencia de ambas lenguas, pero desconociendo el valor e implicación de lo que significa bilingüe desde la perspectiva de la UNESCO (1951), “Bilingüismo: posibilidad de

grupos con diferencias lingüísticas, de ser educados en su propia lengua.

2.5. Sordera como diferencia: nuevas miradas y experiencias

*La elección del lenguaje y el uso que de él se hace son básicos para la
Definición que un pueblo da de sí mismo en relación con su entorno natural
Y social, incluso en relación con el universo entero.*

(Ngugi Wa Thiong'O, 1986)

Con relación al enfoque clínico y al modelo socioantropológico de la sordera, que han dejado desahuciados a los sordos, hay que decir que mantienen su educación en inercia, a través de su ideal de hombre y de desarrollo humano, así como la imagen desdibujada de que la escuela en general es sencillamente mediadora de procesos educativos y no productora y reproductora de identidades. Razón por la cual, sus prácticas pedagógicas, no permiten lo que Foucault ha denominado *la experiencia de sí*, esto es, la reflexión, producción y transformación de la experiencia que los sujetos tienen de si mismos.

Por ello, se requiere problematizar las concepciones dominantes de la naturaleza humana, los principios universales que han legitimado estas dos meta narrativas en la educación de los sordos y analizar las prácticas pedagógicas/terapéuticas en las que se regulan, establecen y modifican las relaciones del sujeto consigo mismo, quizás a través de un campo como los *Disabilities Studies* que incorporan

un nuevo sentido a los significados de la alteridad: “lo otro del otro por fuera de la mismidad, lo que la mismidad desconoce del otro y lo que el otro hace sin referencia a la mismidad o más bien, en otro espacio y tiempo”.

De acuerdo con Skliar (2003:117-118), los *Disabilities Studies* constituyen necesariamente un campo irregular de estudios filosóficos, literarios políticos y culturales, etc., que se proponen inicialmente descolonizar y desconstruir el aparato de poder y de saber que gira entorno de aquello que naturalizamos como deficiente. Su origen está relacionado con el surgimiento de los estudios culturales poscoloniales, los estudios de género, Estudios Sordos y Estudios Negros que configuran nuevas territorialidades y espacialidades de la alteridad. (Skliar, 2003:117). Cartografías que se plantean para mirar al otro no ya desde la pregunta sobre el otro, sobre su invención, que no es el otro, sino a partir de la insatisfacción de esa invención, a partir de las miradas y preguntas que son del otro, las que el otro plantea y que en últimas van, no hacia una obsesión por el otro sino hacia la cuestión que es del otro, (Skliar y Frigedo, 2005).

Por lo tanto, no se trata de generar un nuevo campo conceptual desde donde apelar la educación de los sordos, pues volveríamos una y otra vez a generar campos discursivos opuestos donde ese otro sordo queda atrapado. Se trata de plantear eso sí, un espacio de actividad política y cultural que incluyan las perspectivas y voces de la misma alteridad y sus experiencias consigo mismo,

como posibilidad de modificar las prácticas pedagógicas de los sujetos sordos que los ha invisibilizado o representado en el marco de lo patológico, en experiencias educativas donde puedan ser ellos mismos y algo más de lo que son.

Las otras miradas, las de los sordos sobre sí mismos, las producciones artísticas, literarias, poéticas etc., desde ellos, dan cuenta de nuevas representaciones, nuevas búsquedas, caminos distintos, posibilidades de ser y hacer que existen por fuera de las representaciones binarias que los discursos hegemónicos proclamaron y proclaman. Estas representaciones y miradas están relacionadas directamente con lo que Foucault denominó *formas de resistencia contra las diferentes formas de poder*. En estas resistencias, el sujeto es visibilizado para que sea él mismo, para que se reconozca a sí mismo como un sujeto Sordo que es activo en la construcción diferenciada de su ser, con amplia conciencia de sí, cuyas miradas desprovistas de enfermedad, proclaman vida y argumentan relaciones distintas.

Los Estudios Sordos, ponen bajo sospecha los discursos hegemónicos dominantes instalados sobre el cuerpo y la vida de las comunidades sordas, cuestionan el modo como los centros de poder se construyen así mismos a través del discurso de narrativas totalizadoras (Giroux, 1997), (verbi gracia, los modelos clínico y socioantropológico). Definen una nueva política de la diferencia donde las

múltiples voces sordas se levantan, indicando formas distintas de ver al otro y de verse así mismas o por lo menos de acercarse al otro.

Los Estudios Sordos, permiten recuperar las historias y memorias sociales reprimidas de los sordos haciendo visibles las construcciones históricas e institucionales promovidas por practicas sociales hegemónicas que han excluido sus saberes, sus voces, sus representaciones y sus producciones, identificando el valor implícito en ellas. A partir de ello, los discursos Sordos generan un espacio de discusión y teorización donde se puede ubicar y abordar una nueva política en el que el día a día son las construcciones identitarias renovadas, inespecíficas y abiertas. Estos discursos de corte poscolonial, dejan claro que el reconocimiento político de la diferencia, es una posibilidad de explorar y vivir las diferencias tanto en el otro (cualquier otro) como en mí, sin pensar que se trata de imperfecciones o de irregularidades; hay diferencias y ello no perfila ni demuestra que existe infracción, imperfección, ni angustia, ni nada que se le parezca, sencillamente, los seres humanos tenemos, vivimos, estamos y actuamos en las diferencias.

La diferencia, apunta Skliar, (1998) es *construida social y políticamente y no es un estado no deseable que debe volver algún día a las filas de la normalidad, por lo tanto, no debemos hacer de ella una esencia que promueve sólo la fragmentación social y que impida pensar en la construcción de una cierta totalidad pedagógica o puesta en relación/interacción con otras diferencias.*

Las diferencias culturales de los sordos no son diferencias de anormalidad, todos somos diferencias, y la educación pensada bajo esta perspectiva nos incluye a todos, no a unos pocos, pues de ser así, volvería a ser segregacionista y diferencialista. Hay diferencias, y eso nos involucra a todos. De esa manera mis diferencias en relación con las diferencias de los sordos no deberían ser remarcadas como raras o anómalas, son diferencias por el hecho de ser seres humanos, de donde la pedagogía lo que intentaría hacer o debería plantear es la posibilidad de educar en las diferencias, no cuestionándolas ni institucionalizándolas de manera que se evidencien como cosas por fuera de lo homogéneo de la mayoría.

En la educación, las diferencias deberían tener un *reconocimiento político*, que es distinto a un *reconocimiento jurídico*, éste último es de alguna manera lo que actualmente intentan hacer las normas para defender al otro (sordo, indígena, gay, desplazado, niño, niña, mujer, entre otros). Sostener una “política de la diferencia” desde lo jurídico, es la administración del otro y de lo otro, es establecer un papel mediador de las leyes entre nos-otros y el otro, sin la posibilidad de que exista un acercamiento al otro en tanto otro, un acercamiento donde las relaciones que se instauren sean de entendimiento y provisionales comprensiones, que permitan consensos o disensos, pero en últimas, relaciones. El derecho jurídico no permite

la relación con el otro, pues su intervención es de imposición, para mediar unos derechos legitimados y oficializados y no compartidos.

La meta de estos trabajos poscoloniales, es *rehacer la historia de las comunidades* a través de las propuestas y apuestas sordas por el reconocimiento político de su identidad o múltiples identidades. Se incluyen aquí trabajos como los expuestos por la Federación Mundial de sordos, en su XII Congreso de 1995, donde el interés ya no estaba puesto en el análisis de los modelos de representación de los sordos, ni en los tipos de comunicación, sino en temáticas tan profundas como: el reconocimiento de la lengua de señas como lengua de la comunidad sorda, el reconocimiento de la educación bilingüe, la situación de las mujeres sordas, los sordos desempleados, los sordos afro-americanos, los inmigrantes sordos, entre otros (Skliar, 1997c).

El contexto *preponderante* en el que actualmente se está llevando a cabo el debate sobre la educación de los sordos en Colombia es el que liderado por el MEN, intenta garantizar una educación desde la diversidad, identificando diversidad como cierta estimación de anormalidad, anormalidad que se incluye para que no esté por fuera, excluida; anormalidad que debe estar en nuestra escuela, en nuestras universidades, pero con nuestros parámetros, nuestras evaluaciones, nuestras lenguas, nuestras culturas, nuestros conocimientos. El otro de esta educación, es en últimas un otro sin rostro, como dice Levinás, otro al que no le conocemos la cara, otro sin lengua, pero con una sola lengua (Derridá,

1997), desconociendo la voz y experiencia del otro, legitimando la mismidad, entendiendo ésta como única posibilidad de escuela, de lengua, de evaluación de formación, habilitando la voz de la hegemonía, acallando las voces sordas. Olvidando tiempos, espacialidades, territorios, culturas, organizaciones.

El lema de nuestra educación es *el respeto por la diversidad*, que sigue siendo una máscara y un artificio del multiculturalismo, detrás del que se esconde una maraña de políticas neoliberales que continúan “reconociendo” la pluralidad cultural, para envolverla en políticas que homogenizan e intentan llevar al otro a una norma pactada por el discurso hegemónico imperante. En tal discurso el otro, no es otro por sí mismo, es más bien, un otro que no encaja en nuestras mismidades, que de alguna manera causa extrañeza y malestar, porque no es como nos-otros, porque no se acoge a lo que nos-otros hemos planteado como realidad o verdad.

Se continúa pues hablando por el otro, sin su presencia, sus ideas, sus experiencias, sus creencias. Esto plantea en realidad una paradoja, y es el rescate que pretende hacer la educación multicultural de las infinitas visiones de los otros, en tanto que democrática y plural, pero por otro lado, refuerza su posición colonizadora, en tanto que ella misma dice por qué los otros son diferentes, plantea un diferencialismo que señala quién es el otro, simplifica su vida, promueve una serie de categorías que distinguen a los unos (nosotros) de los otros. Este diferencialismo es un proceso obscuro y obsesivo hacia el otro, es un

racismo contumaz de los otros (los diferentes), que formula los cambios, que indica y dice como deben ejecutarse, es el mismo quien detenta el poder de decidir por los otros.

Al Iniciar este trabajo en el marco de los Estudios Sordos, se intenta abrir en el ámbito nacional, nuevas posibilidades que tracen caminos para una educación de sordos fuera de las luchas perentorias entre los modelos clínico – terapéuticos y los socioantropológicos, discusiones vacías entre una lengua y otra, entre un saber y otro, entre unas prácticas y otras; que saturadas de dispositivos objetivadores, niegan realidades, vidas, luchas, deseos, capacidades y en fin las posibilidades de ser Sordos, en tanto que construcciones históricas, políticas, culturales y sociales.

En Colombia son abundantes los trabajos en materia de reconocimiento identitario de grupos como los afrocolombianos y las comunidades indígenas. Otras comunidades como los gays, los desplazados y las comunidades denominadas especiales han venido sorteando sus diferencias desde la posibilidad de reconocerlas políticamente. Las comunidades sordas por supuesto, no han estado ajenas a tales luchas, sin embargo; las reflexiones y discusiones en torno a sus diferencias desde un cuidado de sí, donde hayan participado directamente, apenas comienzan. Los Estudios Sordos, han dado surgimiento a nuevas territorialidades, espacialidades y subjetividades, ya no desde la mirada del amo,

eurocéntrica y hegemónica, sino desde nuevas interpretaciones de su self, enmarcadas en relaciones de poder y saber. Infortunadamente estas miradas y nuevas territorialidades en el plano nacional son escasas y han sido lideradas básicamente por la Federación Nacional de Sordos, FENASCOL. Son notorias en este sentido, las discusiones que los mismos sordos plantean frente a su educación, al bilingüismo, a la coexistencia de dos lenguas en el ámbito escolar, al trabajo y a su inserción en las distintas esferas de la vida nacional. Ellos hablan de otra escuela, de otras lenguas, de otras representaciones, de otros marcos educativos, proponen nuevas ideas y arquitectura escolar desde perspectivas sordas.

Con base en lo arriba dicho y de acuerdo con Skliar (1997c) se hace necesaria la aproximación de la educación de los sordos a otras líneas de estudio, como los estudios de género, raza, etnia y los Estudios Sordos como propuestas alternas, que problematizan los distintos recortes psicológicos que se han hecho a las personas sordas (Lane, 1990), identifican distintas dinámicas sociales y culturales de comunidades sordas en algunos países del mundo (Sacks, 1999; Oviedo & otros, 2001), imprimen sellos de identidad y reconocen las propuestas educativas desde los Sordos (FENASCOL, 1996, 1997, 2001), cuestionan los dispositivos de subjetivación que permean las vidas de las personas sordas (Laborit, 2001) y

generan espacios de reflexión, acción, participación y discusión en torno a la educación de los Sordos, (NUPPES)²⁶.

Estas líneas de estudio perfilan ese amplio contexto político y cultural donde se puede insertar la educación para sordos, pese a las paradojas de la globalización, “en tanto fenómeno cultural, donde por un lado promueve la circulación planetaria de modelos y pautas de comportamiento que se suponen universales y por otro enfrenta los procesos de visibilización de las diferencias y particularismos que parecieran contradecir su carácter global” (Rojas, 2004).

²⁶ NUPPES, Núcleo de Investigación en Políticas Educativas para Sordos de la Facultad de educación de la Universidad de Rio Grande do Sul (Brasil), formado por un grupo de estudiantes y profesores Sordos y oyentes de maestría y doctorado, vienen promoviendo estudios que se ubican en los problemas centrales de la educación de las personas sordas. Han construido una línea de investigación denominada, “Exclusión y participación en educación especial, que envuelve temáticas bien interesantes como: interfaces entre estudios sordos y estudios culturales en educación, interfaces entre estudios sordos y educación de clases populares, política de las identidades sordas, proceso de formación de las comunidades sordas, prácticas discursivas y no discursivas sobre la sordera y los sordos, el currículo y las prácticas pedagógicas en los estudios sordos, derechos humanos y sordera, arte, cultura y sordera; variables para el análisis de los proyectos y de las políticas educativas para sordos: *El reconocimiento del fracaso educativo en sus raíces y en sus consecuencias personales, cognitivas, lingüísticas y comunicativas; *El nivel de las actitudes, los estereotipos y las representaciones sociales frente a los sordos y la sordera; *La situación lingüística de la comunidad educativa; *La participación de la comunidad de sordos en las decisiones lingüísticas y educativas de la escuela para sordos; *La estructura y la secuencia de los objetivos pedagógicos y la continuidad del proyecto educativo; *La ideología educativa y la arquitectura funcional en las escuelas para sordos; *La presión de las políticas y prácticas de integración escolar y social.

CAPÍTULO 3

MARCO METODOLÓGICO

La educación es una actividad cultural

Que, como cualquier otro aspecto de la cultura,

Podemos describir teniendo en cuenta:

El parentesco, la organización de la política

O las formas de intercambio económico.

(Serra, 2004:166).

La realidad pedagógica está llena de diferencias y de situaciones irrepetibles que se recrean y transforman, es una construcción histórica, política y social, mediada por valores económicos, culturales, étnicos, de género, clase, edad. En esa construcción no es posible hablar de verdades absolutas y generalizaciones a través de principios universales. Así, quienes trabajamos en el campo de la educación y de la pedagogía nos enfrentamos al reto de entablar diálogos y construir, día a día, prácticas y saberes no predeterminados, matizados de diferencias de pensamientos, culturas, comunidades, experiencias de vida, contextos, lenguas, ideologías. Desde este punto de vista, requerimos resolver la brecha entre la realidad educativa y nuestro deseo por conocer y aportar mejoras a este campo. Sin lugar a dudas, investigar se convierte en una actividad eficaz

para aproximarnos a imágenes de dicha realidad que nos revele algo nuevo, en relación con nuestros propios intereses, valores y creencias pero además, en relación con los otros, con nuestro lugar en la sociedad y el mundo en el que nos desenvolvemos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente estudio se inscribe en el paradigma de Investigación Cualitativa que aporta nuevas miradas y un pensar de otro modo la educación, proveyendo las herramientas necesarias para la construcción compartida de conocimientos, a partir de la interacción entre los participantes y la realidad investigada, en la cual, sus valores median e influyen para la modificación de ciertas prácticas.

Enfoque Metodológico

Desde las tradiciones de investigación se trabajó a partir de la etnografía crítica, que mira la realidad como compleja y diversa, y entiende la pedagogía con una función relevante de desentrañar sentidos alrededor del currículo. La Etnografía Crítica intenta no solo describir situaciones sociales y vidas comunitarias, sino además descubrir los valores, las perspectivas y motivaciones de ciertos grupos e individuos (Woods, 1998) y en esa medida, posibilitar cambios en las teorías y prácticas sociales. Aquí, el maestro cumple una función de reconocer y recuperar la voz y la

experiencia del estudiante y este a su vez, juega un papel activo en sus procesos de formación, apropiándose críticamente del conocimiento y yendo más allá de su experiencia inmediata. De esta manera, amplía la comprensión de sí mismo, del mundo que le rodea y transforma su propio presente. Dicha transformación, se dirige concretamente al ámbito escolar (Rojas, 2005)²⁷ colombiano donde la hegemonía investigativa y la construcción de categorías legales han sido a partir del poder y saber de los oyentes sobre los sordos y la sordera y donde la falta de representatividad de las comunidades sordas en las investigaciones y reflexiones en torno a su pensamiento y producciones comunitarias es consecutivamente negada.

Estudios etnográficos y educación

Las relaciones que se establecen entre la etnografía y la educación, están referidas a intenciones, propósitos y procesos empleados en una y otra, que remiten a una idea de complementariedad. En primer lugar, están las intenciones de una y otra, pues buscan develar el sentido de la cultura.

“De hecho la mayoría de los trabajos etnográficos relacionados con el ámbito de la educación tienen su origen en el interés que han despertado diferentes problemas educativos localizados en las escuelas -el fracaso escolar de los alumnos

²⁷ Como el autor lo indica, si bien los cambios educativos se reflejan en primera instancia en la escuela, hemos de entender que la educación desborda el espacio escolar, incluyendo otros espacios de la vida diaria.

pertenecientes a grupos minoritarios, la resistencia cultural de los alumnos de clase obrera en las aulas, las relaciones interétnicas en las escuelas, el desarrollo de currículum interculturales, etc., independientemente de que, para explicar estos problemas, los etnógrafos también hayan desarrollado su trabajo en otros ámbitos". (Serra, 2004:166).

Dentro de este ámbito de la cultura, uno de sus retos ha sido siempre el de explicar la alteridad, "en tanto valora las diferencias y propone formas de acción sobre la realidad y de otro lado, con ello, la etnografía ha dado la posibilidad a la educación de poner en escena múltiples dimensiones de una misma articulación, estableciendo relaciones con otros fenómenos y marcos institucionales, sociales, económicos, políticos, religiosos". Como bien lo expresa Mendes De Gusmão (1997), la etnografía es muy valiosa en la educación porque trata de los hechos de la realidad humana. En esta línea de pensamiento, los procesos educativos, la escuela, y las políticas educativas no deben hacerse indiferentes a las diferencias de lo social y al saber etnográfico que intenta descubrirlas y aspira a una aproximación interpretativa, so pena de perderse en prácticas autoritarias que reflejan tan solamente los segmentos dominantes, negando la ciudadanía a los sujetos sociales, objeto de sus prácticas.

En cuanto a los propósitos, y en relación con esta investigación, hay que vincular el camino teórico de la etnografía con la infancia y la escuela en los diversos abordajes

de comprensión de realidades diferenciadas marcadas por la especificidad de la cultura, raza, etnia, clase social, como medio para descubrir y comprender de qué manera operan determinadas agencias y agentes, sobre todo la educación, en cualquiera de sus aspectos -formal informal, infantil, escolar, etc. – y en términos de la socialización y del relativismo de experiencias individuales y colectivas en el interior de contextos complejos y contradictorios como la sociedad de clases.

Para algunos investigadores (Owen Wrigley, 1997; Skliar, 2004) los estudios etnográficos dentro de la educación especial, reproducen la sospecha de que en sus sujetos, en este caso sujetos sordos, hay algo anómalo que debe ser reconocido y estudiado. Esto es claro cuando ciertas etnografías han sido usadas, básicamente, para hablar por el otro, sin haber conversado primero con él sin haber pactado ciertas relaciones; solo tematizado sobre su vida y experiencias, convirtiéndolas en identidades dentro de categorías determinadas como un remedo exótico de su realidad. Es decir, han olvidado consideraciones sobre el contexto, centrándose en aspectos técnicos de la realidad de estos sujetos.

Suministrar contexto es ir mostrando las reglas que siguen los agentes de un modo de vida particular (...). También es dar la oportunidad al lector de la etnografía de *ponerse en el lugar* de aquellos que viven una forma extraña de experiencia, ofreciéndole, de una manera ordenada, la mayor cantidad posible de claves significativas sobre su realidad concreta” (Velasco y Díaz, 1997:236-237).

El presente estudio ha encontrado una alternativa para superar algunas deficiencias de la etnografía, estableciendo relaciones entre ésta y los estudios culturales. Los estudios etnográficos en relación con los estudios culturales, permiten visibilizar a los sujetos implicados en las diversas prácticas, de modo que su voz y su experiencia se convierten en un referente básico de las construcciones educativas. En las últimas décadas, los estudios culturales y los Estudios Sordos, vienen haciendo denuncias profundas acerca de las discriminaciones, silenciamientos y demás atropellos que han vivido por generaciones las comunidades sordas. Tales trabajos son una evidencia clara de que los sordos no han sido ajenos a narrativas donde son percibidos como alteridad.

Lo significativo del presente trabajo, es que no es una etnografía perversa que desfigura al otro bajo los modos en que el etnógrafo reviste de piel a los humanos que observa con la influencia de percepciones primitivista acerca del otro, invenciones que no son el otro y traducciones que le aproximan al otro, a partir de verdades universales como referencia de ese otro. Partiendo de los *Estudios Sordos*²⁸ la mirada está puesta, no en las personas sordas entendidas como deficientes y por tanto objetos de conocimiento dentro del discurso de la educación especial, sino en las representaciones y prácticas educativas hegemónicas sobre ellos, en las que no han tenido voz ni voto y mucho menos han podido problematizar. De ésta manera, la etnografía se convierte en un instrumento para

²⁸ Para ampliar la información, volver al capítulo 1.

aproximar sus preguntas y mis preguntas a las prácticas educativas (Woods, 1998), y para entablar diálogos y discusiones que permitan descolonizar y pluralizar la epistemología tradicional en educación, en la que los valores, practicas, historias de vida, experiencias educativas del otro no tienen valor, son pseudo científicas o deben pasar por el rasero de las prácticas investigativas occidentales.

Participantes

Reconociendo la importancia de la intervención de las personas sordas en la definición de su proceso escolar, este estudio buscó oír sus impresiones sobre sus historias educativas, por ello contó con la participación de diversos sujetos. Para constituir el equipo de investigación, se realizaron diferentes jornadas de trabajo con cada uno de los grupos definidos, que posibilitaron erigir una base de valores recíprocos acerca del proceso de indagación.

Estudiantes sordos.

La selección de los estudiantes se hizo teniendo en cuenta criterios como: edad, grado escolar, tiempo de permanencia en la institución y modalidad lingüística usada. Se inició con dieciséis estudiantes de los grados 7º, 8º, 9º y 11º de educación básica, pertenecientes a la comunidad sorda de la institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, cuyas edades oscilaban entre los 16 y los 24 años, llevaban por lo menos 1 año en el plantel y eran usuarios de la Lengua de

Señas Colombiana. Si bien los primeros participantes fueron convocados directamente a acompañar el proceso investigativo, después de un mes de iniciar actividades, y luego que varios de ellos difundieron entre sus compañeros el objeto del trabajo, se insertaron 4 más²⁹ completando así veinte (20) estudiantes, seis de sexo femenino y 14 de sexo masculino, egresados de diferentes modalidades de atención escolar: escuela regular, escuela especial o escuela de sordos.

Grupo de Apoyo

3.2.2.1 *Adultos Sordos*: El estudio contó con dos personas sordas adultas exalumnas de la institución, (un hombre y una mujer), pertenecientes a la comunidad de sordos de Medellín, usuarias de la Lengua de Señas Colombiana, L.S.C. y bachilleres académicos que han trasegado por varias opciones educativas: educación con sordos en L.S.C, procesos de oralización, integración escolar con oyentes con acompañamiento de intérprete de lengua de señas³⁰. Ambos participantes poseen reconocida trayectoria en el espacio institucional por ser modelos lingüísticos³¹ y haber colaborado en diversas actividades internas al

²⁹ Estos 4 estudiantes cumplían con los criterios de selección arriba expuestos.

³⁰ El intérprete de Lengua de Señas es una persona con amplios conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana que puede realizar interpretación simultánea del español hablado en la Lengua de Señas y viceversa. También es intérprete para sordos aquella persona que realice la interpretación simultánea del castellano hablado a otras formas de comunicación de la población sorda, distintas a la Lengua de Señas, y viceversa.

³¹ De acuerdo con la Federación de Sordos de Colombia FENASCOL e INSOR, quien funciona como Modelo lingüístico, debe ser una persona sorda competente en Lengua de Señas Colombiana (LSC) que demuestra habilidades comunicativas en su interacción con otras personas (como el profesor del aula y los estudiantes) y que sirve de manera intencional y no intencional como modelo para que los estudiantes sordos adquieran la LSC, reafirmen sus identidades y

colegio. Son líderes además de sus comunidades cristianas y participantes de algunas capacitaciones de la Federación Nacional de Sordos de Colombia, FENASCOL. Sus permanentes reflexiones y críticas³² a la educación que recibieron y a la impartida actualmente para los sordos, les habilitó como interlocutores efectivos y genuinos de la experiencia educativa y cuando era necesario, mediadores en la comunicación entre éstos y los demás participantes.

3.2.2.2 *Maestras*: Contó además con una profesora jubilada con más de 20 años de experiencia en educación de sordos, actualmente docente universitaria y asesora de proyectos en el mismo ramo. Asimismo con dos profesoras de la institución, quienes voluntariamente quisieron intervenir en el estudio, quienes poseen fluidez comunicativa en Lengua de Señas Colombiana y empatía con el resto de participantes. Su ingerencia en la investigación fue primordial para garantizar una polifonía junto con las voces de los estudiantes al interior del plantel que perfilen replanteamientos estructurales del Proyecto Educativo Institucional.

3.2.3 *Investigadora principal*: Soy maestra, sujeto cognoscente, influido por una cultura y unas relaciones sociales particulares, inmersa en una realidad educativa que me es familiar desde hace 6 años. Como investigadora comprendo que no

sentido de pertenencia a grupos de habla diferentes, a la vez que construyan una imagen sana de sí mismos. Es importante que esta persona posea una valoración positiva de su lengua nativa (LSC) y también de la lengua de la mayoría (español).

³² En charlas informales o en procesos formativos compartidos con la investigadora principal.

puedo ser neutral frente a la vida cotidiana ni a los procesos investigativos; antes bien, debo asumir mis identidades y cultura, lo que no impide como argumenta Teske (1998), “el intercambio y el deslumbramiento de una forma igualitaria y ética”. Dentro del trabajo de investigación mi papel estuvo relacionado con la coordinación general de la investigación: selección de los participantes, formación en investigación del grupo de apoyo, diseño con éste, de los talleres para estudiantes, observadora participante del proceso y responsable de la sistematización final de la información.

Si bien mi lugar y responsabilidad política y social como maestra y como investigadora de luchar contra las formas de poder, del sistema del que yo misma hago parte (Foucault (1992: 79), me convidan a hablar por otros que están menos privilegiados que yo, me identifico con Alcoff (1992) y Deleuze (Foucault, 1992) con relación a la existencia del problema y de la indignidad de hablar por los otros, imposibilidad en términos de que aunque tenga con ellos empatía y cercanía no he sido subjetivada de la misma manera, no tengo la misma lengua y valores y en esa medida, no poseo las mismas experiencias; por lo tanto mi función no fue la de hablar en nombre de los estudiantes, asumiendo una postura neutra e interviniendo así mis lecturas e interpretaciones propias; sino, hablar con el otro instaurando las condiciones para que maestras, junto con algunos estudiantes, reflexionaran y dialogaran sobre sus procesos formativos, poniendo en tela de juicio ciertas ideas prefijadas sobre ellos y sobre su educación, indagando acerca de aspectos que

carecen de atención para las administraciones y grupo de maestros de las escuelas y colegios para sordos en Colombia y encontrando otras formas educativas desde su experiencia formativa y sobretodo desde su experiencia de ser persona sorda. De este modo, el trabajo se convirtió en una acción de teoría y práctica (Foucault, 1992:78) que no invalida el discurso y el saber de los sordos sino que promueve el cambio de espacios escolares hostiles, en espacios escolares hospitalarios, como diría Derridá.

El espacio elegido para el trabajo de campo fue la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur (*Municipio de Medellín, Departamento de Antioquia*). Su sede está ubicada en el barrio Aranjuez, comuna nororiental en la calle 87 N° 50AA-21. A lo largo de 80 años se ha caracterizado por brindar educación de carácter formal a estudiantes sordos y ciegos del municipio de Medellín, municipios del Área Metropolitana y de otras regiones del país, incluso de fuera, básicamente cuando iniciaba la prestación del servicio educativo.

Para el año 2003, y debido a los parámetros legales establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y por las Secretarías de educación Departamental y Municipal, la institución pasó de ser una entidad prestadora de servicios educativos especializados a ser una Institución integradora, lo cual amerita una revisión del Proyecto Educativo Institucional para lograr un servicio educativo adecuado a las necesidades de su población y no solo acorde a las exigencias legales establecidas.

Etapas de investigación y formación

Etapa de exploración

- Búsqueda de información relevante para aclarar el problema de investigación, exploración de literatura en el ámbito nacional e internacional producida en torno a la educación de personas sordas.
- Conformación del grupo investigativo.
- Socialización de la investigación a grupo de estudiantes, investigadora y grupo de apoyo.
- Presentación y socialización de la propuesta de investigación al Consejo Directivo y al grupo de profesores de la institución.

Etapa del hacer

Diseño, planeación y ejecución de talleres para estudiantes, con el acompañamiento del grupo de apoyo, formación de grupo de apoyo a la investigación, diseño, aplicación de instrumentos y recolección de la información.

Se había estipulado que el trabajo fuera de 2 a 3 meses pero las condiciones del trabajo ameritaban extendernos en el tiempo, la duración del trabajo de campo fue de 6 meses: Febrero-agosto de 2004.

Etapa de configuración de sentidos

Análisis e interpretación de la información, sistematización final de la información.

Socialización de los hallazgos a la comunidad educativa.

3.4. Procedimientos para la recolección de la información

Modalidad formativa de la investigación

El trabajo de campo pretendió, inicialmente, ser un escenario de encuentros entre los estudiantes, el grupo de apoyo y la investigadora; sin embargo, dada la escasa formación en investigación del grupo de apoyo y de la desinformación de los estudiantes en temáticas referidas a la cotidianidad que para el común de la vida académica de la institución resultaría simple, se optó por crear las condiciones necesarias para la participación genuina, mediante un proceso formativo crítico con unos y otros que además permitiera al grupo de apoyo, la retroalimentación y evaluación necesaria del proceso y el montaje de los talleres.

Talleres formativos para grupo de apoyo

Los talleres comprendieron temáticas en investigación cualitativa, modelos y enfoques educativos tradicionales en la educación de sordos, pedagogía crítica y en el abordaje de conceptos pertinentes como: cultura, comunidad sorda, estereotipos, prejuicios y discriminaciones, humor sordo, educación bilingüe para sordos, lengua de señas. Estos talleres tuvieron un tiempo de duración de 2 horas semanales que

fueron registrados en diarios de campo por la investigadora principal y una de la maestras, quien aprovechaba que los diálogos en LSC con los adultos sordos eran en su mayoría interpretados a español oral por la investigadora. Además, incluyó el manejo de instrumentos (ficha de observación) y artefactos como la cámara de video. El grupo de apoyo también participó en el diseño, programación y puesta en marcha de talleres a realizar con los estudiantes. Asimismo hicieron parte del proceso de recolección de la información, observación participante, filmaciones y en el análisis e interpretación de los datos.

Talleres formativos para estudiantes sordos

Estos talleres fueron desarrollados cada 8 días con 3 horas de duración en tiempo diferente al del grupo de apoyo, incluyeron estrategias como mesas redondas, conversatorios, historias de vida, concursos, expresiones artísticas y escénicas, por medio de las cuales fue posible “escuchar las voces de los otros”, respecto así mismos, a la educación que tienen y a la que anhelan, mediados por la Lengua de Señas Colombiana (LSC).

Recolección de la información

Diario de campo

De éste elegí aquellos párrafos relacionados con el contexto escolar de los estudiantes sordos (sin dejar de lado, obviamente, reflexiones acerca de causas o

respuestas que estaban por fuera de este contexto, pero influían grandemente en él), sus representaciones de sí y propuestas educativas. Los diarios de campo fueron registrados en español escrito por una de las maestras y por la investigadora principal. Las unidades de análisis del diario, se ilustran a continuación:

“Todos hablaron de su experiencia en prodébiles y la diferencia que existe con Ciesor. Esto condujo a un análisis de las dos escuelas y de los dos enfoques pedagógicos. No se puede discutir la organización y disciplina de la institución oralista, tampoco el desorden y la falta de compromiso en nuestra institución, pero lo que queda claro es que los sordos prefieren una educación que se imparta en su lengua”

“[los sordos] tenemos formas de vida igual. Hay costumbres de mandar a los sordos. Hay influencia en sobreprotegerlos. [...] la familia no comprende. Desde pequeños las adquisiciones son pocas, proceso lento. Si fuera visual desde pequeño, estaríamos mejor ahora. El 80% de la vida de los sordos es igual a los oyentes; pero el 20% es diferente. (Diario de campo. Febrero 2004).

Actas de Reuniones

Las reuniones del grupo de apoyo contaron con la elaboración de actas que permitieron la conexión entre las temáticas y discusiones planteadas en los talleres con los estudiantes, con las indagaciones y evaluaciones del proceso propio de grupo. De las actas se extrajeron fragmentos que sirvieron como unidades de análisis:

“Jaime³³ continúa diciendo que ahora que ha cambiado radicalmente su vida gracias a un amigo que lo acercó a Dios, ve la importancia de que los padres aprendan la lengua de señas para evitar atropellos que se cometen con los niños por falta de conocimiento. *Cosas que vivimos, que resultan ser duras y que nos duelen, al hacer ruptura de ellas y replantearlas, posibilitan descubrir otra persona, un ser humano mejor. [...] Ahora que soy libre, quiero aconsejar a los que son esposos, hijos o padres sobre como entender al sordo, pues he observado como sufren.* Propone hacer un trabajo en el que se cuenten diferentes historias de vida de sordos para analizar, recapacitar y buscar caminos sanos ante las dificultades, porque no le gustaría que repitieran su historia. Indica que también hay oyentes que viven lo mismo pero al compararlos dice que mientras los oyentes sufren un 80%, los sordos un 100% por las dificultades de comunicación.

(Acta grupo de apoyo. Abril, 2004).

Registros en video, de los talleres realizados con los estudiantes

Dada la modalidad lingüística de los estudiantes, Lengua de Señas Colombiana, lengua viso-gestual, basada en el uso de las manos ojos, rostro y cuerpo (Federación Mundial de Sordos, 1991), se optó por grabaren video, todos los talleres y encuentros con los estudiantes, puesto que permitía volver constantemente sobre ellos y verificar las reflexiones y opiniones. Como unidad de análisis de las filmaciones, elegí fragmentos de los talleres con los estudiantes donde se evidenciara la reflexión sobre la escuela, su proceso educativo y los

³³ Los nombre personales referidos en éste capítulo y en el análisis, son ficticios, para proteger la identidad de los participantes.

sujetos que en ella intervienen. Los fragmentos tienen una duración entre 3 y 5 minutos.

“Yo no soy discapacitado, solo tengo problemas en el oído, no más. Yo soy líder, pienso, leo, escribo, soy capaz de ir a diferentes lugares y ubicarme en ellos, soy capaz de hacer muchas cosas. Yo mismo no me pongo ese rótulo, lo coloca el gobierno, la familia, pero yo no. Mi forma particular es de un líder activo, bien, natural, solo tengo un problema en el oído pero no más. Mis ojos me ayudan a leer; entiendo, escribo, me comunico, yo no tengo ese rotulo de discapacidad. [...] la idea que tienen los oyentes cuando nos miran como discapacitados, no es acertada”.

Mayo 20 de 2004. [0.05:31 – 0.06:6.52 minutos]

Producciones de participantes

Algunos de los talleres realizados, usaron estrategias donde los estudiantes debían representarse así mismos, en este caso, con tiza mojada y sobre una cartulina.



(Representación. Febrero, 2004)

3.5 Procedimientos para el análisis e interpretación de la información

Consecuente con el trabajo planteado, se propuso que en el análisis de la información, participaran el grupo de apoyo, algunos estudiantes elegidos por el grupo general y la investigadora principal. Fue interesante evidenciar que aunque se esperaba contar con un grupo que finalmente participara de todo el proceso analítico sin embargo, se observó que los aportes del grupo de apoyo en nuestros encuentros semanales fueron valiosísimos, puesto que permitían volver sobre los

talleres, evaluarlos y recibir las sugerencias y aportes. Después de la culminación de los talleres se contó con 5 estudiantes que nos acompañaron en el análisis de los videos de los talleres, volviendo a los temas en ellos planteados e interpretando a la luz de las discusiones ya superadas lo dicho por sus compañeros o por ellos mismos.

La información se organizó en categorías de análisis con el fin de identificar situaciones recurrentes en la investigación que permitieran, de un lado comprender, describir y explicar el proceso educativo-socio-cultural de los estudiantes sordos y de otro lado, dilucidar aportes desde el grupo de participantes para la propuesta educativa del Colegio Francisco Luis Hernández. Algunas categorías que se intuyeron fueron: concepto de educación, significado e importancia de los conocimientos, tipo de educación que desean, papel de los estudiantes y educadores en la educación actual y en la que anhelan, relaciones de poder que se presentan en la experiencia educativa que hasta ahora han tenido, vida escolar, áreas del conocimiento que desean explorar o que son de su interés.

Las categorías que emergieron:

- Universales antropológicos en educación de sordos
- Régimen de representación de los sordos: Identidad y las subcategorías que de aquí surjan. Múltiples identidades sordas: desde ellos, las que los

otros hacen sobre ellos y las que las políticas educativas y la academia hacen también sobre ellos.

- Prácticas del régimen de representación
- Consecuencias del régimen de representación
- Un *nuevo*³⁴ campo discursivo en el que se puede instalar la educación para sordos en Colombia.
- Subjetividad de las personas sordas
- Propuestas para una base de Educación desde los participantes sordos

Las categorías fueron extraídas de la lectura y discusión de los diarios de campo y el análisis de las grabaciones en video, todo esto permeado por el marco referencial. En la interpretación de los datos se tuvo en cuenta la convergencia de información sobre un mismo fenómeno a la luz de los distintos instrumentos de recolección de información. La contrastación de la información se hizo a través del diálogo, la interacción y la vivencia; mediante consensos que surgieron de los procesos de observación, reflexión, diálogo, construcción de sentido compartido y sistematización.

³⁴ Con la palabra *nuevo*, me refiero aquí no a la calidad del campo de discusión de los Estudios Sordos en términos de que es novedoso, más actual o que es la primera vez que surge, sino *nuevo* en las discusiones de la educación de sordos en Colombia. Si bien es cierto, literatura de otras latitudes ha llegado para permear nuestras visiones sobre la educación desde el campo de los Estudios Sordos, ninguna investigación o propuesta educativa en el plano nacional ha partido de allí.

Para la interpretación de los datos se tuvieron en cuenta las perspectivas que se aproximan al campo de los estudios culturales poscoloniales, específicamente los denominados Estudios Sordos en educación donde *las identidades, las lenguas, los proyectos educativos, la historia, las artes, las comunidades y las culturas sordas son focalizadas y entendidas a partir del reconocimiento político de sus diferencias*³⁵.

En estos estudios la cuestión central está en relación con las experiencias de los sujetos del acto educativo consigo mismos, por ello no se centra en las transformaciones en la concepción de cultura, (como el modelo socioantropológico de la sordera) ni se parte de únicas formas de ser, constituirse y formarse; va más allá de esta pretensión, la apuesta de estos trabajos está en la problematización de modelos educativos en los que permanecen principios universales antropológicos y hegemónicos subsidiarios de la modernidad. Además se eligió, del conjunto de variables que posibilitan el análisis de las políticas educativas dentro de las escuelas de sordos³⁶, una relacionada con la participación de la comunidad de sordos en las decisiones lingüísticas y educativas de las escuelas para sordos.

³⁵ www.ufrgs.br/nuppes/ consultado en octubre de 2003.

³⁶ Las variables son el resultado de la investigación realizada por Carlos Skliar (1996 y 1997), creando instrumentos de análisis de las políticas educativas, con el objetivo de trazar un nuevo paradigma en la educación de los sordos. Las variables utilizadas son las siguientes: Reconocimiento del fracaso educativo en sus raíces y en sus consecuencias personales, cognitivas, lingüísticas y comunicativas; el nivel de las actitudes, los estereotipos y las representaciones sociales frente a los sordos y a la sordera; la situación lingüística de la comunidad educativa; la participación de la comunidad de sordos en las decisiones lingüísticas y educativas de las escuelas para sordos; la estructura y la secuencia de los objetivos pedagógicos y

Credibilidad de mi trabajo

Teniendo en cuenta los referentes anteriores sobre la etnografía, los estudios culturales y los estudios sordos, surge una preocupación sobre la validez del análisis derivado de la información construida en las diversas interacciones con los participantes. Dada la diversidad de procedimientos de registro, los datos surgidos y las categorías establecidas, voy de la mano con Connelly & Clandinin (1995):

“Diversos métodos de recogida de datos son posibles ya que el investigador y el practicante trabajan juntos en una relación de colaboración. Los datos pueden ser recogidos en forma de notas de campo de la experiencia compartida, en anotaciones en diarios, en transcripciones de entrevistas, en observaciones de otras personas, en acciones de contar relatos, de escribir cartas, de producir escritos autobiográficos, en documentos (como programaciones de clase y boletines), en materiales escritos como normas o reglamentos, o a través de principios, imágenes, metáforas y filosofías personales” (p. 23)

Así, queda resuelto un primer inconveniente referido a los principios de validez y confiabilidad en este tipo de aproximaciones a realidades y sujetos; pues lo que se hizo fue una reconstrucción activa de los hechos más que un registro pasivo de información que reduce al otro a un dato objetivo, desprovisto de sentido y significado para su realidad. Esta reconstrucción significó escuchar la voz de los otros, mirarles y hacerlos visibles.

"La voz es el sentido que reside en el individuo y que le permite participar en una comunidad... La lucha por la voz empieza cuando una persona intenta comunicar sentido a alguien. Parte de ese proceso incluye encontrar las palabras, hablar por uno mismo y sentirse oído por otros... La voz sugiere relaciones: la relación del individuo con el sentido de su experiencia (y por tanto, con el lenguaje) y la relación del individuo con el otro, ya que la comprensión es un proceso social"
(Connelly y Clandinin, 1995: 20)

De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), los criterios de validez para la investigación cualitativa deben ser construidos por cada investigador. "Es importante no pretender incluir el lenguaje de los criterios de la investigación (...) dentro del lenguaje creado para otras formas de investigación" (p. 32). Así, la opción que queda es la de encontrar en la estructura y lógica de la investigación los criterios necesarios para validarla. En este caso, cada uno los criterios están

referidos a la posibilidad de construcción colectiva, las categorías que se construyeron y emergieron que sirvieron para hablar desde el otro y, sobre todo, dejar que el otro hablase por si mismo. Se trataba de una historia en dos niveles: de un lado la historia que narran los sordos sobre sí mismos y, de otro lado, "(...) contar nuestras propias historias en tanto que también nosotros vivimos nuestras propias (y colaborativas) vidas de investigadores y profesores. Nuestro propio trabajo, entonces, se convierte en un trabajo que consiste en aprender a contar y a vivir un nuevo relato de investigación en la enseñanza y en el aprendizaje que esté construido de forma colaborativa" (p. 51)

El resultado de esta colaboración, del entrecruzamiento de historias y relatos es una historia conjunta que narra el proceso de construcción de los otros y del otro, de mí misma en relación con las categorías que fueron analizadas, en relación con la lógica de los acontecimientos, el fluir de los tiempos de análisis y la elaboración de una narración significativa para los participantes.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

“Un momento especial, un abrazo, una mirada
Para pensarme o tal vez para pensar-nos.
Y ojala, que en ese leve gesto, en ese movimiento,
En esa palabra, el rostro del otro, de ese otro
Inespecífico, nos invada, nos revele,
Torne nuestras entrañas como si no fueran nuestras...
Y al fin en nuestros consensos o tal vez disensos,
Podamos relacionar-nos, poner en común a través de
La pedagogía, la experiencia que vivimos
Y que nos atravesó el cuerpo”.

NOTAS ACLARATORIAS

Cuando inicié este trabajo de investigación creí que hallaría una cultura sorda de la cual podría hablar como experta, como especialista de un saber sobre otros. Pero me he dado cuenta, en primer lugar, que discurrir sobre este asunto no tiene sentido si la comunidad sorda en pleno, no discute sobre ello, sino tiene un grado de conciencia en ello. En segundo lugar, no por ello menos importante, que las construcciones culturales no se negocian, ellas se construyen y existen porque han surgido en las prácticas y cotidianidades de comunidades que las avalan, las promueven y las difunden a través de consensos y disensos propios, pero no se negocian o tranzan con otras comunidades que quieran hacerles cambiar sus prácticas de vida, porque las interpreten como anómalas. He llegado a ciertas

comprensiones, por supuesto no acabadas, respecto a lo que significa intentar una empresa como ésta en la que “terminando de conocer al otro” se sabe que nunca se le conoció, porque el otro, en la dimensión de su existencia no es alcanzable ni digerible.

Lanzarse a esta empresa de tematizar la cultura sorda, de volver al otro una temática para aproximarse un poco a él, significa reducirlo, violentarlo y acabar toda posibilidad de relación con él. A este respecto considero importante traer a memoria las palabras que el filósofo Argelino Jacques Derrida expresara:

La palabra hospitalidad viene aquí a traducir, a llevar hacia adelante, re-producir, las otras dos palabras que le han precedido, 'atención' y 'acogida' (...) una serie de metonimias dicen la hospitalidad, el rostro, la acogida: la tensión para con el otro, intención atenta, atención intencional, sí al otro. La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida al rostro, la hospitalidad, son la misma cosa, pero lo mismo en cuanto acogida al otro, allí donde él se substrahe al tema (Derrida, 1998: 40-41).

La hospitalidad, y por ende la atención y acogida al otro, a su rostro, su palabra y relación, existe, sí y solo, hay una preocupación hacia ese otro, pero no una obsesión por él. Cuando se hace del otro una temática, si el otro sólo nos parece un tema, o aparece en los temas de ciertos cursos, materias, libros y tesis, es porque estamos, como vuelve a decir Derrida, obsesionados por ese otro. Ambos aspectos: preocupación por el otro y obsesión por el otro, aunque parezcan iguales,

apuntan a distintos frentes³⁷. Me sirvo de las palabras de Skliar para ampliar quizá un poco este asunto:

Digamos que la preocupación con el otro denota una ética que es, que debe ser anterior al otro conocido, a cualquier otro específico, a su rostro, a cualquier rostro, a su nombre, a cualquier nombre; la obsesión, a su vez, denota la necesidad de saber el nombre del otro, de cada otro, de conocer específicamente su rostro, cada rostro y, entonces, de poder establecer un discurso acerca de la responsabilidad con ese otro que, así, se torna específico. (Skliar, 2005b:27).

La tematización de la cultura sorda como una lista de aspectos, de cosas que los sordos hacen o no hacen, retorna la discusión a estereotipos y prejuicios sobre los sordos que no tienen que ver con ellos, que son ajenos a las realidades que las comunidades viven o a que se piense que existen únicas formas de ser sordo, esencializando y minimizando de esta manera su compleja vida. Tematizar la cultura sorda nos lleva a olvidar que hay culturas cuyas vidas, historias y costumbres son mucho más ricas en realidad, que cualquier cosa que se pueda decir de ellas. Tematizar es como dice Levinás, quitar humanidad y coartar experiencias de vida. Cabría entonces preguntarnos, ¿Qué es lo realmente importante en la educación de sordos, saber sobre sordera o relacionarnos con los estudiantes? ¿No será que estableciendo relaciones con el otro sordo, puedo

³⁷ Para ampliar un poco sobre la obsesión y la preocupación por el otro, ver. Derrida, 1998; Skliar, 2005a; Skliar, 2005b; Baudrillard & Guillaume, 1994.

conocer *algo* de su experiencia de vida, *algo* de su cultura, o *algo* de su educación?

Para el presente análisis usaré en cursiva todas aquellas voces distintas a la mía, que dan cuenta de las ideas, opiniones, y experiencias en el marco de las interacciones con los estudiantes sordos y sus maestros, a través de los diversos espacios configurados para escuchar, fomentar la expresión de sus voces e investigar con ellos.

Categorías

Universales antropológicos en educación de sordos

Al preguntarme el por qué de la inmovilidad de la educación de las personas sordas al tenor tanto del enfoque clínico como del modelo socioantropológico de la sordera, encontré que esta educación ha estado anclada en dos instancias: los universales antropológicos y el dispositivo pedagógico/terapéutico. El primero, derivado de ciertos pensamientos de la antropología contemporánea, según la cual, existe una idea universal de ser hombre, que señala qué es ser un sujeto humano desarrollado, y en segundo lugar, el dispositivo pedagógico/terapéutico que como explica Larrosa (1995), define y establece lo que es ser una persona formada y sana. Todo lo que se encuentre por fuera de ello será patológico.

A partir de estas ideas, las prácticas pedagógicas/terapéuticas son pensadas como espacios institucionalizados y neutros, favorables para que las personas puedan desarrollarse plenamente. Desde este punto de vista, observamos que en el modelo clínico y el socioantropológico se muestran ideas innovadoras, cada una a su manera; no obstante, acuden en sus enunciaciones a una regularidad (los universales), que no son otra cosa que pretendidas medidas y formas homogéneas de los sujetos que se inscriben en ellos. En el enfoque clínico³⁸ todos los sordos son deficientes que mediante prácticas terapéuticas como la oralización, lograrán ser como los otros. Es particular observar que al reflexionar sobre este enfoque en el proceso de investigación, los participantes adultos caen en cuenta e indican: [...] *Por eso cuando éramos niños nos decían que necesitábamos terapia, porque el modelo predominante era éste y esto hacía que nos vieran como enfermos.*

Recuerdo que nos enseñaban muy poquito y después nos ponían a jugar [...]. Me disgustaba que nos vieran como si no pudiéramos aprender, pues nos enseñaban cosas vanas, sin importancia. Me rebelé contra este trato tanto a nivel familiar como escolar. Me disgustaba que me obligaran a producir voz y que me enseñaran cosas sencillas y repetitivas. Sentía que me trataban como un bebé o como si estuviera retardado.

Yo siempre veía la palabra terapia, escrita por todas partes en los consultorios y clínicas, por ello la recuerdo mucho, pero no sabía de qué se trataba.

(Diario de campo febrero, 2004)

³⁸ Véase las referencias al respecto que se ofrecen en el capítulo dos.

En el modelo socioantropológico se impone el aspecto cultural como una diferencia respecto al clínico, fijando las miradas sobre los sordos como pertenecientes a minorías lingüísticas, con formas sociales, culturales, y cognitivas propias que les permite adquirir una cierta identidad sorda. *La diferencia de los sordos solo es lingüística, no tienen otra cultura, sencillamente están inmersos en la nuestra.* (Maestra de sordos. Diario de campo, 2004).

Es importante subrayar que ambos modelos educativos no son herederos tan solo de los universales antropológicos legados por la modernidad, también dependen de la lógica de organización binaria de la metafísica occidental, como modo de organización del universo, que reanuda la discusión sobre los sordos y su educación, a la naturalización de ciertas oposiciones binarias, en las que el primer enunciado es el lado positivo y verdadero y el segundo solo es subsidiario del primero, comprimiendo la experiencia de ser Sordo a dicotomías totalizantes: normal/anormal, mayoría/minoría, salud/enfermedad, masculino/femenino, oyente/sordo, incluido/excluido: Desde este punto de vista, enfrentamos dos ideas: por un lado, los sordos son anormales porque no oyen y no hablan. Son enfermos que poseen una deficiencia biológica que les restringe la posibilidad de oír y por ende de hablar oralmente como los demás, por éstas razones están excluidos de la sociedad. De otro lado, los sordos pertenecen a minorías lingüísticas y culturales que hablan un idioma visogestual, por consiguiente poseen una identidad cultural universalizada, centrada y sin fisuras.

Tal como lo exponen Klein, y Lunardy (1998): “continúa una representación social de estos sujetos como falta, desvalía, enfermedad; concibiendo a las personas sordas como minoría, como enfermos, anormales que requieren de una intervención clínica, terapéutica que posibilite el re-encuadre de estos sujetos del prototipo de la sociedad”.

Dentro de los principios que tanto los universales como la lógica de organización binaria promueven encontramos las siguientes concepciones con relación a la naturaleza humana:

- Una única idea de hombre calculado y fijo y por ende de identidad a imitar.
- Existe una cultura superior, la europea, que por su carácter debe ser impuesta sobre los demás pueblos para civilizarlos y modernizarlos
- Una única lengua que vale para todos
- Imposición de valores únicos a la sociedad
- Concepción de la realidad como una sola, que se conoce a través de una racionalidad técnica sobre lo otro, la tematización de todo lo que se llama otro, poniendo por delante los sistemas de significación dominantes.
- Idea ligada a la existencia de una única meta narrativa de conocimiento.
- La educación pensada como completamiento del otro, vinculando la educación solo con el saber, y no con el ser.

- Una idea de normalidad como identidad a imitar. Identidad que no puede y no será más que lo que es. La mismidad se repite hasta atiborrarnos de ella.
- Un proyecto de realización humana, es decir, idea de progreso puesto en el futuro.

Es tal el modo hegemónico instaurado en las prácticas pedagógicas/terapéuticas, desde la forma como normaliza, argumenta, instituye y legitima, que existe en el modelo clínico y socioantropológico prevalencia en el ideal de ser sordo³⁹, apuntando a un realismo del sujeto y a un esencialismo es decir, a una permanencia de su ser inmutable en el tiempo, descartando toda contingencia de las representaciones y comportamientos sordos. De este modo, el norte de estos modelos apunta a un progreso hacia la verdad, en términos de las representaciones y hacia la libertad, en relación con los comportamientos, (Larrosa, 1995).

“El sujeto individual descrito por las diferentes psicologías de la educación, o de la clínica, ese sujeto que se desarrolla de forma natural su autoconciencia en las prácticas pedagógicas, o que recupera su verdadera conciencia de sí con la ayuda de

³⁹ No es ajeno para nosotros que en la mayoría de instituciones educativas (y las instituciones para sordos no son la excepción), de nuestro país existe un elemento dentro del Proyecto Educativo Institucional, que se denomina componente teleológico y atiende específicamente a los principios, objetivos y fines que tal institución se traza para formar un ideal de hombre o de mujer (estudiantes) que responda a las exigencias que el mundo global le demanda.

las practicas terapéuticas no puede tomarse como un dato aproblemático. Mas aún no es algo que pueda analizarse independiente de esos discursos y esas prácticas, puesto que es ahí, en la articulación compleja de discursos y prácticas (pedagógicos y/o terapéuticos, entre otros), donde se constituye en lo que es” (Larrosa, 1995:266).

En este orden de ideas, la afirmación planteada sobre la supuesta neutralidad de las prácticas pedagógicas/terapéuticas y la forma ideal de autoconciencia y autodeterminación que dichas prácticas posibilitan (solo sirven como mediación) dejan de lado los análisis desde una perspectiva foucaultiana que problematizan y alteran estas miradas. Siguiendo a Larrosa (1995), los sujetos insertos en estas prácticas no son *intemporales* ni acontextuales; son histórica y culturalmente contingentes pues su producción toma formas particulares. La configuración de subjetividades “es el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en el que se constituye su propia interioridad” (Larrosa, 1995: 270).

Los sujetos de las prácticas pedagógicas son constituidos en ellas y esa constitución no puede ser predeterminada objetivamente. Lo que es posible de ser predeterminado es la normatividad y el modo en que se realizan esas prácticas educativas (que entonces no son neutras) que posibilitan la experiencia y autorreflexión del sujeto consigo mismo.

Para Larrosa, si este proceso de subjetivación o como lo denominó Foucault, *experiencia de sí*⁴⁰, es histórica y culturalmente imprevisto, accidental, fortuito o como el lo llama, *contingente*, es algo que debe transmitirse y aprenderse. *Los sordos jóvenes y adultos tienen diferencias entre sí, pero los oyentes no lo distinguen, creen que todos son iguales y en ese sentido son generalizados.* (Trascripción video. 2004)

Toda cultura transmite una cierta colección de experiencias de sí, y los sujetos en ellas insertos, deben aprender alguna de las modalidades de experiencias de sí de esa colección. La educación como práctica social no es ajena a esta transmisión, de alguna manera ella construye y transmite experiencias objetivas, esto es, ciertos contenidos o conocimientos del mundo; pero a la vez transmite las experiencias que las personas (maestros, estudiantes, directores, entre otros) tienen de sí mismas; en otras palabras transmite “tanto lo que es ser persona en general como lo que para cada uno es ser él mismo en particular” (Larrosa, 1995:273). *La identidad de ser sordo no se tiene desde niños, se construye con la comunicación y con compañeros.* (Persona sorda. Diario de campo, 2004).

⁴⁰ La experiencia de sí es definida por Foucault como *la correlación, en una cultura, entre dominios de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad* (Foucault, 1985) Se trata de la formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible (Foucault, 1984, citado por Larrosa, 1995).

La comunidad sorda es muy influenciada por los oyentes que son la mayoría. [...] Las políticas educativas de parte del Estado y los académicos los ve como parte de un grupo poblacional totalitario: con necesidades educativas especiales o más recientemente, como diversos, radicalizando que la diversidad solo está en ellos.

(Maestra de sordos, Diario de campo, 2004)

Tal como se auguraba en los capítulos precedentes, en relación con el marco en el que se asienta este estudio, ratifico que el campo de los Estudios Sordos insertos en los *Disabilities Studies* viabiliza pensar la educación de los sordos donde el sujeto se ve a si mismo como un sujeto y no como objeto, donde puede tener experiencias consigo mismo y son reconocidas sus micro-historias.

Los Estudios Sordos constituyen un cambio de orientación en relación con el enfoque clínico y el modelo socioantropológico de la sordera, no en términos nuevos como una supuesta moda, sino la creatividad variable según los dispositivos (Babier et al, 1990). Estos estudios insertan una orientación en la que los universales antropológicos caen por su peso, pues proclaman reconocimiento de las diferencias en términos no monolíticos.

La sordera no es enfermedad, sino una situación y experiencia de vida. Se trata de una experiencia visual. Por eso, es insuficiente cuando se habla del otro sordo, desde mi mismidad.

(Maestra de sordos. Acta, 2004)

Los Estudios Sordos promueven un quiebre en la configuración de identidades, en las imágenes dejadas por la modernidad, proporcionan así mismo, renovadas formas de ser. Se trata de comprender-nos en nuestra alteridad, en nuestras diferencias. Los discursos actuales desde las políticas educativas sociales y culturales, afirman respetar y reconocer políticamente al otro en sus diferencias; no obstante, se desea que los otros, tengan los mismos ritmos de aprendizaje, los mismos modos de inteligencia, la misma lengua, y permanentemente se les está comparando con *nosotros*, denunciando que definitivamente nunca darán la medida, caracterizándolos y ubicándolos en las mismas espacialidades y temporalidades nuestras. Sin posibilitar la construcción de otras identidades alternas a las nuestras, otros mundos y otras maneras de vivir y desenvolverse. Poder llegar a este sentido y significado del otro es desconstruir su identidad fija y esencial, facilitándole ser él mismo.

Muchos sordos trasladan algunas de sus identidades a cosas inanimadas como: comics, animales, etc. Por ejemplo, a Francisco le gusta Superman desde pequeño, y cuando hace un dibujo que lo representa traza el escudo de Superman con la letra inicial de su nombre. *“Superman es fuerte, y vuela, a mi me gusta no tener que transportarme caminando ni tener que trabajar, sino volar, eso si es comodidad, estar tranquilo; que pereza trabajar”*.

(Participante sordo. Transcripción Video, 2004).

Lo importante en todo esto es entender que se trata de revisar nuestras prácticas pedagógicas y de relación con el otro que permita ver que las diferencias no son un obstáculo para relacionarnos pedagógicamente, sino la posibilidad de emprender nuevas rutas hacia el otro que consienta un acercamiento y admiración por lo humano en tanto que distintos, en tanto que capaces de desarrollar lenguas, culturas, creencias, ideas territorialidades y demás, diferencias que enriquecen el vasto mundo que habitamos y nos permite como dice Rancière (2003), no ser solamente lo que somos, sino poder ser otras cosas además de lo que somos. *Es en las diferencias que yo me enriquezco, me nutro y hallo encanto. ¿Que tiene de agradable algo que siempre es lo mismo, que no deja de ser eso y nada mas que eso?* (Maestra de sordos. Reflexión personal, 2004).

De acuerdo con Teske (2003), los Estudios Sordos deberían romper las reglas de juego paternalista, desafiando el poder legitimado y estableciendo nuevas reglas, no negociables. Los movimientos sordos pueden surgir a partir de los conflictos pero traspasarlos o superar los límites de los modelos en los que se insertan (si así lo desean). Dentro del campo de los Estudios Sordos se encuentran sordos que quieren de alguna manera superar los modelos y lo hacen a través de acciones radicales, presentando proyectos a las universidades donde estudian, generando cambios en ellas, produciendo conocimiento dentro y fuera de los Estudios Sordos.

Régimen de representación de los sordos

“El otro sordo es un humano
Del cual yo no soy su referencia,
Pues tiene existencia por fuera de mi mismidad”.

Existe un régimen de representación sobre los sujetos sordos que alude específicamente a un conjunto de imágenes que los encierra en paredes de discapacidad y deficiencia y no les permite ser algo distinto de la mismidad que los captura. *“Gaviota” significaba la forma en que mis padres me llamaban para ocultar y no expresar sus temores, para no reconocermme como sorda, como diferente.* (Laborit, 2001).

Son, como lo expone Aparicio (2004): *ideas y concepciones* a través de las cuales el otro, en este caso el otro sordo, es expresado, inventado o figurado y las redes que se usan para nombrarlos. De acuerdo con Castillejo, (2000:158), a propósito del sujeto desplazado, hay un “carácter intrínsecamente político de las formas de representación [...] cuyos mecanismos discursivos permiten de una u otra manera, una forma de aprehensión del otro”. Nombrar, continúa Castillejo, “puede ser una modalidad de control”.

Lane⁴¹ (1988), ha atribuido a este régimen de representación, o ideología dominante como la llama, universales paternalistas y etnocentrismo de los oyentes expertos sobre los sordos, que develan una propuesta colonialista sobre sus vidas y sus cuerpos y ofrecen generalizaciones y estereotipos sobre cómo son los sordos y cómo piensan; ser oyente es la meta, por eso las prácticas formativas y rehabilitatorias apuntan a ese ideal de suplir lo que falta. Tales atribuciones, según Lane, reflejan poco de los sordos y mucho de las autoridades colonizadoras oyentes. Se trata de imágenes sobre los sordos construidas en un continuo representacional que engulle, desfigura y deja sin vida la existencia y los cuerpos de los así denominados.

La intención al analizar estas representaciones no es el de plantear que los sordos *no son eso o son más que eso*, (Aparicio, 2004), sino el de analizar las representaciones, las prácticas que se desprenden de ellas y sus consecuencias. Puede ser que a través de esta etnografía, sea posible intervenir las prácticas derivadas de éstas representaciones, dados los efectos perversos sobre los cuerpos y vidas de las personas sordas.

Dentro del campo de categorías construidas a partir del sujeto sordo en este trabajo, encontramos:

⁴¹ El autor es historiador, profesor e investigador del Instituto Tecnológico de Massachussets y de la Universidad del Noreste en Boston, (Estados Unidos), trabajó con el gobierno de la República de Burundi, en el África Central, con el ánimo de establecer educación para sordos allí.

El sordo deficiente o discapacitado, es decir portador de una enfermedad que se llama sordera. Bajo esta representación, las personas sordas son reducidas a una comunidad homogénea totalitaria, que posee características negativas muy particulares entre las que se destacan: *alejados de sus familias, muy solos, no tienen conciencia de estudio, poseen la cultura de la comunidad mayoritaria en la que están inmersos, son rencorosos, bruscos, necios. No se preocupan por el tiempo, les falta información.* Esto contrasta con las afirmaciones que los refieren como calmados y despreocupados.

Mi familia me veía como discapacitado y me ignoraba. Por eso quería ser oyente por la dificultad de comunicación. Cuando encontré la lengua de señas ya no me importó, pues aprendía de mis amigos sordos y de la televisión.

(Diario de campo, febrero 2004)

-Yo no acepto el rótulo que nos imponen de discapacidad, yo soy Sordo, no más. Yo no soy un pobrecito, yo tengo capacidad, soy activo, estoy bien, no soy pobrecito.

-Bueno, pero te pregunto, por ejemplo tienes tu visa y viajas solo a España. En el avión todos son oyentes, excepto tu, una mujer te pregunta qué quieres comer o tomar, ¿tu qué haces?

-Yo le digo que soy sordo (señala con su dedo índice el oído), que no le escucho (niega con la cabeza), y cuando me entienda, con acciones, le explico que quiero comer y tomar.

(Trascripción video, mayo 2004)

En las identidades deficitarias hay una idea de incapacidad para pensar, aprender, abstraer, de donde se deduce que si hay incapacidad en estos aspectos es imposible que haya opciones educativas, por ello muchas veces se propende por opciones de tipo laboral (labores y oficios de segunda mano). *A los sordos hay que explicarles sencillo porque no pueden profundizar.* (Maestra de sordos. Diario de campo, 2004)

Algunos creen que somos incapaces de abstraer y por eso es difícil que accedamos al campo educativo o se sorprenden cuando ven a los sordos en el colegio o en las universidades.

Nos enseñaban confecciones y a la par palabras aisladas como arroz, papa, yuca, con movimientos exagerados y esfuerzos para poder pronunciarlos. Yo me preguntaba para qué me servía eso, si lo que se proponían era que aprendiera algo para trabajar en una empresa.

(Diario de campo, febrero 2004).

Las políticas de representación bajo las cuales se discute ahora mismo las identidades sordas no alcanzan a estar imbricadas en discusiones altamente importantes para las comunidades sordas en términos de necesidades prioritarias de reconocimiento político, pues han quedado ancladas en definir si los sordos pertenecen o no a los grupos denominados con necesidades educativas especiales o a los sectores de

personas discapacitadas, o si pueden ser reconocidos o no como sujetos de derechos a los cuales se les debe otorgar constitucionalmente ciertas condiciones de vida en tanto que ciudadanos colombianos y no reconceptualizando y redefiniendo sus múltiples y fragmentadas identidades y en esa medida, negándoles las posibilidades de acceso a una fuerte lucha reivindicatoria de las mujeres sordas, los niños sordos afrocolombianos, los desplazados sordos, los chicos sordos gays, etc.

Yo no soy discapacitado, solo tengo problemas en el oído, no más. Yo soy líder, pienso, leo, escribo, soy capaz de ir a diferentes lugares y ubicarme en ellos, soy capaz de hacer muchas cosas. Yo mismo no me pongo ese rótulo, lo coloca el Gobierno, la familia, pero yo no. Mi forma particular es de un líder activo, bien, natural, solo tengo un problema en el oído pero no más. Mis ojos me ayudan a leer; entiendo, escribo, me comunico, yo no tengo ese rótulo de discapacidad. [...] la idea que tienen los oyentes cuando nos miran como discapacitados, no es correcta. (Trascripción video, mayo 2004).

Pese a que las políticas del Estado intentan pluralizar las identidades con las cuales trabaja, colocándolas sobre el tapete de discursos multiculturales, mantienen una percepción sobre los sordos, a través de modelos oficiales de representación de la discapacidad donde ésta es vista como diversidad, se desconoce una construcción histórica, política y social y unas construcciones particulares de los sordos sobre sí mismos, por fuera

de las márgenes discapacitantes. Aunque dichas representaciones y categorías pretenden reivindicar ciertos derechos y fortalecer políticas públicas para ello, (MEN - Tecnológico de Antioquia, 2005) empobrecen la comprensión de los fenómenos sociales que se estudian y la alteridad sorda en tanto que diferencia. Son miradas etnocéntricas, categorías esencialistas que los sujetan al colonizador o civilizador oyente. Tales representaciones son invenciones que hemos hecho del otro, mecanismos de fabricación como dice Said (2004) que usamos valiéndonos del lugar que éste otro ocupe en la experiencia nuestra. En este sentido se trata de *políticas discapacitantes*, para las cuales la diversidad sorda está en relación con la incompletud del otro, (Skliar 2005a), de aquello que le falta o está ausente, le falta audición o no la tiene, requiere ser completado por medio de la educación y de procesos terapéuticos.

El sordo oportunista: aquel que usa su identidad para sacar ventaja, bien sea desde la lástima, por ejemplo: obtener el pasaje más barato o montar gratis en bus, vender por las calles ciertas tarjetas de alfabeto dactilológico porque es “sordomudo” o ser reconocido legalmente como discapacitado para recibir atención del gobierno y ayudas: subsidios, empleos, pases gratis a ciertas instalaciones, capacitaciones, pensiones, entre otros.

Profesora, colabóreme para que mi hija siga estudiando. Ella no puede

perder el año o decir que no la estoy mandando al Colegio, porque me quitan la ayuda que recibo del Municipio. (Reunión de padres de familia. Entrega de notas, 2005).

Frente a las producciones que este régimen de representación hace de la alteridad sorda, ésta etnografía que aludo ha buscado recordarle, que *nunca podrá condensarlo todo, y que siempre habrá algún registro que no pueda atrapar [...] (Aparicio, 2004).* Las comunidades denominadas subalternas, generalmente apresadas por estos regímenes, están *siempre desafiando, ignorando, debatiendo y confrontando tanto las representaciones como las prácticas que se desprenden de las mismas (Aparicio, 2004).*

El sordo que niega su identidad: Parte de la experiencia de ser sordo es el sentimiento de soledad e incomunicación que viven. Algunos se culpan así mismos y a su familia y esperan en un tiempo no lejano ser oyentes, debido en primera instancia a la falta de comunicación fluida y segundo, porque les prestan mayor atención a sus hermanos que a ellos mismos. Ciertos sordos no se reconocen como tales, porque no han tenido procesos de identidad con otros sordos o porque no han tenido espacios donde se generen reflexiones desde este aspecto, donde se explique sobre su sordera. ¿Será que la educación que reciben los estudiantes, no provee los elementos necesarios para el reconocimiento de sí mismo?

Ante este hecho, algunos plantean la necesidad de formación en ésta temática, esperan que se pueda difundir la información sobre los enfoques y modelos educativos en su educación. Otros sordos niegan su identidad porque han pasado por prácticas rehabilitatorias que les han objetivado como pertenecientes a los oyentes, y dado que en tales prácticas los han oralizado, no se identifican con la lengua de señas.

El sordo hipoacúsico: la hipoacusia es uno de los tipos de sordera que la audiología clasifica con mayores alcances lingüísticos orales y educativos. Los maestros oyentes vemos a los hipoacúsicos como los que pueden ser más letrados y con posibilidades laborales. *Ellos hablan muy bien y por eso se defienden en la educación.* Los sordos narran a los hipoacúsicos como limitados en la expresión, tienen coartada su libertad, construcción fraccionada del lenguaje. Poseen desniveles educativos y comunicativos, no hay estado perfecto como los mismos hipoacúsicos tratan de mostrar. Algunos no tienen motivación, no hay funcionamiento del lenguaje natural como tal. Los hipoacúsicos son vistos aparte de la comunidad sorda, les falta integrarse con sus iguales. Los participantes sordos del grupo de apoyo, manifestaron que los hipoacúsicos o los que se reconocían como tales tenían discapacidad para hablar y para desempeñarse comunicativamente de manera espontánea, por ejemplo en los chistes. Los

sordos somos creativos, libres, lógicos, con expresión espontánea y ayudamos a superar a los hipoacúsicos

Los sordos oralizados son muy aceptados por los oyentes porque con ellos si se pueden comunicar porque hablan muy bien, pero al interactuar con ellos, se observa que presentan serias fallas en el conocimiento real, no tienen lógica figurativa.

(Participante sordo. Diario de campo, 2004).

El ensordecido: es aquel que por enfermedad, accidente u otras circunstancias, pierde la audición después de haber adquirido la lengua oral como su primera lengua. En la educación y en los procesos de rehabilitación de sordos en el panorama nacional, poco o nada se reflexiona sobre los ensordecidos, cuyo nivel de existencia es diferente y cuyos procesos de vida se complejizan al ser ignorada su nueva condición social. Su reciente situación no es acreditada ni es tenida en cuenta para apoyarla sino que se le trata como el que nace sordo. Al respecto, recuerdo la situación de una maestra monja que por una enfermedad quedó sorda. Cuando la administración municipal supo que había perdido su audición, inmediatamente la envió a enseñar en un colegio para sordos. Esto la afectó mucho psicológicamente, en primera instancia, porque apenas empezaba su proceso de duelo por la pérdida, y en segundo lugar porque desconocía la lengua y prácticas de vida de la comunidad sorda. Por

fortuna, contó con el apoyo de otra compañera religiosa que le ayudó a acercarse a los sordos y a aprender la lengua de señas.

El sordomudo: categoría muy usada hoy por el común de la gente, que relaciona a las personas sordas con la mudez, quienes al respecto dicen que si no oye, no puede hablar. Esta es una inadecuada interpretación de la condición de ser sordo pues por lo general, en la mayoría de las personas sordas, la función del habla, anatómica y fisiológicamente se encuentra preservada. La metáfora de la gaviota es muy significativa en el texto de Emmanuelle Laborit (2001)⁴², en francés, MOUETTE (gaviota) y MUETTE (muda), son gráficamente similares, al parecer la autora concibe el nombre de su libro a partir de su sobrenombre en la infancia y de esta metáfora.

Estando en una situación de mudez, de dormir, de silencio, detrás del muro transparente de cemento, pude al fin gritar a través de mi lengua, para ser oída, para ser reconocida, para asir la diferencia entre el silencio y su grito un despertar al mundo de manera intensa pero al fin libre. (Laborit, 2001: 12).

Decir en Colombia sordomudo, representa para las personas sordas, imágenes negativas de sí mismos, es decirles limitados; es nombrarles despectivamente e insultarles.

⁴² Me refiero al libro suyo, "El grito de la gaviota"

El ejercicio de pensar en el Sordo debe estar *atravesado y pensado como parte de contiendas sociales que envuelven temas políticos* (Said, 2004) como su educación, sus luchas reivindicatorias, sus historias de vida silenciadas bajo procesos de inclusión/exclusión, las negaciones a espacios escolares, familiares y demás que han tenido, su escasa o nula participación en la vida escolar, familiar, social, por procesos de desterritorialización y reterritorialización de su hogar y colegio. Si bien, en las conversaciones sostenidas en esta etnografía con los estudiantes y personas sordas participantes, surgen las imágenes sobre sí mismos que a continuación se enuncian, no pueden ser pensadas como únicas, estáticas e inamovibles en el sentido de considerarlas como los modos de poder conocer al otro, o como las miradas que de aquí en adelante podríamos hacer sobre los otros sordos, porque ellos mismos ya se definieron; pues como ya fue dicho es imposible conocer al otro, cualquier otro, a no ser en la traducción insoluble que hagamos del otro, en el encuentro que tengamos con él y en las conversaciones que establezcamos.

El sordo como Sordo, una categoría positiva: Existen representaciones que los sordos dicen de sí mismos y que no hacen parte del régimen de representación antes mencionado. Por supuesto, tales representaciones, no guardan relación con lo que dicen los otros (familia, Estado, profesores)

a no ser, claro está, por la incidencia de las intervenciones de estos a través de distintos dispositivos de subjetivación sobre la vida de los sordos.

Esta categoría deriva de procesos identitarios distinguiendo la sordera como una experiencia visual y no como enfermedad o deficiencia. Tal forma de representación está construida bajo la resistencia de los sujetos mismos. Muchos sordos reconocen que en la mayoría de los casos, su sordera es producto de una enfermedad, lo cual no significa que se sientan portadores de deficiencias sino de diferencias. Algunos ya se han planteado el sentido de sordo con S mayúscula y con s minúscula. La primera acepción da cuenta de aspectos culturales, y la segunda, da cuenta de condiciones audiológicas de la sordera (deficiencia auditiva), también entran en esa categoría, aquellos que ignoran a los otros, tienen dudas de ser Sordos o se quieren igualar a los oyentes. Al respecto encontramos voces sordas que anuncian: *No somos enfermos, sencillamente somos, diferentes.*

Ser sordo es aceptarse así mismo, valorar su vida, entender su identidad. En el crecimiento los sordos tienen soledades, si estuvieran acompañados entenderían más temprano eso de ser sordo y se identificarían más rápido. Mi deseo es mantener contacto con los niños sordos para influir sobre ellos a través de contarles mi experiencia, creo que faltan programas de apoyo para padres para explicar qué es

esto de ser sordo, porque algunas familias influyen negativamente y hacen que se desvaloren así mismos

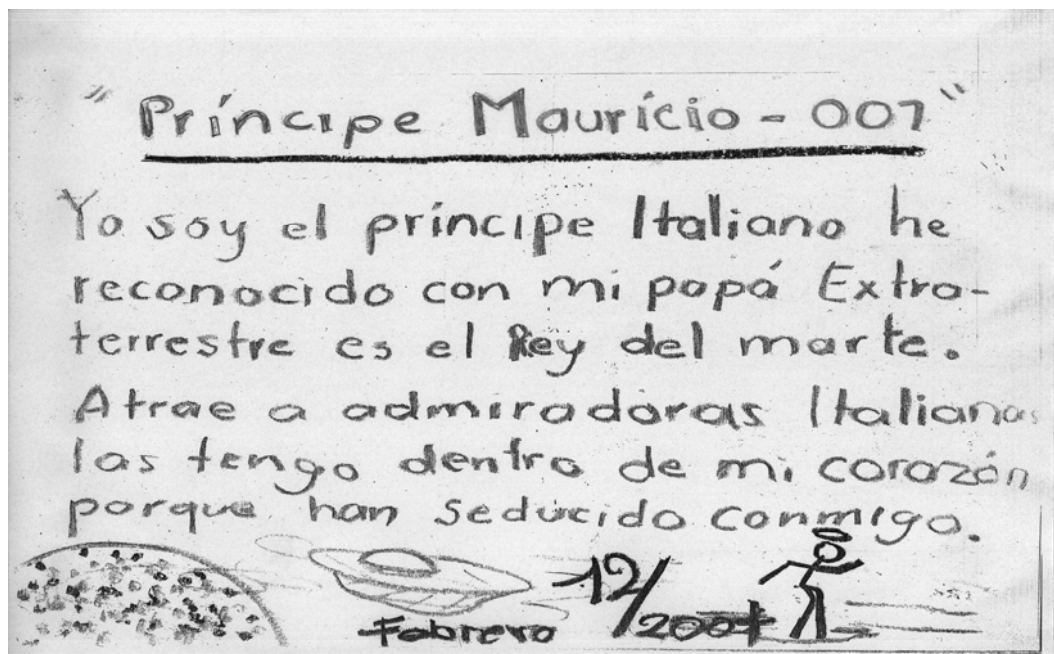
(Participante sordo. Diario de campo, Febrero de 2004).

Uno de los participantes sordos describió la experiencia de ser sordo como un oído perezoso que sometido al ruido y a las voces, no quiere trabajar, antes bien, se mantiene durmiendo y roncando:



(Representación #1, febrero 2004).

Y otro participante, representó su vida como sordo, recreando una historia en la que él aparece *como una persona con una misión especial* encomendada por su padre de origen marciano: ayudar a la comunidad sorda a salir adelante, por eso fue puesto como líder.



(Representación #2 en cartulina, con tiza mojada, febrero de 2004)

Los testimonios, representaciones y narraciones que de sí mismos hacen los sujetos sordos, corroboran la inconsistencia de las categorizaciones y regímenes hasta aquí expuestos, y demuestran su circunstancial naturalización. Finalizo esta parte con un pensamiento que respecto a su experiencia nos comparte Laborit (2001):

Para mí el lenguaje de signos corresponde a la voz, mis ojos son mis oídos. Sinceramente, no me falta nada. Es la sociedad la que me convierte en minusválida, la que me vuelve dependiente de los que oyen: necesidad de hacerse traducir una conversación, necesidad de pedir ayuda para telefonar, imposibilidad de contactar directamente con un médico [...]

Prácticas que se desprenden de éste régimen de representación

A partir del régimen de representación expuesto, se desprenden ciertas prácticas familiares, escolares e institucionales sobre la vida de los sujetos, entre ellas encontramos:

- Experiencias educativas orales dolorosas: Los estudiantes al dar cuenta de su experiencia educativa desde este referente, hablan de sentirse angustiados, aburridos, no entender lo que se les comunica o tener pereza frente a las actividades propuestas. Al narrar, apoyan estos sentimientos con sus expresiones faciales que reflejan angustia. Es particular encontrar en las narraciones, que los procesos rehabilitatorios no son asumidos como parte de sus necesidades vitales, sencillamente son instalados en ellos, generalmente desde pequeños hasta que renuncian porque están cansados de tales actividades, o porque sus padres económicamente no pueden responder a los costos de las terapias. Sin embargo el poder de estos dispositivos es tan fuerte y sutil, que los mismos sordos participan de ello. Tenemos el caso de Javier, uno de los jóvenes que hizo parte de la investigación. Él afirma que es discapacitado en tanto que no es capaz de aprender ni producir el español como los otros; además, plantea que los sordos sí deben

aprender a leer, interesándose por leer, aprendiendo vocabulario en español y repitiendo mucho la gramática para que puedan acceder a los conocimientos del mundo y comunicarse con los demás.

- Bajo la representación de los sordos como parte de un grupo poblacional homogéneo: personas con necesidades educativas especiales o discapacitados, se orientan hoy las políticas educativas que el actual Gobierno brinda. Tal es la afirmación del documento de las Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad⁴³ (MEN-Tecnológico de Antioquia, 2005) que dice así:

“Este documento pretende darle identidad [¿una única identidad?] a la atención educativa que se brinda a la población con discapacidad, en el servicio educativo del País”. (4)

“Es un texto para que los consejos académicos y directivos de las instituciones conozcan los principios y fundamentos en los que se sustenta la atención educativa de los estudiantes con discapacidad. Su aplicación es extensivo a los diferentes actores involucrados en la prestación del servicio como alcaldes, directores de núcleo, rectores y estudiantes de los ciclos complementarios de las escuelas” (1).

⁴³ Ver Documento del MEN (2005), sobre orientaciones para la atención educativas de estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales: “De la dignidad de ser diferentes, hacia una atención educativa sin barreras”

Éstas prácticas desde el Ministerio y Secretaria de Educación que promueven estándares educativos similares, son prácticas educativas desprovistas de valor, currículos repetidos, abreviados y sin significado especial para los sordos. Se trata de prácticas oyentizadas que usan la lengua de señas o la lengua oral del entorno, donde el maestro es quien tiene el poder y saber, los estudiantes son depositarios de saberes, reciben de manera transmisionista la enseñanza y no tienen participación real en estos procesos y la educación no genera experiencias del sujeto consigo mismo.

- Prácticas investigativas, encomendadas por el MEN (2003) a profesionales de la medicina, para que corroboren en el ámbito nacional e internacional las mejores categorías bajo las cuales, distintas instituciones y documentos nombran a los sordos, para brindarles beneficios en la prestación de servicios educativos y sociales mucho más organizados y acordes a sus necesidades. Paradójicamente y aunque estos trabajos concluyen que la “discapacidad es diversidad en permanente cambio, única para cada individuo y sin posibilidad de ser objeto de clasificación en categorías”; no obstante, insisten en que la tarea de clasificar es necesaria “cuando se trata de formular una política tendiente a mejorar la capacidad del Estado y de las organizaciones para

responder a las necesidades de colectivos de individuos” (MEN, 2003, p.16). Como se observa, éstas prácticas convierten a los sordos en seres maleables, en manipulación estadística de lo que es y significan los sordos en Colombia, esto es, sólo lo otros son los diversos, los discapacitados son diversos, lo sordos son discapacitados y requieren de una educación diferenciada (diferencialista y racista) que se revierte en igual para todos los cobijados bajo el rótulo de discapacidad, y mantiene a las comunidades sordas, bajo procesos de inclusión /exclusión.

- Prácticas familiares: Muchos estudiantes manifiestan haber vivido experiencias muy difíciles en la infancia, sobre todo con sus familias por la falta de comunicación y entendimiento. Experimentaron prácticas de sobreprotección y paternalismo, las formas que encontramos fueron dos: de un lado, el cuidado en exceso porque los veían como pobrecitos, como incapaces de ver por sí mismos, lo que generó mucha dependencia: *Viví como si estuviera atado a ellos por medio de cadenas. [...] No me dejaban tener amigos sordos, ni me dejaban salir por las noches.*

[...] En las familias se comparte poco con los hijos, siempre nos dicen ¡espérate, un momento! Nos explican resumidamente lo que pasa en casa o a veces ni nos toman en cuenta.

(Participante sordo. Diario de campo, febrero 2004).

De otro lado, la situación argumentada por padres de familia y hermanos en reuniones o en citaciones institucionales. *Uno les da y hace lo que ellos demandan, pero ya se la quieren montar.* La consecuencia de esto es la pérdida de autoridad paterna, o en su defecto, la sumisión del hijo al padre y a su imaginario, lo que le lleva a verse deficitario, tener baja autoestima, choques generacionales, independencia de las actividades y asuntos familiares.

Consecuencias del régimen de representación

- Estigma: imagen negativa de sí mismos e imágenes negativas de ser sordo. Algunos sordos quieren ser oyentes para mejorar sus procesos comunicativos porque no se entienden con sus familias o porque se sienten aislados. Si es enfermo: debe ser oralizado, pasa años en instituciones que los ponen a hablar y en colegios donde todos hablan, menos él. Usa dispositivos que los demás no usan como los audífonos, que hacen evidente a los demás su discapacidad. Son implantados porque requieren oír o por lo menos

aprender a oír y por ende a hablar. Asisten a procesos fonoaudiológicos o a logogenia diaria o semanalmente. Si se representan ellos mismos como enfermos o que les falta algo, tiene que ser porque no han tenido la oportunidad de ver otras experiencias de vida, o porque nunca se han narrado o expresado cómo se sienten, para que los otros intervengan en esas expresiones.

- Crítica a la escuela: Un cuestionamiento fuerte a la escuela como centro de formación, que algunos sordos hacen, es que sus prácticas educativas no han posibilitado acercarlos a la cotidianidad; las realidades del currículo no son las de los estudiantes, son ajenas y descontextualizadas. De tal suerte que: [los sordos] *ignoran muchas cosas, como prevención sobre enfermedades.* (Participante sordo. Diario de campo, 2004).
- En las prácticas o en las instituciones educativas donde trabajan sordos, no les creen portadores de conocimientos y experiencias, por eso les prestan poca atención. *En la institución X, yo le decía a la coordinadora que los niños sordos de la guardería no necesitaban fonoaudiólogas para trabajar voz, pues estaban adquiriendo la lengua de señas y con ese proceso terapéutico se confundían. [...]* *Un día yo les expliqué que los niños sordos se demoraban para comunicarse [fluidamente] en su lengua, porque primero recibían del*

ambiente la información, [lenguaje comprensivo], pero luego más tarde, podían responder [lenguaje expresivo]. (participante sordo. Diario de campo, 2004).

- Generalmente los trabajos de las personas sordas en las instituciones educativas son secundarios, de mediadores lingüísticos con los niños sordos, acompañantes o auxiliares de los maestros. Esto impide que intervengan perentoriamente en las decisiones escolares, administrativas, pedagógicas y políticas de la institución y por ende, en la vida de la generación sorda que están viendo crecer. Pero además, les niega una proyección de ascenso en la escala laboral y de ser tenidos en cuenta por los niños, jóvenes y demás adultos sordos, como posibles modelos a imitar, identidades múltiples con las que los primeros se equiparen y decidan ser como ellos o verse en un futuro haciendo lo que éstos hacen, lo que va en cierta forma, en detrimento de sus subjetividades.

De alguna manera, esto afecta también a los padres de familia, quienes al llegar a instituciones que usan o intentan usar la lengua de señas como lengua de instrucción, se sienten fracasados porque su hijo o hija proviene de una experiencia oral en la que no pudo lograr hablar, y se ve más afectada aún, cuando observa que las personas adultas que allí trabajan tienen empleos de segunda mano.

Los padres llegan sin haber elaborado el duelo sobre el hijo sordo, hay entonces, un disfuncionamiento de los lazos afectivos desde que se les anunció el diagnóstico y un choque traumático (Benoit y De torero, 1995), cuando se dan cuenta tardíamente de la sordera de sus hijos luego de haber elaborado un proyecto de hijo distinto al que empezó a emerger.

Cuando en la institución oralista donde tenía a mi hijo me dijeron que ya no podían hacer nada por él, que no era apto para aprender a hablar, me sentí muy mal, muy frustrada. Rogué a la directora que no me lo sacara y ella me respondió negativamente. La opción que me dio era esta institución, pero como allá mismo me habían hablado tan mal de aquí, llegué sin deseos de hacer nada, es mas, no quería tener a mi hijo aquí, pero cómo lo dejaba sin estudio.

(Experiencia de capacitación intercultural con madres. Diario de campo, 2003).

Aquí se presenta una situación muy compleja y particular que nunca se analiza en las instituciones educativas para sordos y que redundando en la insuficiente o nula participación de la familia en el ámbito institucional como veremos mas adelante.

Cuando uno tiene un hijo, una de las cosas que anhela es llegarle a escuchar decir mamá o papá, pero con los hijos sordos esto es difícil.

(Experiencia de capacitación intercultural con madres. Diario de campo, 2003).

Cuando los padres ven que su hijo no puede hablar, consideran que sus posibilidades de desarrollo humano se acabaron, creen que por no tener voz, o palabra no obtendrán los medios para vincularse a la vida escolar, social, laboral, afectiva, etc. Es en esta situación de incompletud, fracaso y duelo, que llegan a la nueva institución, la que de por sí también es fracasada, como lo es su hijo o hija.

Infortunadamente, nuestras instituciones educativas no cuentan con un espacio de inducción para padres, que les permita entender su situación y la de los hijos, que les posibilite hacer catarsis tal vez y replantear el proceso escolar de estos, dando el beneficio de la duda a la institución que acaban de ingresar. Sin saber qué tiene la institución para ofrecerles, hay fracaso y frustración. Estas condiciones continúan casi siempre, a lo largo de la vida escolar de los sordos quienes observan la escasa participación de los padres en los comités institucionales⁴⁴, en las reuniones de capacitación, en las reuniones de entrega de notas o llamados de atención con relación a sus hijos, en el irrisorio acompañamiento pedagógico, en las festividades y actividades extraescolares que la institución educativa propone y en la exigua intervención para la defensa de los derechos

⁴⁴ Asociación de padres de familia, Consejo Directivo, Junta de padres, Escuela de padres y Asamblea de padres.

educativos de sus hijos frente a la administración educativa municipal o local.

Son pocos los padres que deciden meterse de lleno en el contexto de su hijo, hacer cursos de lengua de señas para comunicarse y aprender todo lo relacionado con la comunidad y las culturas de las personas sordas. Estas acciones, según experiencias en otras latitudes (Rocha, y Díaz, 2000) y en experiencias locales (INSOR, 2003; Medina, 2003) posibilitan comprender la vida de los sordos, conocer sus formas de comunicación, reconocer la importancia de las señas para ellos, aceptar su uso y entender la capacidad de los sordos para una vida independiente. Lo contrario a esto, genera permanentes procesos de discriminación y de exclusión para los sordos en sus espacios familiares.

“No quiere ir a las reuniones familiares porque dice que le cuentan corto lo que los demás hablan largo y que estos lo ignoran, pareciera como si él no estuviera ahí”
(Kazez, Ruth. 1999)

Subjetividad de las personas sordas

Los sistemas de representación empleados y las prácticas llevadas a cabo a través de los sujetos y las instituciones agenciados para ello, permiten el surgimiento de una nueva categoría: *la subjetividad de las personas sordas*, a

través de sus técnicas y dispositivos, que permiten la construcción de una identidad, la formulación de prácticas y el intercambio de experiencias del ser en relación con la inserción en el espacio académico, laboral y social.

Uno de estos dispositivos en la presente investigación, estuvo relacionado con la narración, con el contarse a sí mismo quiénes son, cómo son, qué sienten, qué desean. Esta construcción narrativa que han hecho los sordos, tiene relación con lo que Demetrio (1999), denomina un segundo nacimiento:

Tenemos un nacimiento que está determinado por el acto de procreación de nuestros padres [...]. Pero después hay un nuevo nacimiento; que no es aquella recepción externa y que es precisamente el nacimiento que nos damos a nosotros mismos al relatar nuestra historia, redefiniéndola con nuestra escritura, la cual establece nuestro sentido, con el que ahora exigimos ser comprendidos por los demás (P 81).

Así, uno de los logros de esta investigación está relacionado con la palabra surgida de la experiencia de los sordos en torno a sí mismos, que he denominado *subjetividad*, como categoría de investigación; pues el sujeto pedagógico o, si se quiere, la producción pedagógica del sujeto, ya no es solamente analizada desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también y fundamentalmente desde el punto de vista de la “Subjetivación”. Esto es, desde como las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo

mismo. Aquí los sujetos no son posicionados como objetos silenciosos, sino como sujetos parlantes; no como objetos examinados, sino como sujetos confesantes; no en relación a una verdad sobre sí mismos que les es impuesta desde fuera, sino en relación a una verdad sobre sí mismos que ellos mismos deben contribuir activamente a producir (Larrosa, 1995:287).

Esta idea de subjetividad está relacionada con la capacidad que tiene el sujeto, en este caso los sordos, de autoproducirse reflexivamente en relación con su identidad –narrativa- para transformar los dispositivos de subjetivación en técnicas propias de elaboración:

Si la experiencia nos ha impuesto cambios significativos de los que hemos aprendido, significa que ésta es *magistra vitae*: de este modo cada uno se ha construido su abecedario privado y pedagógico, su código de comportamiento, con tal de ser reconocido por el mundo y, al mismo tiempo, reconocerlo y reconocerse. Cada uno ha escrito simbólicamente el libro de la propia formación que relee y repite de memoria continuamente: y sigue leyendo también a los demás hasta topar de nuevo con las propias obsesiones, tal vez debido al carácter repetitivo de los relatos. (Demetrio, 1999:51- 52).

Lo que fueron y son los sordos es igual a lo histórico, es decir son archivos de lo que ya no son. Remite a los dos modelos clínico y socio antropológico, en tanto que lo actual los remite a lo que *están siendo*, lo que *van siendo*, es eso otro con

lo cual coinciden, esto se relaciona con los estudios sordos, puesto que no aspiran a expectativas de querer ser, únicas formas cerradas y universales, sino que se concentra en lo que están siendo.

A partir del trabajo realizado encontramos una identidad de los sordos establecida desde sus enunciados, es decir, cómo se veían o leían así mismos al principio de los talleres y cómo lo hacían posteriormente. Los enunciados iniciales, las visibilizaciones indicadas al principio, no eran su identidad establecida, eran sus archivos identitarios, en otras palabras lo que dejaron de ser. Posteriormente encontramos lo que estaban siendo, identidades sordas móviles, en permanente construcción. Son diferencia discursiva, actualización de sus dispositivos.

Experiencias de sí/tecnologías del yo: Las experiencias de los adultos sordos sirven para las familias de los otros sordos, pero además como tecnología del yo mediante narrar a los otros sordos las experiencias vividas, lo que puede generar cambios y transformaciones en su *self*:

- El encuentro con sordos permite que en medio de la soledad que viven los sordos compartan sus experiencias, se ayuden mutuamente y esto mejore su sentir consigo mismos y sus familias.
- Narrarse puede ser una actividad que le permita a los estudiantes contar historias de vida, y tal vez facilita, saberse sordo.

- Si las familias tienen experiencias positivas con sus hijos sordos, si tienen comunicación efectiva, podrán entender qué significa ser sordo y apoyar el proceso de subjetivación.
- En el internado se compartían experiencias que posibilitaban construir identidad sorda, acceder a la lengua de señas y compartir con amigos iguales donde no se sentía con tanto auge la discriminación ni segregación.
- El internado como un dispositivo de subjetivación permitió tener experiencias de sí mismo. Generalmente el internado fue este espacio que logro cosas pero cuando estaba ajeno de los ojos y las miradas oyentes. Internado como lugar de intercambio de nuevas señas y experiencias.
- Cuando se logra tener experiencias de sí mismo, hay valoración y aceptación de ser sordo.

Hemos evidenciado una gran necesidad en los estudiantes, y es el de ser escuchados, conocer sus historias de vida, y su construcción identitaria, ellos hablan de una *objetivación casi común*: Segregados por sus familias, tenidos en poco, con representaciones de inmadurez y enfermedad, sin posibilidades de acceder a experiencias sociales, deportivas y educativas alternas, similares a los muchachos y muchachas de su edad (deportes, cursos, scout, etc.)

- *La educación que actualmente los estudiantes tienen y refieren.* Las experiencias educativas por las que muchos sordos han pasado, no

posibilitaron que éstos pudieran dar cuenta de sí. Esto fue evidente en los talleres con los estudiantes, quienes, generalmente al contar sus historias de vida, tenían dificultad y relataban sobre todo, las historias educativas y su paso por distintas instituciones, dando detalles sobre esto, pero olvidando integrar a sus narraciones lo sucedido en la infancia o adolescencia por fuera de los marcos institucionales educativos.

- *La actual educación de sordos*, no se ha interesado en recoger las experiencias educativas, personales, laborales y sociales de los sordos. Estas experiencias son un aporte muy valioso para los niños sordos, quienes crecerían con otro tipo de prácticas y ambientes educativos si disfrutaran de ellas. Esta educación, no les permite a los estudiantes, *conocerse* mucho, aunque pasen mucho tiempo escolarizados en los mismos grupos y con los mismos compañeros. Por ello, hay malestar general y crítica por parte de lo sordos; sin embargo, aman ese espacio. surge entonces una pregunta ¿Por qué no mejor trabajar o luchar por ese espacio a través de propuestas innovadoras en conjunto?

Educación excluyente: La educación de los sordos refiere un tipo de exclusión pues la mayoría de las veces, los estudiantes y comunidad sorda no tienen derecho al saber o tienen derecho a un determinado tipo de saber (Foucault, 1992). Es una exclusión que limita el saber pero también, la

posibilidad de tener iguales cuya identidad se identifique con su lengua y cultura en ese ámbito que se llama escuela. Hay una cierta norma, un cierto filtro de saber, un saber limitado, abreviado, cuya importancia es argumentada por aquellos que no son sordos, por aquellos que no han tenido experiencias de exclusión de saberes propios.

Los colonialistas europeos prohibían a los indígenas la religión, las costumbres, la cultura y la lengua, lo mismo sucede con los sordos, existe una exclusión de conocimientos culturales propios: historias de vida (propias y de sus colegios e internados) tradiciones, humor, problemas reales de sus comunidades, orígenes de sus lenguas, resistencias y luchas sordas, grupos sociales y prácticas sociales que las generaciones anteriores construyeron y mantuvieron y que las generaciones posteriores desconocen, porque los currículos excluyen este tipo de conocimiento en los planes de estudio y los excluye no solo porque se desconocen, sino porque a veces conociéndolos se desestiman como innecesarios, sin valor o inútiles. Al respecto, KOHL, (1995), hablando de la educación multicultural en Norteamérica, menciona en uno de sus trabajos, que en muchas instituciones educativas para niños sordos, dicha educación no es practicada, solo se relaciona con fechas especiales y héroes nacionales. También explica que personas como Martin Luther King y Rosa Parks, líderes del movimiento a favor de los derechos

civiles para los afrodescendientes en los Estados Unidos, solo son evocados en fechas especiales y sus historias son reducidas o desvirtuadas.

En este sentido, he encontrado significativo en una de las asignaturas de bachillerato donde se tratan ciertas temáticas sobre la historia de los sordos en el mundo y sobre la fundación del colegio, gran interés por parte de los estudiantes, se les escucha frases como: *Yo no sabía, esto, ¿esto es así?* Y aparecen al tenor, un sinnúmero de preguntas relacionadas con ello.

La exclusión educativa también tiene que ver con un tipo de acción política, los sordos han sido enseñados desde la pasividad, desde ser receptores pasivos de información que les es transmitida; pero hay una exclusión de una práctica política por medio de la cual los estudiantes podrían exponer sus puntos de vista, opinar sobre los contenidos programáticos, sobre cómo reciben el contenido, por qué se eligen esos saberes y no otros. Es notable la inexistencia de participación sorda que revise a la luz de sus necesidades, los saberes que la escuela proporciona y reproduce. La escuela requiere inventar estrategias que permitan modificar estas relaciones de fuerza, hacer que existan nuevos esquemas de politización que admitan la problematización al interior de la escuela, de asuntos como los contenidos curriculares, la preponderancia de unos saberes sobre otros (Foucault, 1992)

O'Donnell, (1998, citado por Gerner 1999) explica la poca o nula inclusión en el aprendizaje de los estudiantes sordos, la historia de los grupos étnicos de origen de sus familias, también relata como en dichos estudios los alumnos preguntaban y cuestionaban por qué no se incluía en las explicaciones de los profesores personas como ellos, sordos.

Otro tipo de exclusión de la educación de sordos es la situación antes enunciada en este trabajo, sobre la llegada tardía al escenario académico de los niños sordos. Dadas sus particularidades lingüísticas y culturales, se esperaría que pudieran llegar anticipadamente a las guarderías para sordos, donde trabajan sordos adultos como modelos lingüísticos y de identidad (Ramírez, 2001)⁴⁵ Generalmente llegan en primera instancia a los centros oralistas, que como vimos, su atención más que educativa es terapéutica, remitidos por los profesionales de la salud al dar el diagnóstico a los padres sobre la sordera de su hijo. Los estudiantes llegan a las escuelas para sordos de estos escenarios oralistas a los 7, 8, 9 años (si es que alcanzan a llegar a estas edades) o de escenarios de integración escolar, para aprender su lengua y paralelo a ello los saberes académicos. Este aspecto por lo general no se tiene en cuenta en la arquitectura escolar y se olvida como

⁴⁵ Para mayor ilustración de este tipo de atención temprana a niños sordos, ver el trabajo desarrollado por el INSOR, en el marco del programa de atención a niños sordos menores de 5 años.

elemento indispensable a la hora de pensar la calidad educativa que el Ministerio de Educación solicita.

Otra exclusión del saber académico para sordos es la reflexión sobre las relaciones de saber/poder, la historia de las luchas por el poder y su organización como tal en la sociedad. Además el conocimiento exclusivo en las prácticas educativas, del poder como una categoría negativa, represiva, que no produce, proveyendo de ésta manera, conceptos básicamente jurídicos sobre el poder, pero excluyendo sus múltiples formas. Igualmente los sordos han estado ajenos de la discusión sobre el *suceso* como una ruptura dentro de los procesos históricos distinto a las continuidades históricas que nos han enseñado y que socialmente se han legitimado.

Cuando la escuela provee los medios para que los estudiantes identifiquen aquellas formas de poder que los limita o les quita agencia y pueden por fuerza de esos dispositivos crear formas de resistencia que les lleva a exigir y reclamar reformas, esto se convierte en una acción revolucionaria (Foucault, 1992). Si los sordos consiguen ser oídos a partir de sus exigencias, la educación tendría que cambiar, pero parece que esta distribución del poder a la que nos vemos abocados actualmente interfiere para que ello suceda.

La teoría sobre la educación de los sordos, solo puede ser planteada por los sordos mismos, pues de no ser así estaríamos hablando de una escuela que

no es la que piensan los sordos, un pensamiento por fuera de las marcas de nuestro pensamiento, una escuela que no es su escuela sino la representación que hacemos de ella.

Nuestros años de protagonismo dentro de la comunidad de solidaridad y de la minoría sorda nos llevan a plantear como primer modelo educativo para los sordos, el dejar que ellos mismos diseñen, organicen y pongan en práctica sus propias escuelas y que si y cuando lo necesiten llamen a los técnicos y profesionales oyentes para desempeñar alguna función. (Massone, Simon & Druetta, 2003:13).

Muchos/as científicos/as sociales se han acostumbrado a teorizar desde organismos de planeamiento o administrativos, nacionales e internacionales -hecho que potencia el problema-, se convierten tristemente en meros funcionarios que pierden de vista totalmente la realidad, y que se olvidan que una etapa importante de la metodología de investigación en el trabajo de campo, "es el tomar muchas horas mate con los paisanos". (15).

Quiénes participan en la construcción del PEI para instituciones de sordos tanto en el nivel local como en el nacional (INSOR), no son los sordos, sino aquellos que emiten juicios y construyen la realidad a la medida de sus intereses. Con esto no afirmo que solo lo sordos pueden hacer educación para sordos, pero su participación y decisión es vital (Reguillo, 2004).

Espacios educativos: es indicador encontrar en las narraciones de los estudiantes, que los espacios educativos por los que han pasado en su mayoría son (y casi siempre en este orden):

- Instituciones cuya propuesta es oralista
- Experiencia de integración en escuelas y colegios donde todos son oyentes
- Instituciones educativas para sordos con modalidad comunicativa en lengua de Señas.

Estos espacios e instituciones son descritos a veces en términos positivos y otras veces en términos negativos. Entre los datos obtenidos en este estudio, encontramos la comparación, de acuerdo a sus experiencias, que los participantes hicieron de los tres tipos de instituciones por los que han trasegado. Los estudiantes sordos respecto a las instituciones oralistas manifestaron:

No entendíamos lo que nos decían, porque no escuchábamos. [...] Nos insistían para hacer voz, nos la montaban. También nos insistían para usar los audífonos, y cuando no los traíamos puestos, nos regañaban diciendo que había que tener paciencia y usarlos. [...] Nos cambiaban siempre de maestras y nos confundíamos porque no les entendíamos cuando hablaban. [...] Usábamos muy poco las señas. [...], repasábamos cuentos, lecturas oralmente y hacíamos muchos ejercicios de reescritura y nos corregían.

En X me dejaban dibujar lo que yo quisiera, había muchos juguetes. Compartíamos mucho, teníamos compañeros muy alegres y de diversas características con las que teníamos comunicación diferente. Siempre nos celebraban días especiales y teníamos salidas pedagógicas y paseos frecuentemente.

(Trascripción de video, agosto, 2004).

Sobre los mismos aspectos en relación con el aula con oyentes dijeron:

No sentía interés por el área de español, no entendía, por eso la pérdida de tantos años y poco contacto con mis compañeros. [...] Nos hacían burlas, nos decían mudos y eso nos enojaba. [...] Me sentía confundida porque no entendía nada.

(Trascripción de video, agosto, 2004).

Estas afirmaciones contrastan con otras apreciaciones:

Era muy positivo participar en el grupo con mis ideas, para exponer. Los oyentes me apoyaban. Me gustaba compartir con mis compañeros y la pasaba bien. Tenía confianza en ellos y nos ayudábamos mutuamente.

(Trascripción de video, agosto, 2004).

En cuanto a la última institución mencionada y comparada, la exclusiva para sordos con modalidad comunicativa de lengua de señas, los estudiantes revelaron que:

Es una institución que cuenta con el bachillerato completo. Algunos maestros son buenos en lengua de señas, hay buena calidad y organización del aula de informática. [...] Nos gusta porque hay por lo menos participación de un sordo adulto que enseña a los niños sordos. Los maestros hicieron el PEI, que por mucho tiempo no teníamos en el colegio.

[Lo negativo es que] hay poco tiempo de enseñanza y mayor participación de los profesores en reuniones, falta mayor organización de las personas y objetos de la institución, falta mayor atención sobre las identidades de los niños sordos. Los presupuestos institucionales no tienen en cuenta diversas necesidades. Hay desconocimiento por parte de los sordos, de las leyes y sus objetivos. Las grandes distancias de los lugares donde viven los estudiantes al colegio, lo malo es que este hecho no lo reconoce ni lo tiene en cuenta el gobierno.

(Trascripción video, agosto, 2004)

[...] en las clases los referentes, son escasos. No se trabajan sinónimos sino un solo concepto, los estudiantes tienen referentes fijos, lo que se hace es limitar el conocimiento.

(Diario de campo, 2004)

La educación que tienen los sordos hoy por hoy no les posibilita una reflexión sobre sus historias de vida, sus prácticas educativas concientes y tampoco vislumbrar la manera como han sido vistos desde el modelo tradicional en educación de sordos (modelo oral), pero, tampoco desde el modelo cultural, que nunca se había preguntado si los estudiantes conocían como eran

nombrados, representados y por ende que tipo de experiencias educativas se les debía brindar. Problematizar el tema sobre los enfoques educativos para sordos en los talleres, representó para los estudiantes mucho interés pues era la primera vez que los conocían y les sorprendió enormemente saber que así piensan de ellos. Este tipo de educación en Colombia, por no decir en el mundo, se mueve entre los modelos clínico- terapéutico y cultural de la sordera, últimamente permeado con nuevas conexiones desde la educación para la diversidad; pero, con un gran énfasis sobre todo desde la política emanada del Ministerio de Educación, que otorga modelos sociales a la discapacidad.

Los estudiantes no tienen claro aún lo de los enfoques, es su primera aproximación y falta continuar reflexionando sobre ello. Quienes tuvieron mayores comprensiones lograron hacer conexiones y relacionarlos con su realidad, permitiéndoles caer en cuenta de situaciones vividas. Para algunos el nuevo conocimiento que recae directamente sobre su experiencia de sí, les genera angustia, para otros el conocimiento les posibilita transformación.

Con esto, entendemos la educación de sordos como un dispositivo de subjetivación que los visibiliza y enuncia. El análisis en relación con la educación de las personas sordas no puede ser tan solo ideas y representaciones sobre la sordera ni solo comportamientos: oralización,

encierro, prohibición de la lengua de señas, sino y sobre todo, la sordera como experiencia.

Dentro de estas reflexiones sobre el tipo de educación que tienen, encontramos referencia a los maestros: *se observa que muchos maestros oyentes no tienen compromiso por lo que hacen, les falta respeto, amor y atención hacia la comunidad sorda.* Los profesores no manejan las situaciones estudiantiles, dicen que es difícil enseñar a los sordos, no miran, no reflexionan cómo enseñarles y les da tanta lidia. *Los sordos no se motivan con la educación y se despelotan.* Por eso los maestros llaman a los modelos lingüísticos para que les ayuden. Pero es evidente el desinterés de muchos de ellos, reflejado en el relato de uno de los jóvenes modelos lingüísticos: *Trabajando en el colegio, los maestros me llamaban para que les ayudara en la clase, pero ellos se salían del salón, no ponían atención a lo que yo hacía, parece que no hay amor ni atención a los sordos* (Actas grupo de apoyo, febrero 17 de 2004).

Con base en las narraciones de la experiencia vivida por unas profesoras en el Internado, los estudiantes analizaron que:

- Las profesoras que vivieron el internado tienen fuerte influencia desde el oralismo. No ha habido cambio en el uso y significado de la L.S.C.

Según sus manifestaciones, no había profundidad en sus prácticas educativas en las distintas áreas de conocimiento. Aunque ahora si se resalta cierto cambio, falta mejoramiento en lo académico.

- Se observa que los alumnos no mejoran, ni los colegios tampoco.
- Los sordos manifiestan que las profesoras de esta experiencia requieren acompañamiento en sus aulas, de personas sordas adultas y de la influencia de profesoras nuevas con renovadas ideas acerca de la educación para sordos, pues sus experiencias anteriores no permiten lograr mayores niveles de comunicación y comprensión sobre los sordos.
- Infortunadamente los profesores perpetúan la concepción del sordo pues aún conservan los viejos esquemas sobre sus identidades; además, escaso manejo de la lengua de señas y de la enseñanza del español escrito.
- Los sordos manifestaron que así como a los estudiantes se les otorga una calificación I por no dominar la lengua escrita, los profesoras también tienen I por no saber señas, esto lo dijeron en relación a que tuvimos que pasar de español oral a lengua de señas (interpretar) todo lo que ellas contaron a los estudiantes.

Los profesores son culpados por los adultos sordos de que los niños sordos se aburran en sus clases, porque primero no hay dominio en lengua de señas y por

ende ésta lengua no transversaliza la enseñanza, no es la lengua de instrucción, segundo, los niños se aburren de la repetición de sus maestros. Tercero, los niños son obligados a pasar por procesos de lengua escrita sin sentido. Por esta razón aunque los niños vengan de la escolaridad en guardería y tengan dominio de señas, son criticados por sus maestros porque no aprenden la Lengua escrita y se portan necios en clase. Al respecto, un participante sordo, adulto, se preguntó: *¿Dónde está el conocimiento si se discrimina la comunicación?*

Los Proyectos Educativos Institucionales y los planes de estudio que parten del pensamiento antropológico, esperan formar un sujeto: hombre, blanco, de clase media, oyente, tal situación influye en los maestros de sordos, quienes ven una gran dificultad en relación con los resultados académicos de sus estudiantes. Los estudiantes no son lo que espera el estándar y por ello son incapaces para aprender, por lo que se reitera permanentemente en las escuelas para sordos, currículos de bajas expectativas, pues los maestros no creen en sus estudiantes. La preparación de estos currículos no resuelve la disyuntiva en que se encuentran los maestros a partir del pensamiento antropológico que no les permite identificar varios asuntos:

- De un lado, la escasa comprensión que tenemos los maestros de los alumnos, fijando en la sordera la incapacidad de aprendizaje manteniendo representaciones deficitarias de estos.

- Otro punto es la creencia arraigada de que la existencia de la lengua de señas y de las personas sordas como modelos lingüísticos en el colegio, resuelve todo la educación para sordos.
- Por otro lado, su propia autoestima como maestro al no creer en sus posibilidades de enseñar, además los diferentes aspectos que inhiben el aprendizaje satisfactorio. En una investigación relacionada con la cultura del maestro de sordos, Veinberg, (1999) encontró que las expectativas de los maestros frente a sus alumnos, marcan de alguna forma sus propias actitudes, las respuestas que reciben y la evaluación de esas respuestas. Se esperaría de él, que pudiera replantearse y reflexionar sobre el modelo pedagógico y sus diferentes componentes que han sido fijados a ideales universales; además, las estrategias metacognitivas y de enseñanza, la asistencia y participación activa de la comunidad sorda en el ámbito escolar y otros factores que posibilitan una educación de calidad. Sin embargo las reuniones de maestros no contemplan estas discusiones sumamente importantes para crear una arquitectura educativa que tienda al reconocimiento de las diferencias sordas. Contradictoriamente, se centran en la administración escolar de cara a las exigencias del mundo globalizado.

Temporalidad sorda: Mucho se ha hablado institucionalmente sobre la temporalidad sorda, algunos maestros dicen que los sordos son muy lentos, que viven muy tranquilos, que el tiempo no les marca. Esta temporalidad es cuestionada dentro de la institución sobre todo cuando se ingresa al colegio en las horas de la mañana, cuando se integran de descanso a las aulas de clase, cuando se deben desplazar dentro del colegio, por ejemplo de los salones de clase al teatro de la institución, cuando se sale de la sede a pie para dirigimos a otra institución cercana, cuando dentro de la clase ponemos tiempos a determinada actividad y sentimos desde nuestra temporalidad, que se demoran mucho realizándola.

Los mismos estudiantes indican que una de las particularidades de los sordos es cuando van a algún lugar a una fiesta o reunión especial, lo que más disfrutan es Hablar y hablar..., más que bailar o beber. Se les puede ir horas en ello y no se inmutan por el tiempo.

Se ha experimentado diferencias en el tiempo también, al desarrollar institucionalmente actividades como pruebas saber y exámenes ICFES, en las que los estudiantes invierten más tiempo para responder que sus pares oyentes, pero debido a que es un tiempo estándar que se debe *respetar*, diseñado y fijado

socialmente, se quedan a medio camino en sus repuestas y resolución de problemas.

Ese discurrir sobre el tiempo de los sordos, infortunadamente no ha ido más allá de preguntarse el por qué de su tiempo, que responde a la obsesión por el otro, más no de establecer diálogos con los sordos sobre la temporalidad, sobre como han sido configurados o no como sujetos temporales; pero, sobre todo, recordar que la temporalidad es una invención, que hace parte de ese juego de verdades construido y constituido como único, que el tiempo y el espacio del otro sigue siendo como lo aclara Skliar (2002:111), “[...] reducido/simplificado a una acción/situación que tiene como punto de partida otro lugar diferente del suyo, una espacialidad cuyo origen ha sido ya inventado y determinado, una temporalidad presente de la mismidad que le obliga a existir en una metáfora violenta sólo de linealidad y/o circularidad”.

En relación con las actividades adelantadas en los talleres, algunas fueron modificadas en su tiempo, porque no alcanzaban a ser desarrolladas en el tiempo planteado.

Desde la perspectiva socio-histórico-cultural, el tiempo posee un componente inevitablemente cultural. Cada cultura, cada civilización genera su propia concepción temporal, construye su particular cosmología temporal. El tiempo sirve así a cada

sociedad como referente gnoseológico colectivo del que se desprenden posteriormente las representaciones individuales de tiempo. Podría de este modo afirmarse que cada cultura genera su propia representación temporal. Cabría asimismo subrayar que al igual que el tiempo psíquico está expuesto a las influencias de los tiempos externos a él (esto es, no intencionales, imaginados o proyectados por la mente humana) aquel, a su vez, está expuesto a las influencias del tiempo sobre el que se estructura la organización.

(Romero, 2000).

Todo esto debería llevarnos a entender que la temporalidad del otro, cualquier otro, ingresa de manera inesperada en nuestro tiempo, se presenta y es ingobernable, de manera que actuando éticamente, tendríamos que preguntarnos si *¿hay un único tiempo dentro de lo humano, y un único humano dentro del tiempo?* (Skliar, 2002). No por la mucha información que demos a los sordos en relación con lo que sucede y nos-pasa, tendrán conciencia del tiempo único (el del proyecto moderno), de alguna manera esa *desinformación* también les subjetiva, también les hace ser ellos mismos y tener así su tiempo, no el nuestro, permitiéndoles *no ser* (como única posibilidad esencial), sino *estar siendo*, como posibilidad de actualizar sus dispositivos, en permanente construcción y desconstrucción. De acuerdo con Derrida con respeto la acogida, hospitalidad y preocupación por el otro, añadir que “la única aceptación posible es la de aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreductible” (Skliar, 2002).

Uso de la Lengua de Señas

Cuando se describen como sordos, no indican la sordera como un “no escuchar”, o “un no poder apropiarse del sonido”, sino como una diferencia en el plano lingüístico, dentro del cual hacen gran énfasis en el amor e importancia de la Lengua de Señas como elemento identitario fundamental (hacen seña de amor), sin negar sus múltiples manifestaciones identitarias. El elemento de la Lengua de Señas como diferencia, les distingue de los otros en tanto idioma visual con características distintas. La mayor referencia dentro de sus narraciones identitarias es la lengua de señas, es al parecer, no el único, pero sí el rasgo más distintivo y el que les aglutina, permitiéndoles compartir nuevos espacios de interacción. *Me siento mejor con la lengua de señas, me puedo expresar con mayor facilidad y fluidez, por el contrario con la voz, son pocas o las mismas palabras que uso, siendo reducido el mensaje que brinda* (Diario de campo, 2004).

Cuando los adultos sordos se identifican como personas cuya identidad es diferente, manteniendo experiencias importantes desde la lengua de señas, la defienden como uno de los mejores elementos a tener en cuenta en su Educación, como lengua de instrucción. Los sordos prefieren una educación en lengua de señas, aunque sea en una institución que cuestionan mucho. Las escuelas e instituciones para sordos actualmente aceptan la lengua de señas en el espacio escolar, pero han determinado sus cambios

exclusivamente a esto, olvidando una organización y arquitectura escolar que demanda poderosos esfuerzos para hacer transformaciones significativas en conjunto con las comunidades y movimientos sociales Sordos.

La importancia de la Lengua de Señas aprendida por los padres, es vital para evitar atropellos contra los niños por falta de niveles adecuados de comunicación. Las experiencias sordas relatan, que pese a miles de terapias y a otros procesos correctivos, no consiguen dominar el idioma del amo (no el suyo), pues su lengua fue coartada desde niños. Parte de la subjetividad sorda se haya en el plano de su lengua, en este sentido, a veces los sordos hablan con dos tipos de señas: las que les toca inventar en la familia y las que han aprendido en su espacio escolar. Ocasionalmente inventan señas y alfabeto.

Después de las estrategias de trabajo implementadas, quedan sobre las reflexiones elaboradas una serie de inquietudes y comentarios de los participantes que vale la pena considerar en este apartado de análisis, dado que su lectura permite identificar olvidos, encubrimientos e insatisfacciones con la educación que tienen:

- Trabajo de representación grafica con tiza mojada. Les sorprendió porque nunca lo habían hecho.

- Reclamo, porque algo de sus historias no fue registrado en un cartel, por parte de una de las participantes del grupo de apoyo. Tal vez ese fragmento para ellos era muy importante.
- Temáticas planteadas en los talleres tanto con el grupo de apoyo como con los estudiantes: quién soy yo, identidades, historias educativas, pedagogía crítica, estrategias educativas en el aula, capacitación sobre el diario de campo como herramienta en la investigación, deconstrucción y problematización de conceptos que la formación de maestros nos dejó en relación con los sordos y la sordera, como por ejemplo: concepción de sordo y sordera, estereotipos, prejuicios y discriminaciones hacia los sordos, concepción de maestro y de prácticas pedagógicas, modelos educativos y comunicativos para sordos históricamente arraigados, etnocentrismo, elementos de investigación y de manejo de instrumentos de recolección de información, uso de aparatos como filmadora, televisor, VHS.
- Los trabajos de investigación deben ser formativos para producir en los sordos nuevas miradas y no reproducir los viejos esquemas investigativos en los que unos hacen y los otros ven hacer o reproducen lo que ven. *El futuro puede mejorar si se profundiza desde la investigación (Participante Sordo, febrero 24 de 2004)*. Se reivindica la investigación en la educación con todos los participantes.

- Preocupación para tener en cuenta en otras investigaciones, la de tener más de un intérprete de lengua de señas porque una sola persona se desgasta mucho. Esto se presenta como una dificultad y un riesgo en el trabajo de campo y por ende en el proceso de investigación.
- Trabajo con carteles que los estudiantes leían y debían ubicar de acuerdo con el lugar que correspondía, en este caso se estaba haciendo revisión de los modelos pedagógico en la educación de sordos.
- El interés en los mensajes llevados por escrito a los talleres, provocó y generó en los estudiantes deseos de leer, preguntar a sus compañeros y relacionarlo con el tema.
- En muchas de las oportunidades, nos costó trabajo explicar ciertos conceptos e ideas a los estudiantes, por ejemplo Machismo y feminismo, el debate para defender con argumentos la idea de la escuela tradicional y la escuela que se sueña, también nos enfrentó a la idea de hacer caer en cuenta a los estudiantes sobre las identidades propias y los regímenes de representación que ellos crean para que los otros tengan sobre ellos conmisericordia o para ejercer determinado poder.

CAPÍTULO 5

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

Siempre se llega pero a otra parte...

Todo pasa pero a la inversa.

Roberto Juarroz

El análisis de los modos de subjetivación, ha posibilitado la apelación no solo a los archivos de los sordos, la parte de la historia, lo que fueron y son los sordos; sino, y sobre todo, a la actualización de sus dispositivos (lo que van siendo). Esclareciendo de esta manera el desplazamiento de un dispositivo a otro (del modelo clínico y socioantropológico al campo de los Estudios Sordos) y obteniendo así, diversos niveles de enunciación y visibilidad de sus identidades que distan de las miradas obsesivas hacia ellos. Las variaciones de los procesos de subjetivación o si se quiere, la ontología del presente, como diría Foucault, “consiste en pensar el nosotros a partir de lo que ya no somos puesto que estamos deviniendo hacia otro lugar” (Sánchez Godoy, 1995).

Desde este punto de vista se problematiza la identidad histórica atribuida a los sordos (tanto en el plano biológico como cultural) bien discutida en los anteriores capítulos, como una esencialidad, y se mantiene la *ocupación de sí mismo*, en tanto que posibilidad de trascender la mismidad, esto es, sostener la alteridad del

sujeto. Al respecto Foucault (2003), señala que la actualización de los dispositivos de subjetivación:

[...] nos desune de nuestras continuidades: disipa esa identidad temporal en que nos gusta contemplarnos a nosotros mismos para conjurar las rupturas de la historia; rompe el hilo de las teleologías trascendentales, y allí donde el pensamiento antropológico interrogaba el ser del hombre o su subjetividad, hace que se manifieste el otro y el exterior. (p 144).

A partir de lo mencionado anteriormente, debo señalar que el proceso de reflexión de los participantes del trabajo de investigación, a través de los distintos talleres y temáticas planteadas, posibilitó la recreación y reconstrucción de sus identidades como un proceso mediante el cual narrándose así mismos, lograron redefinirlas y actualizarlas en un *estar siendo* por fuera de las identidades prefijadas y condicionadas. Esto a su vez garantizó un ejercicio de participación en los distintos momentos del proceso, proveyendo ideas de trabajos inmediatos con la comunidad educativa, donde pudieron vislumbrar la puesta en escena de tales actualizaciones, a partir de sus experiencias de sí, entre las que se destacan:

- Trabajo de capacitación a padres acerca de la violencia física y psicológica que muchos jóvenes manifiestan debido a la incomunicación familiar. Esta actividad se llevó a cabo con 3 grupos de bachillerato y primaria, donde observamos angustia y

cierta identificación de los padres, ante la historia personal narrada por un profesor Sordo, participante de nuestro trabajo.

- Se abrió un espacio de participación en el día del idioma, donde se llevó a cabo un concurso de chistes y cuentos en Lengua de Señas, propuesto por los jóvenes participantes del proceso, quienes manifestaron agrado por una experiencia que tuvimos en el trabajo de campo. Es claro, que actividades como ésta, permite difundir y potenciar lingüísticamente la Lengua de Señas y dinamizar procesos lingüísticos en estudiantes y maestros.
- Intervención con la temática “cultura y comunidad sorda”, de uno de los participantes Sordos en un evento nacional de formación de intérpretes cristianos, con sede aquí en la ciudad de Medellín.
- Socialización a la administración y al grupo de maestros de la institución, de logros y limitaciones del proceso investigativo hasta ese momento (febrero-junio, 2004) con la participación de todos los integrantes del grupo de trabajo. En esta misma oportunidad fue posible reflexionar en torno aspectos a tener en cuenta en la construcción de propuestas educativas para sordos que poco o nunca se problematizan y se discuten en las reuniones pedagógicas de los maestros de sordos tales como: intercambios y transacciones interculturales, malos entendidos en las aulas por desconocimiento de ciertas *prácticas culturales sordas y oyentes*, tensiones entre maestros y estudiantes y entre la administración y los maestros, elementos que pueda arrojar el trabajo de investigación como insumos relevantes para la transformación de la propuesta educativa, representaciones sobre sordo y sordera, modelos educativos, entre otros.

- Asistencia de algunos participantes sordos a un foro educativo donde se socializaron las orientaciones curriculares implementadas por el Ministerio de Educación para la población con discapacidad (MEN-Tecnológico de Antioquia, 2005).

Retornando a la línea de razonamiento señalada al principio respecto a las variaciones de los dispositivos de subjetivación, cabe indicar, que no se trata de la invención del otro o de lo otro desde nosotros, sino la invención del sujeto por sí mismo. Desde ésta perspectiva y a partir de esas reconstrucciones identitarias surgieron las siguientes propuestas:

En el ámbito Familiar

- Dado que, la mayoría de los niños sordos (90%) nacen en hogares cuyos miembros en general son oyentes que rompen la comunicación fluida con éstos cuando se enteran del diagnóstico, se sugiere que la institución educativa, tenga un apoyo psicológico o establezca convenios para acompañar psicológicamente a los padres en la elaboración de duelo, que les permita sostener relaciones con su hijo, sin perder la dependencia y apego que hasta el momento se tenía. Además se proponen charlas y encuentros con sordos adultos donde sean escuchadas sus experiencias de vida, que posibiliten a los padres vislumbrar otras expectativas para sus hijos y su educación.

- Que el colegio reorganice otra vez, los cursos de Lengua de Señas para padres de familia, integrados con pautas de crianza. Estas pautas pueden ser dadas por psicólogos y sordos adultos en conjunto. Lo anterior, debido a que encontramos que los padres y la familia al no tener una lengua común con el miembro sordo, generalmente omiten las explicaciones de la vida diaria, que estos deben recibir relacionadas con normas, conductas, decisiones de los padres, castigos, entre otros; esto hace que los niños crezcan sin tener claras ciertas orientaciones en el hogar y a medida que pasa el tiempo se tornan *incontrolables*, según los padres. Desde este punto de vista, se rescata la labor de la familia en la educación de sus hijos, y por ende la necesidad de estar bastante informados sobre sus competencias.

En el ámbito Social

- Es menester que las asociaciones para sordos, enriquezcan su trabajo, pues éste, no es solo deportivo y recreativo; de esta manera, se requiere su articulación con las instituciones educativas para sordos, permitiendo mayores aportes escolares.
- Proponer a la Asociación Antioqueña de Sordos, ASANSO y otras asociaciones, que realicen actividades como concursos de chistes y cuentos, porque potencian, dinamizan y enriquecen la Lengua de Señas

Colombiana y a sus usuarios; además, conceden la oportunidad de interacciones sociales y encuentros interculturales.

- De esta labor investigativa, surgió la necesidad de enriquecimiento de la Lengua de Señas con los nuevos conceptos trabajados. Para ello se concertaron algunas señas provisionarias. Sería interesante conformar un comité lingüístico (con las asociaciones) que recoja estos nuevos aportes y pueda posteriormente presentarlos al comité de FENASCOL, responsable de ello, para discutirlos y luego difundirlos en el país.
- Se sugiere a los clubes y asociaciones de sordos, plantear dentro de la formación y capacitación a sus socios, temas como: origen y causas de la sordera, modelos educativos y lingüísticos en la educación de sordos, identidades sordas, experiencias e historias de vida, implantes cocleares, dispositivos auditivos, derechos humanos, liderazgo, entre otros. Plantear así mismo, la posibilidad de revisar otras historias de vida *Sordas*, que han sido llevadas al cine, a través de estrategias como cine club o cine foro y que permiten variaciones y reconstrucciones identitarias mediante el análisis de la narración y discusión de sus experiencias de sí.
- Dentro de estos servicios de formación y capacitación que tienen en su mayoría las asociaciones de sordos, están los cursos de Lengua de Señas que ofrecen a las personas oyentes. Se propone que puedan también compartir con ellos las reflexiones que las comunidades sordas hacen en

los aspectos antes mencionados, porque posibilita estructurar relaciones y prácticas distintas entre sordos y oyentes.

- Que los clubes y asociaciones de sordos extiendan sus diversos servicios a otros municipios donde hay personas sordas que poseen una lengua de señas poco estructurada, escasos procesos identitarios, insuficientes posibilidades de escolarización e inserción laboral, falta de procesos de lectura y escritura, entre otros⁴⁶.

En el ámbito educativo

- Que los niños sordos lleguen a edades más tempranas a la escuela de sordos, para que puedan tener acceso lingüístico adecuado, que les permita construir lenguaje y a partir de allí, nuevos y diversos aprendizajes. Esto puede ser posible si se realizan campañas publicitarias acerca de la sordera, desde una perspectiva de la diferencia⁴⁷ en hospitales, centros de salud, instituciones de rehabilitación, entre otros, donde la mayoría de las familias reciben el diagnóstico clínico sobre la sordera de sus hijos. Estas campañas deberán tender a sensibilizar y capacitar al personal médico, y en general al que allí trabaja para que identifiquen otras posibilidades

⁴⁶ Existen muchas regiones de nuestro país que tienen un reducido número de personas sordas, a quienes no se les ofrece los servicios más mínimos que como persona requieren. En otros lugares la sordera no se ha politizado, es decir, no se ha conformado como grupo étnico ni comunidad de solidaridad.

⁴⁷ Una de las preocupaciones analizadas por los participantes sordos fue la de la recepción diagnóstica por parte de los padres sobre la sordera de sus hijos, con una mirada de deficiencia sobre ellos, y en este sentido posibilidades educativas básicamente terapéuticas, que impiden el desarrollo temprano de capacidades lingüísticas y cognitivas.

educativas y sociales para las personas sordas, distintas a las de carácter remedial y clínico que actualmente prescriben. En ésta tarea deberían involucrarse articuladamente, las asociaciones, los clubes e instituciones educativas de sordos, pues son generalmente éstas últimas quienes reciben tardíamente a los niños sordos, en un estado de frustración y fracaso, especialmente de los padres.

- La institución educativa Francisco Luis Hernández debería ofertar un portafolio de servicios y proyectos a las Secretarías de educación y promoverlo en espacios como: Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín ASDEM, Asociación de Institutores de Antioquia ADIDA, ambas Secretarías de educación (departamental y municipal), emisoras de los sindicatos, Asociación Antioqueña de Sordos ASANSO, Unidades de Atención Integral UAI, centros de atención audiológica, consultorios de fonoaudiólogos y otorrinolaringólogos, a universidades como (Eafit, Universidad de Antioquia, Maria Cano, que cuentan con personal tanto profesional como estudiantes en formación que requieren conocer estos servicios), iglesias cristianas que trabajan con sordos, hospitales y clínicas donde se da el diagnóstico a padres, etc. También es importante que se organice una página Web institucional donde se promuevan los programas que la Institución implemente.

- La institución educativa podría conformar redes de trabajo, apoyo y solidaridad, junto con: Unidades de Atención Integral, Secretarías de educación, padres de familia, otras instituciones educativas, instituciones de rehabilitación, asociaciones de sordos, clubes, comités de intérpretes, congregaciones cristianas, universidades, medios de comunicación, entre otros, que posibilite el intercambio de comunicación e información, el fortalecimiento de acciones, tendientes a mejorar procesos educativos sociales y culturales de las comunidades, consolidación de políticas públicas, entre otras.
- Establecer espacios de discusión y formación entre la comunidad educativa y la comunidad sorda de Medellín, que viabilice nuevas comprensiones e interpretaciones, donde las historias de vida complejas y diversas sean escuchadas, donde las angustias de los maestros se manifiesten y las experiencias de los estudiantes las acalle.
- Modificación de experiencias en la vida escolar, posibilitando que se propongan y organicen nuevas opciones culturales, que sean adecuados para la vida de los sordos. Ya lo decían los mismos estudiantes que participaron en el proceso; quizás un concurso de chistes, una muestra de graffitis, una exposición de caricatura, entre otras opciones sean espacios adecuados.

- Al contratar maestros para la comunidad sorda de la institución, las Secretarías de educación deben pensar en personas formadas en áreas específicas, no tan solo educadores especiales.
- La Institución Educativa para sordos, debería contemplar dentro de sus propuestas a Secretaría de educación, un perfil adecuado, del intérprete de Lengua de Señas que será contratado para trabajar allí.
- Ojala que los sordos en un futuro puedan ser profesores, para que trabajando en común con oyentes, construyan una arquitectura escolar, con condiciones equitativas para participar sin aislarse a un *mundo sordo* (Teske, 1998).
- Los maestros de Sordos requieren tener un contacto permanente con sus estudiantes no solo en lo académico, sino también a través de diversas actividades que permitan desarrollar mayor conocimiento de sus alumnos, de sus prácticas y de su lengua. Se trata de acercarse y establecer relaciones pedagógicas sólidas.
- Proyectar un espacio pedagógico de reflexión institucional donde personas sordas adultas y maestros sordos y oyentes, reevalúen las propuestas educativas y metodológicas, desde su formación y experiencia. Como se requiere una enseñanza que trascienda, este espacio podría permitir reflexiones de manera permanente, donde las historias de vida de los

sordos sobre su educación, sus aportes y las experiencias e inquietudes de los profesores en torno a ella, sean escuchadas.

- La temática sobre los modelos comunicativos y educativos, movilizó a los estudiantes en su condición de ser sordo. En este sentido se propone que en la educación de sordos se discutan estos modelos, se problematicen y cuestionen. En la educación de sordos, los temas que impactan, esto es, que les permiten tener experiencias consigo mismos, generan de parte de los estudiantes, mayor participación, e incide en sus representaciones; además se comprueba que éstos temas son los que más gustan de compartir con sus iguales, como un sentido de solidaridad, para que a su vez, los tengan claro. En relación con esto, un participante expresó de manera concluyente: *la movilización de aprendizajes, fortalece identidades sordas*.
- Es importante que los estudiantes y adultos sordos participen de las instancias escolares en los distintos grupos: consejo académico, consejo directivo, comisiones de promoción y evaluación, escuela de padres, etc. La cooperación de lo sordos permite la comprensión de las situaciones académicas y lograr comprensión es satisfacción para su educación; si las personas sordas no tienen formación como maestros, entonces que puedan participar activamente en la educación a través de los grupos antes mencionados.

- Los participantes proponen que la biblioteca institucional, cuente con una persona con habilidades en lengua de señas para atender a los usuarios sordos. Además, se requiere dotarla de material actualizado y adecuado. Igualmente, se observa la necesidad de que las distintas dependencias de la institución puedan contar con personal que esté en aprendizaje continuo de la lengua de señas para prestar atención oportuna a las persona sordas, sean estos padres, estudiantes, exalumnos y comunidad en general.
- Usar en las clases, materiales didácticos acorde a las asignaturas y a los saberes que proporcione a los estudiantes, una mayor interacción con los conocimientos.
- Crear simulacros de pruebas ICFES y SABER de acuerdo con las particularidades y experiencias de las comunidades sordas implicadas y con base en el análisis de estos, aportar al ICFES para que tenga en cuenta esos aspectos a la hora de generalizar las pruebas.
- Estrategias para las clases (ubicación espacial): si la organización del espacio es tradicional (filas de sillas mirando hacia el tablero) o el maestro prefiere que sea esa organización, entonces se sugiere que para la participación de los estudiantes, estos puedan salir al frente para ser vistos por todos, pues si todos se ven, es más fácil recordar lo que dicen. No se trata de una idea caprichosa, los oyentes tienen la posibilidad de escuchar la información y participación de sus compañeros sin voltear en clase, los

sordos no. *Los sordos necesitamos estar viendo (Diario de campo, mayo 11/04)*. Ubicar a los estudiantes en clase en forma de *herradura* permite que todos puedan verse cuando participan sin tener que salir al frente ni voltear la cabeza. Los participantes manifestaron que para muchos sordos se hace difícil prestar atención permanentemente, pues visualmente se cansan mucho, por ello optar por esta estrategia puede mejorar la participación y la retroalimentación de los procesos.

- Además de la organización espacial del aula, surgieron algunas ideas sobre el trabajo dentro de las clases. El maestro debería, sobre todo con los pequeños:
 - Llamar y obtener la atención de todos al iniciar, no empezar si los estudiantes no están mirándole.
 - Iniciar el tema explicando o describiendo, sin extenderse mucho en las explicaciones.
 - Participar a los estudiantes preguntando sobre el tema o sobre las ideas que los estudiantes tienen de él (Conocimientos previos).
 - Cambiar de actividad permanentemente (dentro del mismo tema que se trabaje, no solo describir, sino personificar, mostrar) todo ello motiva y centra la atención. Por ejemplo, personificar, describir (color, forma, tamaño y agregar adjetivos. Sobre todo con los pequeños es importante actividades de descripción.

- Con respecto a los mayores o incluso para los pequeños, las clases del colegio deberían ser más **diálogos** que cátedras. Al respecto dos personas sordas adultas señalaban que: *los niños sordos reciben primero información (con lo que se desarrolla su lenguaje comprensivo) y luego poco a poco, pueden expresar (lenguaje expresivo). Si no hay pensamiento temprano, no hay desarrollo del lenguaje. No hay pensamiento bien construido.* (Diario de campo, 2004). El argumento fundamental de Gordon Wells, (2001) en este sentido, es que la educación se debe llevar a cabo en forma de diálogo sobre cuestiones que tengan interés para los participantes - Así como los niños aprenden acerca del mundo al mismo tiempo que aprenden a hablar antes de ir a la escuela (p. 11.) Cuando los niños aprenden el lenguaje, no se limitan a realizar un tipo de aprendizaje de entre muchos; lo que hacen es aprender los fundamentos del propio aprendizaje. La característica distintiva del aprendizaje humano es que se trata de un proceso de construcción de significados: un proceso semiótico; y la forma prototípica de la semiótica humana es el lenguaje. De ahí que la ontogenia del lenguaje sea al mismo tiempo la ontogenia del aprendizaje. La escuela no debería pasar de largo las noticias más actuales, los eventos y las fechas significativas para los estudiantes, y procurar que haya continuidad en los procesos.

En el ámbito investigativo

- Los sordos adultos manifiestan que a través de su participación en el trabajo de campo, se da participación a los demás sordos para hablar de la educación que desean. Asimismo los otros participantes confirmamos la necesidad de dicha contribución, para ampliar las perspectivas educativas.
- un deseo manifiesto de los estudiantes y participantes es que el trabajo de investigación produzca un efecto positivo a nivel de la comunidad educativa para que haya cambios reales. Los trabajos investigativos deben generar nuevas preguntas e intereses por investigar. Un ejemplo puede ser pensar en maestros sordos.
- Generación de nuevas líneas de investigación que permitan la reflexión sobre una educación de mayor calidad para sordos que tenga en cuenta elementos como: instrumentos cognitivos, modalidades de organización comunitarias, cosmovisiones, contenidos culturales, entre otros.
- La participación activa de los estudiantes Sordos en experiencias investigativas y con ello el reconocimiento de la visión que tienen sobre su educación y lo que en ella subyace, viabiliza personas sordas como líderes y jalonadores de cambios educativos importantes para su comunidad.
- Igualmente, la participación activa de maestros oyentes y personas sordas adultas en las reflexiones y debates sobre su educación e inserción social, son un asunto inaplazable, tanto para la escuela como para sus comunidades. En esto, cobra sentido nuestro pensamiento acerca de que la

escuela, los maestros y los estudiantes somos sujetos de saber, que tenemos la posibilidad de producir sentido a nuestras prácticas a través de la reflexión, análisis y sistematización de estas en torno a lo que somos, tenemos, sabemos y deseamos conocer.

En el ámbito de formación de maestros

- El maestro de sordos requiere fortalecer el saber pedagógico, así como metodología y didáctica del saber específico. Entender además, qué significa la sordera como experiencia visual no como deficiencia, en este sentido, problematizar los procesos epistemológicos mediante los cuales en nuestra disciplina, se han legitimado unas ideas sobre otras dando como resultado representaciones de normalidad como únicas formas posibles de desarrollar identidad. Otros asuntos están relacionados con la proficiencia y conocimientos de la Lengua de Señas Colombiana, el compromiso y empatía con la comunidad que trabaja, el interés y la preocupación por su educación y situaciones sociales, la interacción continua con la comunidad sorda, la asistencia a clubes, escuelas, fiestas, actividades culturales y recreativas, etc.. Finalmente, estrategias metacognitivas y de enseñanza donde no cifre la responsabilidad del educando en su sordera, sino que reflexione sobre sus propias estrategias de enseñanza y se cuestione como maestro.

- Es muy importante que sea investigador, que estudie, lea, y además que haga aproximaciones al mundo y realidades de sus estudiantes no solo desde el saber académico, sino y sobre todo en el establecimiento de relaciones éticas con ese otro. Esto sólo podría hacerlo si sabe escuchar las voces de los otros, si tiene la capacidad de ver en el otro un poseedor de experiencia y de conocimientos que resultan fundamentales para configurar educación.
- La formación de maestros debería permitir la problematización y desconstucción de viejos modelos, representaciones y prácticas hacia los sordos. Replanteamiento de los viejos textos escolares que conciben a la sordera desde el déficit y revisión de otros nuevos donde la sordera sea politizada.
- La formación de maestros debería incluir la problematización de conceptos legitimados socialmente tales como normalidad, sano, sordera, inclusión, deficiencia, desarrollo, progreso, etc. Al mismo tiempo, preocuparse por identificar junto con los estudiantes sobre la emergencia de tales conceptos y su incorporación a la educación, facilitando la desconstrucción de dichos conceptos.
- Plantear asimismo, teorías educativas críticas como la pedagogía crítica que permite al futuro maestro, pensar la educación bajo relaciones de poder –saber y como posibilidad de que el alumno también construye

conocimiento, también aporta para su educación. Se propone una formación de maestros que provea de los medios para que los futuros docentes sean conscientes que la escuela y su práctica no es neutral por el contrario, produce y reproduce identidades.

- Debería incluir discursos que consientan el análisis de las identidades como: teorías culturales y poscoloniales donde las subjetividades son analizadas de manera distinta y donde es posible pensar de otra forma la educación.
- La formación de maestros debería admitir la reflexión sobre los modelos pedagógicos (Flórez, 1994) adoptados en las instituciones educativas para sordos y su relación con los enfoques clínico y socioantropológico de la sordera en donde se encuentre el sentido de la dilación en la educación de los sordos.
- La formación de maestros debería permitir al maestro, la recuperación de una práctica de saber que le corresponde y de la cual ha sido despojado a partir de la intervención y configuración de estructuras y modelos escolares medicalizados.

Contextualización

Las implicaciones pedagógicas de cualquier trabajo están relacionadas con un encadenamiento de ideas emanadas desde la obra teórico - práctica de algún

autor o, en este caso, de una investigación que se deriva al ámbito educativo. En este sentido, la mayor implicación de este trabajo de investigación está relacionada con la ampliación del campo de reflexión sobre la educación de los sordos por fuera de las márgenes de la educación especial de corte remedial. Desligadas; además, de las orillas antropológicas y sociológicas que el Ministerio de Educación Nacional, representado en INSOR, ha venido difundiendo desde que trabó sus ideas acerca de las comunidades sordas y su educación, en un modelo bilingüe bicultural.

El marco de configuración de las implicaciones de esta propuesta, a partir de trabajos adelantados en el panorama internacional, desde proposiciones de los estudios culturales poscoloniales y desde trabajos desarrollados en Latinoamérica a partir de los Estudios Sordos, busca re-direccionar las miradas hacia el otro sordo, que no lo confunda con la sordera, sino que parta del reconocimiento político de sus diferencias. Esto significa que el análisis de discusión no se centra en los universales antropológicos, el dispositivo pedagógico/terapéutico y la lógica de organización binaria en los que se basa la actual educación en Colombia. Esta conclusión o tal vez, punto de partida del trabajo de investigación, está relacionado con la participación de estudiantes y maestros; pues son parte fundamental de la escuela, y desde hace tiempo, han sido despojados de una intervención conciente y activa en y por fuera del espacio educativo.

Las reflexiones de mi trabajo de investigación están orientadas y permeadas además, por las propuestas de la pedagogía crítica que analizan la escuela como un campo de luchas y conflictos, un espacio no neutro, donde confluyen relaciones asimétricas de poder y conocimiento. Mi trabajo de investigación inicio intuitivamente aproximándome a esta perspectiva pedagógica, en la cual me reafirmo después del recorrido teórico y los hallazgos a partir de las intervenciones y construcciones de los participantes, porque:

- La escuela debe ser un espacio donde se promuevan posibilidades de participación más democráticas.
- Porque es necesario que haya una redefinición de los proyectos educativos institucionales, que redunde en beneficio de toda la comunidad educativa, permitiendo conocimiento y respeto por las subjetividades sordas, las cuales construyen sus identidades de una manera distinta a los otros, mayores niveles de proficiencia en lengua de señas, comunicación e interacción positiva entre maestros, padres y estudiantes, currículos y estructura educativa más cercana a las realidades de los educandos sordos.
- Porque la pedagogía con una visión profunda y crítica, debe devolverle a toda la enseñanza su dimensión cultural, que diste de lo que ofrece el sistema, esto es, información y transmisión de conocimiento de una única y excluyente cultura.

- Porque la culturas sordas y las demás culturas, no pueden ser entendidas como modelos únicos y propio para todos, una supuesta identidad cultural que no se mezcla con la oyente, por el contrario, debe entenderse que las culturas y las identidades no son fijas, sino móviles, fragmentadas e híbridas.
- Porque es necesaria una reflexión en conjunto de padres y maestros en torno a la necesidad de adquirir una mayor habilidad comunicativa en lengua de señas para el mejor desarrollo cognitivo y social de los niños y adolescentes sordos.
- Porque los maestros en su mayoría, sentimos la necesidad de un cambio institucional, pese a que dicho sentir está impregnado por representaciones aún deficitarias frente a los sordos y la sordera.

CAPITULO 6

CONCLUSIONES

No hay un yo que se soporte solo y a solas por más de un segundo,

Todo es apenas un rostro que se hace rostro con otro rostro,

Todo es una finita e incompleta imperfección del alma

C. B. Skliar

Formas de ver y de hacer: Sobre los modelos educativos

En la historia de la educación de las personas sordas ha habido un cúmulo de miradas: miradas que estigmatizan y aquietan, miradas que juzgan y nombran, miradas que clasifican y compadecen, miradas y palabras perversas, innecesarios rudimentos de lo dicho y lo visto, miradas que delatan exclusión o rechazo, miradas que ubican y posicionan, miradas que señalan y marcan, miradas y representaciones que se han organizado en modelos conceptuales (clínico terapéutico y socioantropológico), pero también aquellas miradas que vacilan y se mueven entre uno y otro paradigma. Estas miradas han partido de las laderas de la normalidad y la anormalidad, atribuyendo condiciones médicas, lingüísticas, cognitivas, metodológicas, escolares (Skliar, 2001a) y culturales a la vida y existencia de los sordos específicamente en el plano de la educación.

Estas miradas, que son representaciones: modos de ver, comprender, nombrar y decir del otro, tienen su comienzo en nuestro miedo, en el propio, en nuestra deficiencia, en nuestra limitación. A partir de estas miradas y representaciones que no comienzan en el otro, sino en nosotros acerca del otro, se ha edificado una educación obsesiva e insistente hacia *lo otro* de ese otro. Por ello, tantas ideas nuevas, renovadas, acicaladas de nombres y de cambios, que no son cambios, sino permanencias, historias y archivos viejos y empolvados que crean un abismo profundo y nos separan de las identidades de los otros. Cuántos conceptos, cuántos textos, cuántas leyes y códigos, tantas terapias, tantos audífonos, tanta *diversidad* en la superficie y tan poco encuentro con el rostro del otro, tanta *minoría lingüística* subordinada de la *mayoría*, tanta discusión sobre la *inclusión*, la *integración*, la *segregación* y nuevamente incluir

para excluir. Tanto referirnos a la *cultura de los sordos* como posibilidad de reconocimiento del otro, y tanto etnocentrismo que señala únicas formas culturales de ser; tantos currículos colonizados, abreviados y homogéneos que quizás no son de interés para el otro. Tanto discurso, reglas y prácticas desde aquí, desde la otra orilla, tantos esfuerzos por hablar, hacernos escuchar, por transformar; sin que hayamos sentido la necesidad de tender un puente, un espacio para llegar de una orilla a otra. Tanta preocupación por la arquitectura escolar, por nuestra arquitectura escolar aquí adentro, pero y ¿qué pasa allá afuera? ¿Cuál es la preocupación de los sordos por su educación?

Las actuales propuestas educativas terapéuticas y bilingües biculturales dejan de lado un repertorio de aspectos necesarios para pensar de otra manera la educación de sordos desde sus necesidades y particularidades. ¿Cómo que la respuesta solo es la presencia de las lenguas en el espacio escolar?, ¿cómo que

la figura de dos o tres sordos en el escenario escolar como modelos lingüísticos se aproxima a su educación?, ¿cómo que la implementación de currículos flexibles proporciona las únicas posibilidades educativas para sordos?, ¿cómo que una educación para sordos pensada en el marco de la diversidad (sin ser problematizada) es la acertada, la que sirve, la panacea?, ¿cómo es que quedándonos en el plano meramente jurídico por la defensa de una educación para sordos, resulte una educación de calidad?, ¿cómo es que universalizando y por ende legitimando un tipo de modelo educativo que *da respuesta a todo* (Medina, 2005), se acierte en las necesidades de las comunidades sordas?

Esta forma de proceder no ha dejado más que autores externos, interlocutores silenciados, sujetos invisibilizados, normas de papel, procedimientos establecidos, instituciones de superficie. El discurso jurídico, ha despojado al otro de su naturaleza humana y lo ha puesto en el lugar de las normas por cumplir, de los logros legales; sin que ello signifique que nuestras miradas se han transformado, o que nuestros ojos han escuchado a los demás.

La preocupación ética por el otro atiende a sus preguntas y sus miradas... ¿Qué dicen los otros sobre su educación? ¿Cómo nos miran y cómo reverberan sus miradas sobre las nuestras? ¿A qué llaman educación? ¿A que llaman escuela? ¿Es el diseño de nuestra escuela, el diseño de lo sordos sobre su escuela?, ¿acaso tenemos puntos de encuentro o apenas son continuos desencuentros?

Lo que hemos hecho hasta ahora, es encontrar vías para la homogeneización, para evitar la distinción: el espacio, el discurso de la ley, la mirada y las representaciones. Como dice Octavio Paz:

La primera operación, el primer zarpazo, consiste en reducir la variedad a la uniformidad. Lo que distingue a un ser de otro es su resistencia frente a mi deseo. Esta resistencia no es de orden físico sino psíquico. Además, no es voluntaria. Por más completo que sea nuestro dominio sobre el otro, hay siempre una zona infranqueable, una partícula inasible. El otro es inaccesible no porque sea impenetrable sino porque es infinito. Cada hombre recela un infinito. Nadie puede poseer del todo a otro porque nadie puede darse enteramente. La entrega total sería la muerte, total negación tanto de la posesión como de la entrega.

¿Cómo transformar la mirada?, ¿Cómo reconvertir los pensamientos y conducirlos por el espacio del reconocimiento (quizás re-conocimiento)?

Pese a nuestra insistencia notamos con asombro que estas miradas permanecen indemnes a la mirada que el otro les devuelve, a la mirada con la que el otro se rebela a ser mirado. La rebelión en la mirada del otro la traduzco (aún a fuerza de saber que significa traducir), como aquella complejidad del otro que no puede ser manipulada ni operativizada, aquella que no es medible ni cuantificable, aquella que es inconmensurable no en una comparación con la grandeza del Ser

supremo, sino en lo estrecho e ilimitado que significa para los seres humanos dar cuenta del otro y de su otredad. La alteridad del otro no es descifrable, es una diferencia inalcanzable que nos convoca a nuevas miradas sobre el otro y sobre su educación.

A partir de lo dicho y lo vivido, queda proscrito de la reflexión sobre la educación de los sordos, pensar en la posibilidad de conocer la comunidad Sorda y sus culturas, en términos de temáticas digeribles, pues ellas en realidad son experiencias de vida en permanente cambio, inaprensibles y escurridizas de nuestras manos y nuestras representaciones.

Otras miradas: Estudios Poscoloniales Sordos

Ya a estas alturas no podríamos seguir discurriendo en los modelos educativos que solucionan todo, no podríamos seguir considerando una educación para el otro, sin la presencia y participación de ese otro en la vida escolar. ¿Para que insistir en ello si sus miradas nos citan y nos incitan a apuestas diferentes?

Nuevas territorialidades discursivas se constituyen, y la tonalidad con que dicen las palabras, da cuenta de otra mirada, nos devela una mirada que no se deja gobernar, mas bien, grita sus experiencias y en ese leve gesto presagia la muerte de universales antropológicos y lógicas binarias. Su mueca, deja un profundo

cisma entre la idea colonial que hemos hecho de escuela y de pedagogía. Se pregunta: ¿Cómo que las prácticas pedagógicas son neutras?, ¿Cómo que ayudan al individuo en su desarrollo para alcanzar el ideal de sujeto?

¡Cuánta estaticidad en las prácticas pedagógicas del sujeto y de su ser mismo!

Las nuevas miradas constituyen espacios de encuentros y desencuentros, aproximaciones que posibilitan darle un sentido eminentemente político a la educación, lleno de fuertes tensiones, perspectivas y voces de la alteridad. Sus profundas convicciones están en recuperar la **voz y la experiencia** del otro y develar las relaciones de saber y poder en la educación.

Incursionar en los **Estudios Sordos** en el ámbito nacional, como una nueva posibilidad educativa en la que se puedan insertar las experiencias pedagógicas de los sordos, implica pensar una arquitectura escolar amplia, donde la participación de los sordos de todas las edades sea su bandera. Nos facilita; además, distanciarnos de las perspectivas teleológicas argumentadas en la educación general en Colombia: universales antropológicos y el dispositivo pedagógico/terapéutico y reconsiderar otros caminos que tengan en cuenta las diversas subjetividades que concurren al medio escolar.

En la misma línea de razonamiento, se destaca la necesaria aproximación de la educación de sordos, a las pedagogías críticas y otros trabajos, que como ellas,

se convierten en espacios de reflexión, discusión, consenso y disenso sobre la formación que reciben en y fuera del espacio educativo. La participación activa de los sordos es urgente en debates y reflexiones pedagógicas y educativas, pues tienen mucho que aportar y plantear desde las experiencias que la escuela oralista les dejó y desde los distintos procesos de marginación e integración que han vivido. Este debe ser un ejercicio que interroge a sus usuarios, donde sean protagonistas de procesos valiosos no tan solo informantes. Dicha intervención debe ser informada teóricamente para que haya participación en igualdad de oportunidades, o más bien en diferencia de oportunidades. Es innegable que pese a que los deseos y expectativas de los estudiantes sobre la educación, están saturados de nuestra influencia, por vivir procesos homogeneizantes, los adultos sordos, exploran otras ideas y cosmovisiones que tienen que ver con reivindicaciones sociales por el respecto a sus identidades y a su lengua.

Subjetivación

En los últimos años la educación de sordos estuvo relacionada con terapias y correcciones sobre los cuerpos y vida de estos. Relacionaba conocimientos audiológicos pero olvidaba las relaciones del individuo consigo mismo, es decir, las experiencias de transformación. La escuela fue asumida como un lugar neutro y las prácticas educativas solo permitían el desarrollo de los individuos *hacia*

mejor. La educación pensada así apuntaba y apunta sólo a lo que serán los sordos, sin pensar lo que son y trabajar sobre ese *estar siendo*. Las narraciones de los sordos sobre sí mismos son actualización de sus dispositivos, un estar siendo, contingencia que en el marco de los estudios culturales poscoloniales, viabiliza un poder ser de otra forma, no espera que todos sean iguales, no hay universales antropológicos, no hay ideales de ser hombre y mujer, no hay un futuro determinado. Las apuestas educativas hacia el futuro son provisorias, esto es, son un quizá, un tal vez.

La alteridad del sujeto es sostenida, dejando de lado los factores que en el marco de la educación se instalan para tornar los otros en mera mismidad y repetición de identidades. Las diferencias y sobre todo las diferencias en educación, siempre serán la posibilidad de enriquecimiento y garantía de multiplicidad y alternativas de perspectivas humanas.

BIBLIOGRAFÍA

Alcoff, Linda Martín. (1992). The problem of speaking for the others. *Cultural critique* 20: 5-32.

Alves Paraíso, Marlucy. (1998). *Currículo e identidades: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora*. Recuperado marzo 25, 2003, de <http://www.ufrgs.br/faced/gtcurric/marlucy.html> - 44k. mparaiso@fae.ufmg.br

Amudson, R., (2000). Biological normality and the ada, En: Pickering, F. L. & Silvers, A., Eds., *Americans with disabilities. Exploring implications of the law for individuals and institutions*, New York, Routledge, pp. 102-110.

Aparicio, Juan Ricardo. (2004). *Intervenciones etnográficas a propósito del sujeto desplazado: estrategias para movilizar una política de la representación*. Ponencia presentada al Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos. Visualizando nuevas identidades, territorios y conocimientos. Popayán: Universidad del Cauca.

Baudrillard, Jean & Guillaume, Marc. (1994). *Figures de l'altérité*, Paris, Descartes & Cie.

Bejarano, Olga Lucía. (2001). *Hallazgos y Tropiezos en la Construcción de una Escuela Bilingüe para Sordos*. Ponencia presentada en el Primer seminario taller Hacia una educación bilingüe para sordos en Antioquia. Medellín: Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.

Bellés, Rosa M. (1995). Modelos de atención educativa a los sordos. *Infancia y Aprendizaje*: 69-70. 5-18.

Benoit, Virole & De torero, Marina. (1995). Señales de llamada en sicopatología precoz del niño sordo: *Infancia y Aprendizaje*: 69-70. 75-83.

Castillejo Cuéllar, Alejandro. (2000). *Poética de lo otro. Para una antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Cultura – ICANH, Colciencias.

Castorina, José Antonio. (2003). *Representaciones Sociales. Problemas Teóricos y conocimientos Infantiles*, Barcelona, Gedisa.

Castro, Edgardo. (2004). *El Vocabulario de Michel Foucault*. 1ªed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Coffey, Amanda & Atkinson, Paul. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.

Connelly, F. M. & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Jorge Larrosa "et al". *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes

Deleuze, Guilles. (1990). "¿Qué es un dispositivo?" En: *Foucault Filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Demetrio, Duccio (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona, Paidós. 214 p.

Derrida, Jacques. (1997), *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.

_____. (1998). *Adiós a Emmanuel Levinás. Palabra de Acogida*. Madrid: Editorial Trotta. Pp. 40-41

Derrida, Jacques & Roudinesco Elizabeth. (2004). *Y Mañana que es*. México: Fondo de Cultura Económica. Pág. 12.

Dover, Robert. (2004). El encuentro inminente de otros recíprocos: Estrategias para el reconocimiento de saberes plurales. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. Xvi, # 39 (mayo-agosto), 2004, pp. 13-25

English, Margie. (2000). Recollections, En: Karen Ogulnick (Edit.), *Language Crossings. Negotiating the self in a multicultural World*. New York and London, Teachers College Press Columbia University. Pp. 92-97.

Famulario, Rosana & Massone, Maria Ignacia. (1999). Interpretación En Lengua de Señas: La lengua de la comunidad minoritaria sorda, *Desde Adentro*, N.º 2, Pp. 17-23.

Federación Mundial de Sordos, FMS. (1991). *Informe sobre el estatus de la lengua de signos*. Helsinki: FMS.

Federación Nacional de Sordos de Colombia. (1996). *Lengua de Señas Colombiana*, Bogotá, FENASCOL.

_____. (1997). *Lengua de Señas Colombiana*, Bogotá, FENASCOL.

_____. (2000). *Lengua de Señas Colombiana*, Bogotá, FENASCOL.

_____. (2001). *Lengua de Señas Colombiana*, Bogotá, FENASCOL.

Flórez O., Rafael. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw – Hill.

Foucault, Michel. (1966). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología denominada médica*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

_____. (1985). *Historia de la sexualidad*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

_____. (1992). Más allá del Bien y del Mal. En: *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta, pp. 31-44.

_____. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

_____. (2003). *La arqueología del saber*. México D.F., Siglo veintiuno Editores.

García, Javier; Pulido, Rafael & Montes, Ángel. (1999). La educación Multicultural y el concepto de cultura. En: Javier García & A. Granados. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Editorial Trotta. Pp. 47-80

Gerner de García, Bárbara. (1999). "O multiculturalismo na educação dos surdos: a resistencia e relevancia da diversidade para a educação dos surdos". En C. Skliar (org.): *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol.1. 149-162. Porto Alegre: Editora Mediação.

Giroux, Henry. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona, Paidós.

Gramsci, Antonio. (1977). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Instituto Nacional para Sordos. Recuperado el 10 diciembre de 2003, de http://www.insor.gov.co/investigaciones/index_investiga.htm

Johnson, R. E.; Erting, C., & Liddell, S. K. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington DC.

Kazez, Ruth. (1999). "Reflexiones Acerca de la importancia de la lengua de señas para el niño sordo y su familia". *Desde Adentro* 2: 39.

Klein, M., Lunardy, M. L. (1998). *El currículo 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.

KOHL, H. (1995). *¿Should we burn Babar?. Essays on children's literature on the power of stories*. New York: The Free Press.

Laborit, Emmanuelle. (2001). *El Grito de la Gaviota*. Paris: Seix Barral.

Lane, H. (1988). ¿Is there a psychology of the deaf? *Exceptional Children*, Vol. 55, no. 1: 7-19.

Larrosa, Jorge. (1995). Tecnologías del Yo y educación. En: *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Lulkin, S. (1998). O discurso moderno na educação dos surdos: praticas do controle do corpo e a expressãõ cultural amordaçada, En: SKLIAR, C., org., *A surdez. Um olhar sobre as diferenças*, Porto Alegre, Editora Mediação, pp. 33-50.

Lyotard, Jean-François. (2003). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

Mahshie, S. (1995). *Educating deaf children bilingually*. Washington: Gallaudet University.

Massone, M. I., Simon, Marina & Druetta, J.C. (2003). *Arquitectura de la escuela de Sordos*. Libros En Red.

Medina, Eliana. (2003). *Programa de formación intercultural: Aprendiendo a vivir juntos*. Proyecto Institucional. Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.

Medina Moncada, Eliana. (2005). Representaciones y políticas de la educación sobre los sordos y la sordera en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, pp. 71-81.

Mendes De Gusmao, Neusa Maria (1999). "Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do Outro". *Cadernos de Pesquisa* 107: 41-78.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Definición de variables pertinentes para la identificación de población con discapacidad o capacidades excepcionales*. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional - Tecnológico de Antioquia. (2005). Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales. Subdirección de poblaciones. *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales*. Santa Fe de Bogotá: MEN.

Ngugi Wa Thiong'o (1986). *Decolonizing the mind: The Politics Of Language In African Literature*. Londres Y Nairobi, Heinemann, Pág. 4. En: Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.

Núcleo de Investigación en Políticas Educativas para Sordos NUPPES. Recuperado octubre, 10 de 2003, de <http://www.ufrgs.br/nuppes/>

Oviedo, Alejandro. (2001). *Apuntes para una gramática de la Lengua de Señas Colombiana*. Santiago de Cali: Universidad del Valle. Escuela de Ciencias del Lenguaje.

Padden, C. & Marckowicz, H. (2002). Aprender a ser sordo: conflicto entre las culturas de la audición y la sordera, En: Michael Cole, Engestiom, Yrjö & Vásquez, Olga. *Mente, cultura y actividades*. Oxford University Press.

Padgett, Florence. (2004). *Buscando un mundo más perfecto. La FMS y los derechos humanos*. Revista Federación Mundial de Sordos. pp. 24-25.

Patiño, L. M., Oviedo, A. & Gerner de G., B. (2001). *El Estilo Sordo. Ensayos sobre comunidades y culturas de las personas Sordas en Iberoamérica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle

Pedroso, Cristina &, R. De Silveira, Tarcia. (2000). O relacionamento dos surdos durante a sua escolarização. Ponencia presentada al Cuarto congreso de educación bilingüe para sordos, Santiago de Chile.

Pérez de Lara Ferré, Nuria. (2001) Identidad, diferencia y diversidad: Mantener viva la pregunta. En: Jorge Larrosa & Carlos Skliar (Compiladores) *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes.

Ramírez, Myriam. (2000). El devenir histórico del colegio de sordos Francisco Luis Hernández Betancur de Medellín. Perspectivas educativas. *Revista HUELLAS*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Servicios Pedagógicos, N° 3.

Ramírez, Paulina. (1995). Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y Métodos. *El Bilingüismo de los sordos*: 8-12.

_____, (1999). Hacia la Construcción de la Educación Bilingüe para Sordos en Colombia, En: Skliar, C., (Ed.), *Atualidade da educação bilíngue para Surdos*, Vol. 1, Porto Alegre, Editora Mediação Pp. 41-54.

_____. (2001). *Lengua de Señas Colombiana*. Ponencia presentada al Primer seminario taller Hacia una educación de sordos en Antioquia. Medellín. Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.

_____. (2003). *Programa bilingüe de atención integral al niño sordo menor de cinco años*. Bogotá: Instituto Nacional para Sordos INSOR.

Rancièrre, Jacques. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Reguillo, Rosana. (2005). [La comunidad del miedo: el lugar de los monstruos, los demonios, los diferentes](#). Recuperado junio 23, 2005, de [http:// virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=327#ch260](http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/print.php?id=327#ch260)

República de Colombia, 1994, Ley 115. *Ley General de Educación*.

_____, 1996, Ley 324. *Por la cual se crean algunas normas a favor de la población sorda.*

_____, 1996, Decreto 2082. *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.*

_____, 1997, Decreto 2369. [Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 324 de 1996.](#)

Resolución 1515 de junio 2000. *Por la cual se establecen los requisitos para la prestación del servicio educativo en el ciclo de educación básica primaria para sordos, por los establecimientos educativos estatales y privados.*

Rocha, Juliana & Diaz, T.R. (2000). "Ouvindo Familiares de Surdos sobre Um Atendimento Educacional Bilingüe: Dados Preliminares". Ponencia presentada al cuarto congreso de educación bilingüe para sordos, Santiago de Chile.

Rodríguez, Lorena. & Yarza de los Ríos, Víctor. (2004). *Rastros de la diferencia. Educación de anormales, profilaxis y modernidad en Colombia, 1870-1930.* Financiado por el comité para el desarrollo de la investigación (CODI), Universidad de Antioquia, en Convocatoria de 2002.

Rojas, Axel. (2004). *Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales*. Ponencia presentada al Segundo Coloquio Nacional de Estudios Afrocolombianos. Visualizando nuevas identidades, territorios y conocimientos. Popayán: Universidad del Cauca.

Rojas, Axel Alejandro. (2005). *Inclusión social, interculturalidad y educación. ¿Una relación (im) posible?*. Recuperado Agosto 15 de 2005 de <http://www.foro-latino.org/documentos/FV4-Presentacion.pdf>

Romero Pérez, Clara. (2000). *El conocimiento del tiempo educativo*. Barcelona: Laertes, p 105.

Sacks, O. (1991): «*Veó una voz*». *Viaje al mundo de los sordos*. Madrid: ANAYA & Mario Muchnik.

Said, Edward W. (2004). *Orientalismo*. (3th Ed.). Barcelona: Debols!Llo.

Sánchez, C. (1990). *La Increíble y triste historia de la sordera*. Caracas: CEPROSORD.

Sánchez, C. (1991). *La educación de los sordos en un modelo bilingüe*. Caracas.

Sánchez Godoy, Rubén A. (1995). *El dispositivo subjetivo*. Ponencia presentada al Seminario Pensar a Foucault. Universidad Nacional, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales.

Serra, Carlos. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación* #334. Pp. 165-176.

Schein, J.D. (1968). *The Deaf community: Studies in the social psychology of Deafness*. Washington, DC: Gallaudet College Press.

Simón, Marina; Buscaglia, Virginia & Massone, María Ignacia. (2003). *Educación de sordos: ¿educación especial y/o educación?* Libros en Red.

Skliar, Carlos; Veinberg, Silvana & Massone, Maria. (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Revista infancia y aprendizaje*, 69-70, 85-99.

Skliar, Carlos (1996), *Variables para el análisis de la gestión de políticas de educación bilingüe para los sordos*. Conferencia presentada al III Congreso Latinoamericano de educación bilingüe para los sordos. Mérida

_____, (1997a). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los Sordos*, Porto Alegre: Editora Mediação.

_____. (1997b). *Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos: trayectoria desde la educación especial hacia los estudios culturales en educación*. Ponencia presentada al IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe, Bogotá, Instituto Nacional para Sordos INSOR.

_____, (1997c). *La Educación de los Sordos, Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Ediunc, Universidad Nacional de Cuyo.

_____. (1998). La Epistemología de la educación especial. Entrevista de Violeta Guyot, *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*, N°. 11, Pp. 19-38.

_____. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. *Educação y Realidade*, Vol.24 #2, 15-32.

_____. (2001). Exclusiones de la mente, del cuerpo y del lenguaje. En: Pablo Gentili (Org.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Editorial Santillana, Pp. 116-1131.

_____. (2003) *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, 2ª Ed., Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

_____ (2005a). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, pp. 11-22.

_____ (2005b) La Educación (que es) del otro. Notas acerca del desierto argumentativo en educación. *Separata Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.

_____ (2005c). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En: Carlos Skliar & Graciela Frigedo (Comps). *Huellas de Derrida: ensayos pedagógicos no solicitados*. 1ª ed. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Skliar, C. & Lunardy, Marcia Lise., 2000, Estudios Sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículo escolar. *El bilingüismo de los sordos*, 4: 7-14.

Stocel Green, Abadio. (1998). El otro soy yo. En: *Su defensor. Periódico de la defensoría del pueblo para la divulgación de los derechos humanos*. Año 5 N° 49. pp. 4-7.

Stocker, Susan. (2000). Learnig my native language, En: Karen Ogulnick (Edit.), *Language Crossings. Negotiating the self in a multicultural World*. New York and London, Teachers College Press Columbia University. Pp. 85-91.

Teske, Ottmar. (1998). *Cultura y comunidad sorda: una experiencia en Tocantins* Porto Alegre. Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Programa de Posgraduación en Educación. Pp. 1-10.

_____ (2002). Letramento e minorias numa perspectiva das ciências sociais, En: Ana Claudia Balieiro; Kathryn Pacheco; Leite Sandra & Ottmar Teske. (Org.), *Letramento e Minorias*, Porto Alegre: Mediação, Pp. 144-160.

UNESCO. (1951). *Las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París: Ediciones de la UNESCO.

Veinberg, Silvana. (1995). *Perspectiva Socio Antropológica de la Sordera. El Bilingüismo de los Sordos*. Vol. 3.

Veinberg, Silvana. (1999). La otra cultura. En: Carlos Skliar, *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Vol.1. 139-148. Porto Alegre: Editora Mediação.

Velasco Maíllo, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid, Trotta.

Woods, Peter. (1998). *La escuela por dentro. La Etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós

World Federation of the Deaf. (1995) *Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf, Towards Human Rigths*. Vienna.

Wrigley, Owen. (1997) *The politics of Deafness*. Washington: Gallaudet University Press.