

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LOGOS: MÁS ALLÁ DE LA PALABRA HABLADA O ESCRITA
A propósito de la enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos

Trabajo para optar al título de Magister en Educación, línea pedagogía y diversidad
cultural

Walter Gabriel Vélez Ramírez

Medellín
2010

Índice

AGRADECIMIENTOS	5
1. ACLARACIONES SOBRE EL TRABAJO	5
2. ¿QUÉ ME MOTIVÓ A INICIAR ESTE TRABAJO?	6
3. ¿QUÉ TRABAJOS HAY EN COLOMBIA SOBRE SORDOS Y ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA?	9
3.1 ¿QUÉ HAY SOBRE SORDOS?	9
3.2 ¿QUÉ HAY SOBRE ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA CON ÉNFASIS EN PERSONAS SORDAS?	14
4. IDEAS IMPORTANTES PARA INICIAR	16
5. PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	16
6. ¿QUÉ CONCEPTOS SON IMPORTANTES PARA ESTE TRABAJO Y CÓMO LOS ENTIENDO?	17
6.1 SORDO Y SORDERA	17
6.2 IDENTIDAD(ES) SORDA(S)	19
6.3 LENGUA DE SEÑAS	28
6.4 INTÉRPRETE DE LSC	31
6.5 BILINGÜISMO E INTERCULTURALIDAD DE LOS SORDOS EN PERSPECTIVA EDUCATIVA	34
6.6 SORDERA: ENTRE LA EXCLUSIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD (A PROPÓSITO DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PEDAGOGÍA CRÍTICA)	49
6.7 FILOSOFÍA, RACIONALIDADES ALTERNATIVAS, CONOCIMIENTO Y ABSTRACCIÓN	56
6.7.1 <i>¿Por qué enseñar filosofía a los Sordos es diferente?</i>	56
6.7.2 <i>Relativización del concepto tradicional de filosofía</i>	59
6.7.3 <i>Preguntas acerca de la enseñanza de la filosofía</i>	63
6.7.4 <i>Posibles aportes de la enseñanza de la filosofía a la comunidad sorda</i>	65
6.7.5 <i>Conocimiento, abstracción y filosofía</i>	68
6.8 RACIONALIDAD, NATURALEZA HUMANA Y SORDERA	70
6.9 EDUCACIÓN, INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD	73
7. ¿DÓNDE SE DESARROLLÓ ESTE TRABAJO?	81
8. ¿QUÉ QUISE HACER?	84
9. ¿CÓMO HICE LO QUE HICE?	85
9.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN	85
9.2 ESPACIOS DE TRABAJO	85
9.3 SUJETOS PARTICIPANTES	86
9.4 PROCEDIMIENTOS	87
10. ¿QUÉ HICE?	88
10.1 PRODUCCIONES DE LOS SORDOS	88
10.1.1 <i>Señas acordadas</i>	88
<i>Campos históricos</i>	91
Mitología griega	91
Dioses	91
Olimpo	91
Afrodita	91
Apolo	91
Atenea	91
Cronos	92
Dionisio	92
Eros	92
Gea	92
Hades	92

Hefesto	92
Hera	92
Hermes	93
Poseidón	93
Urano	93
Zeus	93
Caos	93
Pandora	93
Cíclopes	94
Esfinge	94
Gorgonas	94
Minotauro	94
Pegaso	94
Sirenas	94
Unicornio	94
Filósofos presocráticos	95
Presocráticos	95
Cosmología	95
Arjé	95
Apeiron	95
Condensación	96
Rarefacción	96
Tales de Mileto	96
Anaximandro	96
Anaxímenes	96
Jenófanes	96
Pitágoras	97
Heráclito	97
Parménides	97
Filósofos clásicos	97
Clásicos de la filosofía	97
Mayéutica	97
Dialéctica	98
Inteligible	98
Sensible	98
Dualismo	98
Monismo	98
Racionalismo	99
Empirismo	99
Materia	99
Hilemorfismo	99
<i>Campos problemáticos</i>	99
Estética	99
Estética	99
Arte	100
Arte plástica	100
Artesanía	100
Artista	100
Forma artística	100
Epistemología	100
A posteriori	101
A priori	101
Comprobación	101
Conocimiento científico	101
Conocimiento	101
Idea	102
Método	102
Objeto	102
Relación sujeto-objeto	102
Sujeto	103
Técnica	103
Lógica	103
Bicondicional	103

Conjunción	103
Disyunción	103
Implicación (Condicional):	104
Juicio	104
Negación	104
Particular	104
Universal	104
10.2. LAS VOCES DE LOS SORDOS: CONSTRUCCIONES INDIVIDUALES	105
Cultura sorda: manifestaciones artísticas y lengua de señas	106
La tecnología: ¿un proceso de adaptación natural o artificial?	111
Ciencia y Tecnología: ¿Qué papel desempeñan frente a la comunidad sorda?	114
Ciencia y técnica: desarrollo y destrucción.	117
Ciencia y técnica: su papel ético en la inclusión social.	119
10.3. ¿QUÉ SIGNIFICA PARA MÍ LA FILOSOFÍA? (LA VOZ DE UN SORDO)	121
10.4. LA FILOSOFÍA EN UN AULA DE SORDOS, UNA EXPERIENCIA DE PRÁCTICA DOCENTE (LAS VOCES DE DOS MAESTROS EN FORMACIÓN).	125
10.5. ENSEÑAR DESDE LA DIFERENCIA CONCLUSIONES DEL CONVERSATORIO ENTRE SORDOS Y OYENTES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	131
10.6. MULTIMEDIA ‘FILOSOFÍA PARA SORDOS’	137
10.7. REFLEXIONES A PARTIR DE LA ENSEÑANZA DE ALGUNOS ÁMBITOS DE LA FILOSOFÍA A SORDOS	138
<i>Estética</i>	139
<i>Lógica y lenguaje</i>	143
<i>Epistemología</i>	152
11. ¿CÓMO SUEÑO LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A LOS SORDOS?	157
11.1. PRINCIPIOS BÁSICOS DE UN PLAN	159
11.2. PRODUCCIÓN CULTURAL COMO CONTENIDO CURRICULAR	160
11.3. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA DEL SORDO	161
11.4. PERSPECTIVAS DEL PENSAMIENTO SUPERIOR	162
11.5. PROCESOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA FILOSOFÍA	164
11.6. CAMPOS DEL CONOCIMIENTO FILOSÓFICO	164
11.7. COMPETENCIAS	166
11.8. ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE FILOSÓFICO	168
11.9. EVALUACIÓN	169
12. ¿Y... ENTONCES? CONCLUSIONES	170
13. ¿QUÉ OTROS TRABAJOS ME AYUDARON? BIBLIOGRAFIA	171

Agradecimientos

Quiero empezar este trabajo agradeciéndole a quienes han estado conmigo y han hecho posible este logro:

- A la divinidad, por la vida y por la oportunidad de llegar a lugares antes insospechados.
- A mi familia, por su compañía y apoyo en todo momento.
- A Jader, por su paciencia infinita, su compañía incondicional y su afecto inmenso.
- A Hilda Mar, por su sabiduría, su sensibilidad, su apertura y su entrega, por comprenderme.
- A la I.E. FLHB, por los espacios y posibilidades brindadas.
- A Claudia Lucía, por secundarme en esta apuesta.
- A Jhon Jairo Blandón, por su valor y compromiso, por todo lo que de él he aprendido.
- A los Sordos que participaron, por lo que me enseñaron, por su generosidad.
- A mis compañeros de maestría, por su alegría, compañía y afecto.
- A la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín, por su apoyo económico.
- A la Escuela del Maestro, especialmente a Leonardo, por creer en mí.

1. Aclaraciones sobre el trabajo

Con el fin de que el lector se sienta cómodo desde el principio con este texto, presento las siguientes aclaraciones de cuestiones de forma (y también de fondo, por qué no), para que sean tenidas en cuenta; dichas aclaraciones serán sólo presentadas, si alguna requiriera alguna argumentación espero sea encontrada a lo largo del trabajo.

- Debo primero aclarar que en casi todo el texto se hace uso extensivo del género masculino nombrando por igual a hombres y mujeres (por ejemplo cuando hablo de los Sordos, debe entenderse Sordos hombres y Sordas mujeres) esto debido a mi gran dificultad para hablar en clave de género, tal vez por mi formación en filosofía en un momento en que la institución en la que estudié apenas empezaba a ser permeada por los discursos feministas, y nunca a alguna postura ideológica que pudiera afectar la equidad de género.
- Utilizo la palabra “Sordo” (con mayúscula inicial) en contraposición a “sordo” (todo en minúscula) para referirme al Sordo que ha asumido su sordera como diferencia lingüística y cultural, que ha aceptado la LSC como su primera lengua y que es miembro activo de la comunidad sorda.
- Como esta investigación se trata de la participación en una comunidad (la comunidad sorda), de observación y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje y de mi transformación como maestro a partir del reconocimiento de otros sujetos y de otras prácticas de enseñanza y de los sujetos, decidí hacer la

escritura en primera persona, para ponerme como protagonista (no único) de esta historia y responsabilizarme de lo que digo; a pesar de esto, no se trata de una autoetnografía.

- Como ya dije, este trabajo se trata –entre otras cosas- del reconocimiento de los sujetos participantes, por eso el lector se encontrará con una polifonía: se incluyen otras voces diferentes a la mía, que dan cuenta del proceso y de los resultados, es un concierto polifónico¹ de manos y voces brindado por Sordos y oyentes vinculados a esta investigación desde diversos puntos de vista: estudiantes, intérprete, maestros en formación, maestro en ejercicio.

- En ésta, como en todas las investigaciones y trabajos escritos, puede suceder que alguna idea presentada, ya el lector la haya leído o escuchado en otro lugar, pues como dice Michel de Montaigne: *La verdad y la razón son patrimonio de todos, y ambas pertenecen por igual al que habló antes que al que habla después.*

- También el lector debe familiarizarse con algunas siglas utilizadas frecuentemente dentro del texto, las cuales son:
 - LS: lengua de señas o lenguas de señas.
 - LSC: Lengua de Señas Colombiana.
 - I.E.: Institución Educativa.
 - I.E. FLHB: Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur.
 - CIESOR: Ciegos y Sordos, antiguo nombre de la I.E. FLHB.
 - INSOR: Instituto Nacional para Sordos.
 - FENASCOL: Federación Nacional de Sordos de Colombia.
 - PEBBI: Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural.

- Por último, quiero aclarar que algunos de los autores citados utilizan las expresiones “lenguaje de signos”, “lenguaje de señas” o simplemente “señas” para referirse a lo que aquí es llamado –por considerarla la denominación adecuada- “Lengua de Señas” (LS).

2. ¿Qué me motivó a iniciar este trabajo?²

Hace 5 años no conocía a los Sordos, sólo creía lo que comúnmente se cree: que hablan el español por señas, que las señas son un lenguaje universal, que son enfermos que engrosan la lista de discapacitados, que pueden leer los labios de quienes oyen y así solucionan el problema de comunicación, que pueden leer y escribir sin mayores

¹ Valga la metáfora auditiva.

² Una primera versión de este apartado fue publicada por la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín y la Escuela del Maestro en ‘Experiencias con-sentido pedagógico’ (2008), bajo el título ‘Logos, más allá de la palabra hablada o escrita’ (pp 31- 43).

problemas, que son bravos, que son morbosos, que tienen un retardo mental asociado a la sordera y otra cantidad de mitos y estereotipos que, luego me di cuenta, son todos falsos.

Hace 5 años estaba en la ignorancia de la mayoría de quienes desconocen a los Sordos, desconocía las particularidades de una minoría invisible: la comunidad sorda. Hace 3 años desconocía que a la multiculturalidad y pluriétnicidad de que habla la Constitución de nuestro país, hay que sumarle otro grupo lingüístico y cultural minoritario: los Sordos. Hace 3 años me daba lo mismo escribir Sordo con mayúscula o con minúscula.

Hace 5 años, por muy dispuesta que hubiera tenido mi mente a la diversidad, pensaba que la filosofía era algo exclusivo de la oralidad, más aún, nunca me hubiera planteado el problema de si hay manifestaciones del lenguaje que no estén asociadas a la oralidad, salvo lo que los lingüistas llaman el *lenguaje no verbal*.

¿Qué pasó hace 5 años que todo esto empezó a cambiar? Luego de ganar el concurso docente hice lo que creo ha sido la mejor elección de mi vida laboral: escogí la plaza de filosofía de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur (antes CIESOR, Escuela de Ciegos y Sordos). Aún no sé por qué escogí esta institución, yo estaba interesado en una que me quedara cerca de la casa, pero entre las 25 instituciones ofertadas estaba ésta, su nombre no me decía nada (aún no le dice nada a la comunidad circundante pues se conserva en el imaginario el nombre de Ciegos y Sordos) pero al llamar y hablar con la coordinadora empezó la intriga: ¿será que me voy para allá? ¡Qué reto! Al final me decidí, aún no sé bien por qué, y llegué, antes que a enseñar (para lo que me habían nombrado) a aprender, aprender a insertarme en ese mundo inmensamente desconocido: la sordera.

-¿Cómo los llamo? – Personas en situación de discapacidad sensorial auditiva o simplemente “Sordos”. - ¿Cómo los saludo? ¿Cómo me despido? ¿Cómo les digo quién soy? ¿Cómo aprendo a hablarles? – tranquilo, ya lo irás sabiendo con el tiempo. Éstas eran sólo algunas de las preguntas que me asaltaron al inicio y las respuestas que obtuve.

Luego de desaciertos, errores e inquietudes en clase: ¿cómo tengo que hablar para que el intérprete pueda hacer bien su trabajo? ¿El intérprete si estará traduciendo bien lo que yo estoy diciendo? ¿Cómo que la lengua de señas no se escribe? ¿Cómo que no pueden leer un texto completo aún estando en grado once? ¿Por qué algunos tienen audífonos? ¿Por qué otros tienen implantes cocleares? ¿Por qué algunos oyen el timbre del colegio, acaso no son todos Sordos? ¿Cómo que cuál es mi seña, acaso no les basta con mi nombre? ¿Por qué harán esos sonidos con la boca cuando señan con las manos? ¿Por qué tienen que caminar hacia el tablero y mirar a sus compañeros cuando quieren hacer una simple intervención corta? ¿Cómo le llamo la atención al que está de último en el salón sin que pierda el control del resto? ¿Y si con esas señas me están insultando y yo

ni cuenta me doy? ¿Quién me mandó a meterme en esto? ¡Dios –si existes- es hora de ayudarme!

Después de desconciertos, de tristezas, de lágrimas, de algunas alegrías y de ningún acierto, empecé a comprender algunas cosas. Empecé a comprender que no somos iguales, que todos somos diferentes, que nuestras diferencias tienen que ser respetadas y valoradas para constituirnos en sujetos plenos, que la sordera es diversidad y no discapacidad, que los Sordos están *en diferencia a* y no *en carencia de*, que la LS es una lengua en todo el sentido de la palabra y no un sistema de comunicación deficitario, que no hay retardo cognitivo concomitante a la sordera, que los Sordos se agrupan y forman una comunidad lingüística y cultural minoritaria, que los Sordos pueden abstraer, que los procesos de conceptualización no les son ajenos; que los Sordos han vivido una *increíble y triste historia* de exclusión, de invisibilización, de intentos de exterminio y de colonización por parte de la mayoría oyente, una historia que tiene sendas consecuencias en su actual forma de habitar el mundo; que no se puede enseñar filosofía estando ajeno a todas estas cuestiones ni desconociendo a los sujetos que se tiene como estudiantes, que es posible enseñar filosofía a los Sordos, que se puede hacer filosofía en una lengua de señas, pero que tengo que encontrar la forma de hacerlo, que tengo que ensayar didácticas y métodos que lo posibiliten, que tengo que acercarme a la subjetividad de los Sordos para conocer sus formas de aprender y así poder enseñar.

Tengo entonces un problema: debo llevar a cabo un proceso de enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos usuarios de la LSC: la enseñanza de un saber que tradicionalmente ha sido pensado desde las lenguas orales -desde las categorías construidas por los oyentes desde sus lenguas orales- a una comunidad específica que no es usuaria de la lengua oral sino de una lengua visogestual, que se apropia del mundo a través de la lengua de señas.

La principal razón por la que he decidido emprender este trabajo es mi experiencia personal con los Sordos básicamente en el ámbito laboral (la I. E. Francisco Luis Hernández Betancur donde me desempeñé como maestro) pero también un poco en el ámbito familiar.

Mi papá es ensordecido por causas ocupacionales antes de yo nacer, es decir que –a pesar de que él tiene el lenguaje oral normalmente desarrollado como cualquier oyente y no ha necesitado de alternativas visogestuales de comunicación- he tenido desde siempre problemas de comunicación con él pues los actos comunicativos no resultaron nunca naturales sino elaborados y las conversaciones no fluían pues las más de las veces he necesitado la mediación de mi mamá como “traductora”.

Otra razón que me motiva en este trabajo es la escasez de investigaciones sobre los procesos de enseñanza a las personas sordas y la inexistencia de investigaciones a nivel nacional sobre enseñanza de la filosofía en este contexto. Existen en nuestro país numerosas investigaciones (del Instituto Nacional para Sordos INSOR, de la

Universidad del Valle, de la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras entidades) sobre el tema de los Sordos pero que indagan sobre el problema lingüístico, siendo su objeto la LSC; y otras que indagan sobre el problema educativo a nivel general sin profundizar en áreas específicas. Creo muy importante ampliar el espectro investigativo con respecto a los sordos pues es necesario tener una visión amplia de lo que significa ser sordo (y no sólo hablar una LS) para que las prácticas educativas de las que participan sean pertinentes y efectivas.

3. ¿Qué trabajos hay en Colombia sobre Sordos y enseñanza de la filosofía?

A pesar de no haber encontrado en nuestro país ningún trabajo, investigación o publicación sobre la enseñanza de la filosofía a personas Sordas específicamente, he querido presentar un Estado del arte sobre los Sordos (particularmente la literatura relacionada con el tema de la enseñanza a ellos) y sobre la enseñanza en general (particularmente de la filosofía), circunscrito al ámbito nacional y a los últimos cinco años.

3.1 ¿Qué hay sobre Sordos?

Existen múltiples trabajos en el ámbito nacional (como los emanados de INSOR, de Univalle) sobre Sordos cuyo objeto es la lingüística de la lengua de señas, algunos de ellos han sido revisados para este trabajo pero no serán presentados en el estado del arte por no estar directamente relacionados con procesos de enseñanza-aprendizaje. Uno de los trabajos encontrados en lo local, a pesar de ser también sobre la lingüística de la LSC, sí será referenciado en el Estado del arte por tratarse específicamente de vocabulario filosófico.

Hay otros trabajos emanados de las mismas instituciones y de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional, particularmente del proyecto ‘Manos y Pensamiento’), cuyo objeto es el problema de la educación en general de las personas sordas, profundizando en el tema del español escrito como segunda lengua para Sordos; muchos de estos trabajos han sido revisados en esta investigación y serán brevemente referenciados en este Estado del arte.

Del INSOR, he revisado las siguientes publicaciones relacionadas con la enseñanza en general a personas Sordas³:

³ Algunas de estas publicaciones están enmarcadas en un proyecto de educación bilingüe y bicultural para Sordos, esto podría llegar a confundir al lector de este trabajo llevándolo a pensar que el contexto en el que se desenvuelve esta investigación es una institución bilingüe y bicultural. Aclaro que no es tal caso el que sucede en la I.E. FLHB, en cuyo contexto se hizo esta investigación. Esta I.E, no tiene las condiciones para ser un PEBBI (Proyecto Educativo Bilingüe Bicultural) debido al proceso de integración

- Título: Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para Sordos (2008).

Descripción: es la presentación de una estrategia curricular y metodológica que sirve para la educación de los Sordos; sobretodo, en la básica primaria: la organización por proyectos pedagógicos. Digo que es más viable para la primaria debido a que en ese contexto es el maestro integra los procesos y que el “domina” las prácticas; mientras que en el bachillerato la situación se complica un poco debido a que ya no es la figura del maestro la que “imperara” sino que es la figura de los saberes o del saber parcelado.

Importancia para esta investigación: este documento resulta ser de gran ayuda porque muestra una solución al problema curricular y metodológico que se plantea en una propuesta de educación para personas Sordas usuarias de la LSC. Resultó muy importante la revisión de este documento porque me permitió ver, casi en escena, cómo puede diseñarse un currículo, unas metodologías y unas didácticas flexibles pensadas desde la posición del Sordo.

- Título: Guía para padres de educandos Sordos que participan en propuestas bilingües biculturales (2008)

Descripción: con el fin de que los padres de los estudiantes Sordos se constituyan en protagonistas del proceso educativo de sus hijos, el INSOR presenta en esta publicación una suerte de manual que le informa al padre de familia qué es la Educación Bilingüe y Bicultural y cuál es su forma de participación para contribuir al éxito académico y formativo de sus hijos.

Importancia para esta investigación: Resulta importante para futuras investigaciones en que se involucren padres de familia a la educación filosófica de los Sordos en LSC; no he conocido ninguna experiencia de enseñanza de la filosofía en la que sean involucrados los padres de familia, pero resultaría interesante pensar qué pasaría si la educación filosófica fuera organizada en conjunto y acompañamiento de los padres de familia, tal vez fuera más fácil así hablar de la filosofía como actitud de vida.

- Título: La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria (2009)

Descripción: es un documento que sirve como herramienta pedagógica para los docentes de castellano para Sordos, o mejor, de lengua escrita para Sordos usuarios de LSC. La revisión sirvió para pensar cuidadosamente los acercamientos a la lectura y la escritura del español que se hicieron durante su desarrollo.

Importancia para esta investigación: Es importante para esta investigación en particular por la importancia que para la filosofía tiene la escritura y el acceso que el estudiante pueda tener a ella. Sabiendo la realidad en cuanto a nivel de lectura en

con oyentes que ha vivido, integrar a los Sordos y los oyentes en la misma aula, por la posición un poco subordinada que viven los adultos Sordos que laboran como modelos lingüísticos y a que no hay un *solo* maestro Sordo.

que se encuentran los Sordos que participaron de este trabajo⁴, no resulta descabellado pensar en la enseñanza de este particular en la básica primaria. Algunas conclusiones que podemos sacar de esta investigación, en relación con la enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua para los Sordos son las siguientes: los estudiantes necesitan contar con un pleno desarrollo del lenguaje, deben crearse entornos de lengua escrita significativos, la enseñanza debe brindarle a los estudiantes un rico y variado input lingüístico en lengua escrita, los agentes de la enseñanza deben tener en cuenta que los procesos de aprendizaje corresponden a ritmos individuales, es fundamental que toda propuesta de enseñanza promueva espacios de formación para los maestros e involucre a la familia en la propuesta educativa, por último, la propuesta educativa debe ofrecer continuidad de los procesos.

— Título: La LSC en el contexto escolar, una experiencia de cualificación docente desde el PEBBI (multimedia 2008)

Descripción: trabajo presentado por el INSOR como una multimedia que recoge una experiencia de cualificación docente desde el PEBBI sobre los usos cotidianos y académicos de la LSC.

Importancia para esta investigación: me sirvió para entender teóricamente qué es y qué no es la LSC, qué significa para los Sordos y para relacionarme con las diferencias entre su uso cotidiano y el académico.

— Título: LSC Vocabulario básica primaria (multimedia 2007)

Descripción: es un trabajo que presenta el vocabulario básico en LSC que se utiliza en la básica primaria discriminado según las áreas del conocimiento abordadas en este nivel educativo.

Importancia para esta investigación: me sirvió para ver cómo son presentadas las señas en forma de glosario y hacerme a una idea de cómo podría organizar las de mi trabajo.

— Título: Cuéntame cuentos en LSC (multimedia 2008).

Descripción: es una colección de narraciones de 12 cuentos en LSC.

Importancia para esta investigación: me sirvió para conocer la fluidez en la narración en LSC de personas Sordas hablantes nativas de la LSC, identificar aspectos como espacio, clasificación, configuración, gestualidad, etc. Además, me ayudó a hacerme una idea de cómo podrían ubicarse los elementos en la multimedia que acompaña este trabajo.

— Título: Educación bilingüe para Sordos - Etapa escolar- Orientaciones pedagógicas (2006)

⁴ Realidad de la que no son culpables ni los estudiantes ni sus maestros, simplemente es la consecuencia lógica de un proceso de adquisición tardía de su primera lengua, de una educación deficitaria, de un mal acompañamiento familiar, entre otros aspectos.

Descripción: es un documento que presenta una serie de orientaciones pedagógicas para las instituciones educativas que atienden a estudiantes Sordos, con el fin de propiciar las condiciones sociolingüísticas, pedagógicas y organizativas para integrarlos (a los Sordos) en condiciones de calidad, equidad y pertinencia.

Importancia para esta investigación: resultó muy importante en el momento inicial de esta investigación, porque me permitió entender qué significa la educación bilingüe para los Sordos y qué aspectos conceptuales, administrativos, pedagógicos y comunitarios han de tenerse en cuenta. Surgieron de su lectura muchos interrogantes sobre la forma de organización de la I.E. FLHB y la forma en que estaba realizando mi propia práctica como maestro.

- Título: Los modelos lingüísticos Sordos⁵ en la educación de estudiantes Sordos (2006)

Descripción: es un documento que presenta el papel que pueden desempeñar las personas sordas adultas usuarias de la LSC como modelos lingüísticos en las instituciones educativas que atienden estudiantes sordos.

Importancia para esta investigación: a pesar de que este proyecto de investigación no está enmarcado en la básica primaria sino en el media académica y de que no participó de él ningún modelo lingüístico Sordo sino un intérprete de LSC oyente, este documento me sirvió para comprender la importancia de la presencia de adultos Sordos en el proceso de adquisición de la LSC de los niños Sordos. Esto resulta muy importante pues constantemente estaré refiriéndome a las diferencias lingüísticas de los Sordos en su primera lengua debido a las diferencias y falencias en su proceso de adquisición.

- Título: Entre textos y con-textos (multimedia 2006)

Descripción: es una caja que contiene un CD Multimedia y un DVD que presentan testimonios, principios, narraciones y contextualizaciones de lectura extensiva e intensiva para Sordos.

Importancia para esta investigación: tanto el CD Multimedia como el DVD me brindaron herramientas pedagógicas (conceptuales y prácticas) sobre la enseñanza de la lengua escrita a estudiantes Sordos; valga recordar aquí la aclaración hecha en la reseña del documento titulado “La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria”.

- Título: Estudiantes Sordos en la educación superior (2004)

Descripción: es un documento elaborado por el INSOR que contiene elementos para orientar la participación de los sordos en la educación superior, en los niveles de aptitud laboral (como el SENA), técnico, tecnológico y de pregrado.

Importancia para esta investigación: a pesar de que el tema no parece tener relación con el objeto (la enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos en la educación

⁵ Modelo lingüístico es un adulto sordo que acompaña a los estudiantes de primaria en el aula y fuera de ella, es el encargado de socializar –en un ambiente espontáneo, no sólo curricular- la lengua de señas y los elementos culturales sordos.

media), este documento resultó valioso porque sirvió de referente para la elaboración de un informe propositivo sobre la admisión de las Sordos a la Universidad de Antioquia, que surgió en el marco de esta investigación por el gran interés de algunos de los Sordos participantes en continuar sus estudios de educación superior,

— Título: Orientaciones para la integración escolar de estudiantes sordos con intérprete a la básica secundaria y media (2004)

Descripción: documento elaborado por INSOR, que sirve de guía a las entidades territoriales y a las instituciones educativas de secundaria que asumen el reto de integrar a los Sordos en sus aulas.

Importancia para esta investigación: el principal aporte de este documento a esta investigación, fue haberme ayudado a comprender lo que significa la presencia del intérprete en el aula de clase, sus funciones y las características del servicio que presta.

De los trabajos del grupo de investigación ‘Manos y pensamiento’ de la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) fueron revisados los documentos presentados en el diplomado titulado ‘Inclusión de estudiantes sordos a la vida universitaria’, organizado por dicha universidad en convenio con el MEN (Ministerio de Educación Nacional) y ASCUN (Asociación Colombiana de Universidades), del cual fui estudiante. Dos de esos documentos que me sirvieron mucho durante esta investigación fueron:

— Título: La interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua (2006).

Autora: Rosalba Galvis Peñuela.

Descripción: El artículo expone el concepto de interlengua o lengua intermedia, con el cual denomina una variedad lingüística supuestamente usada por los Sordos cuando empiezan su aprendizaje del castellano escrito, la entiendo como una mezcla entre la LS y el castellano escrito, caracterizada por los rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje lingüístico. Propone una identificación de los diversos factores de interferencia que conducirá al mejoramiento de las prácticas pedagógicas al formular estrategias didácticas y metodológicas que permitan a los estudiantes Sordos alcanzar mayores niveles de proficiencia en castellano escrito como segunda lengua.

— Título: La narración visogestual en la constitución de subjetividad de personas que viven en el mundo del silencio.

Autora: Nahir Rodríguez de Salazar

Importancia para esta investigación: Fue un texto muy importante para dos cosas: primero, reafirmar aquellas partes en las que interpreto la historia de los Sordos (posterior al Congreso de Milán de 1880 como una historia de exclusión y de violencia cultural y, segundo, para ubicarme en el apartado de esta tesis titulado

‘Identidad (es) sorda(s)’, al ubicar la LS como principal elemento constitutivo de la identidad del Sordo.

Las investigaciones encontradas en lo local y referenciadas para este Estado del arte son las siguientes:

- Medina Moncada, Eliana (2007). Subjetividades sordas: encuentros y desencuentros en educación. Tesis de grado de la Maestría en Educación, pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Rendón González, Liliana María (2009). Conocimiento, poder y cultura: repensando el currículum de las Aulas para Sordos. Tesis de grado de la Maestría en Educación, pedagogía y diversidad cultural. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Fernández Franco, Claudia Lucía (2009). Aproximación a la terminología filosófica para décimo y undécimo grado en un contexto bilingüe Español-Lengua de Señas Colombiana. Maestría en Lingüística Facultad de Comunicaciones, Universidad de Antioquia.
- La investigación para trabajo de grado titulada “Creciendo con las manos” Diseño de un Aula para Sordos en la Escuela Normal Superior “Pbro. José Gómez Isaza” del Municipio de Sonsón, Antioquia; elaborada por 4 estudiantes del programa de Licenciatura en Educación Especial de nuestra facultad con la vinculación de dos adultos Sordos; bajo mi asesoría.

3.2 ¿Qué hay sobre enseñanza de la Filosofía con énfasis en personas sordas?

Sólo encontré una investigadora cuyos trabajos publicados se ubican en la respuesta a esta pregunta, se trata de Andrea Benvenuto de la Universidad de París, pero no será referenciada en este trabajo por no estar circunscrita al ámbito nacional (el contexto de sus trabajos es Francia) y por haber sido encontrada cuando ya esta investigación estaba concluida.

Sin embargo, durante la investigación fueron revisados algunos documentos sobre la enseñanza a las personas sordas de la I.E. FLHB y los que sirven de sustento a la enseñanza de la filosofía. Sobre la enseñanza –en general- en el contexto de la I.E. FLHB -en la que se contextualiza mi trabajo- revisé los siguientes documentos:

Algunos manuales de enseñanza que guiaban el trabajo en la institución en décadas anteriores a la adopción de la LSC que me sirvieron para comprender las representaciones sociales sobre los sordos que tenían los agentes educativos, para entender lo que significa ser un sujeto subalternizado y para conocer las ideas que daban

fundamento a las prácticas educativas colonizadoras que se vivía en épocas pasadas en mi institución y que marcaron un hito histórico como se vera en el numeral 7.

- Milcent, Frère Emile (1965). Psychologie de l'enfant sourd. Nantes. Se trata de un manual que pretende enseñarle al maestro oyente la caracterización de los Sordos, esencializando lo que él mismo llama *los aspectos de la vida mental del sordo* y concibiendo de entrada la sordera como una discapacidad entre muchas otras.
- Frere Donatien S.G. "Initiation de l'enfant sourd au langage, pedagogie de la demutisation." Les éditions sociales francaises, 1965. Como su nombre lo indica, es un manual que pretende enseñarla a los maestros oyentes de estudiantes sordos cómo lograr que éstos vocalicen sonidos a imagen y semejanza de los oyentes; propone tres estadios necesarios para lograr el objetivo. Antes de iniciar con el primer estadio el sordo se encuentra en su familia en un estado de pre-lenguaje donde reina la expresión corporal, como éste no es el estado natural del ser humano (pues el manual es un excelente exponente del logocentrismo) es necesario iniciar - en la escuela- el rumbo por los tres estadios que conducirán al sordo al habla: (1) la lengua hablada para él, (2) la lengua hablada por él, y (3) la lengua hablada en los ejercicios.

El PEI actual, que se encuentra en proceso de recontextualización por considerarse que no da cuenta de las actuales realidades de la institución; este documento muestra las ideas que rigen la enseñanza después de la adopción de la LSC, como la educación bilingüe (LSC-español escrito) y el reconocimiento de la cultura sorda.

Sobre la enseñanza específica de la filosofía en la institución debo decir que aún no existe un plan de área estructurado de filosofía (está en construcción); para conocer las prácticas de enseñanza de la filosofía que se llevaban en mi institución antes de mi llegada, he tenido entrevistas con la primera profesora que asumió esta asignatura, de las que puedo concluir que se siguió una línea tradicional de enseñanza.

Sobre la enseñanza de la filosofía a nivel general en el contexto nacional, en ausencia de lineamientos curriculares o estándares emanados por el MEN, se han revisado dos de las propuestas de lineamientos que se han presentado en los últimos 5 años:

- La presentada por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín en 2007, que a pesar de encontrarle fallas, sobretodo en la definición de los ámbitos conceptuales, me sirvió para identificar cómo puede ser una enseñanza amplia de la filosofía y cómo pueden integrarse al plan otras formas de interpretación del mundo.
- La presentada por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá en 2009, que juzgo como un buen modelo de cómo se organiza la enseñanza de la filosofía desde una perspectiva tradicional y excluyente de formas otras de conocimiento.

Como podrá notarse, existe una ausencia de estudios sobre la enseñanza de la filosofía a las personas sordas, los que existen son pensados para oyentes y resulta –por las condiciones del contexto- muy difícil (si no imposible) transferirlos sin más al caso de los Sordos.

4. Ideas importantes para iniciar

Voy a tomarme el atrevimiento de adelantar las que espero sean las principales conclusiones que el lector saque al terminar de leer este trabajo, con sus anexos incluidos. Lo hago porque considero que esas conclusiones son a la vez condiciones para dotar de sentido esta experiencia. Las presento –por ahora- sólo como ideas previas, sin explicaciones ni argumentaciones, pues en el desarrollo del trabajo será posible encontrarlas.

- Los Sordos sí pueden abstraer y conceptualizar (como podrá verse en los textos producidos por los Sordos participantes en esta investigación y expuestos aquí en el numeral 10).
- La lengua de señas posibilita todos los procesos cognitivos pues desarrolla plenamente la capacidad lingüística.
- Los Sordos son una comunidad con prácticas culturales propias, que está condicionada por una violenta historia.

5. Pregunta problematizadora

No quiero dar muchos rodeos para presentar el problema, creo que si se leen con cuidado los antecedentes (anteriormente expuestos) y algunos de los conceptos del marco teórico (que viene más adelante), puede uno hacerse a la idea de la dimensión del problema que resumo en la siguiente pregunta:

¿Cómo llevar a cabo un proceso de enseñanza de la filosofía a personas Sordas usuarias de la LSC (jóvenes de educación media en la alternativa de integración con intérprete) que respete sus particularidades lingüísticas y culturales?

Se puede enseñar filosofía en LSC pero debo encontrar la forma de hacerlo, ensayar didácticas y métodos que lo posibiliten, acercarme a la subjetividad de los Sordos para conocer sus formas de aprender y así poder enseñar.

6. ¿Qué conceptos son importantes para este trabajo y cómo los entiendo?

Para tener una comprensión del problema que me planteé y de los sujetos con los que trabajé, fueron varios los conceptos a los que debí acercarme. Lo primero es que debía de definir cómo concebir a los Sordos (no porque pudiera llegar a decir “los Sordos son así...”, cosa que creo imposible debido a las múltiples maneras en que se puede asumir una identidad, sino porque debía tomar una decisión que me sirviera de horizonte de interpretación de los sujetos con los que trabajaría en esta investigación).

Al tratar de definir esta concepción surgieron otras varias categorías relacionadas con los Sordos y que trataban de responder interrogantes como ¿qué significa eso de identidad sorda?, ¿será preferible hablar de identidades –en plural- en vez de identidad –en singular-?, ¿qué es la LS y qué significa para los Sordos?, ¿qué es un intérprete de LSC y qué hace?, ¿qué significa bilingüismo y biculturalismo (o interculturalidad) para el caso de los Sordos?

Otro concepto que debía definir era el de interculturalidad -pues desde el principio pensé que debía estar configurado como proyecto en perspectiva cultural-. Lo pensé así pues al poco tiempo de llegar al colegio me di cuenta de que los Sordos forman una comunidad cultural y lingüística diferente a la oyente, y que la enseñanza de la filosofía no podía ser pensada y practicada sin tener en cuenta esta característica. Otro concepto que está muy relacionado con el de interculturalidad, es el de pedagogía crítica; ambos relacionados con la enseñanza a Sordos.

Creo que lo más difícil de definir fue mi concepción de la filosofía en un contexto de enseñanza tan particular como lo es un colegio de estudiantes Sordos; digo difícil porque me condujo a una relativización de la forma como aprendí filosofía en mi proceso de formación universitaria

La pregunta por la filosofía me llevó también a cuestionar la idea de la racionalidad y la naturaleza humana, y al cuestionarme por el proceso de enseñanza de la filosofía, me vi en la necesidad de definir cómo entendía yo la educación y los conceptos que le son relacionados.

6.1 Sordo y sordera

¿Cómo me represento a las personas sordas con las que trabajo esta experiencia? Las entiendo como Sordos, con mayúscula, es decir que biológicamente es evidente que el sordo carece de un sentido (el de la audición), pero epistemológica, lingüística y culturalmente no es un ser en carencia de (deficiente) sino en diferencia a (un sujeto con particularidades específicas que lo diferencian de otros). Es decir que el Sordo es una

persona que tiene una forma diferente de interpretar y apropiarse del mundo, mediante sistemas simbólicos diferentes a los de las personas que oyen.

Sobre las representaciones de sordo y sordera han existido básicamente dos paradigmas⁶: el modelo clínico-terapéutico y el modelo socio-antropológico. Bajo el primero se dieron los procesos terapéuticos de oralización de los sordos que ahora están reevaluados por el fracaso a que conducen y porque la palabra hablada no es la única que existe para representar y aprehender el mundo; (...) *el modelo clínico ha impuesto una visión estrictamente ligada a la patología, al déficit biológico, y deriva inevitablemente en estrategias y en recursos de índole reparador y correctivo* (Skliar, Veinberg y Massone 1995).

La perspectiva socio-antropológica de la sordera, desarrollada por lingüistas, antropólogos y estudiosos de las culturas, reconoce a los sordos como miembros de una comunidad diferente a la mayoritaria oyente, reconociendo sí la carencia biológica del sentido del oído, pero con la perspectiva de sujetos en diferencia y no en carencia con respecto a la comunicación, la lengua y la cultura.

Bajo este paradigma se sabe que la LS es la lengua propia de los sordos, con la que pueden desarrollar y expresar todos sus estados interiores y pensamientos, con la que pueden apropiarse del mundo e interpretarlo.

Existe en el lenguaje una estructura subyacente independiente de la modalidad de expresión: auditivo-vocal, viso-gráfica y viso-gestual. La lengua oral, la lengua escrita y la lengua de señas remiten a tres canales diferentes pero igualmente eficientes de transmisión y recepción de la capacidad del lenguaje. Es, entonces, el habla solo un medio de expresión y las señas un código alternativo. El lenguaje es, pues, independiente de la modalidad. Las lenguas de señas tienen la misma estructuración lingüística, los mismos principios de organización y las mismas propiedades que las lenguas habladas, pero la forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad viso-gestual en que estas lenguas se desarrollan (Skliar, Veinberg y Massone 1995).

Entre las particularidades de las personas Sordas está su tendencia a agruparse en asociaciones, federaciones y grupos cuyo elemento aglutinante es la LS; estas iniciativas de agrupación van en pro de la constitución de una comunidad cultural y lingüística: la comunidad sorda o comunidad de Sordos. *Por comunidad sorda se entiende la comunidad lingüística minoritaria conformada por las personas sordas y caracterizada por compartir el uso de una lengua de señas* (Skliar, Massone y Veinberg 1995).

Es el grupo social de personas que se identifican a través de la vivencia de la sordera y el mantenimiento de ciertos valores e intereses comunes (...) se produce entre ellos un permanente proceso de intercambio mutuo y de solidaridad. Forman parte del patrimonio

⁶ *Nihil novum sub solem* (Nada nuevo bajo el sol).

pluricultural de la Nación y (...) en tal sentido, son equiparables a los pueblos y comunidades indígenas y deben poseer los derechos conducentes. (Ley 982 de 2005).

La comunidad sorda ha estado históricamente excluida de los procesos sociales, especialmente de los educativos regulares, su educación ha estado enmarcada siempre en el contexto de la Educación Especial por ser considerados retardados cognitivos. Los problemas cognitivos posibles en el Sordo NO son concomitantes a la sordera, tienen otras causas (falta de relaciones significativas en su contexto familiar, acceso tardío a su primera lengua y todas las otras causas médicas que puede experimentar cualquier persona).

Además, está el ausentismo que han vivido los Sordos al momento de la planeación de su educación: se hace desde la visión de la cultura oyente como la dominante sin reconocer al Sordo como sujeto y constructor importante de conocimiento y sin reconocer la cultura sorda como una cultura diferente a la oyente que debe ser respetada y valorada en una educación en que coexisten e interactúan prácticas culturales sordas y oyentes.

6.2 Identidad(es) sorda(s)

*Identidad sorda es el conjunto de aquellas particularidades
que me hacen diferente,
lo primero es la lengua de señas,
pero también muchos otros elementos
que me configuran el carácter como sorda
y me individualizan.*

(Extracto de la historia de vida de una Sorda egresada de la I.E: FLHB en 2008)

Hablar de identidad o de identidades no es tarea fácil, debido a las múltiples aristas que presenta dicho concepto. Para abordarlo, presento dos posibilidades:

Primera: podemos decir que una persona no tiene una única identidad sino que es habitada por múltiples identidades; en un mismo ser humano converge la identidad que le brinde el grupo cultural al que pertenezca, la identidad de su género (hombre o mujer), la identidad de su sexualidad (hetero, bi, homosexual, etc.), la identidad de su clase social, la identidad de su quehacer, entre otras tantas.

Segunda: podemos pensar esas convergencias no como identidades diferentes de un mismo individuo sino como elementos integradores de la identidad individual.

Me ubico entonces en la segunda posibilidad. Género, sexo, edad, clase social, profesión, grupo cultural, serán abordadas aquí como elementos constitutivos de la

identidad del individuo; entre ellos le concederé vital importancia a la lengua (del grupo cultural) y a la historia (del grupo y del individuo).

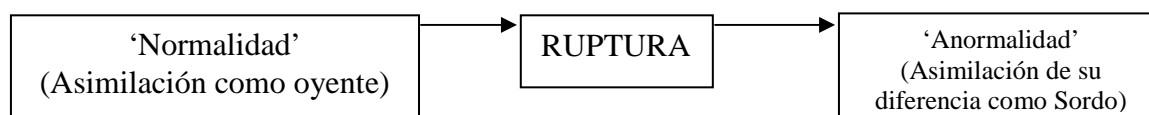
Mi pregunta por el problema de la identidad de los Sordos en el contexto de mi proyecto sobre la enseñanza de la filosofía a personas sordas, lo que quiere pensar es la cuestión de la identidad sorda (o las identidades sordas), de la identidad de los Sordos profundos prelingüísticos⁷, de los Sordos usuarios de una LS, de los Sordos que han vivido (como grupo social y como individuos) una *increíble y triste historia*⁸ de exclusión e invisibilización.

Creo que la sordera es -para estos Sordos- un factor central de su identidad; no sustituye los otros factores de identidad como el sexo, el género, la etnia/raza, la edad, la profesión, entre otros, pero sí es el principal factor que determina su experiencia del mundo y su diferenciación de los otros seres humanos.

Cuando hablo de la sordera como factor constitutivo de identidad, me refiero al hecho de aceptarse como una persona diferente porque no oye, aceptar la LS como la lengua que le posibilita el desarrollo del pensamiento y le permite la expresión y la comunicación⁹, aceptarse como miembro de un grupo social ajeno al familiar¹⁰: la comunidad sorda, entre otros aspectos.

Como el Sordo no nace con conciencia de su sordera, la identidad sorda empieza a construirse en el momento de la *ruptura* con lo oyente, el momento en que el Sordo se entera de su sordera, cuando se ubica en un lugar como un sujeto diferente.

Podría presentar el siguiente esquema para mostrar los pasos en la construcción de la identidad del Sordo¹¹:



“Normalidad” supuesta: el sordo no es consciente de su sordera, simplemente cree (sin conciencia de) que todos son como él, no se diferencia del mundo oyente sino que se asume como perteneciente a él, a pesar de no poder compartir muchas cosas y de descubrir algunas prácticas familiares y cotidianas con respecto a él diferentes al resto

⁷ Que adquirieron su sordera antes de adquirir la lengua oral de su contexto (en el vientre materno o a muy temprana edad) y que no tienen restos auditivos importantes que les permitan adquirir la lengua oral mediante una enseñanza intencionada.

⁸ Parafraseando el título del libro de Carlos Sánchez (1990), *La increíble y triste historia de la sordera*.

⁹ Debido a la imposibilidad para adquirir la lengua oral por ausencia del oído.

¹⁰ Debido a que, en la gran mayoría de los casos, los Sordos son hijos de padres oyentes.

¹¹ Las dos categorías utilizadas en este gráfico (normalidad y anomalía), son usadas sólo por ser las empleadas comúnmente en nuestro contexto para hacer referencia a las diferencias que nos habitan a los humanos; aquí deben entenderse en sentido crítico (y hasta irónico ¿por qué no?) pues no son las categorías que asumo en esta investigación; a lo largo de este apartado podrá entenderse el porqué y el sentido de su uso.

de las personas de su edad. En esta etapa –en muchos casos- la familia busca la “normalización” mediante estrategias de oralización y las prácticas con respecto al sordo son guiadas por el saber médico. En esa medida, la “normalización” para el sordo significa una invisibilización de su subjetividad, de sus particularidades individuales; empieza a crearse una subjetividad escindida de sí mismo. Habría que preguntarse cuál de las variables (sexo, etnia/raza, edad, etc.) configuran en este momento la identidad del sordo; para ello hay que indagar en los recuerdos previos a la LS: ¿qué hacían y cómo lo hacían antes de saber LS?

En observaciones hechas con algunos Sordos profundos prelingüísticos de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur, en las que narraban su historia de vida, se encuentran los siguientes recuerdos de esta etapa, entre otros: juegos con los hermanos o vecinos coetáneos, comunicación con la familia y los amigos mediante señas naturales, visitas constantes al médico y enseñanza de la lengua oral que desemboca en fracaso. Veamos algunos ejemplos de estas narraciones¹²:

Siendo niño no sabía que era sordo, mi hermana mayor me llevó a Prodébiles Auditivos, yo tenía 3 años. Ese proceso de oralización no me gustó (...). Estando de 3 años quería practicar mucho las palabras, pero a los 6 años me desanimé porque no había progreso. Por lo económico mi familia me retiró de allá y me dejaron en la casa un año sin hacer nada, en ese tiempo mi hermana mayor me hacía practicar mucho la oralización y esa repetidora me aburría mucho ¡Qué pereza! Yo no quería practicar oralización, quería tener amigos, jugar con ellos, relacionarme con ellos, me lo permitieron pero la comunicación fue muy difícil, yo no les entendía lo que hablaban.¹³

Mi mamá tenía 17 años cuando yo nací, más o menos a los 7 meses de embarazo (mi mamá era muy pobre) se rodó cuando estaba en el 7º mes, rodó, se dio con las piedras en todo el cuerpo, quedó muy mal herida, entonces le tuvieron que hacer cesárea; mi mamá quedó muy enferma. Yo nací enferma de los oídos, tenía otitis, mi mamá no sabía la gravedad de la situación; el médico le contó que yo era sorda, ella no quería aceptar tal cosa, se dedicó a buscar en el hospital ayuda para mis cuidados. Durante todo ese primer año fue así, con mi papá también, llevándome constantemente al hospital porque la otitis continuaba. Yo fui creciendo y no sabía que era sorda, la comunicación con mi mamá era muy complicada, mi mamá no sabía cómo comunicarse conmigo sino a través de acciones corporales; en la familia y el entorno una comunicación inexistente. Como mi mamá era muy pobre, tenía que trabajar y cerca de su trabajo había un profesor que se dio cuenta de que ella tenía una hija sorda, un día se le acercó y le habló de Prodébiles Auditivos y le dijo que le iba a ayudar. Me llevaron a Prodébiles cuando yo tenía más o menos 2 años de edad y empecé con las terapias de oralización que duraron hasta que yo tenía 10 años, en ese momento ya se terminó el proceso de oralización, ya no había más que hacer. Al salir de Prodébiles me llevaron a una escuela regular donde estuve integrada con estudiantes oyentes, pues se suponía que ya era competente para ello, pero qué pasó, yo pasé todo ese tiempo sin saber nada sin aprender nada porque el profesor se paraba a explicar y yo no le entendía nada, así que lo único que hacía era copiar de los cuadernos de los compañeros las explicaciones de

¹² Las narraciones de los Sordos transcritas aquí son el producto de observaciones hechas con el objetivo de reconstruir con ellos su historia de vida. La escritura que presento no es la de los Sordos sino mi interpretación de sus señas transcrita a mi redacción en español.

¹³ Extracto de la historia de vida de un Sordo egresado de la I.E. FLHB en el año 2008. Observación realizada el 29 de septiembre de 2008.

todas las materias, lógicamente eso fue un fracaso, reprobé todo y pasé muy aburrida porque fui el objeto de burlas de los otros estudiantes.¹⁴

Como puede verse, este momento de la *supuesta normalidad* del sordo es un periodo de aislamiento de las prácticas discursivas que ayudan al ser humano en la constitución de su identidad; el sordo no conoce ni usa la lengua que media la comunicación de su entorno, tiene un vocabulario mínimo que le sirve para satisfacer las necesidades básicas, la casi nula apropiación de lenguaje de su entorno le impide narrarse a sí mismo. A propósito dice Jorge Larrosa:

Es insertándose en el discurso, aprendiendo las reglas de su gramática, de su vocabulario y de su sintaxis, participando en esas prácticas de descripción y redesccripción de uno mismo, que uno constituye y transforma su subjetividad. (1995 p. 306).

Si esto es así, entonces –antes de la ruptura- los sordos no logran construir su subjetividad pues no tienen posibilidad de narrarse al desconocer las reglas discursivas de la lengua de su entorno.

Ruptura: es el momento en que el sordo se descubre diferente, cuando se ubica en un lugar como sujeto diferente, cuando descubre que lleva sobre sí una marca diferencial imborrable, cuando se hace consciente de sí como Sordo. El Sordo no descubre esto por sí mismo sino que un agente externo (generalmente un maestro, aunque también puede serlo un familiar, el médico o el fonoaudiólogo) le transmite la información de su diferencia. Pueden haber pasado varios años (en algunos casos hasta más de 15) antes de conocer esta valiosa información.

Este momento es crucial en la formación de subjetividad, pues es el momento en que se decide sobre su vida (no necesariamente es el Sordo quien decide): asumir su diferencia o estar en terapias de distinta índole que busquen la “normalización” o asimilación a los parámetros oyentes (oyentización).

Generalmente, la información le llega al Sordo por parte de la familia cuando los procesos terapéuticos de oyentización han fracasado y el Sordo es retirado de ellos, la necesidad de explicarle al Sordo el cambio de rutina hace que se deba iniciar por lo básico: decirle que es Sordo y que eso lo hace diferente. El proceso de ruptura no es fácil, como todas las rupturas, genera grandes traumatismos, surgen preguntas vitales como ¿por qué a mí? ¿por qué yo?

Cuando yo tenía 8 años mi familia muy preocupada por dónde iba yo a estudiar empezaron a buscar y buscar hasta que un Sordo adulto les habló de Ciesor, mi mamá llamó, vino a hablar al colegio y me matricularon. Yo llegué y vi a todos esos Sordos haciendo señas, me pareció una cosa muy rara, sentí miedo, le dije a mi mamá que no quería estar aquí, que nos fuéramos, pero

¹⁴ Extracto de la historia de vida de una Sorda egresada de la I.E. FLHB en el año 2008. Observación realizada el 4 de septiembre de 2008.

ella respondió que éste era mi lugar. Entramos donde la rectora, luego a la secretaría y luego me llevaron al salón de preescolar con la profesora Sonia (actual coordinadora). Entré a ese salón, vi a todos esos niños haciendo señas, la maestra me dijo en señas “Hola, bienvenido” pero yo no le entendía, yo creía que –como todos me miraban y hacían señas- todos se burlaban de mí con esas señas. La profesora Sonia me puso la seña¹⁵, yo no quería, me fui llorando para donde mi mamá, pero ella volvió a entrarme al salón y me ordenó quedarme, luego se fue y yo quedé muy triste. En el salón la profesora nos puso a recortar y a dibujar y yo imitaba lo que veía hacer a los otros; sonó el timbre para el descanso y como yo no sabía para qué se iban todos fuera del salón, me quedé adentro quieto, otros venían a decirme que fuéramos a los juegos, yo fui y allí me vio un Sordo adulto llamado Fernando. Fernando en ese descanso empezó a enseñarme las señas básicas (mamá y papá en las señas viejas), Sonia en el salón siguió enseñándome las señas, yo me di cuenta de que era muy diferente a Prodébiles donde pasaron muchos años y yo no avancé, mientras que aquí –con las señas- en 3 días ya podía comunicarme eficientemente. Luego, el problema vino en mi familia que no conocían las señas sino que estaban acostumbrados a la oralización; yo así podía entenderles algunas palabras pero no era del todo eficiente. Debido a ese problema de comunicación mi hermana vino al colegio a buscar quién le enseñara señas y la profesora Olga –la esposa de Fernando- empezó a enseñarle y en una semana ya podíamos comunicarnos.¹⁶

Cerca de la casa había un Sordo adulto, mi mamá se encontró con él y le pidió orientación sobre un lugar donde yo pudiera estudiar en un proceso serio, él, que era muy oralizado, respondió que con mucho gusto y la acompañó aquí a Ciesor. Yo estaba acostumbrada era a las terapias de oralización y cuando llegué aquí al colegio en 1999, me pareció muy extraño ver a todos los sordos haciendo señas; empecé a estudiar la primaria normalmente y ya ahora estoy próxima a graduarme de bachiller.¹⁷

“Anormalidad”: hay verdadera ruptura cuando después de recibida y asimilada la información sobre la sordera, la diferencia (o “anormalidad” en términos corrientes) es asumida por el Sordo como su identidad (o como parte vital de ella). Esa apropiación de la diferencia es vivida por el Sordo como constituyente de su subjetividad y padecida por la familia como un duelo por el fracaso en la “normalización” u oyentización. Aparece entonces la LS como el sistema simbólico principal que configura la identidad del sordo.

Como la identidad no se construye en solitario sino en relación con los otros y -como el Sordo es un sujeto diferente a los oyentes que componen (en la inmensa mayoría de los casos) su grupo familiar- necesita encontrar a sus pares Sordos para identificarse como tal y configurar realmente su subjetividad. Por eso, el Sordo se aleja de su familia, se acerca a los grupos de Sordos y construye una identidad en la que la familia no está –en muchos casos- en el primer lugar de las variables de configuración como sucede en el caso de los oyentes.

Resulta que asimilar la diferencia y apropiarse de la LS, es lo que hace que el Sordo empiece a construir su identidad, pues, como dice Jorge Larrosa: *Es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a lo que nos pasa,*

¹⁵ Marca personal que equivale al nombre de una persona en lengua de señas.

¹⁶ Ver nota 13.

¹⁷ Ver nota 14.

que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo (1995 p. 308). Por eso el espacio de interrelaciones que posibilitan la construcción de la identidad del Sordo está en su comunidad sorda, no en su familia; por eso la necesidad que los Sordos han tenido siempre de agruparse en asociaciones y clubes que faciliten sus interacciones, que proporcionen el ambiente en el que puedan narrar y narrarse.

Continúa Larrosa: *La conciencia de uno mismo no es algo que uno progresivamente descubra y aprenda a describir mejor. Es más bien algo que va fabricándose e inventándose, algo que se va construyendo y reconstruyendo en operaciones de narración y con la narración* (1995 p. 310). Es de allí de donde vienen algunas de las particularidades culturales de los Sordos, dice Medina (2007) citando a Skliar et al. (1995) *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* (pág. 65).

Veamos la narración de los Sordos de las observaciones sobre este momento después de la ruptura:

En el colegio, Fernando siguió ayudándome, me llevaba todos los días a los talleres¹⁸ donde los sordos tenían mucha más experiencia con las señas, eran mucho más fluidos; en el preescolar las señas eran muy sencillas, pero al ver a los sordos adultos y experimentados yo me emocioné mucho y empecé a aprender mucho. Un día me llevé una gran sorpresa, llegué a mi casa y saludé en señas y mi hermana me respondió en señas, me dijo en señas que me ayudaría con las tareas, yo me puse muy contento. Terminé el preescolar y me pasaron a primero cambiándome de por la mañana a la tarde, me puso muy triste porque dejaba a mis amigos de la mañana y llegaba donde no conocía a nadie. Pero encontré a Fernando quién volvió a ayudarme mucho, me volvió a llevar a los talleres y seguí aprendiendo señas. El salón era diferente al preescolar: allí eran juiciosos pero aquí eran muy necios. En el salón me dedicaba a aprender señas y con paciencia hacía las otras tareas que ponía la profesora: copias, dibujos, etc. Salí una vez al descanso y al verme Fernando solo me presentó a uno amigos: Wilmar y Juan José, hubo mucha empatía entre nosotros y empezamos a conversar de diversos temas. En mi casa empecé a visitar de nuevo a mis amigos oyentes y se interesaron mucho por aprender señas, empecé a enseñarles lo que tenía en los cuadernos y en dos semanas ya estaban muy bien en señas. En este compartir con los amigos oyentes yo no sabía todavía la diferencia entre sordos y oyentes, yo creía que todos éramos iguales, que todos éramos sordos. Si venía un amigo que no sabía señas, había otro amigo, Camilo, que me servía de intérprete. Por la influencia de los sordos tan necios en la tarde, yo empecé también a molestar, a no hacer tareas, a desobedecer y la profesora llamó a mi hermana y me regañaron. Mi hermana ahí empezó a enseñarme las cosas que estaban mal; hizo mucho énfasis –no sé por qué– en que la homosexualidad estaba mal y que lo bueno era que se casaran hombres y mujeres; yo empecé a interesarme mucho por las mujeres. Empecé a tener novias y a besarme con ellas y eso me gustaba mucho. Juan José, que era muy fluido en lengua de señas, empezó a invitarme a paseos a Cartagena y Santa Marta, pues su familia tenía mucha plata. Mauricio (un estudiante del bachillerato que ahora es modelo lingüístico) viajó a Bogotá a Fenascol¹⁹ a aprender cosas muy profundas acerca de los sordos y le enseñaron que los ciegos, los sordos, los oyentes éramos diferentes. Cuando volvió, nos reunieron a escucharlo, Mauricio

¹⁸ Un lugar –ahora en desuso– en el que se le enseñaba a los sordos el trabajo con madera, metales, etc., en el tiempo en el que la enseñanza de la institución no era regular sino de aptitud laboral.

¹⁹ Federación Nacional de Sordos de Colombia, que agrupa las asociaciones regionales de sordos.

nos contó que los sordos formábamos una comunidad aparte (distinta de otras), para mí fue un gran impacto darme cuenta pues no sabía. Le hice preguntas y él me explicó lo que significa ser sordo y conceptos errados como mudo o sordomudo. Él me contó que venían personas de Fenascal a trabajar con los sordos de Medellín en Comfama durante 3 días y me invitó a participar. Allí nos explicaron con mucha profundidad las diferencias comunicativas de los sordos, con respecto a otras comunidades como los oyentes o los ciegos. Al terminar este encuentro llegué a mi casa y le conté a mi hermana todo lo que había aprendido, especialmente la diferencia entre términos como sordo y mudo. Mauricio me invitó a Asanso²⁰ (cuando quedaba en San Javier) porque empezaron un proyecto de teatro cuyo responsable era Mauricio, Sandra y yo éramos los actores y el tema eran los Derechos humanos, ese trabajo era concertado con Fenascal y el veedor era Mauricio. Luego Mauricio nos llamó una reunión en Asanso donde nos dieron una certificación por haber participado en la semana de los Derechos Humanos. Llegué a mi casa, mostré el certificado y hable de todo lo que había aprendido sobre Derechos humanos, comunidad sorda y otros temas.²¹

Ahora, cómo me sentía yo antes de conocer la lengua de señas, pues no tenía ninguna comunicación efectiva; sin embargo, yo creía que todo el mundo era sordo, pero al ver la diferencia con otras personas le pregunté a mi mamá que si todo el mundo era sordo, ella me respondió que no, que la mayoría de las personas eran oyentes y que yo era diferente porque era sorda, ahí caí yo en cuenta de mi diferencia. Empecé entonces a preguntar porqué yo era sorda, qué significaba ser sorda, y empezaron a explicarme y yo empecé a aprender lo de la identidad sorda, las diferencias que tenemos muchos seres humanos: ciegos, parapléjicos, retardo cognitivo, yo me apropié de mi diferencia y asumo con orgullo mi identidad de sorda. (...) Identidad sorda es el conjunto de aquellas particularidades que me hacen diferente, lo primero es la lengua de señas, pero también muchos otros elementos que me configuran el carácter como sorda y me individualizan.²²

En el caso del Sordo de la primera observación se nota la importancia que tuvo la socialización con el adulto Sordo que le sirvió de modelo de lengua y cultura, del que aprendió el vocabulario y uso efectivo de la LS. Esta enseñanza entre pares del vocabulario de la lengua mediante la cual vehiculizará su pensamiento y su experiencia del mundo, es importante porque *al ampliar el vocabulario de expresión de uno mismo se vuelven posibles otras opciones en el campo de las relaciones humanas*. (Kenneth 1991 p. 23-24). También resulta en esta narración muy importante la presencia del joven Sordo quien es el encargado de hacerlo tomar conciencia de su diferencia.

En el caso de la segunda observación, la Sorda ha dicho directamente que el primer elemento de su identidad es la LS, entre otros elementos; esta primacía entregada a la LS entre todos los elementos constitutivos de la identidad, se debe, entre otros factores, a que es la lengua que le permite al Sordo desarrollar el *lenguaje del yo* que le permite una exitosa oralización entre pares e incluso con los oyentes²³. A propósito dice Kenneth: (...) *sin el lenguaje del yo –de nuestros caracteres, estados y procesos- la vida social sería virtualmente irreconocible*. (Kenneth 1991 p. 25).

²⁰ Asociación antioqueña de sordos.

²¹ Ver nota 13.

²² Ver nota 14.

²³ El servicio de interpretación devendría entonces en intermediario para la efectiva socialización entre el sordo y el oyente desconocedor de la lengua de señas.

Asumir la identidad de Sordo es *conditio sine qua non* del desarrollo cognitivo, básicamente por la relación pensamiento – lenguaje; si no hay un adecuado desarrollo del lenguaje los procesos de pensamiento y cognición podrán quedar truncados. Sin embargo, a pesar de que el Sordo asuma una identidad de Sordo, sus procesos cognitivos seguirán condicionados por factores externos a sí mismo: la representación que de él se hagan los oyentes que trabajan para él (especialmente los maestros), el estatus en que se ubique su LS en los lugares donde se piensa y desarrolla su educación (especialmente el colegio), las sospechas que de él tengan quienes le *ayudan*, son algunos condicionantes importantes que pesan sobre el desarrollo cognitivo del Sordo.

La representación social de la sordera está enmarcada en la “anormalidad” por la tradición de la educación de los sentidos: nuestra educación está fundamentada en la vista y el oído, no se le presta mayor atención a los otros sentidos en el proceso educativo, las prácticas educativas son visuales y auditivas; hasta tenemos temor de prácticas que comprometan los otros sentidos, especialmente el tacto.

Pensando aquí la “normalidad” como una categoría abarcadora de la identidad (en nuestro sistema mundo occidental) es pertinente entonces preguntarnos ¿Cuánto se alejan los sordos de la “normalidad” por su condición de no oyente? Y para responderla es necesario identificar cómo está delimitada la “normalidad” en nuestro sistema mundo occidental y, para hacerlo, tendríamos que ubicar como principal elemento el poder de la palabra hablada, nuestra sociedad es logocéntrica.

El Sordo es entonces ubicado como “anormal” en contraposición al “normal” y ubicado en diferentes oposiciones que necesariamente lo excluyen; sobre esto habla claramente Medina:

En estas oposiciones [oralismo/gestualismo, sordo/oyente, comunidad mayoritaria/comunidad minoritaria, lengua oral/lengua de señas, lengua natural/segunda lengua, incluidos/excluidos, normalidad/patología] los sujetos siempre son comparados con un determinado modelo o norma que les niega el derecho a ser diferentes. (Medina 2007, pág. 71).

Sobre el status epistemológico de las LS, lenguas que no se escriben (ágrafas) y que no son orales-vocales sino que su canal de recepción es la visión y su canal de emisión es el cuerpo (visogestuales) es importante pensar la siguiente idea de Mignolo citado por Garcés (2005, p. 150):

La presencia de la escritura juega un papel importante en todo este proceso de consolidación de la colonialidad del poder y de las geopolíticas de dominación del conocimiento: “La escritura alfabética [...] está ligada a determinadas lenguas (fundamentalmente el griego, el latín y las lenguas vernáculas europeas que se convertirían en lenguas coloniales) y las lenguas están ligadas a determinar las formas de conocimiento (Mignolo, 2000:19).

Es decir que el conocimiento creado en LS, al no escribirse en LS sino tener que escribirse en una segunda lengua (en nuestro caso el español escrito), deviene en un

conocimiento con menor validez, restringido a su localidad en medio de los Sordos. Me parece que ésta es una muestra de la colonialidad de los oyentes sobre los Sordos: los Sordos tienen que aprender una segunda lengua para poder escribir sus ideas porque la cultura dominante privilegia la escritura sobre la oralidad.

Por esa necesidad de que el Sordo escriba (que no es del Sordo sino de la cultura dominante como ya dije) y la dificultad que representa que lo que se piensa en una LS tenga que escribirse en una lengua oral-vocal en la que no está construido el pensamiento, algunos investigadores (sospechosamente oyentes) han propuesto como solución un modelo artificial de escritura de la LS con una grafía diferente a la latina dominante en occidente, propuestas llamadas *visagrafías*.

Para hacer una crítica a estas propuestas de escritura de las LS, serviría hacer una comparación con el caso de las lenguas indígenas que presenta Garcés (2005): “(...) *por ello se escrituralizan las lenguas indígenas (para que sus significantes sean quichuas/quechuas pero su razón sea la de occidente)*...” (p. 162). Salvando las diferencias con las particularidades del caso indígena sobre su actual necesidad de recuperar la memoria ancestral que se está perdiendo por la influencia del sistema mundo occidental sobre sus comunidades, podría decir que la necesidad que los oyentes vemos de la escritura de los Sordos es otra práctica de colonización.

La LS tiene el mismo estatus de cualquier lengua, y en lengua de señas también se construyen textos así no sea en grafías latinas. A propósito de construcciones alternativas de textos, dice Garcés (2005): (...) *la etimología de “texto” viene de tejer, tejido. De tal forma que una primera definición de escritura en el mundo andino incluiría todas las prácticas “textuales”: tejido, canciones, bailes, etc. [yo añadiría señas]*²⁴ (p. 151).

Al pensar este asunto del estatus de la LS en el contexto en el que se desenvuelve mi trabajo (la I.E. FLHB), tendría que decir que allí puede aplicarse el concepto de “diglosia lingüística” acuñado por Garcés.

Dicho concepto es entendido por Garcés (2005) como (...) *la coexistencia conflictiva dentro de un territorio de dos o más lenguas o variantes de lenguas en condiciones asimétricas de uso y valoración* (p. 156). La I.E. FLHB –según mi opinión– presenta diglosia lingüística pues en ella coexisten dos lenguas: el español y la LSC en condiciones asimétricas de uso, pues la LSC no es la lengua en la que se toman las decisiones institucionales y en los momentos en que se integran sus usuarios la información se vehiculiza en español y se interpreta a LSC, y en condiciones asimétricas de valoración pues algunos maestros consideran que el sistema simbólico que proporciona a los Sordos su lengua no los hace aptos para la abstracción²⁵.

²⁴ Lo escrito entre corchetes es añadido mío.

²⁵ Sobre este prejuicio de los maestros llama la atención que es más fuerte en los maestros de matemáticas.

El autor no deja el concepto de *diglosia* restringido al ámbito lingüístico sino que lo amplía al ámbito cultural pues dice que (...) *pone atención en las prácticas comunicativas antes que en la o las lenguas como objeto* (Garcés 2005 p. 157) y que permite “(...) *ver las prácticas culturales antes que los objetos culturales*” (Garcés 2005 p. 157). También lo aplica a lo epistémico, habla el autor de una “diglosia epistémica” cuando dice que (...) *ante la presencia de una variedad de conocimientos y saberes, uno de ellos ocupa un lugar hegemónico de reconocimiento y valoración de bondad ontológica* (Garcés 2005 p. 158).

Teniendo presente esta categoría de diglosia epistémica con el significado que el autor le da, y analizando la situación de la I.E. FLHB en cuanto a la estructuración de los saberes y conocimientos, tendría que decir que se presenta allí la diglosia epistémica pues el conocimiento que se privilegia (o exclusiviza) en el currículo es el saber oyente hegemónico y colonizador, nunca se abre la posibilidad de reconocer los saberes de los Sordos y abrirles espacio en el currículo.

En este sentido, y siguiendo el pensamiento de Amina Mama (2008), podría ubicar a los Sordos usuarios de la LS como sujetos poscoloniales, pues se supone que ahora pueden desarrollar libremente su lengua y su cultura (por el reconocimiento legal que en el país se ha logrado)²⁶, pero siguen perviviendo en ellos las etiquetas oyentes que se las han puesto: visiones médicas y terapéuticas, prácticas oralistas, subvaloración de su lengua y su conocimiento, desconfianza en su abstracción, etc.

A propósito de esta visión del Sordo como sujeto poscolonial, que permite interpretarlo como sujeto en resistencia, está la siguiente cita de Medina (2007):

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. (pág. 76).

Son muchos los elementos que quedan sin tocarse en este acercamiento a la identidad sorda y al proceso de subjetivación, pero espero hayan quedado claros algunos elementos que permitan profundizar más adelante en la cuestión.

6.3 Lengua de señas

El acercamiento que hago aquí a la LSC es hecho desde un punto de vista educativo, espero hacer las anotaciones necesarias para justificar la presencia de la LSC en la educación filosófica de los Sordos y para aclarar a grandes rasgos sus particularidades; no pretendo hacer una exposición desde la perspectiva de un lingüista, primero porque

²⁶ Ley 324 de 1996, ley 982 de 2005, Resolución 1515, entre otras.

no tengo las competencias para hacerlo y segundo porque no es el objetivo de mi proyecto.

Comienzo diciendo que la primera lengua de los Sordos en Colombia es la LSC, una lengua visogestual, no oral, ágrafa y en nuestro contexto naciente y en construcción (se va enriqueciendo en la medida en que los Sordos acceden a más ámbitos de la información) pero que satisface plenamente las necesidades expresivas, comunicativas y representativas de la comunidad sorda; *los sordos sí pueden comprender todo lo que se les diga y manifestar todo lo que quieran, mediante la lengua de señas* (Sánchez 1990).

El español es para los Sordos una segunda lengua, pero sólo en su modalidad escrita; si su educación ha estado enfocada hacia el bilingüismo. Los Sordos del mundo entero, frente a la lengua escrita de sus países son considerados analfabetas funcionales (Oviedo 2001) ya que no tienen el conocimiento de los elementos lingüísticos a los que se accede por el canal auditivo y por la misma razón no acceden a la información cultural necesaria para comprender un escrito.

(...) se considera la lengua castellana escrita como una segunda lengua para los Sordos, dado que ésta no se adquiere como una lengua nativa o materna, sino “que se aprende cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través de la adquisición de una primera lengua. Por tanto, aprender a leer y escribir es aprender una segunda lengua: ello implica llegar a conocer su estructura, funcionamiento, conocer sus convenciones y utilizarla en las funciones que le son propias” (INSOR 2006).

La LS es la lengua que adquieren los Sordos de manera natural, su lengua *nativa* (siguiendo la distinción que Carlos M. Sánchez -1990- hace entre lengua materna y lengua nativa, siendo la primera la que se habla en el hogar y la segunda la que se habla en la comunidad en la que se desenvuelve la persona).

La lengua de señas es una lengua natural, igual que las demás lenguas naturales orales (...) son aptas para todo lo que son aptas las lenguas orales. Pueden expresar los pensamientos más complejos y las ideas más abstractas, siendo adecuadas para transmitir la información y la enseñanza (Sánchez 1990).

Es usada por la comunidad de Sordos, forma parte de su patrimonio cultural y es tan rica y compleja en gramática y vocabulario como cualquier lengua oral, se caracteriza por ser visual, gestual y espacial. Como cualquiera otra lengua tiene su propio vocabulario, expresiones idiomáticas, gramáticas, sintaxis diferentes del español. Los elementos de esta lengua (las señas individuales) son la configuración, la posición y la orientación de las manos en relación con el cuerpo y con el individuo, la lengua también utiliza el espacio, dirección y velocidad de movimientos, así como la expresión facial para ayudar a transmitir el significado del mensaje, ésta es una lengua visogestual. Como cualquier otra lengua, puede ser utilizada por oyentes como una lengua adicional (Ley 982 de 2005).

Un rasgo universal de las LS es que no se limitan a las manos sino que se acompañan de lo no manual y eso es muy importante, por ejemplo: algunas señas están acompañadas de ciertos movimientos vocales que dan cuenta de la palabra o seña que se está

haciendo; la terminación de la seña es marcada -en la gran mayoría de los casos- por un movimiento facial y ocular no por un movimiento manual; algunas categorías lingüísticas como los artículos y las proposiciones no son marcadas manualmente, sino que están presentadas por algo visual.

Cuando se analizan las LS, se continúan utilizando las palabras propias de la fonética que hacen referencia a los sonidos (fonema, fonología, etc.); la razón es política, es necesario mostrar que el estatus de la LS es el mismo de las otras, el problema es de nominación. La fonética se empezó a formar antes de que se empezara a hablar de las LS y por eso se le dio una palabra que da cuenta de sonidos, pero podría tener otro nombre que diera cuenta de la misma realidad en las lenguas orales-vocales y en las visogestuales.

En la LSC hay tres categorías formativas desde una perspectiva fonológica: configuración manual, locación (ubicación), movimiento. La forma de la mano es el equivalente a los fonemas de las lenguas habladas, de ahí surge la doble articulación (o dualidad de patrón o coarticulación) de la LS. Por lo tanto, la LS se comporta como cualquier otra lengua humana, porque es creada por humanos y sí tiene doble articulación.

Cuando el lector explore la multimedia que acompaña este trabajo, si lo hace detalladamente, se dará cuenta de que las señas que presentan los estudiantes Sordos en el glosario tienen diferencias de configuración respecto de las mismas cuando son utilizadas por el intérprete o por los mismos Sordos en un discurso. Para aclarar esto, debo decir que los Sordos no hablan como robots, hablan fluidamente y por eso la configuración de las señas varía un poco si la están mostrando en un glosario o si la están usando en frases completas. En este caso, a los Sordos les sucede lo mismo que a los oyentes entre el uso y mención de las palabras; en las lenguas habladas hay diferencias de pronunciación: si uso la palabra para mostrarla sola (mención) la articulo fonéticamente diferente a cuando la uso dentro de una oración específica (uso propiamente dicho).

Como lo que me ocupa en esta investigación es la enseñanza de la filosofía, me ha inquietado mucho la presencia del verbo *ser*, de la cópula, en la LSC. Todas las lenguas que puedan dar cuenta de procesos superiores de pensamiento (y la LSC lo hace) dan cuenta de la idea de existencia, la cópula, -por lo tanto- debe existir en ella.

Pero la importancia del análisis de la cópula en la LSC está en pararse desde la lingüística de la LSC y no partir del español como el modelo. Muchas personas inquietas por la lingüística de la LSC concluyen que no hay marcaciones manuales para la idea de existencia (o de ser o de estar), pero que la cópula resulta ser una unidad cognitiva implícita dentro de las personas y da la posibilidad de existencia.

A pesar de ello, en las observaciones que he hecho del discurso de algunos Sordos de Medellín se nota con alguna frecuencia que la seña que el diccionario de INSOR y el Instituto Caro y Cuervo traduce como “tener” (*La mano cerrada con el pulgar extendido toca el pecho* [INSOR-Caro y Cuervo 2008: 268], en Medellín los Sordos acostumbran además inflar la mejilla para indicar la afirmación del verbo y no inflarla para indicar su negación, además del movimiento de cabeza) es usada en ciertas oportunidades como cópula (pero sin inflar la mejilla). Por ejemplo: un estudiante al que se le pidió hacer la descripción de un compañero, dentro de su discurso utilizó la siguiente secuencia: “juicioso tiene”; otro, al hablar de un compañero que estaba ausente, dice: “Fulano tiene aburrido”; un Sordo que estaba presentándole a otro Sordo a una de sus maestras le dice: “Fulana tiene profesora”. En las tres ejemplificaciones sería imposible traducir ese verbo por algo distinto a la cópula: “es juicioso”, “Fulano está aburrido”, “Fulana es profesora”.

Además de estos ejemplos, he encontrado también que algunos Sordos, en el afán de indicar la existencia, utilizan el verbo vivir (que en el sentido de habitar o morar es descrito por el diccionario así: *las manos en “Q” golpean suavemente el pecho varias veces, al tiempo que realizan movimientos cortos de abajo hacia arriba* [INSOR-Caro y Cuervo 2008: 367]).

Soy consciente de que lo que estoy presentando aquí amerita una argumentación más profunda desde el nivel lingüístico, espero más adelante tener el conocimiento suficiente para hacerlo, pero al menos espero que haya quedado planteado el problema de la cópula en la LSC y no disuelto, es decir que espero que el lector no descalifique la LSC para la enseñanza de la filosofía por no encontrar rápidamente una configuración manual del verbo ser (que tan importante ha sido para las discusiones tradicionales de la filosofía, baste pensar en Heráclito, por mencionar un griego, y en Heidegger, por mencionar un alemán), sino que entienda que son múltiples las vías para encontrar en ella la idea de existencia.

6.4 Intérprete de LSC

Debido a la presencia del intérprete de LSC en la multimedia que acompaña este trabajo y por la importancia que tuvo en este proceso de investigación, se hace necesario aclarar quién es el intérprete y qué es eso de interpretar.

El intérprete es una persona oyente que, al prestar el servicio de interpretación de la LSC al español o viceversa, sirve de puente comunicativo entre los Sordos y los oyentes. Como ya dije, la interpretación es un servicio, muy utilizado por las personas Sordas e indispensable en propuestas de integración educativa como la que tiene actualmente la I.E. FLHB pues facilita la comunicación del usuario de LSC con las personas que no manejan su misma lengua y viceversa.

Además de esto, hay un serio proceso cognitivo que conlleva la interpretación. Interpretar no es sólo pasar de una lengua oral a viso-gestual y viceversa; también implica la comprensión y el manejo gramatical de las dos lenguas. Ya hemos visto desde el apartado anterior –y lo seguiremos viendo a lo largo del trabajo- las diferencias gramaticales entre ambas, lo que implica un gran esfuerzo mental de parte del intérprete para recordar la ubicación de los sujetos del discurso, para usar adecuadamente los clasificadores, para adjetivar pertinentemente con los gestos, para no transliterar en un español signado (sabiendo que está escuchando español que es su lengua materna) o para no hacerle la voz al Sordo según los parámetros gramaticales de la LSC sino del español, para no reducir las ideas presentadas en el español al pasarlas a LSC, para no bajarle el nivel del discurso al Sordo cuando esté haciendo voz, entre otros muchos detalles que han de ser tenidos en cuenta simultáneamente.

En este servicio se corre el riesgo de no interpretar verdaderamente en LSC sino de hacerlo en algo intermedio entre la LSC y el español (que no es ni lo uno ni lo otro) que podemos llamar *español signado*. Esto ha obedecido a momentos históricos de concepciones de interpretación en LS donde se creía que todos los entes de la lengua (sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, pronombres, artículos, preposiciones, conjunciones, interjecciones) deberían ser traducidos a la otra y, si no estaban, entonces había que inventarlos.

A todas luces esto es un error porque la LSC no necesita todos los elementos lingüísticos del español para cumplir las mismas funciones y viceversa. El hecho de que las señas están influenciadas por la correspondencia de la palabra en español (como la seña de Colombia) no afecta ni incide en las cuestiones culturales de los Sordos.

Más adelante, estaré refiriéndome a los problemas que se presentan con la interpretación en LSC en las aulas de clase en nuestro contexto. La presencia del intérprete es condición necesaria (ellos son los formados en la LSC, los que conocen su estructura y tienen la habilidad de pasar de una lengua a otra simultáneamente), pero no suficiente para una educación exitosa (es necesario también pensar en el maestro, en la escuela, en el sistema educativo, entre otros aspectos).

Además, en las condiciones actuales en que se presta en nuestro país el servicio de interpretación, se presentan muchos problemas: no es una profesión reconocida legalmente y remunerada justamente, en las I.E. públicas están contratados como prestadores de servicios pero no vinculados, la gran mayoría tiene sólo una formación de educación secundaria, la mayoría se ha formado en contextos religiosos (ahora han ampliado sus campos de acción, sobre todo en el ámbito educativo pero sin la debida capacitación), no están especializados en áreas, entre otras cosas.

Se habla de ‘interpretación’ y no de ‘traducción’, porque un traductor tiene que guardar fidelidad doble: al sentido de las proposiciones y a su estructural formal, mientras que un intérprete (a causa de las grandes diferencias entre la lengua oral-vocal y la

visogestual) debe guardar fidelidad sólo al sentido y significado de las proposiciones, pero en cuanto a la estructura formal, hace uso de una gran flexibilidad: tiene la posibilidad de usar clasificadores, adjetivos faciales o corporales, tiene la necesidad en ocasiones de hacer expansiones o reducciones.

Las expansiones son un recurso de interpretación que consiste en buscar (cuando la palabra del español no tiene una seña equivalente) elementos lingüísticos y culturales de los Sordos que permitan, haciendo una explicación, entender aquello de lo que se está hablando. Por ejemplo: si se tuviera que interpretar la frase 'tráeme las joyas', ante la ausencia de una seña para 'joyas', es necesario hacer la expansión: 'traer collar, anillos, aretes, pulseras, traer'.

Las reducciones son un recurso un interpretación que consiste en utilizar pocos elementos de la LS para decir lo que en el español necesitó muchos más. Por ejemplo: si se interpretara la frase 'la gran mayoría de las personas que en el mundo padecen cáncer' en LSC se diría 'personas ellas cáncer'.

De los Santos (2004: 44) presenta también una diferencia importante entre traducción e interpretación, dice que en la traducción:

(...) el mensaje que es objeto de análisis y que posteriormente será vertido a la otra lengua, se encuentra en un formato permanente, estático y fijo en el tiempo: el texto escrito.

(...) el traductor no podrá beneficiarse de una interacción real y directa con el autor del texto, el emisor del mensaje, ni tampoco con el destinatario del mismo.

Mientras que la interpretación,

(...) tiene lugar principalmente entre textos y enunciados orales o signados. El intérprete siempre actúa en presencia de los participantes en la interacción y emite el mensaje al mismo tiempo que el emisor (interpretación simultánea) o inmediatamente después de él (interpretación consecutiva).

Estas particularidades de la interpretación son debidas a las diferencias existentes entre las LS y las lenguas orales-vocales, diferencias que, según De los Santos (2004: 60) podemos tipologizar así:

- Diferencias en el canal de recepción y expresión: en la LSC es visogestoespacial y en las orales-vocales es auditivo-oral.
- Diferencias en la temporalización de la expresión: las lenguas orales-vocales son de emisión consecutiva y las lenguas visogestuales pueden ser (son) simultáneas.
- Diferencias en la flexibilidad gramatical de la expresión: en las LS los recursos utilizados permiten flexibilidad por la gran variedad de clasificadores y por la iconicidad de la lengua.

Se puede ver entonces la complejidad del servicio que presta el intérprete de LSC y la importancia de su presencia en esta investigación; sin embargo, no podría concluir este apartado sin recordar que el intérprete es una condición necesaria en un proceso educativo en el que participan personas Sordas y oyentes, pero que su presencia no es suficiente para garantizar el éxito del proceso. Es decir que el intérprete no puede faltar pero nunca podríamos pensar que todo está solucionado con su presencia, es necesario pensar muchos otros elementos para alcanzar éxito en el proceso educativo de los Sordos.

6.5 Bilingüismo e interculturalidad de los Sordos en perspectiva educativa

*La potencial patologización psíquica y social del sordo
no consiste en no oír o en hablar oralmente mal
o en no parecerse a un oyente,
sino en no ser normal como sordo.*

Luis E. Behares

*Un sujeto sordo estará necesariamente “tironeado”
por una pertenencia dolorosa (angustiante y depresiva)
a un mundo que lo contiene como esclavo (el de los oyentes),
y por una pertenencia eufórica (omnipotente y delirante)
a un mundo que lo contiene como litigante (el de los sordos).*

Luis E. Behares

¿Cómo asumir a los Sordos en las I.E., como oyentes deficientes, como estudiantes con NEE, como discapacitados, como personas diferentes lingüística y culturalmente? Si se asumen como lo he indicado anteriormente, como seres en diferencia cultural y lingüística y reconociendo la LSC, ¿cómo asumir la LSC en la I.E. como un derecho, un recurso, un problema?

Se necesita consolidar institucionalmente el reconocimiento de la LSC como la lengua vernácula de la comunidad sorda, que sea la lengua institucional con propósitos específicos y soporte para los procesos académicos; podría incluso –en propuestas educativas como la de la I.E. FLHB- ser utilizada como una de las modalidades de formación diversificada apuntando a la aptitud laboral de los estudiantes oyentes para formarlos como intérpretes.

Lo que quiero presentar aquí es un acercamiento a la situación de bilingüismo e interculturalidad²⁷ en que se encuentran los Sordos usuarios de la LSC, pero enfocado en la educación.

²⁷ Aunque se diga que los Sordos se desenvuelven en dos culturas, sorda y oyente, es difícil hablar de una única cultura sorda o una única cultura oyente. Además, prefiero usar la palabra *interculturalidad* pues da la idea de varios grupos culturales en diálogo.

Empezaré diciendo que si la gente tiene una lengua particular, necesariamente su cultura es particular; la concepción del Sordo de *cultura* es especial porque nace desde la diferencia. A propósito la siguiente cita:

Las personas Sordas viven inmersas en dos culturas: sorda y oyente, es por esto que se hace necesario que tengan la posibilidad de usar de manera adecuada ambas lenguas, la primera y natural que sería la lengua de señas y la segunda lengua el castellano en su modalidad escrita con fines sociales, académicos y laborales que les permitan un desarrollo integral (Vélez R. y otros 2009).

Los Sordos forman una comunidad lingüística y cultural minoritaria que no posee un territorio que le sirva de resguardo de sus prácticas y tradiciones a la manera de las comunidades indígenas o algunas comunidades negras; ellos se desenvuelven en el mismo contexto geográfico, familiar, político y económico de las personas oyentes. Sin embargo, forman una cultura diferente por el hecho de tener una lengua diferente y unas prácticas y valores culturales propios.

Esa comunidad de Sordos tiene, pues, una historia y una cultura propia, en ella interactúan personas sordas y algunos oyentes vinculados con ellos. En su interior, comparten conductas y valores, la LS es uno de sus valores más importantes, establecen con ella una comunicación natural y verdadera, construyen su identidad como personas y como miembros de esa comunidad, acceden a un desarrollo armónico en lo cognitivo y social, entre otros aspectos.

La lengua de signos debe ser la primera lengua (o una de las primeras) adquirida por los niños con una pérdida auditiva severa. (...) permitirá al niño el desarrollo de su identificación cultural con el mundo sordo (...) facilitará la adquisición de la lengua oral... (Grosjean 2000: 17).

Pero la comunidad sorda no es para el Sordo (en la gran mayoría de los casos, por el hecho de nacer de padres oyentes) su comunidad familiar por lazos sanguíneos, su encuentro con la comunidad sorda se da en el momento en que se encuentra con la LS, que –como vimos en el numeral 6.2 sobre identidad(es) sorda(s), puede suceder tardíamente.

Por eso, por el hecho de que el niño Sordo se encuentra en dos ambientes con lenguas distintas y con valores culturales distintos (su familia oyente y su comunidad sorda),

Un bilingüismo lengua oral / lengua de signos es la única vía a través de la cual el niño sordo podrá satisfacer sus necesidades, es decir, comunicar desde una edad temprana con sus padres, desarrollar sus capacidades cognitivas, adquirir conocimientos sobre la realidad externa, comunicarse plenamente con el mundo circundante y convertirse en un miembro del mundo sordo y del mundo oyente. (Grosjean 2000: 16).

Según lo vimos ya, es importante que el niño Sordo (como cualquiera) desarrolle su lenguaje lo más tempranamente posible, el Sordo desarrolla su capacidad lingüística mediante la LS, pero necesita también ser competente en la lengua hablada de su

contexto para abrirse camino en su mundo prontamente, por eso

Todo niño sordo, cualquiera que sea el nivel de su pérdida auditiva, debe tener derecho a crecer bilingüe. Conociendo y usando la lengua de signos y la lengua oral (en su modalidad escrita y, cuando sea posible, en su modalidad hablada) el niño alcanzará un completo desarrollo de sus capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales. (Grosjean 2000: 15).

Pero es necesario aclarar que la lengua oral de su contexto (en nuestro caso el español) será siempre para ellos una segunda lengua, como nos lo hace notar el mismo Grosjean *La segunda lengua de los niños sordos será la lengua oral (...) será un medio importante de adquisición de conocimientos.* (2000: 17).

Es esta situación la que se llama *bilingüismo* y *biculturalismo* de los Sordos. Antes dije que es mejor hablar de *interculturalidad*²⁸ con el fin de evitar el peligro de esencializar las culturas y creer que hay una única manera de ser Sordo o de ser oyente, aquí añado que hay múltiples maneras de apropiarse del ser Sordo o del ser oyente.

El bilingüismo siempre ha sido una realidad para las personas sordas, siempre han sido bilingües en alguna forma, no es un rasgo *creado* sino *descubierto* en las personas sordas, ellos han sido siempre bilingües. Nunca se podrá pensar que es nocivo querer que los Sordos sean exitosos adquiriendo más competencia en su segunda lengua, lo digo porque he escuchado a muchos educadores de Sordos, que también los conciben desde la diferencia cultural y lingüística, decir que pretender que los Sordos lean y escriban es otra forma de colonización; puede que sí, dependiendo de los medios y los fines que se le pongan al proceso lecto-escrito, pero creo que no se le puede negar al Sordo esa oportunidad de poder acceder al legado cultural y al aglomerado de conocimiento que los oyentes tienen confiado a los libros. A pesar de esto, hay que reconocer que la lectura y la escritura para los Sordos son cosas que hay que pensar detenidamente por toda su complejidad.

Por ahora tendría para responderle a los que están en contra de la enseñanza de la lectura y la escritura a los Sordos que el hecho de que un Sordo aprenda a leer en la lengua escrita de su país (y en algunos casos –dependiendo de sus restos auditivos– aprenda la lengua oral) no le quita grado de sordera, sigue siendo Sordo y sigue teniendo necesidad de comunicarse y aprender el mundo por medio de la LS debido a su condición de preferencia visual.

Los Sordos son bilingües, sí, pero su bilingüismo es particular, podemos decir que es un bilingüismo *sucesivo*, pues primero se fortalece la LSC y después se adquiere el castellano escrito, y *subordinado*, pues la primera lengua es la LSC y la segunda el castellano escrito.

²⁸ Para aclarar estos términos puede remitirse al numeral siguiente, titulado: Sordera: entre la exclusión y la interculturalidad (a propósito de la educación intercultural y pedagogía crítica).

A propósito de una tipología del bilingüismo, quiero presentar la expuesta por Lourdes Pietrosevoli (investigadora de la LSV, Lengua de Señas Venezolana) en el II Encuentro internacional de lingüística de las lenguas de señas, organizado por el INSOR en 2008.

- Según el *orden de la adquisición* de las lenguas (Fabbro 1999), el bilingüismo puede ser de tres tipos:
 - Compacto: cuando ambas lenguas son adquiridas antes de los 6 años de edad.
 - Coordinado: cuando la segunda lengua se adquiere después de la primera y antes de la pubertad.
 - Subordinado: cuando se usa la segunda lengua como mediadora de la primera.

- Según el *grado de competencia* (Hamers y Balnc 1990-1986), podemos hablar de dos tipos de bilingüismo:
 - Balaceado: cuando se dominan por igual ambas lenguas (cuestionado por Grosjean en 1989).
 - Dominante: cuando se domina más una lengua que la otra.

- Según la *edad* (Edpstein, Flynn y Martohardjono 1996) se pueden presentar tres tipos de bilingüismo:
 - Temprano: cuando tanto la primera lengua como la segunda son adquiridas en la primera infancia.
 - Tardío: cuando la segunda lengua es adquirida más tarde que la primera pero antes de la pubertad.
 - Adulto aprendiz de segunda lengua: cuando la segunda lengua es adquirida a edad avanzada.

Estas tipologías, sintetizadas por Pietrosémoli en su conferencia titulada “La lectura y la escritura en el Sordo: lo que habría que replantear”, han sido hechas para el caso de las lenguas orales, si les añadimos como primera lengua una lengua visogestoespacial y como segunda la lengua escrita, la tipología se complicaría.

Muchas cosas harían que la tipologización se complicara, por ejemplo: no todos los Sordos tienen los mismos desarrollos de su LS ni de la lengua oral ni escrita; cada uno es diferente de acuerdo con su historia de desarrollo académico personal; lo que llamamos bilingüismo para Sordos en nuestro contexto educativo tiene múltiples matices de acuerdo con las realidades institucionales e incluso dentro de cada aula o con cada maestro, entre otros elementos.

Muchas personas, al acercarse a la realidad de bilingüismo de los Sordos, tienen la idea de que no se puede tener al mismo tiempo la LS y la lengua oral, piensan que se tiene una u otra, y si se tiene que tener ambas deben fusionarse en una sola cosa en que converjan ambas. Pero esto es un error, la idea de bilingüismo es que puedan coexistir en una persona y en un contexto dos lenguas diferentes pero sin perder su identidad de lengua.

El bilingüismo se ha interpretado de muchas maneras en la práctica, alguna de ellas son:

- Español signado: sistema inventado por oyentes para enseñar español signado, sólo tomando el vocabulario de la LSC con la estructura del español, asignando señas a cada elemento lingüístico del español (incluidos artículos, conjunciones, interjecciones, preposiciones).
- Comunicación total: modalidad inventada por oyentes que consiste en explicar los mensajes hablando y signando simultáneamente (una mezcla de formas distintas de comunicación que se dijo que era una lengua pero que no lo es).
- Lengua de señas escrita: visagrafía, que hasta ahora nadie ha adoptado por la dificultad de escribir una LS. Lo más próximo que ha habido a lengua de señas escrita y que funcione ha sido escribir con la grafía y el vocabulario del español pero con la sintaxis de la LS según los sordos mismos la consideran (escribiéndola los mismos Sordos).
- Español escrito más LSC: se manejan textos escritos en español y son continuamente interpretados a la LSC.
- Español oral más LSC: es empleada sobre todo cuando algún sordo oralizado se vincula a una propuesta educativa en LSC, el maestro habla en LSC, pero con la intención de no excluirlo, vocaliza enfáticamente la palabra correspondiente a algunas de las señas empleadas.

Hoy, quienes estamos relacionados con Sordos, tendemos a no hablar de la lengua como un recurso de enseñanza y aprendizaje sino de algo de preferencia personal, o de argumentos éticos, o de derechos civiles, o de creencia de uso. Si se enfoca la argumentación sobre que la LSC es un recurso para la enseñanza a la comunidad sorda se tendrá más éxito, pues conduce a aceptar el hecho de que los Sordos no escuchan y que eso –hasta ahora- es irremediable que acceden al mundo por medio de sus ojos, y que deberíamos entonces decir “éstas son personas que ven y aprender al mundo viéndolo” en vez de decir “éstas son personas que no oyen y no pueden hablar”.

De todos modos, sí hay una cuestión de preferencia de los Sordos por la LSC, ellos manifiestan que prefieren el uso de la LSC para la comunicación y que necesitan que la educación sea a través de ella; se conciben a sí mismos como personas Sordas y se sienten orgullosos de ello.

Por lo ya mencionado, es muy importante en la escuela llevar al niño a enriquecer su primera lengua, para ello es muy importante el juego en LSC; las sistematizaciones de actividades planificadas que versen sobre temas como: comunidad sorda, identidad, LS, deben ser parte del currículo escolar, pues el impacto positivo en los educandos, padres y líderes es crucial para el desarrollo de la subjetividad sorda; estas cosas son importantes porque con ellas se ayuda al Sordo a conceptualizar lo que vive: su cultura y su lengua.

Para poder lograr esto, es necesario que en la escuela interactúen con los estudiantes Sordos, adultos tanto oyentes como Sordos; lo ideal sería que los maestros de los niños Sordos fueron ellos mismos Sordos, pero por nuestra realidad nacional esto es muy difícil que suceda. Pero sí puede suceder que los Sordos sean en la escuela modelos de cultura, modelos lingüísticos, coeducadores, instructores de LS, entre otras actividades que los pongan en contacto permanente con los niños Sordos para que ellos puedan adquirir su primera lengua de la manera más espontánea posible. Los profesores oyentes en la escuela de Sordos deben impartir la educación en LSC, según los programas de la educación regular (debe eliminarse la idea de que los programas deben organizarse como de educación especial), deben ser fluidos en LSC, coordinar las actividades con los actores Sordos, planear las actividades teniendo en cuenta que el español es la segunda lengua.

Esto es muy importante debido a que la primera lengua del estudiante tiene sendas funciones en el aula, como: motivar al tema o a las actividades, activar los conocimientos previos, dar instrucciones, dar consejos, felicitar, verificar la comprensión, definir, denominar, clasificar, describir, formular hipótesis, hacer ampliaciones, hacer o solicitar aclaraciones, hacer comentarios, presentar refuerzos de toda índole, dar o solicitar ejemplos, presentar conclusiones, entre otras.

Al hablar de al menos dos lenguas dentro del aula de clase, pienso en la idea de la inclusión en educación, sobre la que volveré en varios puntos de este trabajo. Cada sistema educativo debe incluir a todas las personas, al hacerlo, debe incluir también todas sus lenguas, prácticas, etc. Pero una educación inclusiva -desde el punto de vista de la integración en el aula de clase (como la que propone la I.E. FLHB)- lo que hace es excluirlos verdaderamente.

Ha habido históricamente dos caminos en la educación de los Sordos: escuelas especiales o la integración en colegios de enseñanza regular. La escogencia de uno u otro sentido depende de movimientos políticos coyunturales. Por ejemplo, hoy se piensa que tener, no ya un colegio exclusivo de personas Sordas sino aulas exclusivas de ellas, es una discriminación negativa pero no es así. No se puede hablar de verdadera inclusión si no se tienen en cuenta las particularidades, las necesidades y las deudas que la sociedad tiene con una población determinada y si no se toman las acciones necesarias para responder a ellas. Tener aula exclusivas de Sordos apunta a su inclusión social pues los prepara para la sociedad porque afianza en ellos su identidad y, reconociéndola, los ayuda a adaptarse o acoger lo externo que encuentra en la sociedad.

Por la importancia que en los procesos de enseñanza de la filosofía se le da a la escritura, quisiera detenerme un poco en ella para el caso de las personas Sordas.

(...) la lengua escrita no se adquiere como lengua materna o nativa, sino que se adquiere cuando el lenguaje ya se ha desarrollado o se está desarrollando a través del aprendizaje espontáneo de

una primera lengua. La lengua escrita puede considerarse como una segunda lengua”. (Castilla, Ortega y Dubart 1999: 87).

Si, como lo dice esta cita, el aprendizaje de la lengua escrita viene después de la adquisición de la primera lengua, habría que decir que los Sordos deben acercarse al español como segunda lengua, sólo después de que hayan adquirido y fortalecido la LSC.

El lenguaje de signos sirve para que los niños Sordos adquieran todo un conjunto de habilidades lingüísticas que favorezcan posteriormente el desarrollo de las habilidades lingüísticas del lenguaje oral de la comunidad a la que pertenecen (...) de la misma manera el lenguaje de signos puede proporcionar el acceso a una serie de habilidades lingüísticas y metalingüísticas que posibilitan el acceso a la lengua escrita. (Castilla, Ortega y Dubart 1999: 89)

Pero debe tenerse siempre presente que la lengua escrita será una segunda lengua para el Sordo, y una segunda lengua que –según la tipología presentada anteriormente– podríamos clasificar como subordinada, dominada y tardía, en muchos casos.

Para el sordo, la lengua escrita debe ser vista como una segunda lengua, es decir, como una lengua necesaria para la supervivencia del sordo en una sociedad compleja en la cual la lengua escrita juega un papel clave. (Tovar 2000: 77).

Al clasificarla en estas tres categorías, lo que quiero mostrar es que es muy difícil que los Sordos (profundos prelingüísticos) alcancen niveles de lectura y escritura similares a los de los oyentes de su edad e incluso menores a ellos.

(...) el dominio de la lengua escrita por parte de las personas sordas no ha alcanzado éxito hasta nuestros días; implica un arduo camino a recorrer y requiere determinadas condiciones metodológicas, pedagógicas y lingüísticas enmarcadas en las situaciones enseñanza/aprendizaje. (Pertusa y Fernández 2004a: 297).

Son muchas las causas de esta situación, entre ellas las que presentan las autoras Pertusa y Fernández:

Las personas sordas pues, presentan dificultades de comprensión del texto escrito vinculadas a una falta de léxico y de conocimiento sintáctico así como por una falta de experiencias con el lenguaje que les limitan el conocimiento del entorno y de experiencias sociales, pero no se debe a una dificultad cognitiva (...) Si establecemos diferencias entre decodificación y comprensión del texto, las dificultades en comprensión se deben a las dificultades que presentan los sujetos sordos en la decodificación. (2004b: 344).

Pero más que hablar teóricamente de lo que significa la lengua escrita y la lengua de señas para los Sordos, quisiera mostrar dos ejemplos: el primero (del que ya se habló en el capítulo titulado “Identidad(es) sorda(s)”) se trata de la escritura de un Sordo, usuario de la LSC como primera lengua, en español escrito; se presenta en dos partes para evidenciar las diferencias, la primera es la escritura propia del Sordo y la segunda es la escritura que logré hacer yo cuando el mismo Sordo me contó en LSC lo que quiso

escribir. La principal diferencia que se puede evidenciar es la fluidez en el discurso, a leguas se nota que en español escrito el Sordo se encuentra limitado en la expresión por la falta de vocabulario y la ausencia de las estructuras lingüísticas propias de la lengua oral-vocal, mientras que en con la LS no tiene más limitaciones que las del propio pensamiento.

El segundo ejemplo es de un discurso en LSC (sin comparación en español escrito), se trata de la historia de vida de una Sorda suficientemente competente en LSC (como por obvias razones se presenta en video, es necesario que se acceda a la multimedia que acompaña este trabajo).

Ésta es la primera parte del primer ejemplo:

Predebiles

* Niño mi hermana varios (?) ~~hablar~~
año que 3 ^{enseñara} dif. hablar después varios
- mamá a casa niño que casa
necesita mi hermana ^{quiero} hablar
niño pereza yo voy a mi amigos y
Jugar no entiendo después, El casa
mamá y papá como necesita estudia
otra mi amiga sabe número mi mamá
quiero tele donde Ciesor mañana
vamos mi mamá Jontio en Ciesor
~~de~~ clases todos de la sordos yo ver
señar no sabe no entiendo preocupado
si lloro hablar mi mamá calma ~~yo~~
Voy y mamá ver profesora ^{señar} calma
mi señar no quiero silla ver todo de
señar hablar, ~~cosa~~ ~~cosa~~ poco o
poco ^{enseñara} ~~yo~~ señar días 3, ya sabe señar
~~yo~~ tengo yo contento estudiar
todos ^{de} sordos mis amigos ya después
yo voy a casa yo hablar mi familia
señar ~~no~~ entiendo mi hermana como

mañana mi hermana voy en Ciesor
necesita ^{enseñara} profesora muchas gustas
mi hermana enseñara beñal ~~mañana~~
Si sabe enseñar beñara ya podíamos
comunicarnos yo contento días a
mi hermano enseñar si entiendo
mi mamá y papá, hermano no sabe
nada enseñara, días mañana yo voy
donde estudiar clase profesora

Las limitaciones son evidentes:

- Vocabulario básico y reducido, por ejemplo, son 30 renglones en los que repite varias veces las mismas palabras básicas.
- Incorrección gramatical según el español escrito: excepto la oración 'ya podíamos comunicarnos' ninguna tiene corrección gramatical.
- Sintaxis de palabras incorrecta: 'difi' por 'difícil', 'juegar' por 'jugar', 'desupes' por 'después', 'juntio' por 'junto', 'necesita' por 'necesita', muchas gustas' por 'mucho gusto', 'clese' por 'clase', 'poco o poco' por 'poco a poco'.
- No hay signos de puntuación, sólo utiliza cuatro comas en 30 renglones: la primera mal utilizada; la segunda y la tercera bien utilizadas, marcan la pausa que se marcaría en LSC y separan las que serían frases coordinadas en el español; en la cuarta fue difícil identificar su corrección o incorrección, debido a la palabra 'enseñara' que la precede, pero intuyo que es incorrecto el uso pues la oración debe completarse en 'días'.

Todo esto nos da a entender que el Sordo está utilizando las pocas palabras que conoce del español para escribir su LSC, la estructura del escrito es mucho más acorde a la de la LSC que a la del español: en las tres ocasiones en las que usa la palabra 'mañana', la idea que cuadra es 'al día siguiente' que en la LSC es la misma seña de 'mañana', pues ya el discurso debe estar ubicado en un tiempo (presente, pasado o futuro). Por ejemplo: 'mañana vamos mi mamá juntio en Ciesor', quiere decir: 'al día siguiente fui con mi mamá a Ciesor'; cuando dice 'mañana mi hermana voy en Ciesor', quiere decir: 'al día siguiente mi hermana fue a Ciesor'; 'al mañana yo voy donde estudiar clase profesora' quiere decir: 'al día siguiente fui a estudiar a la clase de la profesora'.

Nótese además el uso del verbo 'ir' conjugado en presente para una idea que en español debe estar en pasado. Obviamente, en LSC está correcto pues todo el discurso ya está ubicado en el pasado (empezó clasificándolo en la niñez) y en LSC no es necesario conjugar los verbos sino que se dejan en infinitivo.

Otras oraciones que nos hablan de la estructura propia de la LSC, son:

- 'Casa niño aquí casa': debido a la tendencia a repetir al principio y al final de la oración el elemento lingüístico que se desea resaltar.
- 'Silla ver todo de señas hablar': aquí la palabra 'silla' está utilizada por 'sentado' pues en LSC ambas palabras tienen la misma seña.
- 'Poco a poco enseñar señas días tres ya sabe señas': la costumbre en LSC es que los números y todos los calificadores van después del sustantivo o del núcleo; como lo marca Alejandro Oviedo (2001:282): "(...) *existe un orden dominante en el caso de las [oraciones] nominales, es determinante + núcleo + calificador*".

Al solicitarle que me aclare en LSC lo que ha escrito en el papel, elabora un discurso suficientemente completo, claro y coherente (algunos apartados de esta misma historia han sido utilizados para desarrollar el punto de identidad(es) sorda(s)).

Como podrá notarse, aunque esta estructura en español sea mi interpretación de su LSC, hay mucha más fluidez de expresión en la LSC que en la primera parte del ejemplo en la que se expresaba en español escrito.

¿Cuándo supiste que eras sordo?

Siendo niño no sabía que era sordo, mi hermana mayor me llevó a prodibiles, yo tenía 3 años. Ese proceso de oralización no me gustó además hubo dificultades económicas.

Estando de 3 años quería practicar mucho las palabras pero a los 6 años me desanimé porque no había progreso.

Por lo económico mi familia me retiró de allí y me dejaron en la casa un año sin hacer nada, en ese tiempo mi hermana mayor me hacía practica mucho la oralización y esa repetidora me aburría mucho ¡Qué pereza!

Yo no quería practicar oralización quería tener amigos, jugar con ellos, relacionarme con ellos, me lo permitieron pero la comunicación fue muy difícil, yo no los entendía lo que hablaban.

Cuando yo tenía 8 años mi familia

muy preocupada por donde iba yo a estudiar empezaron a buscar y buscar hasta que un sordo adulto les habló de Ciesor, mi mamá llamó, vino a hablar al colegio y me matricularon.

Yo llegué y vi a todos esos sordos haciendo señas, me parecía una cosa muy rara, sentí miedo, le dije a mi mamá que no quería estar aquí que nos fuéramos pero ella respondió que esto era mi lugar.

Entramos donde la rectora, luego a secretaria y luego me llevaron al salón de preescolar con la prof. Sonia (actual coordinadora).

Entré a ese salón vi a todos esos niños haciendo señas, la maestra me dijo en señas: '¡Hola! ¡Bienvenido!' pero yo no les entendía, yo creía que como todos me miraban y hacían señas - todos se burlaban de mí con las señas.

La prof. Sonia me puso la seña* yo no quería me fui llorando para donde

*Explicar.

mi mamá pero ella volvió a entrarme al salón y me ordenó quedarme, luego se fue y yo quedé muy triste.

En el salón la profesora nos puso a recortar y a dibujar y yo imitaba lo que veía hacer a los otros, sonó el timbre para el descanso y como yo no sabía para qué se iban todos fuera del salón me quedé adentro quieto; otros venían a decirme que fuéramos a los juegos, yo fui y me vió un sordo adulto (llamado Fernando) Fernando en ese descanso empezó a enseñarme las señas básicas (mamá y papá en las señas viejas), Sonia en el salón siguió enseñándome las señas, yo me doy cuenta de que era muy dependiente a prodigales donde pasaron muchos años y yo no avancé, mientras que aquí con las señas - en 3 días ya podía comunicarme eficientemente.

Luego el problema vino en mi familia que no conciben las señas sino que estaban acostumbrados a la oralización
*Explicar que es.

yo así podía entenderles algunas palabras pero no era del todo eficiente.

Debido a ese problema de comunicación, mi hermana vino al colegio a buscar quien le enseñara señas y la profesora Olga - la esposa de Fdo - empezó a enseñarle y en una semana ya podíamos comunicarnos.

¿Tu familia aceptó las señas?

- Mi hermana sí, mi mamá no quiso aprender pero respetó que yo la usara.

En el colegio Fernando seguía ayudándome me llevaba todos los días a los talleres* donde los sordos tenían mucha más experiencia con las señas, eran mucho más fluidos; en el preescolar las señas eran muy sencillas, pero al ver a los sordos grandes y experimentados yo me emocioné mucho y empecé a aprender mucho.

Un día me llevé una gran sorpresa llegué a mi casa y saludé en señas y mi hermana me respondió en señas *explicar.

me dijo en señas que me ayudaría con las tareas, yo me puse muy contento. Termine el preescolar y me pasaron a primero cambiándome de por la mañana a la tarde, me puso muy triste porque dejaba a mis amigos de la mañana y llegaba donde no conocía a nadie.

Pero encontré a Fernando quien volvió a ayudarme mucho, me volvió a llevar a los talleres y seguí aprendiendo señas.

En el salón era diferente el preescolar: allí eran juicioso pero aquí eran muy necios.

En el salón me dedicaba a aprender señas y con paciencia hacía las otras tareas que ponía la profe: dibujos, etc.

Salí al descanso y al verme fdo solo, me presentaron unos amigos: Wilmar y Juan José, hubo mucha empatía entre nosotros y empezamos a conversar de diversos temas.

En mi casa empecé a visitar de nuevo a mis amigos y se interesaron mucho por aprender señas, empecé a enseñarles

lo que tenía en los cuadernos y en dos semanas ya estaban muy bien en señas. En este compartí con los amigos agentes yo no sabía todavía la diferencia entre sordos y agentes, yo creía que todos éramos iguales, que todos éramos sordos. Si venía un amigo que no sabía señas había otro amigo, Camilo, que me servía de intérprete.

Por la influencia de los sordos tan necios de la tarde yo empecé también a molestar a no hacer tareas a desobedecer, y la profe llamó a mi hermana y me regañaron.

Mi hermano ahí empezó a enseñarme las cosas que estaban mal hizo énfasis en que la homosexualidad estaba mal y que lo bueno era que se casaran hombres y mujeres; yo empecé a interesarme mucho por las mujeres. Empecé a tener novias y a besarme con ellas y eso me gustaba mucho.

Camilo, que era muy fluido en lengua de señas, empezó a invitarme a paseos a

Cartagena y Santa Marta, pues su plante tenía mucha plata.

Mauricio (un estudiante de bto que ahora es modelo lingüístico*) viajó a Bogotá a Fenascol a aprender cosas muy profundas acerca de los sordos y le enseñaron que los ciegos, los sordos, los agentes, éramos diferentes.

Cuando volvió nos reunieron a escucharlo. Mauricio nos contó que los sordos formábamos una comunidad aparte (distinta de otras), para mí fue un gran impacto porque no sabía.

Le hice preguntas y él me explicó lo que significa ser sordo y conceptos errados como mudo o sordomudo.

Él me contó que venían personas de FENASCOL a trabajar con los sordos de Medellín en Compensa durante 3 días y me invitó a participar.

Allí nos explicaron con mucha profundidad las diferencias comunicativas de los sordos con respecto a otras comunidades como los
* explicar

agentes a los ciegos.

Al terminar este encuentro llegué a mi casa y le conté a mi hermana todo lo que había aprendido, especialmente la diferencia entre términos como sordo y mudo.

Mauricio lo invitó a ASANSO (cuando quedaba en San Javier) porque empezaron un proyecto de teatro ciego responsable era Mauricio, Sandra y yo éramos los actores y el tema era los Derechos humanos; ese trabajo era concertado con FENASCOL y el creador era Mauricio. Luego Mauricio nos llamó a una reunión en ASANSO donde nos dieron una certificación por haber participado en la semana de los derechos humanos. Llegué a mi casa mostré el certificado y hablé de todo lo que había aprendido sobre derechos hum, comunidad sorda y otros temas.

6.6 Sordera: entre la exclusión y la interculturalidad (a propósito de la educación intercultural y pedagogía crítica)

*Tenemos nuestros propios desheredados,
nuestros olvidados, nuestros excluidos, nuestros marginales.
Los heridos y las víctimas del desarrollo se encuentran ante nuestras puertas;
no es preciso ir a buscarlos en los barrios periféricos de occidente:
los encontramos en nuestros propios barrios.*
Serge Latouche

Siguiendo la idea de Latouche citada en el epígrafe, para ubicar a los excluidos del *desarrollo occidental* (dice el autor -1994: 120- que el desarrollo es la occidentalización del mundo) no es necesario mirar en África, en la India o en nuestras comunas suburbanas; entre nosotros están y son invisibles, nos ven y los vemos pero no los distinguimos, no nos pueden hablar con su voz y no nos oyen, pero, a simple vista, no hay marca; lo que hace que la exclusión sea doble: los excluimos y ni cuenta nos damos.

Estoy hablando de los Sordos, una comunidad humana disgregada en todos los círculos sociales y en todas partes del mundo, y que –casi sin importar el contexto geográfico, social o histórico- han padecido una historia de exclusión, marginalidad e invisibilización.

¿Quién ha sido el responsable de semejante barbarie? El mundo occidental que no soporta las diferencias a pesar de autodenominarse *democrático, pluralista, tolerante y global*. Ese mundo occidental que es el mundo de las contradicciones: surge en él la democracia pero es colonizador de todo lo que le difiere, ama la libertad pero esclaviza a quienes se le resisten e incluso a los que lo acogen, respeta las diferencias pero trata de *normalizar* a los diferentes invisibilizándolos, pretende la globalización pero responde a una racionalidad y una humanidad que pretende únicas.

Y ¿en qué se diferencian los Sordos? A simple vista, en nada, pero su diferencia –por ello mismo- es más profunda: su lenguaje es diferente, por lo tanto su percepción del mundo es diferente, y -como para nosotros el mundo no es muy distinto de lo que percibimos de él- su mundo es diferente. Distinto mundo, distinto lenguaje, distinta cultura, distintas prácticas comunicativas que conllevan distintas prácticas de socialización; son extraños en medio de los más allegados, su familia; son mudos en medio de la gran mayoría, los oyentes; no oyen en medio de un mundo mediatizado por el sonido; tienen acceso a la lengua escrita sólo como segunda lengua –con todas las implicaciones que esto tiene para una persona sorda- en medio de un mundo cuyo conocimiento circula en grafía.

Nuestro mundo occidental, gran colonizador de la humanidad, que proclama por doquier la libertad, la tolerancia y el respeto por la alteridad, ha tratado –y trata- por todos los medios posibles (educativos, terapéuticos, etc.) de asimilar al sordo como un oyente, de eliminar sus diferencias invisibilizándolas, de acallar su voz segregándolo y de *oyentizarlo* con la supuesta idea de *normalizarlo*.

Sobre esta rápida presentación de las diferencias de los Sordos, es conveniente llamar la atención sobre lo que dichas diferencias significan desde una perspectiva educativa, social, cultural y antropológica y no desde la perspectiva homogenizadora occidental:

Las diferencias culturales de los sordos no son diferencias de anormalidad, todos somos diferencias (...) 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... (Medina 2007: 78).

Asesinato en la Antigüedad, abandono en la Edad Media, prohibición del matrimonio y oralización en la Modernidad, más oralización soterrada bajo el pretexto de adquisición de la lengua escrita y ocultamiento de la LS en la Contemporaneidad, son algunas de las prácticas de supuesta *normalización* de las que han sido víctimas los Sordos²⁹.

¿Por qué tanto interés en que los Sordos hablen? ¿Acaso no se podría vivir en nuestro mundo hablando con las manos y el cuerpo y no necesariamente con la voz? De hecho, los Sordos comparten nuestro mundo –el de los oyentes y hablantes- sin oír y sin hablar: han creado LS, visogestuales y ágrafas, que les permiten la aprehensión del mundo, la expresión de estados interiores y la comunicación del pensamiento tal como nos lo permite la lengua oral a los oyentes y hablantes.

Pero el mundo colonizador y homogenizador occidental no soporta la diferencia, su lógica es una, su racionalidad y su humanidad es única; cualquier otra posibilidad emergente es una enemiga natural que hay que eliminar. Latouche (1994) explica claramente lo que significa la lógica de la occidentalización del mundo:

La gran sociedad es exclusiva porque reposa sobre unos valores que se pretenden universales. Es inconcebible vivir fuera de ella desde el momento en que existe, a menos que se vea uno obligado a hacerlo. Es racional, y sólo ella es racional. Dos organizaciones no pueden ser a la vez diferentes y racionales, pues la razón sólo es una. Toda otra forma de sociabilidad debe desaparecer, por tanto,

²⁹ Es la historia que los Sordos adultos de la I.E. FLHB transmiten a los estudiantes Sordos. Existen unas presentaciones en power point inéditas elaboradas por algunos adultos Sordos que presentan a los estudiantes en el día del Sordo y que amplían lo que acabo de resumir en este párrafo.

frente a ella. (...) No pueden sino fundirse dentro de la gran sociedad modernizándose, o desaparecer si son demasiado arcaicas como para reconocer en ella su necesario porvenir. (pág. 19).

Por un problema de exclusividad de las formas simbólicas occidentales (masculinas, blancas, oyentes, hablantes, heterosexuales), se ha introducido al Sordo en el discurso de la *anormalidad*. Hay unos parámetros que nos constituyen en seres normales, y todas aquellas cosas que vayan en su contra, que nos constituyan en *anormales*, deben ser corregidas o eliminadas: debes blanquearte, heterosexualizarte, masculinizarte y oyentizarte.

Como las diferencias de los Sordos han sido –y son- vistas como *anormalidades* entonces han sido incluidos en prácticas normalizadoras. Dichas prácticas han estado enmarcadas en la educación, la educación de los Sordos nunca ha sido regular (en el sentido de tener el mismo currículo de las personas oyentes) ni siquiera ahora que reciben titulación de educación regular (educación básica y media), las prácticas pedagógicas han obedecido fielmente los dictámenes del saber médico. A propósito dice Medina (2007):

La normalización (...) operó (...) 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. (Pág. 54).

A propósito de la obediencia de la pedagogía al saber médico en cuanto se refiere a la educación de Sordos, puede explicarse haciendo una traspolación de la idea de Serge Latouche (1994) sobre la sumisión de los países menos avanzados a los países del norte occidental. Dice el autor:

Para las sociedades atrasadas en su modernización, las del Tercer Mundo, el camino de la opulencia pasa por la sumisión absoluta a las terapéuticas de los expertos. El primer acto es el reconocimiento del diagnóstico de los expertos extranjeros. [El segundo acto es la] imposición forzada de valores externos. (67).

Podríamos decir que la pedagogía, para lograr la educación de los Sordos (educación entendida bajo la lógica oyente y hablante occidental) ha pasado por la sumisión absoluta a las terapéuticas de los expertos (médicos). El primer acto ha sido el reconocimiento del diagnóstico: los Sordos son *anormales* que hay que *normalizar*. El segundo acto es la imposición forzada de valores externos: prohibición de la LS, terapias de oralización, currículos inexistentes o reducidos a la desmutización.

Esto no es una realidad que podamos ubicar solo en siglos ya vencidos, es la realidad vivida también actualmente aunque se maquille con palabras agradables:

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. (Medina 2007: 80).

Pero es posible pensar otra situación distinta a esta de exclusión, marginalidad e invisibilización dentro de nuestro mundo globalizado y colonizado (entendida la globalización como el método contemporáneo de colonización del ser); puede haber (y hay) resistencias a nivel social, cultural y educativo. Hay apuestas alternas que devienen en *oasis en medio del desierto* que piensan que:

(...) la pedagogía lo que (...) 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. (Medina 2007: 78).

Podríamos hablar de resistencias sordas a la occidentalidad, donde se acepta y se valora la LS como una lengua con todo el estatus epistemológico de cualquier lengua oral-vocal, donde se reconoce al Sordo como un ser en diferencia (como cualquier ser humano) y no en deficiencia, donde el saber se puede vehiculizar en modalidad visogestual y no necesariamente oral-vocal/escrita, donde se puede hablar de una epistemología sorda como alternativa a la euroamericana dominante (epistemología sorda entendida como una conceptualización que daría cuenta de la soberanía intelectual de los Sordos reconociendo el valor simbólico de la LS), donde la educación busca el desarrollo de la cognición y no la aplicación de terapias médicas.

No estoy hablando del modelo socio-antropológico de la sordera como contraposición al modelo clínico-terapéutico, pues –a pesar de las grandes bondades que ha significado para los sordos- habría que decir que también se ha dejado absorber por esa lógica occidental del logocentrismo (logos entendido como palabra hablada-vocalizada).

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. (Medina 2007:72).

Estoy hablando entonces de resistencias sordas posoccidentales; entendida la posoccidentalidad como las resistencias que se forman al sistema mundo occidental que nos ha sometido en una colonialidad del ser. El ser de los Sordos ha sido colonizado al privárseles de sus sistemas propios de simbolización, interpretación y comunicación y al obligarlos a responder a dispositivos supuestamente universales que desconocen la alteridad.

Nombro aquí la colonialidad porque ha sido la principal característica de nuestro mundo occidental moderno; no se puede hablar de modernidad occidental sin hablar de colonialidad, para existir la modernidad necesita colonizar el saber y el ser de los diferentes. Reconocer la diada modernidad – colonialidad es una crítica a la forma como las estructuras oficiales neoliberales capitalistas celebran las diversidades pero continúan promoviendo las desigualdades sociales, las divisiones raciales, las clasificaciones económicas y sociales, las divisiones en cuanto a la producción, entre otras. Hay –en las estructuras oficiales del mundo occidental, moderno y colonial- una supuesta voluntad por reconocer la construcción de la diferencia y la otredad, pero lo que realmente hay es una invención del otro que lo reconoce pero en términos de jerarquía, invisibilización y exclusión. Se reconoce a los diferentes para asimilarlos o eliminarlos, invisibilizándolos. Los Sordos entran también dentro de esos pares opuestos presentados en forma jerárquica (el primero sobre el segundo): blanco-negro, masculino-femenino, adulto-niño, heterosexual-homosexual, rico-pobre, oyente-Sordo.

Estoy hablando de un verdadero diálogo intercultural en el que el discurso occidental se reconoce como un sistema de pensamiento localizado y propio de unos sujetos con unas condiciones específicas, que dialoga en términos de equidad con otros sistemas de pensamiento como el de los Sordos. Esto deviene en una interculturalidad en términos de iguales, no en términos de subalternidad.

La palabra que utilizo es *intercultural*, no *bicultural* ni *multicultural*: la primera no es conveniente porque da la idea de que existen dos culturas definidas: la oyente y la sorda, cosa que no se puede afirmar pues hay múltiples maneras de ser oyente y múltiples maneras de vivir la sordera; la segunda tampoco conviene porque da sólo la idea de la existencia de diferencias culturales en la sociedad sin mayores consecuencias. Con es sufixo *inter* se

muestra el reconocimiento de un diálogo intra e inter (cultural) con consecuencias de transformación hacia la equidad.

Pero ahora parece que no bastara simplemente con decir que estoy hablando de *interculturalidad*, parece necesario acompañar el término con algún adjetivo, escojo dos: “crítica” y “bilingüe”; estoy hablando entonces de interculturalidad crítica y bilingüe.

¿Por qué esta situación de la enunciación? Porque el proyecto occidental-globalizante-moderno-colonizador-capitalista-neoliberal trata de cooptar todo lo que se le opone y ha tratado de cooptar también el término “interculturalidad” y por ello podemos hablar de dos corrientes: una conservadora y otra que no lo es, es decir, una que le sirve al proyecto occidentalizante y otra que lo critica desde lo revolucionario cultural.

La primera, la conservadora, es entendida por Jorge Viaña (2009) como mecanismo estatal de inclusión “subordinada” y reconocimiento distorsionado. La segunda, podríamos nombrarla –a la manera de Katherine Walsh (2008)- como *interculturalidad crítica*, como un principio político y epistémico que abre caminos a estructuras nuevas decoloniales, rompiendo con la historia hegemónica de culturas dominantes y dominadas, legitimizando un convivir desde el respeto.

Queda entonces explicado el primero de los adjetivos escogidos. El segundo, “bilingüe”, a este punto del escrito, amerita una corta explicación: el bilingüismo en la educación de los Sordos (LS – español escrito) es una reacción a la educación normalizadora que les expropió su lengua nativa. Es necesario el reconocimiento del estatus de la LS (la lengua nativa de los Sordos) como *conditio sine qua non* del diálogo en condiciones de igualdad con la lengua mayoritaria (en nuestro caso, el español). Llevar la cultura a la educación regular significa escolarizar algunos aspectos de la cultura propia para rescatarlos (particularmente la misma lengua).

Es aquí donde se inserta, entonces, la enseñanza de la filosofía a personas sordas, en una apuesta por lograr filosofar desde las experiencias propias de los Sordos, desde su identidad (o sus identidades) como Sordos y vehiculizando su pensamiento con su LS. No se trata de negar la importancia del logos occidental pero tampoco se trata de traducirlo a LS; se trata de lograr pensamiento propio en LS, se trata de conocer la riqueza del logos occidental sin desconocer la riqueza de lo propio de la comunidad Sorda.

He querido enmarcar esta experiencia en la Pedagogía Crítica, una corriente que tuvo su emergencia (o sus múltiples emergencias) en la segunda mitad del siglo XX y que se consolidó como movimiento con las publicaciones de Peter McLaren y Giroux sobre el

juego de las relaciones de poder en la escuela; particularmente para Latinoamérica ha sido paradigmática en esta corriente la obra de Paulo Freire.

Se trata de una corriente que se aleja de los conceptos socioeducativos tradicionales entendiendo la escuela como un lugar en el que las experiencias de los sujetos tienen sentido, en esa medida se esfuerza por devolverle la voz a los sujetos y para ello educa desde el punto de vista del oprimido. Surgen importantes conceptos para la discusión como hegemonía, dominación, saber-poder, experiencia, interculturalidad, entre otros. Me parecen importantes estas construcciones para una experiencia educativa con una comunidad Sorda ya que conducen a que sean las mismas voces de los Sordos (entendidos como colonizados por los oyentes) las que cuenten su historia y se cuenten la historia y para reconocer las múltiples identidades y formas de ser y pensar que existen al interior de su comunidad.

A propósito de la relación entre pedagogía crítica y educación de Sordos, dice el INSOR (2006):

La pedagogía crítica posibilita dar apertura a construcciones culturales, sociales e intelectuales, donde se reconocen los conocimientos y saberes de oyentes y sordos al establecer relaciones de la institución educativa con la vida, en donde cobra sentido el lenguaje en sus diferentes formas. Posibilita que se produzcan y expliquen las representaciones que a todo nivel se generan en el encuentro intercultural. Promueve, valora y respeta las condiciones históricas, sociolingüísticas y relaciones culturales que se tejen en la convivencia y las redes de relación establecidas entre sordos y oyentes.

Continúa el INSOR (2006) explicando la concepción que desde la pedagogía crítica se tiene de: estudiante Sordo, docente e I.E.:

El estudiante sordo, desde la pedagogía crítica, es concebido como un sujeto que se construye desde la diversidad de contactos, actuaciones, narrativas, gustos, estilos, manifestaciones. En este sentido, se piensa en la relación intercultural, en la que las diferencias sociales, de intereses, de origen, contextos, lingüísticas, estilos, preferencias, credos, edades y géneros proporcionan elementos para establecer relaciones.

El docente por su parte, cobra importancia en tanto se convierte en alguien reflexivo que problematiza las relaciones y construcciones que en el espacio escolar se tejen, y no alguien que aplica procedimientos y obtiene resultados.

La institución educativa (...) desde la pedagogía crítica, se convierte en un lugar de encuentro intercultural donde hay y se presentan diferentes intercambios sociales, de saberes, conocimientos, y lenguajes, donde los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas son la excusa para el contacto y la construcción con el otro.

6.7 Filosofía, racionalidades alternativas, conocimiento y abstracción

*Que lo dice Platón, que lo dice Cleantes,
pero ¿qué dices tú?
¡saca agua de tu pozo!
no seas notario de la filosofía sino su juez.
Séneca*

*¿De qué filosofía hablamos cuando decimos que se debe enseñar filosofía?
¿Qué habilidades desarrolla efectivamente la filosofía?
¿Cómo pueden ser observadas –evaluadas– dichas habilidades?
Enrique Quiroga*

*Un diálogo de la Filosofía Occidental
con las cosmovisiones, valores y tradiciones culturales
originarias o autóctonas de las naciones en la región debe impulsarse
UNESCO*

6.7.1 ¿Por qué enseñar filosofía a los Sordos es diferente?

Pensar la enseñanza de la filosofía no es algo sencillo; más allá de discutir su enseñabilidad o comunicabilidad, más allá de pensar qué es lo que se debe enseñar si la historia, los problemas o competencias, está el pensar el contexto particular, la historia y la lengua de la comunidad a la que se enseña, pues la filosofía no puede ser una historia lejana de ideas lejanas, debe ser la presentación de los más profundos pensamientos de una comunidad que obedezcan a sus problemas e inquietudes. “(...) *el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social*” (Varela 1998: 95).

No podemos alejar la filosofía de la historia de las comunidades, la filosofía es una actividad de pensamiento y de vida y para que tenga significado debe estar unida a la experiencia real “(...) *las aptitudes cognitivas están inextricablemente enlazadas con una historia vivida...*” (Varela 1998: 108).

La mayor experiencia que vive una comunidad en cuanto tal es el lenguaje, es él quien posibilita aprehender el mundo y cohesionarse como grupo, más aún “(...) *el acto social del lenguaje da existencia a nuestro mundo*” (Varela 1998: 112).

Si el lenguaje, como lo dijo Wittgenstein, es el disfraz del pensamiento, entonces es necesario conocer el lenguaje de las comunidades para conocer cómo es su pensamiento,

cuál es la forma en que conceptualizan y abstraen la realidad. La particularidad del lenguaje da cuenta de la particular forma en que un grupo humano percibe la realidad y se identifica a sí misma; “(...) dicha red de actos de habla, con sus condiciones de satisfacción, no constituye una mera herramienta para la comunicación sino la trama de nuestra identidad” (Varela 1998: 112).

Todo esto desemboca en que es necesario pensar seriamente el proceso de enseñanza de la filosofía a las personas sordas pues ellas forman una comunidad lingüística y cultural minoritaria, distinta en sus prácticas de la comunidad mayoritaria oyente.

La comunidad sorda en Colombia es usuaria de la LSC, una lengua que a pesar de estar en construcción (pero cuál lengua no le está permanentemente) es una lengua que tiene el mismo estatus de las lenguas orales-vocales en cuanto a procesos de abstracción y de pensamiento superior.

Sin embargo, es perentorio pensar con detenimiento el proceso de enseñanza de la filosofía a la comunidad sorda para no ir a cometer un barbarismo cultural enseñando como verdades las categorías de pensamiento de los oyentes, desconociendo unas posibles categorías nacidas de la experiencia lingüística visogestoespacial, un barbarismo pretendiendo enseñar como válidos unos problemas que tuvieron (y tienen) vigencia en un momento y en un lugar específico de un grupo humano específico, e invalidando los reales problemas de la comunidad sorda que pueden no ser los mismos que enseña la tradición filosófica occidental.

Se debe tener una mente muy abierta cuando se enseña filosofía, pues “*La categorización de cualquier aspecto del mundo natural en que vivimos no tiene límites precisos: no se puede expresar como un dominio a partir del cual elaboramos un mapa*” (Varela 1998: 94). Puede que los problemas de pensamiento que tienen los Sordos sean distintos a los que tenemos los oyentes y que por lo tanto sus categorías de pensamiento sean diferentes, y en un proceso de enseñanza de la filosofía entregar las categorías del oyente como categorías universales y universalizantes en las que se tendría que circunscribir el Sordo, puede ser un barbarismo cultural.

La filosofía tradicional ha sido pensada desde la oralidad-vocal y ha valorado grandemente la experiencia de la escritura, pero no puede llegar a ser significativa para los Sordos teniendo como condiciones estos dos aspectos pues por sus condiciones son lejanos para ellos. Es necesario pensar filosofías alternativas, filosofías no hegemónicas, que obedezcan a racionalidades diferentes a la que se ha creído (por la tradición) la única válida: la racionalidad del hombre blanco europeo occidental.

No me resigno a creer que haya una sola racionalidad para esta pluralidad del hombre; si la percepción del mundo es distinta, pues las condiciones en que se ubica cada hombre son distintas, si los prejuicios³⁰ sociales y culturales varían en cada comunidad, si las prácticas que se generan son distintas en cada grupo y si la identidad (por lengua, religión y tradiciones) es distinta en cada lugar, no puede haber sólo una forma de razonar, la razón debe ser plural como plural es la percepción del mundo.

Si la racionalidad es diferente, la filosofía también debe ser particular, y será entonces un error enseñar unas categorías como verdades en todo tiempo y lugar desconociendo esas particularidades cognitivas y de pensamiento de las que nos puede dar cuenta la configuración lingüística.

Quiero recordar que estoy entendiendo aquí a la comunidad sorda desde una perspectiva intercultural que los considera como seres en diferencia (como todos los seres que habitamos el mundo), no desde una perspectiva clínica que los considere como seres en carencia de (aunque no desconozco que hay una carencia biológica: el oído no sirve). La pienso como una comunidad culturalmente diferente que -aunque habiten el mismo espacio geográfico de la mayoría oyente- tiene prácticas culturales diferentes porque su experiencia del mundo es radicalmente distinta pues no lo oyen ni lo vocalizan, su experiencia de mundo pasa toda por el cuerpo -particularmente por la vista- no por el oído.

Aunque ya fue dicho en un capítulo anterior, quiero reiterar aquí -porque lo creo fundamental- que esta perspectiva para acercarse a la cultura sorda reconoce las LS como el vehículo adecuado (natural) de expresión, comunicación y desarrollo de pensamiento de las personas sordas y rechaza el oralismo (propio de una visión clínica de la sordera) por considerarlo un intento de oyentizar al sordo y despojarlo de naturalidad lingüística al obligarlo a acomodarse a procesos que no le son propios porque no tiene las posibilidades biológicas necesarias para desarrollarlo adecuadamente (no oye); es decir que al no oír y no poder por ello desarrollar lenguaje oral, lo natural para la persona sorda es desarrollar una LS que le permite todo lo que al oyente le permite su lengua oral.

En un proceso de acercamiento de la filosofía a la comunidad sorda habría que tener entonces ese fenómeno como primera premisa: la lengua propia para la enseñanza no es la oral sino la visogestual, la LS. Y no es un simple problema de traducción que se resuelva con un buen intérprete de LS (aunque su papel es fundamental), es un problema que va más allá, toca los conceptos mismos del saber a enseñar. No se trata de inventarle una seña a

³⁰ En el sentido de ideas previas que permiten la interpretación de la realidad, no en un sentido peyorativo.

cada concepto que la filosofía tradicional ya ha creado, debe tratarse de otra cosa más profunda; se deben problematizar los contenidos a enseñar, se debe pensar en el significado que tienen para una experiencia sorda del mundo, se debe pensar el estado de la LS para saber qué procesos de pensamiento filosófico existen en ella y lograr que la comunidad haga metacognición de esos procesos y los piense, pues la filosofía precisamente es pensar pensamientos propios o ajenos, pero más importantes son los propios.

No podemos enseñar una filosofía alejada del sujeto que la aprende, sería un aprendizaje vacío, en cualquier saber es importante contar con el sujeto que la aprende, pero en la filosofía es vital porque ella está íntimamente relacionada con la más íntima experiencia de un sujeto: su pensamiento,

(...)[se] pone en tela de juicio el supuesto más arraigado de nuestra tradición científica: que el mundo tal como lo experimentamos es independiente de quien lo conoce. En cambio, si estamos obligados a concluir que la cognición no se puede entender adecuadamente sin sentido común, el cual no es otra cosa que nuestra historia corporal y social, la inevitable conclusión es que conocedor y conocido, sujeto y objeto, se determinan uno al otro y surgen simultáneamente.” (Varela 1998: 96).

Para que la enseñanza de la filosofía a personas sordas (que apenas comienza en nuestro país) no sea un numeral más que sumar a la lista de sinsabores existentes en la (*increíble y triste*) historia de la sordera, es necesario que los responsables de ella la pensemos desde la perspectiva intercultural, la pensemos con los Sordos para que no sigan prevaleciendo las categorías de oyentes sólo por un juego de poder y de exclusión, la pensemos y realicemos desde la LSC para lograr un desarrollo adecuado del pensamiento, la pensemos desde lo no hegemónico, desde lo alternativo, no desde la mirada colonizadora de quien posee la verdad y la entrega sino desde la mirada de quien indaga por otras formas de ver y habitar el mundo.

6.7.2 Relativización del concepto tradicional de filosofía

Para poder decir cómo concibo la filosofía, lo primero que debo decir es que tengo ahora relativizada la idea de la filosofía como un producto cultural que ha sido sometido a reflexiones sólo desde aproximaciones occidentales orales-vocales (como la griega en la antigüedad y la alemana en la modernidad, donde la oralidad vocal es determinante), y no desde otros saberes locales que usen lenguas no vocales para interrogarse por el mundo de la vida y del ser.

Digo *relativizada* pues no se trata de un rechazo, considero muy importante la tradición histórica de la filosofía para el pensamiento del ser humano, pero no creo que sea el único

contenido posible en la enseñanza de la filosofía, creo que es necesario acompañar la enseñanza de la tradición con el ejercicio del pensar sobre nuestro propio ser y nuestra propia comunidad vital.

Para presentar mi forma de entender la filosofía, me sirve presentar a Estanislao Zuleta, citado por Pineda (2004: 140), cuando dice:

Entiendo por filosofía la posibilidad de pensar las cosas, de hacer preguntas, de ver contradicciones. Asumo el concepto de filosofía en un sentido muy amplio, en el sentido griego de “amor a la sabiduría”. Es un filósofo el hombre que quiere saber; el hombre que aspira a que el saber sea la realización de su ser; el hombre que quiere saber por qué hace algo, para qué lo hace, para quién lo hace; el hombre que tienen una exigencia de autonomía. El hombre que está inscrito en una búsqueda de universalidad es también un filósofo, así como aquel que quiere ser consecuente con los resultados de su investigación.

La filosofía es una cuestión vital, su enseñanza significa la problematización de la vida misma y la problematización de la experiencia histórica de los sujetos, más que un contenido curricular basado en categorías específicas creadas por los filósofos en la historia tradicional (occidental) de la filosofía; un proceso de enseñanza de la filosofía tendría que conducir a los sujetos partícipes en él a pensar seriamente su vida, su interpretación del mundo, su experiencia vital, porque ¿acaso se puede reducir la complejidad del pensamiento y la vida a unas categorías curriculares fijas?

La filosofía –vista desde esta concepción- creo que es susceptible de enseñanza y su enseñanza, desde su especificidad, puede hacer grandes aportes (a nivel de pensamiento) a la personas y a las comunidades; es decir que con el aprendizaje de la filosofía se enriquecería la cultura sorda.

Históricamente, la filosofía que nos ha sido enseñada en América Latina ha sido una filosofía vista y pensada desde una mirada eurocéntrica y LOGOCÉNTRICA, sembrada en el paradigma del racionalismo occidental y desconocedora de otros modos o formas de apropiación del mundo, incluso de los mismos sistemas nativos americanos de interpretación del mundo.

Es decir que en la filosofía que heredamos en Latinoamérica de los europeos (que es la que se enseña en la mayoría de instituciones educativas y de la que dan cuenta las pruebas de Estado), no se le ha dado cabida a los modos como las comunidades indígenas, las comunidades sordas y otras *comunidades minoritarias* interpretan el mundo y se apropian de él.

En este punto, resulta pertinente presentar la tensión que ha habido en la enseñanza de la filosofía entre la perspectiva histórica de la enseñanza de la filosofía y el desarrollo de competencias de pensamiento filosófico que ya se encuentra en los autores alemanes Hegel y Kant respectivamente, según nos lo hace notar Garcés (2004: 262): estudiar la historia de la filosofía es estudiar la propia filosofía, entendida ésta como un sistema en desarrollo (Hegel); el problema no es enseñar historia de la filosofía como doctrina, sino enseñar a filosofar (Kant).

El problema va más allá de lo curricular, didáctico y metodológico de la asignatura, tiene que ver con la forma misma como se concibe la filosofía, dice Garcés (2004: 262) que una de las particularidades de la filosofía es la importancia que tiene para el filosofar mismo la relación con su propio pasado. Creo que eso es innegable y resulta de ahí que (...) *la filosofía puede enseñarse, como diría Kant, “de un modo puramente histórico”, es decir, como un conjunto de proposiciones que deben ser aprendidas y memorizadas o como una colección de opiniones ilustres.* (Pineda 2004: 136) o puede pensarse la (...) *invitación kantiana a “pensar por la propia cuenta” [como] la exigencia básica de una educación filosófica...* (Pineda 2004: 134).

Reconozco con Navia (2004) que *una buena formación histórica es imprescindible para ubicarse, para valorar y para comprender los fenómenos actuales* (p. 225), pero creo que no basta con la formación histórica, lo esencial tiene que ver con la actitud que se asuma frente a ella, en esa medida estoy de acuerdo con Pineda cuando dice

No importan tanto las fuentes – y tal vez, ni siquiera, (*sic*) sea necesaria la lectura de estos o aquellos filósofos- como el hecho mismo de que lo aprendido se somete continuamente a examen, y de que ello es la base para la elaboración de juicios cada vez mejores, juicios que se han ido formando en un proceso de continuo discernimiento. (2004: 133).

Antes dije que mi concepto de filosofía no se trata de un rechazo de la historia tradicional (occidental) de la filosofía, porque reconozco –igual que Garcés que (...) *el pensar es una mediación entre los conceptos del pasado y el pensar en el cual aun ahora esos conceptos perviven y orientan las interpretaciones posibles.* (2004: 271). Pero dije que se trata de una relativización porque creo que las características más importantes de un proceso de enseñanza de la filosofía son las mismas que Diego Pineda enuncia sobre la actitud filosófica:

(...) el afán por preguntarlo todo y someter a permanente examen todas nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones; la insistencia permanente en la búsqueda de “mejores razones” para lo que decimos, sentimos o pensamos; la sensibilidad permanente hacia el lenguaje y sus diversos usos;

o la permanente actitud de sospecha que nos lleva a considerar en cada una de nuestras proposiciones sus presupuestos más profundos y sus consecuencias más remotas (2004: 131-132).

Para mí (...) *una educación filosófica no está centrada en la enseñanza de contenidos, sino en la búsqueda de una nueva forma de aprendizaje centrada en la autorreflexión y la búsqueda de significado* (Pineda 2004: 137), esto porque la enseñanza de la filosofía va más allá de la transmisión de contenidos curriculares.

En esa medida, mi concepción de filosofía es cercana a la de la propuesta de filosofía para niños, uno de cuyos objetivos es hacer del niño una persona razonable (también uno de los objetivos de la enseñanza de la filosofía para Sordos es hacer de ellos personas razonables pero en perspectiva alternativa), entendiendo la razonabilidad como una disposición social.

(...) la persona razonable respeta a los otros y está preparada para tomar en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su mismo parecer acerca de temas significativos, y permitir conscientemente que su propia perspectiva sea modificada por otras. En otras palabras, está dispuesta a razonar con otros. (Splitter y Sharp 1996: 22-23).

Es necesario repensar todas estas situaciones para saber si es importante educar filosóficamente al Sordo desde la óptica tradicional (que ha sido la que ha vivido la comunidad oyente) -so pretexto de la igualdad en la educación- o si es pertinente cambiar de perspectiva filosófica y mirar ese saber o esa actividad desde otras ópticas filosóficamente válidas pero distintas de la mirada logocéntrica; es decir, reconociendo el estatus de otros sistemas simbólicos al momento de interpretar y apropiarse del mundo.

Podría suceder que al pensar el proceso de la enseñanza de la filosofía como la enseñanza de competencias y habilidades de pensamiento se esté reduciendo el saber filosófico y precisamente, desde el horizonte de interpretación en el que se propone este estudio, se pretende atacar el problema de los currículos reducidos de los que ha sido víctima la comunidad sorda por la incompetencia de los maestros oyentes en LSC.

¿Cómo hacer entonces para no reducir el saber filosófico pero para no cometer un barbarismo cultural con las comunidades sordas, para respetar sus categorías? ¿Cómo se debe curricularizar la filosofía para los Sordos? ¿Habría que hacer un currículo local, especializado? Pero ahí también habría que cuestionar lo de la especialización porque estaríamos ampliando la especialización en la educación y en esa medida se corre el peligro de aislar a una comunidad del contexto nacional o de excluir a una comunidad en vez de fomentar un proceso de inclusión desde el respeto a la diferencia, además porque yo pienso

que la educación de los Sordos debe salir del contexto de la educación especial y convertirse en un problema de educación intercultural³¹.

Sigue estando abierta la pregunta: si tiene la filosofía unos contenidos curriculares propios, o si es una cuestión de adquisición de competencias de pensamiento superior, o si es una reflexión sobre la vida misma y en esa medida es un proceso que conduce a los sujetos a pensar su vida y no sólo a apropiarse de unas categorías propuestas por los filósofos en la historia de la filosofía.

Lo que sí creo yo como seguro (y es una de las ideas fundantes de este proyecto) es que la filosofía tiene que ver con la vida, el pensamiento tiene que ver con la historia vivida de los seres humanos, que difícilmente habría un pensamiento que estuviera desligado de la experiencia vital de las personas. Y como la filosofía es una disciplina cuya particularidad es el pensamiento del ser humano, no podría olvidarse de la experiencia vital y de las formas propias en que se interpreta y se aprehende el mundo en el contexto de un grupo de sujetos o de un sujeto en particular.

Las LS -por ser lenguas visogestoespaciales, cuya forma de recepción y producción no requiere de lo auditivo ni de lo vocal- tal vez pueden producir otros sentidos en la reflexión filosófica, incluso en los mismos conceptos que la tradición filosófica occidental ha considerado fundamentales.

6.7.3 Preguntas acerca de la enseñanza de la filosofía

El profesor Alberto Martínez Boom³² propone 4 preguntas que le hace la pedagogía a la ciencia o a la disciplina específica que enseña, las abordo aquí para efectos de la relación entre filosofía y pedagogía: ¿cuál es su historia? ¿cuál es su lenguaje? ¿cuál es su didáctica? ¿cómo se alía con el poder?

¿Cuál es la historia de la filosofía y cuál es la historia pertinente para este particular proceso de enseñanza a personas sordas? si es la historia de la filosofía tradicional europea, eurocéntrica, o si caben otros procesos históricos más locales de la filosofía y hablaríamos de una filosofía latinoamericana y colombiana, de unas filosofías no

³¹ Idea planteada por la profesora Miryam Ramírez (profesora de la Facultad de Educación de la UdeA e investigadora en temas de sordo y sordera) en la tercera mesa de trabajo del conversatorio sobre enseñanza de la filosofía a personas sordas realizado en la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur (antes Escuela de Ciegos y Sordos) el 7 de Mayo de 2008.

³² En jornada de trabajo de la Maestría en Educación, Universidad de Antioquia, semestre 2008-1.

hegemónicas, de una filosofía decolonizada donde cabría la posibilidad de pensar la historia del pensamiento de la comunidad sorda, del pensamiento en LSC, entre otros aspectos.

¿Cuál es su lenguaje? habría que pensar si la filosofía tiene un lenguaje característico o si su lenguaje característico es el lenguaje con el que el ser humano argumenta, propone e interpreta su realidad y la realidad que lo rodea; o si efectivamente la filosofía es un saber que tiene un lenguaje propio, cuál es ese lenguaje, cuáles son esas categorías, quién las ha definido y cómo se han de enseñar.

¿Cuál es su didáctica?, ¿cuál es el proceso propio para enseñar la filosofía?

a) Si es la interpretación de textos, qué tipo de textos, si necesariamente tendrían que ser textos escritos o si se abre la posibilidad a que otros tipos de textos (visuales, gestuales, entre otras textualidades) sean posibles de interpretarse en un proceso filosófico.

b) Si es el diálogo, qué tipo de diálogo, si necesariamente tendría que ser un diálogo desde la oralidad-vocal o cómo se abre la filosofía a un diálogo visogestual.

c) Si es la argumentación, habría que pensar cuál es la forma particular de argumentación que hay en la LSC.

Queda la pregunta de cómo la filosofía, como saber enseñable en el sistema educativo, se alía con el poder, que es una pregunta muy problemática para nuestro contexto latinoamericano, pues la historia de las ideas que se nos presenta en la versión oficial como nuestra no lo es realmente, es una historia de ideas extranjeras que sirven para mantenernos en una postura específica en las relaciones de poder y de verdad.

Otra pregunta que aquí surge se cuestiona por la posición del maestro en este contexto, está en una triple encrucijada: está el maestro con su saber específico en una disciplina (en este caso la filosofía) y su saber pedagógico (propio de su oficio de maestro) en medio de una tensión entre tres fuerzas: las personas sordas (sujetos de su enseñanza), la escuela (concebida desde un contexto nacional y legal, pero también desde el contexto particular de la escuela donde estén participando las personas sordas) y el conocimiento que está enseñando, el estatus y el orden que tiene ese conocimiento.

Estoy entendiendo aquí la enseñanza de la filosofía como el espacio dentro del currículo escolar que permite pensar específicamente las competencias de pensamiento superior; no porque sea la filosofía la única área del currículo que lo haga (creo que todas las áreas del conocimiento pretenden el desarrollo de competencias de pensamiento superior) sino

porque es la única que lo hace conscientemente, metacognitivamente. Para Navia (2004), que entiende la filosofía como una actividad crítica, radical y globalizadora,

(...) la particularidad de la filosofía como área del currículo escolar es que en ella se reflexiona sobre el fundamento y los límites del conocimiento; sobre problemas éticos, estéticos, antropológicos, socio-históricos y culturales, procurando un antídoto contra el dogmatismo, el fanatismo y la intolerancia; se desarrollan las capacidades de argumentación y discusión de ideas explícitamente fundamentadas y con elucidación de los principios y supuestos implicados. (p. 215)

6.7.4 Posibles aportes de la enseñanza de la filosofía a la comunidad sorda

Antes dije que con la enseñanza de la filosofía se enriquecería la comunidad sorda, pero ¿cómo puede evidenciarse tal cosa? Lo primero es que con la enseñanza de la filosofía cualquier persona y cualquier comunidad crece en autoconocimiento y sabemos por los diálogos socráticos de la importancia del autoconocimiento para el progreso en el pensamiento y en la vida misma; a propósito de esto, dice Pineda (2004: 146): *una educación filosófica inspirada en el ideal de la razonabilidad da lugar a que, por el ejercicio de autoexamen, la filosofía contribuya al crecimiento personal e interpersonal.*

Para poder pensar en aportes específicos, es necesario tener en cuenta el proceso lingüístico (por la relación directa entre lenguaje y pensamiento) que lleva la comunidad sorda y los Sordos individualmente, por ejemplo: en el caso de los niños Sordos hijos de padres oyentes, que es la gran mayoría de los casos de Sordos en nuestro país y en el mundo (Skliar, Massone y Veinberg -1995- hablan del 94% de los casos a nivel mundial) la apropiación o aprendizaje de la lengua natural -es decir de la LS- es tardío, el Sordo hijo de padres oyentes viene a desarrollar la LS (su lengua natural) cuando se escolariza, es decir pasados los 5 años de edad, en los casos en los que se escolariza temprano, porque en un significativo número de casos se escolariza muy tardíamente, entre los 8 y 11 años empieza la escolaridad de muchos de los Sordos; pero pongamos en los casos en los que la escolaridad empieza a los 5 años, es ahí cuando empieza el proceso de aprendizaje de su lengua natural y ya es un tiempo tardío para el desarrollo del lenguaje, pues se ha perdido mucha de la plasticidad del cerebro que permite un desarrollo lingüístico que favorezca el progreso cognitivo.

Pensando en esta situación, cobra mayor relevancia la enseñanza de la filosofía por los instrumentos mentales que brinda para el análisis, la comprensión, la crítica y la reflexión. A propósito, dice la UNESCO (2009b)

(...) la filosofía elabora instrumentos intelectuales que permiten analizar y comprender conceptos fundamentales como la justicia, la dignidad y la libertad, [...] crea capacidades para pensar y emitir juicios con independencia, incrementa la capacidad crítica para entender y cuestionar el mundo y sus problemas y fomenta la reflexión sobre los valores y los principios.

Por razones históricas, lingüísticas, educativas y de diversa índole (algunas de las cuales ya han sido soslayadas a lo largo de este trabajo), debe reconocerse que hay debilidades para expresar conceptos y abstracciones en LSC. Me estoy refiriendo al momento de interpretar los conceptos, las abstracciones de la lengua oral-vocal a la LSC, porque -por la observación que he hecho de varios procesos de interpretación- para explicar los conceptos abstractos de la filosofía (y de otras áreas) lo que se hace es solo una ejemplificación del concepto, es decir que el concepto se presenta desde su ejemplificación y en esa ejemplificación se pierde la abstracción.

Claro está que este problema no se presenta sólo en los intérpretes de LSC, también es común en los maestros bilingües (español-LSC), cuando el maestro oyente está explicando algo en LSC le queda la sensación de que el Sordo no alcanzó a entender el concepto por lo que se recurre al ejemplo (hasta aquí no hay problema pues en primera instancia es necesario el ejemplo), pero cuando el Sordo ya captó el significado y el maestro vuelve a hablar de él, tiende él mismo a pedirle al Sordo que recuerde los ejemplos dados tal día en tal contexto, evitándole al Sordo el esfuerzo de manejar el término como abstracción de los ejemplos. Esta situación hace que haya una tendencia constante de los Sordos a huir de la abstracción presentando ejemplos de todo, eludiendo la definición ejemplificando el término.

Por su especificidad como trabajo con conceptos, la filosofía resulta ser un valioso aporte en medio del diagnóstico que acabo de presentar (...) lo propio del ejercicio filosófico es esta triple tarea de *clarificar, explorar y re-crear* conceptos. (Pineda 2004: 139).

Podría pensarse, entonces, que el problema de la enseñanza de la filosofía a los Sordos es un problema de traducción, pero más que ese problema hay otro más profundo (a lo menos más global) que sería cómo hay que llevar a cabo con ellos el proceso de enseñanza de la filosofía, si es desde una traducción de las categorías orales a la LSC o cómo revisar los procesos de pensamiento en LSC para desarrollar habilidades y competencias de pensamiento superior que permitan la abstracción, la conceptualización (que no se pierda en ejemplificaciones) en LSC.

Si logramos una educación filosófica de los Sordos desde la segunda perspectiva, los aportes serían invaluable, obviamente aportes a largo plazo, pues

(...) la educación filosófica, al inducir a la independencia de criterio, la reflexión, la capacidad de resistir a las diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusión y de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a todas las personas a asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo. (UNESCO 2009a).

Resultaría ser también, por supuesto, un verdadero diálogo intercultural entre el maestro y sus estudiantes Sordos, en el que él no se impone como colonizador sobre ellos (sobre su ser, saber y pensar), sino que les enseña a través del reconocimiento cultural.

En este cruce de saberes es pertinente la pregunta por la interculturalidad, a partir de la cual los maestros-estudiantes [...] crezcan en un reconocimiento y respeto por la diferencia y la diversidad de pensamientos, que poseen los sujetos inmersos en los diferentes pueblos culturales y generen su propio filosofar. (Restrepo 2007d).

Se trata entonces de educar filosóficamente al Sordo respetando su diferencia lingüística (LSC, no énfasis en el escrito porque la lengua escrita es segunda lengua; lo escrito puede ser reemplazado por otras opciones gracias a las tics: videos, gráficos, etc.) y su preferencia epistémica (potenciando lo visual).

En la declaración y las recomendaciones de la UNESCO (2009) sobre la enseñanza de la filosofía, se mencionan grandes aportes que la educación filosófica hace a cualquier ser humano y que son urgentes para el caso de los Sordos: formación de espíritus libres y reflexivos; estimulación de la apertura mental, la responsabilidad civil, el entendimiento y la tolerancia; ejercicio de la capacidad de juicio; promoción de los Derechos Humanos, los derechos a las diferencias de cultura y de creencias, así como a las de género.

Personalmente, creo que para lograr estos aportes a la comunidad sorda con la educación filosófica, es *conditio sine qua non* no integrarlos con oyentes en la misma aula. Esto no es inclusión, es más parecido a un arca de Noe en la que se “contiene” a los estudiantes pero no se les “enseña” y menos se los “educa”; *inclusión* es la atención educativa a cada persona respondiendo a sus necesidades y respetando sus características particulares.

En esa medida, entiendo que cuando se atiende la enseñanza a los Sordos en una misma aula con oyentes no se está haciendo inclusión sino todo lo contrario: se presenta exclusión e invisibilización de sus particularidades lingüísticas y culturales en los casos en que los Sordos son minoría en el aula; pero en los casos en que son mayoría y el maestro es sensible a sus necesidades, se presenta la situación de que el oyente es el ignorado.

Puede pensarse que eso se soluciona con la presencia del intérprete en el aula, pero el intérprete es condición necesaria pero no suficiente en la enseñanza a los Sordos: cada área tiene sus didácticas específicas, cada ámbito conceptual tendrá sus didácticas más adecuadas, con cada grupo cultural habrá didácticas particulares y con cada lengua también las habrá, máxime si estamos hablando de una lengua que en su estructuración es radicalmente distinta de la de los oyentes³³.

Si el maestro y los estudiantes oyentes no dominan la LSC, no pueden vehicular la información en clase en LSC, sino que tienen que depender del intérprete, no podríamos hablar de verdadera inclusión.

6.7.5 Conocimiento, abstracción y filosofía

Al principio de este capítulo redundé en la idea de que el conocimiento está relacionado con la vida, quiero ahora ampliar un poco la forma como concibo el conocimiento, y no solo el conocimiento sino la abstracción pues también he presentado un posible diagnóstico del proceso que han vivido los Sordos en su educación frente a ella.

Para hacerlo, quiero apoyarme en Humberto Quiceno Castrillón, quien presenta las siguientes definiciones para ambos conceptos (conocimiento y abstracción):

¿Qué es **conocer**? Es la operación intelectual, mental y racional mediante la cual el sujeto se relaciona con el mundo, lo busca, lo investiga, lo indaga y poco a poco va descubriendo un mundo, una realidad. Conocer es descubrir, encontrar, reconocer, ver y observar los objetos que se sitúan fuera del sujeto.

Conocer es unir [...] elementos, relacionarlos, juntarlos y establecer una armonía entre ellos que pasa por relaciones y procesos. De tal modo que se establezcan conocimientos comunes entre ellos (ideas y categorías) que, por ser comunes, no pertenecen a los objetos sino al intelecto del conocedor. Esto es lo que se conoce como **abstracción**³⁴. (2004: 304).

La filosofía es un saber que genera pensamiento por ser problematizadora y crítica de la realidad, al decir que genera pensamiento estoy diciendo que genera conocimiento y el conocimiento es la abstracción de la realidad.

Quise apoyarme en este autor porque evidencia un giro en la forma de concebir la abstracción: pasar (en la relación epistemológica entre sujeto y objeto) de referir la

³³ En el capítulo titulado 'Enseñar desde la diferencia, conclusiones del conversatorio entre Sordos y oyentes sobre la enseñanza de la filosofía', se profundizará sobre el problema de la integración en el aula.

³⁴ La negrita es mía, no del autor.

abstracción al objeto, en el que se pierde el contacto con la vida del sujeto, a referirla al sujeto, para hacer de ella un proceso vivo y significativo.

Este autor se hace la siguiente pregunta que resulta muy importante para mi trabajo *¿Cómo llegar a la abstracción: estableciendo un hilo o puente entre la vida y el conocimiento o rompiendo el hilo, dejando atrás el laberinto y los enigmas y viendo el mundo como una razón unida por razones entre sí?* (Quiceno 2004: 309); creo que ya se puede intuir que la respuesta que daré – por mi forma de concebir la filosofía- es que a la abstracción debe llegarse con el nexo vital.

Esto me hace recordar a Vygotsky para quien el conocimiento no es un objeto que pueda transmitirse, sino una construcción –por medio de operaciones y habilidades de pensamiento- que se logra en la interacción social.

La filosofía juega un papel vital cuando hablamos de pensamiento, conocimiento y abstracción, pues es una (...) *actividad reflexiva constante centrada en el ejercicio del cuestionamiento y en el examen atento de sus presupuestos, consecuencias y métodos.* (Pineda 2004: 130).

En esa medida, la filosofía no tiene una meta de llegada, no se podría nunca decir que ya se sabe filosofía, porque la filosofía no es un conjunto de saberes sino una actitud de reflexión, es un camino de pensamiento, es un aprender a pensar pensamientos, es una presentación problemática de la realidad, es un pensar los problemas de la realidad lo que conduce a una gran apertura mental y aceptación de las diferencias.

(...) aprender a pensar problemas implicaría provocar inquietudes y formularlas como preguntas de carácter filosófico buscando con ello dinamizar los procesos de aprendizaje evitando el anquilosamiento fruto de posiciones dogmáticas. (Quiroga 2004: 360).

La apertura mental y la aceptación de las diferencias son condiciones ineludibles para la promoción de los Derechos Humanos y para lograr la autonomía ética de las personas. La comunidad sorda no puede estar alejada de la filosofía siendo ella una valiosa herramienta de construcción de pensamiento e incluso de consolidación como comunidad, pues dice De Plaza (citado por Quiroga 2004: 358) *La filosofía es la madurez del espíritu de un pueblo que necesita conquistar sus propios valores culturales para ser sí mismo, conciente, actor y responsable de su propio devenir histórico.*

6.8 Racionalidad, naturaleza humana y sordera

“Un juicio, pues,
pensado con estricta universalidad, es decir,
que no admite excepción alguna,
no se deriva de la experiencia
y tiene valor absoluto a priori”
Kant, KRV II

He decidido empezar con este diciente epígrafe de la Crítica de la razón pura de Kant, por considerarlo suficientemente ilustrativo sobre la idea de que hay una razón única y universal, válida *a priori* para todos los seres humanos, cuyos principios de construcción están dados por lo que la filosofía occidental (desde Aristóteles hasta nuestros días) ha compendiado en el ámbito llamado *lógica*. Una lógica binaria y de tercero excluido con la que inicia el problema de la invisibilización y la negación de saberes otros y modos otros de habitar el mundo.

Este tipo de ideas están clasificadas por Wallerstein dentro de la categoría de *universalismo*; dice Wallerstein (2000) *El universalismo es el punto de vista que sostiene que existen verdades científicas válidas en todo tiempo y lugar* (p. 100). Este punto de vista hace que muchas formas alternativas de interpretar la realidad sean eliminadas, ignoradas o subvaloradas.

La versión tradicional de la filosofía, lo que nos presentan los libros de texto de secundaria sobre la historia de la filosofía, es –sin lugar a dudas– un saber universalista: circula la idea de la razón universal, se establecen los principios de una lógica excluyente, es un discurso que *adrede confunde lo masculino con lo universal* (Varela 2005: 20), no aparecen las ideas de los pueblos considerados por Europa como *bárbaros* sino sólo ideas *civilizadas*, entre otras características.

Sobre esta última característica de la historia tradicional de la filosofía conviene recordar las palabras de Wallerstein (2000: 102) *El término civilización se refiere a un grupo de características sociales que contrastan con el primitivismo o la barbarie*. Pero no es que eso obedeciera al estado de las cosas, sino que la civilización es una construcción cultural dada en un momento, lugar y contexto determinados.

Debemos decir entonces que la versión oficial de la filosofía, fuera de ser universalista, también es patriarcal y eurocéntrica. *Patriarcal* porque se desarrolla (tal y como ha sido

presentada por la historia tradicional) gracias al sistema político que *ha surgido de una toma de poder histórico por parte de los hombres, [...] creando [...] un orden simbólico [...] que lo perpetúan como única estructura posible...* en palabras de Nuria Varela (2005: 177); y eurocéntrico al igual que todas las ciencias sociales. Según Wallerstein (2000) *Las ciencias sociales han sido eurocéntricas a lo largo de su historia institucional [...] son un producto del sistema-mundo moderno y el eurocentrismo es constitutivo de la geocultura del mundo moderno.* (p. 97)

Sobre que la filosofía esté perfectamente inserta dentro del sistema patriarcal, y no sólo eso sino que el patriarcado ha sido su condición de posibilidad en la forma como la conocemos tradicionalmente, quiero presentar una cita de Nuria Varela (2005: 179): *Todo sistema patriarcal se basa en la coerción y en el consentimiento: violencia y educación.*

Creo que de la relación de la filosofía con la educación no es necesario hablar aquí porque resulta clara, pero sí es necesario hablar de la violencia que ha ejercido (y sigue ejerciendo) la filosofía tradicional sobre las diferencias en cuanto a pensamiento (que vienen siendo diferencias culturales porque no hay pensamiento libre de carga cultural).

Solamente la idea de una racionalidad única y universal es nefastamente violenta para otras posibilidades de representación simbólica de la realidad. Quedaron (y quedan) excluidas las comunidades nativas de América que fueron (y son) tratadas de bárbaras y salvajes, quedaron (y quedan) excluidas las comunidades africanas que fueron (y son) tratadas como esclavos sin alma, quedaron (y quedan) excluidas las sabidurías orientales que fueron (y son) tratadas como pseudociencias o simples saberes ancestrales fantásticos, quedaron (y quedan) excluidas las comunidades sordas que fueron (y son) tratadas como irracionales más cercanos a los monos que a los humanos.

En este sentido, la filosofía puede ser considerada como un discurso colonial que pretende erigir al hombre blanco, europeo, heterosexual y usuario de una lengua oral-vocal, como la única versión válida de humanidad. Dice Arturo Escobar (1996) –citando a Bhabha– que [el discurso colonial] *es un aparato que pone en marcha el reconocimiento y la negación de las diferencias raciales/culturales/históricas...* y que su objetivo *es interpretar al colonizado como una población compuesta por clases degeneradas sobre la base del origen racial, a fin de justificar la conquista y de establecer sistemas de administración e instrucción...* (p. 29)

Por su conexión con nuestra idea de la racionalidad, creo que es importante aquí la pregunta por la naturaleza humana, qué es lo que se entiende por ella, si es una cuestión dada de antemano o si es una construcción histórica del ser humano como individuo y como sujeto

integrante de una comunidad particular. Si la naturaleza humana no es dada de antemano (un supuesto del que parte mi experiencia de enseñanza de la filosofía a personas sordas) no habría una única racionalidad, no habría una única forma de interpretar el mundo, de dar razones de él, sino que habría distintas percepciones, distintas representaciones simbólicas y, por lo tanto, distintas racionalidades.

El problema de la naturaleza humana que nos conduce inevitablemente al problema de la racionalidad, me lleva a pensar en qué es lo que ha significado la razón en Occidente, y creo que el *logos* occidental ha estado vinculado a la oralidad-vocal. La palabra *infante* es un buen ejemplo de la relación que hay entre el *logos* y la oralidad-vocal en Occidente, su etimología, dice Fernando Corripio en su Diccionario etimológico (1979), viene *del latín infans-infantis: que no habla, niño pequeño. En el siglo XII empieza a aplicarse al niño de menos de siete años*. Quien no habla (vocalmente) no tiene por lo tanto uso de razón; y empieza a tener el individuo uso de su razón, cuando habla, cuando deja de ser *infante*, es decir que el proceso de oralidad-vocal está relacionado con el proceso de racionalidad del ser humano en Occidente.

Debe haber muchas metáforas clásicas en la tradición filosófica sobre las relaciones de oralidad y razón. A modo de ilustración presento aquí los siguientes ejemplos, que son trabajados por Carlos Sánchez en *La increíble y triste historia de la sordera* (1990: 32):

Aristóteles, en su obra “Sobre los sentidos y los objetos sensibles”, citado por Behares (1987), señala que la audición hace la mayor contribución al conocimiento, ya que el discurso, que es la causa del aprendizaje, es comprensible porque el habla está compuesta de palabras, cada una de las cuales es un símbolo racional, de modo que “de aquellos que están privados de un sentido o del otro desde el nacimiento, el ciego es más inteligente que el sordo mudo.

San Agustín asevera que “aquel que no tiene oído no puede oír y el que no puede oír jamás podrá entender y la falta de oído desde el nacimiento impide la entrada de la fe”.

Históricamente, ha habido la idea de interpretar al Sordo como el que no razona porque no habla. Los manuales franceses sobre la enseñanza a la persona sorda dan cuenta de ello, hay varios puntos en este tipo de manuales que proponen la oralización del sordo para entregarle con la palabra hablada la razón y hacerlo humano, porque también en occidente la humanidad está relacionada con la racionalidad, se es humano en cuanto que se tiene razón y se tiene razón en cuanto que se habla; y como el sordo no habla -porque tiene una limitación física (el oído no le sirve)- por lo tanto no puede desarrollar lenguaje oral, entonces como no habla no razona, y como no razona no es humano.

También históricamente, hay una deshumanización del sordo por la no oralidad-vocal, pero desde otros paradigmas de apropiación que no sean este modelo clínico de la sordera que aborda al sordo como un ser deficitario de la oralidad-vocal, como un ser deficitario de la audición, como un ser que entonces hay que rehabilitar y que hay que oralizar, surge entonces una posición alternativa, una visión un poco más humanizante del Sordo que lo reconoce como un ser humano que habita el mundo, que interpreta el mundo, que aprehende el mundo desde otras formas no orales-vocales, que reconoce entonces las LS como las lenguas de apropiación, aprehensión e interpretación del mundo, de cognición y de pensamiento propias de las comunidades sordas.

Este paradigma de percepción del Sordo y la sordera es llamado por Carlos Skliar (1995) el *modelo socio-antropológico de la sordera*. La LS deviene entonces en el vehículo estatuido de cognición del Sordo (cognición como racionalidad y pensamiento). Cuando digo *estatuido* me estoy refiriendo a que la LS tiene el mismo estatus que tienen las lenguas orales, es decir que le posibilitan al Sordo todas las acciones que a los oyentes les posibilita su lengua oral-vocal.

Con este doloroso panorama, ¿cómo enseñar la filosofía a los Sordos? ¿qué filosofía ha de enseñarse? ¿con cuáles objetivos se emprende tal enseñanza? ¿qué se espera que los Sordos aprendan o logren?

6.9 Educación, inclusión e interculturalidad

*La meta de la educación no debe ser
llenar con datos académicos previamente seleccionados,
sino cultivar el deseo natural de aprender*
María Montessori

El propósito de este apartado es simple: presentar lo que entiendo por educación, en cuyo concepto mi horizonte de interpretación es siempre la diversidad y la inclusión.

Quiero empezar diciendo que creo en la diferencia (en el marco de la educación) no como un proceso a gestionar sino como una oportunidad en muchos sentidos, oportunidad de conocer al ser humano, de aceptarlo, de valorarlo y apreciarlo, oportunidad de enriquecerse con muchas perspectivas, oportunidad de expandir la mente a mundos desconocidos, oportunidad de conocerse a sí mismo, valorarse y amarse como se es.

Hablar de educación en perspectiva de inclusión debería ser una redundancia porque en todos los procesos educativos los participantes son sujetos, todos diferentes entre sí, y debería responderse a sus necesidades, que pueden variar mucho de un sujeto a otro. Pero la realidad es otra, nuestra educación ha servido como *ancilla*³⁵ de la homogenización del ser humano, en las aulas se nos ha vendido (o regalado, o entregado por la fuerza) la idea de que hay una sola forma válida de habitar el mundo como ser humano, que hay una sola forma de razonar, que la lógica es universal, que la ciencia es una, y así otras ideas más que refuerzan nuestro mundo excluyente de la diversidad.

Por eso no es redundante, sino urgente, hablar de educación en perspectiva de inclusión, donde verdaderamente el currículo asuma un espectro amplio donde quepan las producciones de las mismas comunidades que son protagonistas del proceso educativo y no se valide una única forma de saber, donde las prácticas asuman que hay diferentes tipos de enseñanza, donde el maestro no sea el único eje para propiciar la comunicación y los procesos de interacción con el ser diferente, donde la inclusión no sólo se dé en el salón de clase sino en cualquier espacio del establecimiento educativo, donde los directivos y maestros dispongan de tiempo para el estudiante, donde haya material que sea usado como el vehículo para aproximar procesos de aprendizaje en el “ser diferente”.

La inclusión no solo depende de la actitud de los profesores, se requiere además de todo un sistema político y de la autonomía de la innovación, se requiere del apoyo humano, recursos, equipo interdisciplinario y buena interacción del docente del aula con sus estudiantes. Son muchos los requisitos para una educación inclusiva exitosa, el primero es el número de estudiantes por aula, es imposible para un maestro atender las necesidades individuales en aulas que superan los 25 estudiantes; es fundamental para el logro de estrategias y objetivos alcanzables, que haya hasta 25 estudiantes en aula de clase (cuando se trata de oyentes), con el fin de acercar los procesos de aprendizaje. Pero si se trata de Sordos el número debe necesariamente ser menor, lo ideal sería que las aulas no superaran los 20 estudiantes (cuanto menos mejor), debido a todo lo que ya hemos dicho en otras partes sobre los procesos lingüísticos y cognitivos de los Sordos en nuestra realidad.

Ya he mencionado un poco, y lo trataré con más profundidad en el apartado dedicado a las conclusiones sobre el Conversatorio de enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos, que para lograr procesos exitosos de educación con los Sordos es contraproducente la integración con oyentes en el aula de clase (pero es conveniente que compartan las misma I.E.), lo que en ningún momento va en contravía de la inclusión, pues se trata de atender las necesidades particulares de cada estudiante integrándolo adecuadamente a su entorno

³⁵ Esclava.

cultural y al mundo global, y no de meterlos a todos –sin ninguna diferenciación- en el mismo espacio y bajo las mismas condiciones.

Para que la educación inclusiva sea una buena oportunidad para los estudiantes, es importante también la conformación de redes, por parte de los profesionales, que contribuya a compartir e intercambiar procesos y conocimientos y generen apoyos colaborativos.

Es muy importante que los docentes que participan en propuestas de inclusión educativa tengan sensibilidad y conocimiento de la realidad con la que trabajan, cuando el docente no atiende adecuadamente los procesos y programas que el estudiante requiere en el aula de clase, es porque no maneja pertinentemente la inclusión y no tiene sensibilidad; y cuando un estudiante (sobre todo a temprana edad) no recibe la atención adecuada se vuelve a futuro un problema político y no sólo educativo, el problema es social y de participación y no sólo de aprendizaje al interior de la escuela.

Pero la educación inclusiva no puede ser pensada y ejecutada únicamente por los docentes o los profesionales de la I.E., también la familia es importante; que ella participe en el acompañamiento del estudiante permite potenciar todos los niveles de aprendizaje y trascender de las metas aspiradas. Por consiguiente, la familia es el principal (pero no único) eje de acción en la educación de sus hijos.

El sistema educativo también es un elemento importante dentro de todo esto, en él hay que prestar especial atención en develar los mecanismos que llevan a la exclusión para lograr escuelas inclusivas y democráticas. En el sistema educativo (al menos en nuestro contexto nacional) hay una tendencia a la autoexclusión y separación de los elementos que se salen de los supuestos parámetros “normales”; él es portador de un conjunto de representaciones simbólicas que presentan rutas “normales” diseñadas para personas con unas determinadas condiciones (“normales”, “regulares”); marca una trayectoria “normal” y quien no pueda seguirla es rotulado como estudiante con NEES. En muchas escuelas se asimilan los discursos de integración de niños con NEE con la integración de la denominada “diversidad sociocultural”, se confunden los discursos sobre atención a la diversidad e integración y se instalan discursos ambiguos del tipo: “todos somos diferentes”, “el aula común es de todos porque todos somos especiales”.

Tan marcado está en nuestro lenguaje este mecanismo de exclusión, que en los contextos en los que se ha dado un proceso de integración a la inversa, es decir donde son los “regulares” los que se integran como minoría a un espacio de personas “especiales” (como fue el caso de la I.E. FLHB cuando se integraron los oyentes), resulta difícil nombrarlos en

contraposición a la mayoría supuestamente “especial”. En la I.E. FLHB, después de 8 años, se sigue teniendo la discusión sobre cómo ha de nombrarse al que no es Sordo ni es ciego, en la cotidianidad los llamamos “oyentes” aunque no resulte el término apropiado.

Pero este tipo de discusiones, aunque tienen su importancia, deben ser superadas prontamente, pues en la escuela, tratando de aclarar el discurso, se olvida al estudiante que es la razón de ser, se traslada el enfoque del estudiante a la teoría como condicionante de la práctica. Reitero que la discusión sobre el discurso es importante porque es el eje vertebrador desde el que se diseñan las prácticas reales de atención a los estudiantes, pero no nos podemos quedar en ello.

En un panorama de exclusión como el que tiene nuestro país (para el caso de la exclusión de los Sordos remito al lector al capítulo titulado “Sordera, entre la exclusión y la interculturalidad”), la inclusión resulta ser un acto de justicia, y como tal acto de justicia tiene dos tipos de demandas: redistribución (equidad social) y reconocimiento (de las diferencias).

La falta de reconocimiento impide la participación real de las personas como sujetos de derechos y sucede cuando los modelos y sistemas educativos definen a ciertos sujetos como subalternos: discapacitados, deficientes, inferiores a los que les niega el estatus de reales interlocutores y partícipes de la sociedad.

Es necesario contrastar esta situación (que es una realidad para muchos sujetos y comunidades colombianas) con la participación equitativa: no privar a nadie de los recursos necesarios para una participación plena e igualitaria.

Reparar la injusticia educativa sólo se hace reconociendo que todos los estudiantes pueden aprender si tienen las condiciones pedagógicas adecuadas y brindando esas condiciones. Mientras no se hagan este tipo de reparaciones de justicia se tendrán procesos de integración que no repercuten en nada ni en nadie pues se seguirá echándole la culpa al déficit del estudiante.

El lenguaje de los maestros es sintomático de los preconceptos que se mantienen frente a la educación inclusiva: *ellos y nosotros, los otros y nosotros, los especiales y los regulares, los sordos y los oyentes, los integrados y los no integrados*. Continúa la queja de los maestros porque amenazan su propia identidad: *yo no fui preparado para esto...*

Dentro del discurso educativo y pedagógico, lo del currículo resulta ser un área de tensiones y grandes discusiones; sobre eso yo pienso –en perspectiva de estudiante- que ser

parte de la escuela significa que todos tengan un mismo currículum, pero un currículum tan flexible que respete las diferencias y los ritmos de aprendizaje de cada uno, que respete las diferentes temporalidades y especialidades, que reconozca el saber producido desde las comunidades y los sujetos.

A propósito de esto, presento la siguiente cita de Garcés (2004) que cae como anillo al dedo para pensar en un currículum flexible para el caso de los Sordos:

(...) la tarea no es formar hombres desde una perspectiva normativa moderna que defiende una tradición en la cual el lenguaje originario es el racional y niega toda posibilidad cognoscitiva a la imagen y la metáfora, lo cual es una reducción de la experiencia humana y, por ende, una concepción menguada de la racionalidad. (276-277).

Cuando hablo de flexibilizar el currículum me refiero a superar la visión de que hay que enseñar lo mismo a todos y al mismo tiempo, al mismo ritmo y de la misma forma, superar el manejo del tiempo, de la jornada, de los periodos, del orden temático, de la organización del espacio, entre muchos otros aspectos.

Muchos teóricos de la educación (sobretudo en el ámbito de la educación especial) han hablado -en este sentido- de “adaptaciones curriculares”; yo prefiero hablar de un mismo currículum pero flexible, las adaptaciones me parecen peligrosas porque pueden conducir a una patologización de las diferencias, yo lo interpreto como una trampa que centraliza en el niño la dificultad, más que pensar en nuevos modos de enseñar.

He dicho ya en dos ocasiones que en el currículum deben incluirse los saberes propios y las construcciones de conocimientos de los mismos sujetos y comunidades que protagonizan el proceso educativo, lo que en el caso de este proyecto significa que deben incluirse los conocimientos culturales y las producciones de los mismos Sordos.

Dice Garcés (2004) algo relacionado con lo que estoy planteando, aunque él lo haga para rescatar la contraparte de lo que yo pretendo rescatar:

Una concepción de la educación hoy, debe lograr que el hombre sea crítico de sí mismo y sus tradiciones; además, debe contribuir a que el hombre y la mujer no sean sólo ciudadanos de una región o miembros de un grupo, sino seres humanos unidos “a todos los seres humanos por lazos de reconocimiento y afecto”. (268).

Pero para lograr lo segundo que propone este autor es necesario que se dé efectivamente lo primero, de no ser así se es víctima de colonización del ser.

Digo esto porque considero que la educación debe incorporar en sus prácticas las visiones culturales propias, entendiendo lo cultural como un área de luchas contra la visión hegemónica, logocéntrica y globalizadora, contra la colonialidad del poder y del saber que define la identidad y la historia de los sujetos y las comunidades. Por eso, resulta valiosa una mirada étnico-racial-comunitaria al currículo, revisar sus prácticas educativas propias y ponerlas a discutir con otros saberes y perspectivas de vida. El que los contenidos se organicen por unidades o por ejes problémicos o temáticos, debe hacerse por lo que resulta significativo para la comunidad específica. En la vida no hay contenidos disciplinares sino problemas significativos en ciertos contextos.

Los grupos culturales particulares deben redefinir sus prácticas educativas para hacerlas propias y constructoras de su memoria histórica y de su identidad, construyendo un verdadero diálogo intercultural. La identidad no puede construirse sólo a partir de las visiones hegemónicas sino contando con las cosmovisiones y culturas de los saberes locales, que han sido marginadas y excluidas en la construcción de la supuesta identidad nacional.

A propósito de esto de la construcción de identidad, quiero presentar la siguiente cita de Rodríguez (2001):

Los alumnos como sujetos se construyen desde la diversidad (lo múltiple) de voces, contactos, condiciones, acciones, actuaciones y narrativas. El alumno se constituye y actúa desde la multiplicidad, y ello hace que la escuela deba ser pensada desde la multiculturalidad y los profesores obligados a comprender las complejas relaciones entre los contextos en los que actuamos, así como los tejidos que se originan en los hilos cruzados de niveles que compartimos: clase, sexo y raza. Estas preguntas deben reflejarse en el currículum (83).

A pesar de que el concepto de interculturalidad ya ha sido tratado en el capítulo titulado “Sordera, entre la exclusión y la interculturalidad”, quiero recordar aquí que hay tres proyectos frente al fenómeno de la diversidad cultural:

1. Proyecto neoliberal, occidental y globalizante: nace del pensamiento hegemónico estatal y de mercado, como doctrina de gobierno y economía, en él se da la privatización de las esferas sociales, incluida la educación, cosa que incide en los modelos pedagógicos adoptados en las naciones. Convergen en él políticas estatales de reconocimiento de la diversidad cultural con las políticas de desarrollo económico global, ajustándose a la lógica de productividad del mercado: una mercantilización del trabajo cultural e intelectual.
2. Proyecto corporativo: significa cómo el mercado del gran capital se apropia del discurso étnico-racial para convertirlo en mercancía. Puede también llamarse “imperial” o

“colonizador” pues promueve universalmente una celebración de lo intercultural mientras se vende la imagen de occidente y sus políticas como la guía universalmente válida y conveniente.

3. Decolonial: nace de los movimientos étnico-raciales de América Latina y África, es producto de los movimientos indígenas y afro en nuestra región en los años 80 y 90, luego es apropiada por la lógica estatal, lo que implica una vuelta al neoliberalismo cultural. Pero ha traído un reconocimiento de las naciones como pluriétnicas y multiculturales, no como una nación con una única identidad nacional hegemónica sino con un conjunto de identidades culturales locales y grupales. Esto implica la implementación de pedagogías que visibilicen las desigualdades y promuevan lugares de cambio y de liberación y descolonización.

En este último proyecto de interculturalidad es en el que se enmarca mi concepción de educación inclusiva, una educación que también abre el espectro para vincular los aspectos de género, sexo, cultura, etc., y que rescata el valor de la educación como formadora de identidad cultural local.

En este sentido, “interculturalizar” quiere decir crear currículo, crear sentidos de las prácticas culturales valiosas, implica trascender el reconocimiento y la visibilización. Esto tiene como resultado una sociedad más inclusiva, no fundamentada en una falsa “identidad nacional” sino en una identidad basada en el reconocimiento de las diferencias culturales particulares; es un reclamo fuerte contra la discriminación. Como educadores debemos estar abiertos a preguntarnos por cómo podemos ayudar a la construcción de identidades saludables, sin estigmatizar la diversidad. A propósito dice McLaren (1997: 36), citado por Rodríguez (2001: 84):

Los educadores tienen la responsabilidad de construir una pedagogía de la “diferencia” que ni exotice ni demonice al “otro”, sino que se intente situar la diferencia tanto en su especificidad como en su capacidad de proporcionar elementos para establecer críticamente relaciones sociales y prácticas culturales.

Una educación inclusiva e intercultural, exige un cambio en la concepción de la escuela, ya no puede ser entendida como el lugar en el que el estudiante hace un salto de su realidad al mundo que le resulta ilusorio, sino que el niño salta de su realidad al sentido y conocimiento (metacognitivo) de su realidad, resulta la escuela como espacio abierto, resulta no ser muy distinta del mundo del estudiante, del afuera, de las cosas, de los objetos, de la realidad; diría también con Rodríguez (2001) que la escuela es el *espacio propio de construcciones culturales, sociales e intelectuales* (75).

Concebir la escuela de esta manera sería un gran logro para la pedagogía, pues como dice Rodríguez (2001): *la pedagogía tiene una tarea fundamental por realizar: ampliar el espectro de las preocupaciones: del aula a la cultura, sería el lema (77)*; el logro consistiría en lograr

(...) que las distinciones u oposiciones entre conocimiento escolar/conocimiento extraescolar, la cultura y lo popular se superen en el espacio escolar para hacer del plan de estudios un tipo de conocimiento sensible a las diferencias y experiencias de las personas (78).

Para terminar este apartado quisiera rápidamente presentar mi concepción de pedagogía, enseñanza y didáctica, lo quiero hacer porque me parece importante ya que mi proyecto está claramente ubicado en perspectiva de la enseñanza (no propiamente del aprendizaje) de un saber específico, para lo cual es necesario tener al menos algo de claridad en esos conceptos.

Más que pensar la pedagogía como la ciencia que estudia o explica el fenómeno amplio de la educación, prefiero la concepción que de ella tienen Rodríguez (2001) y Quiceno (2004). La primera dice:

(...) la pedagogía permite la conexión de la escuela con el contexto, con el entorno; al tiempo que vincula al estudiante con su experiencia, con su historia constructiva y su poder de transformación (76).

Y el segundo dice, a propósito de la pedagogía del concepto de Deleuze: *(...) pedagogía entendida como el enseñar a crear (producir) la abstracción (317).*

Para pensar la enseñanza de la filosofía, entendiendo la filosofía como trabajo con conceptos, resulta bien interesante la concepción de este autor, dice: *La pedagogía no es la relación entre dos, la pedagogía se ocupa de la creación que lleva al pensar, pedagogía de la producción de conceptos, pedagogía de la creación.* (Quiceno 2004: 317).

Pero como también este proyecto es pensado en perspectiva crítica de lo cultural, resulta también interesante pensar en la pedagogía del sujeto, *que buscaría primero su creación, su estabilidad y eventualmente su liberación o emancipación.* (Quiceno 2004: 317). Entendiendo aquí lo crítico como el salto que se hace del conocimiento de las diferencias a su visibilización y de la visibilización a su liberación.

Veo entonces una relación entre la pedagogía del sujeto y la pedagogía crítica, entendida esta última como

(...) un modo de reestablecer relaciones escuela/vida, producción/significación, cultura /subjetividad; de forma tal que la construcción de estructuras (como el lenguaje) y espacios (como el cuerpo) sea una consecuencia de las experiencias del sujeto y de las interacciones con los dispositivos (Rodríguez 2001: 75).

Como se trata entonces de que *el sujeto se transforme, que el asunto de la pedagogía tiene que ver con el sujeto y su creación y su libertad...* (Quiceno 2004: 319), y también se trata de que la filosofía es el trabajo con los conceptos, con su creación y asimilación, más que un trabajo sobre la historia de la filosofía, creo que me quedo con una concepción de la pedagogía en términos del sujeto y del concepto: que conozca, visibilice y libere las diferencias de los sujetos y que cree conceptos y trabaje con ellos.

Este concepto de pedagogía da pie para hablar del concepto de “enseñanza”. *La enseñanza nunca fue distinta a saber enseñar, a saber comunicar o transmitir capacidades y tecnologías que, halladas fuera del sujeto, había que interiorizar en él, dentro o fuera del espacio escolar.* (Quiceno 2004: 312).

Me quedo con este concepto de enseñanza y sólo añadiré dos cosas: (1) que al momento de pensar un programa de enseñanza o de diseñar un currículo, es importantísimo tener presentes tres aspectos diferentes: contenido, modo y ritmo de aprendizaje, que tienden a confundirse entre sí, logrando únicamente una homogenización en la enseñanza. Y (2) que, como dice Rodríguez (2001) la enseñanza es una *práctica política vinculada a los modos de producción, circulación y uso del conocimiento en la institución educativa* (75).

Y, por último, para explicar el concepto que de didáctica hay en este trabajo, haré uso de una cita de Quiroga (2004), que –por su claridad- no será objeto de más explicaciones, dice el autor:

La didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de enseñanza, esto es, la técnica de incentivar y orientar eficazmente a los educandos en su aprendizaje. En síntesis, es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos, que todo maestro debe conocer y saber aplicar para orientar con mayor seguridad a sus estudiantes en el proceso del aprendizaje. (358, nota 14).

7. ¿Dónde se desarrolló este trabajo?

El contexto en el que está inserto mi problema es la I.E. FLHB; ubicada en Aranjuez, núcleo educativo 918, comuna 4. Institución que atiende a estudiantes con y sin diferencia

sensorial (ceguera y sordera en todos sus niveles), desde el modelo de la integración escolar: hay aulas exclusivas de estudiantes Sordos, aulas exclusivas de estudiantes sin diferencia sensorial, aulas que integran a estudiantes sin diferencia sensorial con estudiantes ciegos, aulas que integran a estudiantes sin diferencia sensorial con estudiantes Sordos (en el bachillerato) y aulas que integran a todas las poblaciones: Sordos, ciegos y sin diferencia sensorial (en el bachillerato).

Los estudiantes Sordos de esta institución son usuarios de la LSC, por lo que se necesita de mediador lingüístico (intérprete de LSC) en las aulas de población integrada, en las que no hay integración de poblaciones el maestro debe ser competente en LSC y en las aulas de Sordos de primaria al maestro lo acompaña un modelo lingüístico (Sordo adulto hablante nativo de la LSC, que sirve de modelo de lengua y cultura para los niños Sordos) que trata de suplir -en parte- la carencia de socialización lingüística y cultural que tienen los Sordos en su medio familiar.

La institución tiene 84 años de existencia pero apenas lleva 8 años como institución educativa de enseñanza regular, pues antes era el Colegio de atención al limitado sensorial y mucho antes Ciesor (Escuela de ciegos y sordos) y Monfort (Escuela de niñas ciegas y sordas) y se ofrecía sólo enseñanza de básica primaria y formación laboral en talleres especializados. Es la primera institución de sordos en nuestro país. Su fundador, don Francisco Luis Hernández Betancur, tuvo la idea de su creación en 1923, inicia labores el 2 de marzo de 1925 en un espacio cedido por la Escuela Normal de Medellín, y en 1935 la escuela ocupó su propio local, que continúa hasta la fecha. Su objetivo inicial era la enseñanza de la palabra hablada desde una concepción clínico-asistencial (oralización). El sordo era considerado como un enfermo para rehabilitar y normalizar.

En sus primeras décadas, la Institución marca pauta en la educación de las personas en situación de discapacidad sensorial, no solo en el plano nacional sino también en América Latina; sobre su modelo fueron pensadas instituciones similares en Venezuela, Ecuador y Costa Rica.

La formación se centraba en oralización de los sordos y formación laboral. En esta labor el objetivo casi exclusivo de enseñanza era la lengua oral, no había reconocimiento de las señas como lengua, cualquier gesto manual de los estudiantes era reprimido; a pesar de esto, debido a que muchos de los estudiantes vivían internos en el colegio, se fue configurando un código manual de comunicación espontánea.

La Escuela estaba dividida en dos secciones: masculina y femenina, en 1956 es separada la sección femenina de la escuela y se crea el Instituto San Luis María de Montfort, para niñas

ciegas y sordas en el municipio de Bello, en una casa anexa al Hospital Mental, administrada por las Hermanas de la Sabiduría. La sección masculina continúa en Aranjuez como Ciesor y en 1960 se entrega su dirección a la comunidad francesa de los Hermanos de San Gabriel.

Para el Instituto Montfort, la LS era considerada como un conjunto de gestos carentes de estructura gramatical, como sistema incompleto que obstaculizaba el acceso a generalizaciones y procesos abstractos. Por otro lado, en Ciesor, se utilizaban señas como apoyo en la enseñanza de la palabra hablada.

En los años 87 y 88 se retiran las comunidades religiosas, ingresan administradores laicos y se traslada el Instituto Montfort del municipio de Bello a Ciesor, siendo cada institución administrada independientemente en diferentes jornadas. Se inicia un proceso institucional de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, adoptando como modelo pedagógico la comunicación total: uso de señas en el acompañamiento de la palabra y la inclusión de todas las formas posibles de comunicación, como gestos naturales, habla, signos formales, pantomima, escritura, español signado, amplificación residual, dibujos, entre otros. Dicho modelo pedagógico duró poco tiempo al evidenciarse que impedía la adquisición plena de una lengua natural que vehiculizara la enseñanza.

En la década de los 80 empieza en el campo internacional a fortalecerse una nueva concepción del Sordo que lo entiende desde una mirada socio-antropológica poniendo el énfasis en la diferencia lingüística y no en la carencia biológica. Esto conduce a cambios significativos en la historia de la Institución debido a que más tarde será reconocida la LS como una lengua natural en la que se debe direccionar toda la enseñanza a los Sordos.

En 1988 es suprimido el internado, lo que generó una desubicación de los sordos que tuvieron que integrarse a aulas regulares cercanas a sus residencias (que en muchos casos estaba en otros municipios, departamentos e incluso países, pues Ciesor tenía estudiantes cubanos, bolivianos, venezolanos, ecuatorianos, costarricenses, entre otros). Esta diáspora devino en el fracaso escolar de los sordos que se integraron a otras instituciones. Para solucionar un poco esta situación, el 6 de marzo de 1990 se crea el Centro Oficial de Adultos del Nivel Básico, Juan de Padua (COANB) funcionando en las instalaciones de Ciesor y que permaneció hasta 1995.

La década de los 90 fue de cambios importantes para la educación de los sordos. La Federación Nacional de Sordos de Colombia (Fenascol), empieza a cuestionar la educación que los sordos han recibido y lucha por el reconocimiento de la LSC, logrado en 1996 con la ley 324.

En 1995, un proyecto presentado por una Mesa de Trabajo (integrada por los directivos de las tres instituciones de sordos de Medellín y por representantes de la comunidad sorda del departamento) condujo a la fusión de las tres instituciones: Ciesor, Monfort y COANB, creándose en 1997 el Colegio de Atención al Limitado Sensorial Francisco Luis Hernández Betancur.

En este momento empieza a pensarse el colegio desde una propuesta bilingüe (LS/español escrito) y empieza a pensarse la situación de interculturalidad de los Sordos. Dicho proceso toma forma de Proyecto Educativo Institucional en el año 2002 cuando se da la municipalización de los colegios departamentales y se consolida el colegio como Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, una institución de educación regular -adscrita a la Secretaría de Educación del Municipio de Medellín- que brinda los niveles de preescolar, básica y media, con una propuesta educativa bilingüe-intercultural.

Para convertirse en una Institución Educativa de enseñanza regular, se empezó un proceso llamado “integración a la inversa”, es decir que se recibieron estudiantes regulares (oyentes y videntes) que se integraron al espacio que antes había sido exclusivo de ciegos y sordos. Para apoyar ese proceso empiezan a implementarse diversas estrategias como el Aula de Apoyo Especializado. En el año 2004 se gradúa la primera promoción de bachilleres Sordos de la ciudad de Medellín y en 2005 se gradúa la primera promoción del colegio con población integrada: Sordos, ciegos y “regulares”.

En la actualidad, la institución se encuentra en un proceso de recontextualización y organización de sus componentes con miras a mejorar la calidad en la prestación del servicio educativo.

8. ¿Qué quise hacer?

Esta experiencia es concebida como un trabajo de reflexión sobre la enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos de la media académica de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur. Lo que quiero lograr –como maestro- con este trabajo es reflexionar sobre mis propias prácticas pedagógicas con los estudiantes Sordos, con el fin de cualificarlas para lograr con ellos procesos de conceptualización dignos de ser considerados filosóficos.

Pretendo dirigir la enseñanza de la filosofía a una reflexión que posibilite una apertura de las conceptualizaciones del área a las personas sordas, contando con sus particularidades

lingüísticas y culturales, sin pretender colonizarlos desde la perspectiva filosófica oral-vocal.

9. ¿Cómo hice lo que hice?

9.1 Tipo de investigación

Cualitativa de corte etnográfico porque se trata de la participación en una comunidad, observación y reflexión sobre sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, de mi transformación a partir del reconocimiento de otras prácticas de enseñanza y de los sujetos (por eso la escritura en primera persona y la mirada hacia los sujetos participantes).

9.2 Espacios de trabajo

Este trabajo se lleva a cabo básicamente en dos espacios de reflexión y acción: las clases con los grupos de la media académica (de Sordos e integrados) y en grupos semestrales de estudio de la filosofía; además de algunas actividades complementarias.

1. Las clases con los grupos de la media académica (de Sordos e integrados) son preparadas en compañía del intérprete de LSC, con la intención de desarrollar el contenido curricular por periodos. En las clases se hacen acuerdos de señas que evidencian la comprensión de los estudiantes y se llevan a cabo diferentes didácticas.

2. Los grupos de estudio de filosofía se han desarrollado en los siguientes semestres: 2007-II, 2008-II y 2009-I. Los estudiantes integrantes han variado en cada semestre, no hay criterios de selección, se han conformado con estudiantes Sordos voluntarios que manifiestan interés en reflexionar sobre la filosofía. También se han vinculado algunos oyentes: en el semestre 2007-II se vinculó un estudiante oyente de grado décimo, en el semestre 2008-II se vinculó otro estudiante oyente de grado undécimo y en el semestre 2009-I se vincularon dos estudiantes ciegos de grado décimo.

Tanto en las clases como en los grupos de estudio, se llega a acuerdos para la asignación de señas a los conceptos, términos y filósofos estudiados. Se sigue el siguiente proceso: se explica el concepto, se ejemplifica, se le pide a los Sordos continuar la ejemplificación, luego se les pide explicar el concepto sin recurrir a la ejemplificación y luego ellos mismos

proponen las señas y acuerdan la que consideren más precisa; la intervención mía y del intérprete en este proceso de definición de señas es básicamente de guías.

Estas señas son grabadas e ingresan al repertorio de señas usadas en la clase de filosofía en nuestra institución, estas grabaciones tienen un objetivo netamente didáctico para mi ejercicio de enseñanza en el aula, no tienen otras pretensiones.

Dos actividades complementarias se han realizado en el marco de este trabajo de investigación: en primer lugar, un conversatorio sobre enseñanza de la filosofía a personas Sordas (en el auditorio de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur, el 7 de mayo de 2008), en el que participaron los estudiantes Sordos de la media académica, algunas maestras con amplia trayectoria en el trabajo con Sordos, algunos maestros de filosofía del Instituto de Filosofía y de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y varios profesionales cuya labor está vinculada a los Sordos (intérpretes de LSC, modelos lingüísticos, maestros de Aulas para Sordos, etc.).

En segundo lugar -y debido al gran interés que manifestaron los estudiantes Sordos que participaron en los grupos de estudio de 2007-II y 2008-II por ingresar a la Universidad- se han aportado elementos para la construcción de una propuesta institucional (del colegio) a presentar ante la Universidad de Antioquia que conduzca a lograr el ingreso de estudiantes Sordos a la vida universitaria.

9.3 Sujetos participantes

El primer sujeto que participa de esta investigación soy yo, como maestro titular de filosofía de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur, interesado en cualificar mis prácticas de enseñanza. Yo, que no soy Sordo, me preocupo por este tema por las situaciones expuestas anteriormente: un papá hipoacúsico y unos estudiantes Sordos a los cuales enfrentarme día a día, es decir que este trabajo se conecta con mi experiencia personal de familia y profesión.

Los estudiantes Sordos de la media académica de la I. E. Francisco Luis Hernández Betancur: sujetos activos de la enseñanza de la filosofía que participan con la definición de señas en clase que dan cuenta de su comprensión de los conceptos y temas abordados; algunos de ellos voluntariamente participan del grupo de estudio en filosofía.

Los estudiantes oyentes y ciegos que acompañan en el aula a los Sordos: participan sugiriendo otros posibles modos de explicar los conceptos cuando ellos los entienden

primero que los Sordos (pues también sucede a la inversa); también algunos de ellos voluntariamente participan del grupo de estudio en filosofía.

El intérprete de LSC: participa activamente interpretando las explicaciones, sugiriendo métodos y didácticas adecuados a las temáticas, buscando las señas que la comunidad sorda ya tiene definidas, evidenciando la falta de comprensión de los Sordos en algún tema cuando sucede y pensando la forma de hacerlo comprensible, entre otras actividades.

9.4 Procedimientos

Los instrumentos de trabajo y de recolección de información empleados en esta investigación fueron los siguientes:

- Diario de clase y reflexiones, de donde salen elementos de análisis.
- Bitácora y videos de los espacios extracurriculares.
- Construcción de señas: con un propósito netamente didáctico, se acordaron señas que facilitaran las explicaciones y la interpretación a LSC del discurso; no se trató de inventar señas sino de utilizar las configuraciones manuales ya comunes entre los Sordos y, respetando su significado, unirlos de forma creativa para mostrar el concepto o lo que se estaba explicando.
- Construcción de textos: el proceso de elaboración fue siempre teniendo como premisa el respeto por la LSC y la comprensión de los Sordos, además evitando siempre imponernos los oyentes sobre ellos (no oyentización).
- Encuentros con el intérprete: un proceso de enriquecimiento mutuo en el que el intérprete recibe una formación filosófica con mi acompañamiento y de formación mía en LSC con el suyo.
- Acercamiento a historias de vida de algunos estudiantes Sordos: Las historias de vida me sirven para varias cosas: ubicar elementos lingüísticos que me brinden posibilidad de desarrollar estrategias didácticas para abordar ciertos conceptos filosóficos, p.e. para el concepto de *ser* con los oyentes el abordaje puede iniciarse recurriendo didácticamente a la conjugación del verbo *ser* que hacen en sus discursos reales, para tener elementos como éstos necesito analizar seriamente los discursos de los Sordos en LSC. Además, me sirven para poder –en algún momento- ubicar los problemas vitales que preocupan verdaderamente a los Sordos de mi contexto para poder desarrollar una enseñanza de la filosofía que de verdad sea importante para su pensamiento.

10. ¿Qué hice?

10.1 Producciones de los Sordos

Como esta investigación se trata de una etnografía que pretende rescatar las voces de los Sordos y pensar su educación filosófica desde ellos mismos, contando con ellos como sujetos activos de los procesos educativos y como interlocutores válidos en las relaciones de conocimiento, concibiéndolos como legítimos otros y no como otros deficientes o subnormales, resulta vital presentar aquí las producciones de los Sordos.

Se trata de producciones intelectuales en su primera lengua, la LSC, en las que se nota un buen grado de apropiación de los conceptos trabajados y una satisfactoria producción de ellos en la LSC.

Es éste el momento en que mi voz se acalla, paso de la voz al silencio, para que quienes han estado en silencio alcen su voz, para que pasen del silencio a la voz (en LSC, obviamente). A la par que presento las voces de los Sordos se abrirá paso la mía para presentar mis reflexiones, para decir cuál es mi mirada en estas producciones.

Sobra repetir que la voz de los Sordos está en LSC, que para que el lector pueda acceder a ella deberá hacerlo mediante la multimedia anexa, que lo que aquí presento es traducción al español escrito que logramos hacer el intérprete y yo obviamente con el mismo Sordo.

¿Cuáles fueron los criterios de selección de las personas sordas y del intérprete que participó en la investigación y que lograron estos productos? Para los Sordos, sólo había dos criterios: fluidez en LSC y su interés por la filosofía. Para el intérprete el principal criterio fue su interés por el tema, pero también otros cumplidos a cabalidad como trayectoria en el contexto sordo, conocimientos profesionales en el ámbito educativo o lingüístico, gran proficiencia en su interpretación y aceptación dentro de la comunidad sorda.

10.1.1 Señas acordadas

Las señas que se presentan a continuación fueron acuerdos a los que llegaron los Sordos (casi siempre en el grupo de estudio, aunque algunas veces también en el aula de clase) con el acompañamiento mío como maestro y del intérprete de LSC.

No se trata de un corpus que haya sido sacado intencionalmente con anterioridad y que yo haya presentado a los Sordos para que le asignaran una seña; se trata de las necesidades que íbamos teniendo a medida que avanzábamos en el estudio; eran los mismos Sordos los que solicitaban asignar las señas para facilitar la explicación, la comprensión y hacer más rápido el proceso.

Por lo anterior, podrá el lector juzgar de incompleta y pobre la lista de señas que viene a continuación, pero pido tener en cuenta que no se trataba de un proyecto de asignación de señas sino que los acuerdos surgieron en la medida en que se necesitaban.

Presento las señas agrupadas en 6 campos: 3 históricos y 3 problémicos; los históricos son: mitología griega, presocráticos y clásicos; los problémicos son: estética, epistemología y lógica.

Es necesario aclarar previamente que la explicación de las señas acordadas no obedece a ningún criterio estándar de explicación de señas (como lo ameritaría un análisis lingüístico), sino que he tratado de explicarlas de modo que sean entendibles para cualquier lector (y que puedan ser contrastadas con el glosario presentado en la multimedia que acompaña este trabajo) y siempre en clave de la interpretación filosófica del significado.

Cuando digo *acuerdo* no me refiero a invención de configuraciones manuales, lo que se hace es uso de las configuraciones manuales convencionales de la LSC, relacionándolas de tal modo que puedan dar cuenta del significado o referente.

Otra aclaración que el lector debe tener en cuenta si accede al glosario de estas señas presentado en la multimedia anexa a este trabajo, es que en la LSC sucede lo mismo que sucede en las lenguas orales-vocales en cuanto a la diferencia entre uso (en el lenguaje) y mención (en el metalenguaje) de una palabra. Los que hablamos una lengua oral, vocalizamos de una manera distinta una palabra cuando la mencionamos que cuando la usamos, p.e. piense en la diferencia de vocalización de la palabra ‘papá’ en los siguientes dos ejemplos: “Mi papá se fue a trabajar” y “La palabra ‘papá’ es bisílaba y aguda”. Lo mismo le sucede a los usuarios de una LS: la forma de configurar la seña es diferente cuando se presenta como un glosario en el que intencionadamente se quiere presentar la forma de hacer la seña, de si se está utilizando en el discurso. Por eso se pueden encontrar diferencias en la configuración de las señas en el listado y en el uso en los discursos del intérprete y de los mismos Sordos.

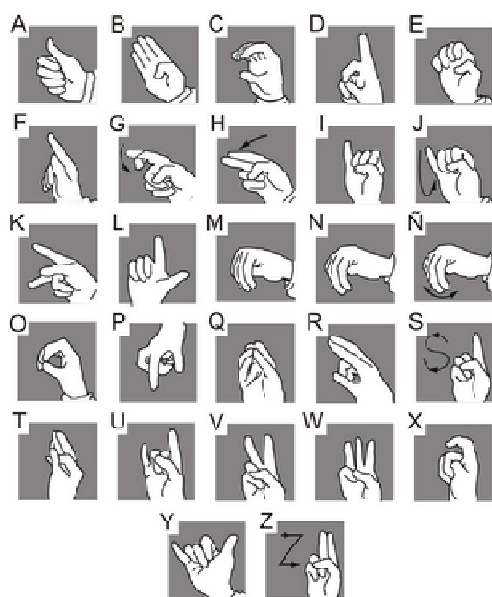
También debo aclarar que cuando indico si es la mano derecha o izquierda, lo hago desde mi posición de señante diestro (mi mano dominante es la derecha o “diestra”), peroabría

que cambiar de mano si el señante es zurdo (la mano dominante es la izquierda o “siniestra”).

Quiero reiterar algo ya dicho dos veces, pero que por su importancia, me interesa mucho que esté suficientemente claro: es necesario que el lector sepa que básicamente no hay ninguna invención de configuraciones manuales, lo que se hizo fue unir configuraciones manuales ya existentes en la LSC (incluso varias de ellas están descritas en el Diccionario básico de LSC de INSOR y Caro y Cuervo, en los casos en que sucede se presenta la descripción expuesta en dicho diccionario) respetando el significado que ya tiene. Lo único es que la unión trata de dar a entender algo que no existe en la LSC.

Para que el lector pueda entender algunas de las posiciones de la mano, he decidido usar la configuración de la mano para el alfabeto dactilológico colombiano, que tiene algunas variaciones con el internacional, y para los números del 1 al 5.

Por eso quiere presentar aquí el alfabeto dactilológico colombiano³⁶ y los número del 1 al 3³⁷ (para el 4 sólo debe mostrarse también el meñique y para el 5 también el pulgar):



³⁶ Tomado de <http://discapacitacioneducativa.blogspot.com/>

³⁷ Tomado de <http://didacticosmeccyr.blogspot.com/2009/06/los-numeros-ensenas.html>

Campos históricos

Mitología griega

La mayoría de estas señas, por ser icónicas de las imágenes que de los personajes se hicieron los Sordos, no serán objeto de interpretación (como las de los otros grupos de señas) sino solamente de descripción.

Dioses: se hace la seña de “Dios”: “El brazo en posición vertical, con la mano en “B”, la palma hacia adentro y el borde externo hacia delante (...) se dobla ligeramente hacia atrás. La mirada se dirige hacia arriba” (INSOR – Caro y Cuervo 2008: 427) y ambas manos siguen indicando la seña de “varios” (las manos en posición de “1”, el dedo índice se extiende y se contrae varias veces mientras cada mano se desplaza, desde el centro, hacia su respectivo lado) en la parte superior de la cabeza mientras los ojos miran hacia arriba.

Olimpo: se hace “monte dioses suyo” (el monte de los dioses): la seña de “monte” (la mano en “5” con los dedos juntos y el borde externo hacia delante, describe un movimiento semicircular hacia fuera); varias veces la seña de “Dios” indicando la pluralidad; la seña de “suyo” como posesivo (“La mano en “5” con los dedos juntos, excepto el pulgar, y la palma hacia delante, realiza un movimiento corto hacia adelante” [INSOR – Caro y Cuervo 2008: 12]).

Afrodita (diosa del amor, la fecundidad y la belleza): se hace la seña de “Dios” e inmediatamente se marca un cabello largo sobre el lado derecho, luego la misma mano con el dedo índice ligeramente encorvado y el pulgar estirado hacia abajo (como formando medio corazón), lo otros dedos ocultos, se posa sobre el lado izquierdo del pecho.

Apolo (dios del sueño y la medida): se hacen tres señas que dicen ‘Dios sueño control’ (el dios que controla el sueño): (1) la de “Dios” –que se describe en la seña de Hefesto-, (2) la de dormir o descansar plácidamente: ambas manos en “Y” la derecha con la palma hacia el cuerpo y la izquierda con el dorso hacia el cuerpo, se desplazan juntas de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo formando un semicírculo, (3) la de “controlar” –que se describe en la seña de “cronos”.

Atenea (diosa de la sabiduría): se hacen dos señas: (1) una que los Sordos utilizan como sabiduría: la mano derecha en “G”, el dedo índice –así encorvado- hace círculos rozando el centro inferior de la frente, (2) ambas manos en posición de “U” rozando la sien con la

punta de los índices, se desplazan hasta la altura del pecho, a la par la boca hace un movimiento como de succión. Simbolizando que ella saca (succiona) de sí la sabiduría y la lleva hacia los demás.

Cronos (dios del tiempo): se hacen dos señas consecutivas minuto-control (control del tiempo): (1) la de “minuto”, simbolizando el tiempo: “(Movimiento del minuterero) La mano en “1” con la palma hacia abajo y el borde externo hacia adelante se ubica sobre la muñeca de la otra mano, que se encuentra cerrada con la palma hacia abajo y gira hasta quedar con el índice hacia adelante” (INSOR-Caro y Cuervo 2008: 149), (2) la de “controlar”: ambas manos en posición de “X” a la altura del pecho y con las palmas hacia arriba completamente, hacen movimientos alternos hacia delante y hacia atrás, como si controlaran alguna cuerda.

Dionisio (dios del vino): dos señas consecutivas: (1) la de “Dios”, (2) la de “vino”: “(la V, letra inicial de la palabra) La mano en “V” con el borde externo hacia adelante apoya la punta del índice sobre el mentón y luego gira de abajo hacia arriba varias veces, sin separarse del mentón” (INSOR – Caro y Cuervo 2008: 77).

Eros (dios del amor): ambas manos, la derecha arriba a la derecha y la izquierda abajo a la izquierda, hacen como si estuvieran lanzando una flecha: cada una forma un círculo con los dedos pulgar y medio –dejando los otros dedos extendidos- que luego suelta con algo de brusquedad golpeando el medio contra el pulgar. Esta seña es icónica de la imagen que en la mente tenían los Sordos sobre Cupido o Eros.

Gea (diosa de la tierra): se hace la seña de “mundo” : ambas manos en “C”, enfrentadas a la altura del pecho, forman un gran balón de dentro hacia fuera.

Hades (dios de los muertos): dos movimientos (1) ambas manos, cada una en su respectivo lado, en posición de “A” se ubican a la altura de la orejas y se desplazan formando un semicírculo sobre la cabeza hasta llegar a la frente, simbolizando una capa, (2) ambas manos hacen varias veces el movimiento de abrir y empuñar la mano, como si estuvieran agarrando algo (El encapuchado que se lleva las almas).

Hefesto (dios del fuego): se hacen dos señas una después de la otra: (1) la de “Dios”, (2) la de “fuego”: ambas manos cóncavas a la altura del pecho, con los dedos hacia arriba, se mueven alternadamente de arriba hacia abajo.

Hera (diosa del matrimonio): dos movimientos con la mano derecha: (1) la mano extendida a la altura de la oreja, se desplaza hasta el pecho mientras se cierra delicadamente,

simbolizando un cabello largo de mujer, (2) extendida con la palma mirando hacia fuera, el dedo pulgar rosa varias veces la base del dedo anular, simbolizando un anillo de matrimonio.

Hermes (mensajero de los dioses): la mano izquierda, pasiva, en posición de “B” horizontal, con la palma mirando al suelo; la mano derecha en posición de “A” con el dorso hacia arriba se posa sobre el dorso de la izquierda y se abre y se cierra varias veces; simulando un movimiento de una alas en vuelo.

Poseidón (dios del mar): dos movimientos: (1) la mano izquierda pasiva, en posición de “W” a la altura de la frente, simbolizando un tridente, (2) la mano derecha extendida horizontalmente y con la palma mirando hacia el suelo, hace movimientos de olas desde el codo izquierdo hacia afuera, simbolizando el mar (El tridente en el mar).

Urano (dios del cielo): se hace la seña de “cielo” seguida de la de “Dios”. Cielo: “Las manos ligeramente cóncavas, con las palmas hacia abajo y los bordes externos hacia delante se ubican una encima de la otra. Enseguida la que se encuentra debajo se mueve hacia arriba describiendo un semicírculo hacia fuera y hacia adentro, hasta quedar encima de la otra mano. Este movimiento es alternado y repetido. Luego, las manos cóncavas con las palmas hacia abajo, ubicadas encima de la cabeza se desplazan hacia fuera, al tiempo que los dedos se mueven alternadamente. Se mira hacia arriba...” (INSOR – Caro y Cuervo 2008: 497).

Zeus (dios de trueno, padre de los dioses): dos movimientos con la mano derecha: (1) en posición de “W” se ubica tocando la sien derecha, simbolizando una corona, (2) en posición de “1” toca con la yema del índice el centro inferior de la frente y se desplaza, hacia afuera y hacia abajo, haciendo movimientos rápidos de derecha a izquierda, simbolizando un trueno (El rey del trueno).

Caos (desorden, entidad originaria): se hace la seña de “desordenado”: “(Revolver las cosas) Las manos cóncavas, una con la palma hacia abajo y la otra hacia arriba, una debajo de la otra, realizan un movimiento circular, cada una en dirección contraria con respecto de la otra, al tiempo que se desplazan hacia delante y hacia fuera. La mandíbula inferior se mueve repetidamente hacia los lados”. (INSOR – Caro y Cuervo 2008: 178).

Pandora (la dotada con todas las virtudes): con rostro de sensualidad, la mano derecha en posición de “A” va hacia el hombro izquierdo y se desplaza desde la clavícula hasta el brazo; como descubriéndose del vestido. Es una seña icónica por las imágenes vistas en que Pandora aparece como una mujer coqueta.

Cíclopes (gigantes con un solo ojo en la frente): dos movimientos: (1) se hace la seña de “alto”: “La mano en “5” con la palma hacia adelante, a la altura de la cabeza, se mueve hacia arriba y hacia fuera, al tiempo que los dedos se flexionan uno a uno hasta quedar cerrada. La mirada acompaña el movimiento de la mano” (INSOR – Caro y Cuervo 2008: 531), (2) la mano derecha en posición de “O” se pega en la mitad de la frente como describiendo un único ojo.

Esfinge (rostro de mujer, cuerpo de león y alas de águila): dos movimientos (1) ambas manos en posición de “B” describen la melena del león haciendo como un círculo alrededor de la cara desde la parte superior hasta la inferior, (2) las manos se empuñan con los nudillos mirando hacia el frente, una pegada a la otra a la altura del pecho, como mostrando las garras del león.

Gorgonas (mujeres con serpientes por cabello): las manos en posición de “V” se mueven desordenadamente sobre la cabeza (como mostrando serpientes en el cabello), mientras que la lengua, con la boca entreabierta como pronunciando la “o” se mueve suavemente de un lado a otro (como mostrando el movimiento lingual viperino).

Minotauro (mitad toro, mitad hombre): la mano izquierda en “V” invertida hace movimientos alternos y repetidos de adentro hacia fuera con los dedos índice y medio (representando una persona caminando); simultáneamente la mano derecha se posa sobre el nudillo del dedo índice de la mano izquierda, con el índice y el pulgar formando una C abierta y los demás dedos ocultos (representado un cacho de toro).

Pegaso (caballo alado): la mano derecha extendida con el pulgar separado y la palma mirando hacia afuera, la mano izquierda en posición de “V” posa los dedos índice y medio sobre el pulgar derecho (como si se sentara), y los cuatro dedos restantes de la mano derecha se abren y se cierran (como si fueran un ala en vuelo).

Sirenas (mitad mujer, mitad pez): se hace la seña de mujer, que los Sordos que acordaron las señas la hacen con la mano derecha en posición de “A”, la yema del pulgar rosa varias veces la punta de la oreja derecha; luego se simboliza una cola de pescado a la altura de la cintura, con las manos extendidas y las palmas hacia el cuerpo, la derecha montada en la izquierda formando una cruz y haciendo movimiento adelante y atrás como si aleteara.

Unicornio (caballo con un cuerno en la frente): se hace la seña de caballo (“(Cabalgar) una mano en “V” con las puntas de los dedos hacia abajo coloca entre estos dos dedos el índice y el medio de la otra mano que se encuentra en “H” con el borde externo hacia abajo y las

puntas de los dedos hacia adelante; luego, unidas, describen círculos de atrás hacia adelante” [INSOR – Caro y Cuervo 2008: 507]), seguida de la descripción de un cuerno en la mitad de la frente así: la mano derecha en “O” se desplaza desde la mitad de la frente hacia afuera y hacia arriba, mientras va cerrando el puño.

Filósofos presocráticos

En el acuerdo de estas señas se notan básicamente dos particularidades: la primera es que todas tienen una marca manual que muestra que es la seña de una persona (la barba, la cabeza calva, un gorro, entre otras marcas), la segunda es que no basta con esa marca de persona (que generalmente surge del contacto con imágenes de esos filósofos) sino que se asigna una marca manual para relacionar a la persona con alguna de sus ideas más sobresalientes (el agua, el aire, los ejes planetarios, los átomos, etc.).

Presocráticos: dos movimientos: (1) se hace la seña de Sócrates (que ya estaba en el vocabulario de los Sordos): la mano derecha indica una chivera larga (2) se hace la seña de “antes” (la que se encuentra en el diccionario del INSOR y el Caro y Cuervo (2008: 142) en el sentido de “un momento pasado” y descrita así: “La mano en “5” con los dedos juntos, excepto el pulgar, la palma hacia atrás, el borde externo hacia abajo y apoyada sobre el dorso de la mano contraria se mueve hacia atrás, sobre el brazo, sin hacer contacto con éste, hasta llegar al codo, donde se apoya nuevamente”. El significado es evidente: los que están antes que Sócrates.

Cosmología: dos movimientos: (1) se hace con ambas manos la seña de “investigación” (descrita más adelante al presentar la seña de “técnica”) con las manos en dirección del cielo, (2) se hace la seña de “universo”: ambas manos extendidas y enfrentadas hacen círculos, cada una en un sentido, desplazándose de la izquierda a la derecha y de arriba hacia abajo. El significado es claro: investigación del universo.

Arjé: se adoptó la seña de “origen” (la mano izquierda en “V” horizontalmente, está quieta a la altura del pecho y la mano derecha, con el índice extendido verticalmente y los demás dedos ocultos, se introduce dentro de la “V” mientras hace un pequeño giro hacia el cuerpo)

Apeiron: dos movimientos: (1) la mano izquierda, pasiva, en posición de “C”; la mano derecha en posición de “B” se mueve entre la mano pasiva haciendo movimientos circulares (2) la mano activa termina los círculos y ambas manos hacen la seña de “árbol”. Lo que pretende dar la idea de una sustancia indefinida que se transforma en las cosas particulares, como los árboles.

Condensación: (el aire se vuelve sólido) dos movimientos: (1) se sopla sobre las manos puestas cóncavas juntas y con las palmas mirando al cielo (como sosteniendo algo), (2) las manos cambian de posición quedando enfrentadas y terminando el movimiento bruscamente como mostrando algo contundente o duro; queriendo significar que el aire sufre un proceso de transformación y se convierte en las cosas sólidas.

Rarefacción: (el aire se vuelve líquido) dos movimientos: (1) la mano izquierda en “5” con los dedos juntos, se ubica pasiva horizontalmente con la palma mirando hacia arriba, mientras que la mano derecha en posición de “B” se desplaza desde la boca (que está soplando) hasta rozar la palma de la mano pasiva, (2) ambas manos con las palmas mirando hacia el suelo, juntan las yemas de los dedos índice y pulgar, dejando los otros dedos extendidos, la izquierda es pasiva y la derecha se desplaza de arriba a abajo varias veces como describiendo un goteo. Esto puede interpretarse como que el aire se transforma en algo líquido.

Tales de Mileto: (barba – agua) con la mano derecha se muestra una barba en el lado derecho de la cara y se termina con la seña de agua (la mano en puño como haciendo la letra “A” ubicada en el mentón); debido a que Tales es el de la teoría cósmica del agua.

Anaximandro: (barba – eje planetario) tiene tres movimientos: (1) con la mano derecha se muestra una barba en el lado derecho de la cara, (2) ambas manos hace la posición de la letra “Y” pero se ubican con la palma hacia el cuerpo y se desplazan del centro del cuerpo a los costados, significando un eje, (3) se termina con la ubicación de un planeta sobre el eje con la mano derecha haciendo la posición de la letra “O”. Debido a que, entre los muchos logros de este filósofo se encuentra el haber trazado las órbitas de los planetas.

Anaxímenes: (barba – aire) tiene dos movimientos: (1) con la mano derecha se muestra una barba en el lado derecho de la cara, (2) la misma mano derecha, en posición horizontal, hace pequeños movimientos de los dedos extendidos, empezando lejos del cuerpo y acercándola hasta la altura de la nariz, significando el aire. Debido a que a este filósofo lo recordamos por su teoría del origen del cosmos en el aire.

Jenófanes: (barba – agua y tierra) tiene dos movimientos: (1) con la mano derecha se muestra una barba en el lado derecho de la cara, (2) simultáneamente cada una de las manos hace un movimiento diferente: la derecha, en posición de “Q” invertida, hace movimientos en las yemas de los dedos significando tierra; la izquierda, por debajo de la derecha y extendida en posición horizontal, hace movimientos de los dedos significando el

agua. Debido a que este filósofo concibió la teoría del cosmos como mezcla de agua y tierra.

Pitágoras: (calvo – hipotenusa) tiene dos movimientos: (1) la mano derecha extendida en posición horizontal va hacia la cabeza y hace un movimiento circular significando una cabeza calva, (2) se hace la seña de hipotenusa: la mano izquierda forma un ángulo recto con los dedos índice y pulgar y la mano derecha pasa por encima de estos dos dedos (que representan los catetos) formando la hipotenusa (o línea más larga del triángulo. Debido a que recordamos a este filósofo por su célebre teorema: “la suma del cuadrado de los catetos es igual al cuadrado de la hipotenusa”.

Heráclito: (barba – cambio) tiene dos movimientos: (1) con la mano derecha se muestra una barba en el lado derecho de la cara, (2) ambas manos con el dedo índice extendido en posición vertical y los demás ocultos, hacen movimientos semicirculares alternados (la derecha lo hace de derecha a izquierda y la izquierda, de izquierda a derecha) significando el cambio. Debido a que este filósofo es famoso por su idea del devenir.

Parménides: (gorro – fijo) dos movimientos: (1) la mano derecha sobre la cabeza empieza con los dedos extendidos y –a medida que se desplaza hacia arriba- los va cerrando como mostrando un gorro en punta, (2) se hace la seña de “fijar” o “fijo”: las dos manos empuñadas pero con el pulgar extendido, juntan ambos pulgares y de desplazan desde cerca del cuerpo hacia afuera. Esto porque este filósofo es famoso por su idea del ser inmóvil, fijo.

Filósofos clásicos

Clásicos de la filosofía: 3 movimientos con la mano derecha: (1) se muestra el número tres, (2) se hace la seña de “filósofo” (3) se hace la seña de “principal”. El significado es evidente: los tres filósofos principales.

Mayéutica: (preguntar y captar) 2 movimientos: (1) ambas manos hacen la seña de “preguntar”³⁸ varias veces (la mano empuñada con la segunda articulación del índice un poco levantada toca el mentón y enseguida se mueve hacia delante, al tiempo que el índice se extiende horizontalmente), (2) la mano derecha hace la seña de “captar” o “coger una idea” (empieza en el costado derecho a la altura del pecho extendida y se va cerrando

³⁸ Descrita por INSOR y Caro y Cuervo (2008) así: “La mano en ‘1’ toca con la yema del índice el mentón y enseguida se mueve hacia delante, al tiempo que el dedo se flexiona” (455), pero esto no es lo que hacen los Sordos de Medellín, es más similar a la descripción que aquí se presenta.

mientras se desliza hacia la altura del pecho donde se termina de cerrar rápidamente). El significado también es claro: una idea que se capta después de un proceso de interrogación.

Dialéctica: (dialogar y captar) 2 movimientos: (1) ambas manos hacen la seña de diálogo (las manos en “1”, mientras una toca la comisura del labio de su lado correspondiente y se desliza hacia delante, la otra hace lo contrario: viene desde fuera a tocar la comisura del labio, éste movimiento se repite varias veces, (2) la mano derecha hace la seña de “captar” o “coger una idea”. El significado también es claro: una idea que se capta después de un proceso de diálogo.

Inteligible: ambas manos en posición de “U” a la altura del pecho se deslizan juntas hasta tocar las sienes con las puntas de los índices, a la par la boca hace un movimiento como de succión. La interpretación puede ser así: aquellas cosas que yo puedo *succionar* con mi mente, traerlas a mi mente por un proceso delicado de filtración en el que el gran protagonista es la mente.

Sensible: dos movimientos: (1) ambas manos hacen la seña de “5 sentidos” (las manos un poco cóncavas, mostrando claramente los 5 dedos, a la altura de los pómulos se deslizan hasta tocar la parte superior del pómulo –bajo los ojos- mientras se cierran, (2) luego ambas manos en “Q” –como quedaron luego del primer movimiento- se deslizan de la parte superior de los pómulos hasta la parte superior de la frente; queriendo significar que lo que es captado por los 5 sentidos corporales, luego de captado en impresiones sensoriales, llega a la mente.

Dualismo: (uno que se vuelve dos) dos movimientos: (1) la mano izquierda pasiva en posición de “B” horizontal a la altura del pecho, mientras la mano derecha en “V” verticalmente y con la palma mirando hacia el cuerpo (queriendo indicar dos elementos) se desliza desde la altura del mentón hasta la del pecho por detrás de la mano pasiva, (2) ambas manos en posición de “1” empiezan juntas frente a frente a la altura del pecho y empiezan a alejarse desplazándose cada una para su respectivo lado; queriendo significar la idea de que las personas estamos constituidas por dos realidades diferentes que pueden separarse.

Monismo: (dos que se vuelve uno) dos movimientos: (1) la mano izquierda pasiva en posición de “B” horizontal a la altura del pecho, mientras la mano derecha en “V” verticalmente y con la palma de la mano mirando hacia el cuerpo (queriendo indicar dos elementos) se desliza desde la altura del mentón hasta la del pecho por detrás de la mano pasiva, (2) la mano derecha sale de detrás de la mano pasiva en posición de “1”; queriendo significar la idea de una unidad indisoluble de dos elementos constitutivos.

Racionalismo: (razón superior a) dos movimientos: (1) a la altura de la frente ambas manos un poco cóncavas entrelazan sus dedos en un movimiento semicircular (parecido al de un engranaje), (2) se hace la seña de “ser superior a” (la mano izquierda pasiva en posición de “B” horizontal con la palma mirando hacia el suelo, la mano derecha encima de la mano pasiva forma un círculo con los dedos pulgar y medio –dejando los otros dedos extendidos– que luego suelta con algo de brusquedad golpeando el medio contra el pulgar); lo que quiere mostrar la superioridad del proceso mental.

Empirismo: (sentidos superiores a) dos movimientos: (1) se hace la seña de cuerpo humano (descrita en INSOR-Caro y Cuervo [2008: 22] así: “Las manos en “5”, con las palmas hacia atrás y las puntas de los dedos enfrentados, se mueven simultáneamente hacia abajo desde la cabeza hasta la cintura”, (2) se hace la seña de “ser superior a” pero en sentido contrario, es decir que la posición de la mano activa es hacia el cuerpo, la de la mano pasiva es detrás de la activa y el círculo se suelta hacia la parte superior de cuerpo; lo que quiere mostrar la superioridad del proceso de adquisición de conocimiento mediante los sentidos corporales.

Materia: para significar la materialidad de las cosas se hace una seña que indica dureza: la mano izquierda pasiva en posición de “B” con la palma mirando hacia la derecha, la mano derecha empuñada en “A” con la palma mirando hacia la izquierda le da un golpe seco a la mano pasiva a la altura del carpo.

Hilemorfismo: tres movimientos: (1) se hace la seña de forma, que está descrita en el campo problemático de *estética*, (2) se hace la seña de materia, que es descrita anteriormente, (3) se hace la seña de “adentro”, que es descrita por INSOR y Caro y Cuervo (2008: 126) así: “(Las manos representan la acción de guardar algo) La mano en “Q” con la palma hacia arriba introduce los dedos en el espacio que crea la mano contraria, que se encuentra en “C” con el borde externo hacia abajo”. El significado es muy sencillo: las cosas tienen en su interior materia y forma, es decir que ambos elementos son constitutivos de las cosas.

Campos problemáticos

Estética

Estética: tres movimientos: (1) el dedo del medio de la mano derecha sale de la sien (representando la mente o el pensamiento) al mismo tiempo que el dedo del medio de la mano izquierda sale del pecho (representando el sentimiento), (2) ambos se juntan a la

altura del pecho y (3) se hace la seña de arte (descrita en lo sucesivo). Esta seña indica que de la unión de los sentimientos (o sentires) y los pensamientos del sujeto sale el proceso artístico.

Arte: no fue definida en el trabajo, por estar ya adoptada por INSOR y Caro y Cuervo y por tener una seña utilizada en la comunidad sorda de Medellín; la enuncio porque fue la base para la diferenciación de las otras señas cercanas en su campo semántico. La seña que para 'arte' utilizan los Sordos de Medellín (las manos en "Q" y en posición horizontal, mirándose una a la otra bajan de la altura del mentón a la del pecho haciendo pequeños movimientos cada mano en sentido contrario a la otra), que es distinta de la seña que para 'arte' presenta el diccionario del INSOR y el Caro y Cuervo en la página 221, descrita así: "La mano en '5' con la palma hacia adentro y el borde externo sobre el dorso de la mano contraria que está cerrada, con el pulgar extendido y la palma hacia abajo, gira hacia adentro al tiempo que recoge alternadamente los dedos sin separarse"

Arte plástica: dos movimientos: (1) la seña de arte, (2) las manos extendidas verticalmente con la palma mirando hacia el cuerpo se exhiben la una a la otra; significando que el arte plástica es aquella en la que intervienen las manos como protagonistas del proceso.

Artesanía: dos movimientos: (1) la seña de arte y luego (2) las dos manos extendidas pero no definidas sino con los dedos arqueados, hacen movimientos como si estuvieran formando algo que no está bien definido, significando que la artesanía es un producto artístico que se forma con las manos y con la indefinición de la configuración manual y de los movimientos se quiere mostrar que caben muchas formas dentro de lo que se puede considerar artesanía.

Artista: dos movimientos: (1) la seña de arte y (2) la seña de persona, evidentemente significa 'persona que hace arte'.

Forma artística: (distinta de "forma" en el sentido de "manera"): dos movimientos: (1) la seña de arte, (2) ambas manos extendidas, se desplazan desde la altura de la cabeza hasta la del pecho, haciendo un movimiento como si formaran una silueta no bien definida; dando a entender que se trata del concepto en el que caben todas las posibles formas de los productos artísticos.

Epistemología

A posteriori: dos movimientos: (1) la mano derecha hace la seña de experiencia (descrita por INSOR-Caro y Cuervo [2008: 227] así: “La mano ligeramente cóncava con la palma hacia adentro desliza las yemas de los dedos de arriba hacia abajo por la mejilla, y luego se mueven hacia fuera hasta quedar en “Q”. Este movimiento se repite. Los labios se estiran”), (2) la misma mano derecha hace la seña de saber (con las mismas indicaciones que para el caso de “a priori”). Dando a entender que es una idea que se tiene con posterioridad a la experiencia.

A priori: dos movimientos: (1) la mano derecha hace la seña de “antes”³⁹ o “anterior” (extendida verticalmente en el costado derecho a la altura de la oreja se desplaza hacia atrás), (2) la misma mano derecha hace la seña de saber, en el sentido de tener una idea de una cosa (según INSOR-Caro y Cuervo [2008: 122] “La mano en “5” con los dedos juntos, excepto el pulgar, y la palma hacia atrás golpea la frente suavemente con los dedos. Este movimiento puede repetirse”). Dando a entender que es una idea que se tiene con anterioridad a la experiencia.

Comprobación: dos movimientos: (1) la mano izquierda sola hace la seña de analizar (ambas manos extendidas verticalmente y con la palma hacia el cuerpo, una después de la otra en espacio hacen movimientos circulares alternos) y (2) la mano derecha hace la seña de “captar” o “coger una idea”; significa que después del análisis minucioso, podemos estar seguros de la idea o el objeto a comprobar.

Conocimiento científico⁴⁰: 2 movimientos rápidos: (1) la mano derecha hace los números ordinales primero, segundo, tercero y cuarto (2) la mano derecha hace la seña de conocimiento (presentada en lo sucesivo). Esta seña puede interpretarse como un conocimiento (por eso la seña de conocimiento al final) que ha surgido después de haber seguido un proceso metódico (por eso las señas de los números ordinales antes de la de conocimiento).

Conocimiento: ambas manos en “V” se desplazan desde la altura del pecho hasta tocar las sienes; significando el contacto de la mente con los objetos conocidos. El Instituto del INSOR y el Caro y Cuervo, presenta en la página 116 una seña para el verbo conocer, pero

³⁹ INSOR y Caro y Cuervo (2008), presentan sólo una de las configuraciones para ‘antes’, la cual es: “La mano en ‘5’ con los dedos juntos, excepto el pulgar, la palma hacia atrás, el borde externo hacia abajo y apoyada sobre el dorso de la mano contraria se mueve hacia atrás, sobre el brazo, sin hacer contacto con éste, hasta llegar al codo, donde se apoya nuevamente” (142); pero ésta no es la única configuración manual para la idea de un momento pasado.

⁴⁰ INSOR y Caro y Cuervo (2008) presentan en la página 224 la seña de ‘científico’ pero en el sentido de la persona que se dedica a estudiar y analizar alguna ciencia, por lo que no sirve en el sentido de adjetivo que tiene en nuestro caso.

en el sentido de “Tener una idea clara acerca de algo que se ha vivido o experimentado”, dicha seña está descrita así: “La mano en ‘V’ con la palma hacia adentro y el borde externo hacia delante apoya la punta del índice sobre el pómulo y luego hace contacto varias veces con las yemas de los dedos índice y medio de la otra mano, que se encuentra en la misma configuración y orientación” y los Sordos la entienden como que conocen un lugar o una persona (han estado ahí o han tenido contacto con ella. Pero al empezar a utilizarla en el sentido de conocimiento desde el punto de vista epistemológico, se presentaba una confusión pues era difícil identificar el sentido cuando nos referíamos al proceso del conocimiento, por esto se vio la necesidad de usar la que aquí se describe.

Idea: para este concepto se utilizó la misma seña que aparece en la página 118 del diccionario del INSOR y Caro y Cuervo, aunque no con la acepción de “Ocurrencia inesperada y original para realizar algo” (como en el caso del diccionario) sino con la cartesiana de contenido mental que representa algo, no hubo necesidad de variarla, a pesar de la variación en el sentido, pues los Sordos la usaban adecuadamente en sus discursos y no se presentaron mayores confusiones con ella.

Método⁴¹: dos movimientos (1) la seña de “método” (la mano izquierda –pasiva- con el dedo pulgar escondido y los otros cuatro dedos extendidos en posición horizontal, mientras la mano derecha –activa- en posición de “M” sobre la mano izquierda se desplaza desde el interior de la mano pasiva hacia el exterior), (2) la seña de proceso (ambas manos extendidas horizontalmente a la altura del pecho, una va superponiéndose a la otra); significa el paso a paso de un proceso.

Objeto: la mano izquierda en “Q”, un poco alejada del cuerpo, se abre y se cierra varias veces, mientras los ojos se centran en ella. Esta seña puede interpretarse de la siguiente manera: en una relación de conocimiento (por eso la fijación de los ojos en la mano) el objeto es algo que está fuera de mí (por eso el alejamiento del cuerpo), y objeto puedes ser personas (por eso la primera configuración es en “Q” es decir con los dedos extendidos, que sirve en la LSC como clasificador de personas), animales o cosas (por eso la mano extendida que es la base de la configuración manual para la seña de “cosas”).

Relación sujeto-objeto: la mano izquierda hace la seña de “objeto” y la derecha hace lo mismo que le toca hacer en la seña de “sujeto” pero a la altura de los ojos (estando éstos

⁴¹ Los libros de vocabulario pedagógico de FENASCOL ya tenían una seña definida para método, pero resultó que los Sordos que participaron de este proceso no la conocían y la configuración manual no les decía nada, se les explicó en varias ocasiones su significado, pero por la lejanía entre el significado y la configuración de la seña, cada que se usaba era necesario hacer una ampliación, explicando su significado; por eso fue necesario añadirle al final la seña de ‘proceso’, como es explica en esta descripción.

fijos en el objeto); significando una relación entre sujeto y objeto en la que el primero observa al segundo y en la que tanto el sujeto como el objeto (mano izquierda y mano derecha) son protagonistas en el proceso, ya que ninguna de las manos es pasiva.

Sujeto: a la altura del pecho la mano izquierda se queda pasiva en “Q” y la mano derecha en “V” hace movimiento de contraer y extender ambos dedos varias veces. Puede interpretarse así: un sujeto (la mano derecha) observa (por eso la contracción y extensión de los dedos igual que ocurre en la seña de “mirar” o en la de “observar”) a un objeto (la mano izquierda en “Q”).

Técnica⁴²: dos momentos: (1) ambas manos en “V” hacen la seña de investigar (desde la altura de los ojos se desplazan hasta la altura del pecho haciendo pequeños movimientos tratando de cerrar ambos dedos desde la segunda articulación y volviéndolos a abrir), (2) ambas manos hacen la seña de origen; queriendo significar que hay un proceso previo de investigación (análisis, preparación) antes del origen (o realización) de las cosas.

Lógica

Bicondicional: para esta idea se tiene una seña icónica del signo utilizado en lógica proposicional simbólica: (\leftrightarrow); se hace con ambas manos dibujando una línea recta desde el centro hasta los extremos (con las yemas de los dedos pulgar e índice en contacto) y cerrando la línea a cada lado con la mano en posición de “V” horizontal con las palmas mirando hacia el cuerpo; en el glosario presentado en la multimedia se acompaña esta seña con el significado “intercambio”.

Conjunción: para esta relación se tiene una seña icónica del signo utilizado en lógica proposicional simbólica: (\wedge); se hace con la mano derecha en posición de “V” invertida; en el glosario presentado en la multimedia se acompaña esta seña con el significado “con”.

Disyunción: para esta relación se tiene una seña icónica del signo utilizado en lógica proposicional simbólica: (\vee); se hace con la mano derecha en posición de “V” con la palma mirando hacia el cuerpo; en el glosario presentado en la multimedia se acompaña esta seña con el significado “o”.

⁴² Los Sordos ya utilizaban una seña para técnica en el sentido de procedimientos y recursos de que se sirve una ciencia o arte, pero no había diferenciación para el sentido epistemológico de momento anterior a la constitución de la ciencia o como habilidad para la realización de las cosas; por eso fue necesaria la adopción de la seña que aquí se describe.

Implicación (Condicional): para esta idea se tiene una seña icónica del signo utilizado en lógica proposicional simbólica: (\rightarrow); se hace dibujando una flecha unidireccional con las yemas de los dedos índice y pulgar de la mano derecha en contacto y los demás dedos ocultos; en el glosario presentado en la multimedia se acompaña esta seña con el significado “por eso”.

Juicio: para indicar la idea de *juzgar* y de *juicio* los Sordos hacen la misma seña de “Justicia” presentada por INSOR y Caro y Cuervo (2008: 385), pero en el sentido de “Principio moral que guía acciones humanas teniendo en cuenta el reconocimiento de lo que toca o pertenece a cada quien”, cuando se hacen esas señas se piensa en un juzgado que dictamina veredictos de culpabilidad o inocencia. Pero éste no es el sentido en que se toma la palabra juicio, por eso fue necesario acordar una seña para significar el acto de decir algo de algo, es decir el acto lingüístico mediante el cual se predica algo de un sujeto. Para ello se acordó utilizar las señas de “frase” y de “informar”, entendida la primera por INSOR y Caro y Cuervo (2008: 448) como “Conjunto de palabras que tienen un sentido” y descrita así: “Las manos en “5” con las puntas del índice y el pulga unidos y éstos a su vez en contacto, una con la palma ligeramente hacia atrás y la otra con la palma hacia adentro, se mueven simultáneamente hacia los lados al tiempo que realizan pequeños giros repetidos de atrás hacia adelante”. La segunda, informar, configurada por los Sordos así: la mano izquierda pasiva en posición de “B”, la mano derecha, también en posición de “B” pero horizontal con la palma mirando hacia el lado izquierdo se desplaza –a la altura del mentón- de dentro del cuerpo hacia afuera, éste movimiento se repite varias veces.

Negación: para esta idea se tiene una seña icónica del signo utilizado en lógica proposicional simbólica: (\neg); se hace con la mano derecha en posición de “L” invertida; en el glosario presentado en la multimedia se acompaña esta seña con el significado “no”.

Particular: se adoptó la seña de “algunos”, descrita por INSOR y Caro y Cuervo (2008:5) así: “Las manos en “1” giran hacia delante alternadamente y regresan a su posición inicial. Este movimiento se repite”.

Universal: para los dos movimientos se adoptaron dos señas ya existentes en el vocabulario de los Sordos: (1) la seña de “general”: la mano derecha en “1” hace varios círculos de derecha a izquierda, (2) la seña de “todos”, descrita por INSOR y Caro y Cuervo (2008: 13) así: “La mano en “5” con los dedos juntos, excepto el pulgar, y la palma hacia adelante, realiza un círculo alrededor de la otra mano, que está en la misma configuración pero con las puntas de los dedos hacia adentro. Al final del movimiento hay contacto entre el dorso de la mano en movimiento y la palma de la mano contraria”. Significando algo que es válido, en general, para todos los miembros de una especie.

10.2. Las voces de los Sordos: construcciones individuales

Los escritos que vienen a continuación son traducciones al español de discursos elaborados en LSC por algunos de los Sordos participantes en esta investigación. En la traducción participamos activamente el intérprete de LSC, el mismo Sordo y yo como maestro.

No se trata de glosas a las señas, se trata de interpretaciones al español de los discursos de los Sordos; por eso no aparecen descritos los rasgos manuales y no manuales del discurso sino solamente el contenido.

Para llegar a esta escritura se siguió el siguiente procedimiento: en el grupo de estudio hablábamos sobre el tema que tuviéramos como objeto (el lenguaje, la estética, la epistemología), el estudiante expresaba sus pensamientos guardándose registros fílmicos, en su casa el estudiante debía continuar su reflexión y –en vista de la dificultad para filmarse- escribir en español las ideas que se le ocurrieran para poderlas compartir en la próxima reunión. Cada tarea escrita que traía el estudiante era interpretada a la gramática del español por el intérprete y yo y luego puesta a consideración del Sordo quien le hacía las precisiones pertinentes.

Podría pensarse que obligar a los Sordos a escribir su pensamiento es una estrategia de colonización teniendo en cuenta que hay múltiples otros registros que pueden conservar los discursos el LSC para posteriores recuperaciones, pero en este caso no. No lo es porque necesitábamos tener los escritos para poder participar de las Olimpiadas de Filosofía (evento de ciudad que congrega en torno de discusiones filosóficas a los diversos colegios de educación media) y así hacer visibles a los Sordos en medio de la comunidad filosófica de nuestra ciudad.

La participación en las Olimpiadas (organizadas por el Colegio de San Ignacio en unión con la UPB y la UdeA) ha sido una importante estrategia de visibilización ante la ciudad, una importante oportunidad de demostrar que los Sordos piensan y puedan mantener legítimas conversaciones intelectuales con los oyentes, un gran escenario para que los Sordos sean considerados como legítimos otros de la comunicación y la construcción de conocimiento.

La participación de los Sordos en el año 2006 como asistentes, en los años 2007 y 2008 como competidores y en el año 2009 de nuevo como asistentes, no sólo le ha servido a los Sordos para pensarse, pensar y hacerse visibles, también le ha servido al certamen mismo

para pensarse como un evento incluyente y hacer adecuaciones conducentes a garantizar una participación de todos en condiciones de equidad.

Lamentablemente, por los malos momentos que nos hacen pasar las herramientas tecnológicas, no fue posible vincular a la multimedia los registros originales de los Sordos autores de los textos, fue necesario presentarlos con la ayuda del intérprete de LSC. Sólo se pudo rescatar la disertación del Sordo ganador en el año 2008, aunque con muchos defectos de video y audio.

Fueron 12 los escritos logrados con los Sordos entre los años 2007 y 2008, aquí solamente se presentan 5, por considerarlos –a mi criterio personal- los mejores en cuanto a argumentación y a apropiación de los conceptos abordados; el primero de ellos surgió cuando abordábamos el tema de la estética en el grupo de estudio y los cuatro últimos cuando abordábamos la epistemología relacionándola con la ciencia y la tecnología.

La voz del Sordo

Cultura sorda: manifestaciones artísticas y lengua de señas

Eliécer Jurado Morales

Octubre de 2007

Este escrito quiere presentar lo que entiendo por estética, por arte y por cultura; relacionando estos tres conceptos en el caso específico de la cultura sorda.

Para mí la estética es un proceso de integración entre el pensamiento y el sentir, que se expresa en las formas artísticas.

Como elemento que posibilita la imaginación y la inventiva del ser humano, la estética hace que brote el pensamiento a partir de la experiencia sensitiva. Por ejemplo, si yo toco el fuego a partir de esa experiencia se desatan cosas en mi pensamiento como el gusto por él, el rechazo hacia él o el temor a quemarme.

La estética es una experiencia personal, propia, que sólo puede ser transferida mediante formas artísticas como la poesía, la escultura, la narrativa, la música, el dibujo, entre otras. Por ejemplo, si yo tengo una jarra de jugo de fresa y le doy un vaso a diferentes personas de distintas partes del mundo, como por ejemplo un alemán, un francés, un italiano y un sudafricano, habiéndoles vendado previamente los ojos, todos tendrán una experiencia sensitiva diferente, por lo tanto también un pensamiento diferente.

El arte plástica (pinturas, dibujos, esculturas, fotografías, entre otras) pueden desatar recuerdos y pensamientos en el espectador. Por ejemplo, si yo miro una foto o un cuadro de un puente puedo recordar una anécdota de mi infancia: un viaje familiar al puente de occidente en Santa Fe de

Antioquia; si yo veo una pintura de un ángel puedo interpretar que es noble, amable, amoroso, que le ayuda a los demás.

Creo que las construcciones urbanas también son arte porque posibilitan en las personas (ciudadanos o turistas) imaginaciones o invenciones. Por ejemplo: yo veo la construcción de mi colegio, Ciesor, si cierro los ojos puedo imaginar que es un colegio de Francia, porque su arquitectura habla de ese país; si yo camino por el centro de Medellín ahora, puedo interpretar un cambio: antes era viejo y feo, ahora es bonito y rico parecido a una ciudad europea como Madrid.

También creo que la naturaleza posibilita la experiencia estética; por ejemplo, yo veo las montañas y puedo verlas normalmente (verdes, con árboles, normales) o puedo compararlas en mi imaginación con delfines.

En la experiencia estética juegan un papel fundamental los sentidos corporales, creo que son los que desatan el pensamiento y la creación artística. Cada sentido proporciona una experiencia distinta que puede o no concordar con la realidad, pero que de todos modos es interpretación del mundo, es estética y pensamiento artístico. Por ejemplo, si yo toco el celular en vibración (si fuera ciego o me vendara los ojos) podría pensar que es un motor; o si todo una imagen en bulto de la Virgen María, podría pensar que tiene forma de un muñequito de un payaso.

Para responder a la pregunta de estas Olimpiadas “**¿En qué forma la manifestación artística, es una expresión del pensamiento que cuestiona o simboliza la cultura?**” voy a tomar por referente a la cultura sorda.

Hablo de cultura sorda refiriéndome al fenómeno mundial de personas que nacen sordas y que tienen, para efectos de expresión y comunicación y para las mismas funciones de cualquier lengua, una lengua de señas (no común para todo el mundo porque igual que sucede con las lenguas de oyentes, las lenguas de señas están condicionadas por el entorno en que se vive y por las particularidades de los individuos que las usan). Tener una lengua distinta es tener una cultura distinta porque la apropiación del mundo se hace a través del lenguaje, la lengua de señas es muy diferente a las lenguas de oyentes, así que la apropiación del mundo es también diferente, por lo tanto la forma de habitar el mundo también es diferente.

Es decir que hay una prácticas culturales propias de las personas sordas, unas costumbres y unos textos originados en comunidades sordas que se expresan mediante lengua de señas o creados mediante la lengua de señas, en los detalles de la cotidianidad se prescinde del sonido y se acude a la luz y la imagen, hay manifestaciones artísticas basadas en el potencial estético que tiene la lengua de señas (teatro sordo, poesía visual, narración en señas, mímica, imitación, entre otras); eso es lo que yo entiendo por cultura sorda.

Un ejemplo de esas prácticas culturales que identifican a las personas sordas y que hacen que su cultura sea diferente, así esté dentro del contexto de otro cultura (la de los oyentes), es el modo de comportarse en un restaurante. Si varios sordos van a un restaurante a comer, para poder comunicarse no pueden dejar de mirarse, es decir que su concentración visual necesita estar puesta en la comida pero también en los interlocutores, hay que parar de comer para poder conversar o ser demasiado rápidos para ello lo que agotaría rápidamente a la persona; mientras que un oyente no tiene necesidad de eso pues no tiene que mirar al otro para conversar, puede seguir comiendo tranquilamente.

Como un dato importante está que la cultura sorda apenas empezó a ser reconocida hace muy poco tiempo más o menos 20 años, antes los sordos tenían que oralizarse y acomodarse a la cultura de los oyentes que lo rodeaban (en la mayoría de los casos ese proceso era negativo, el sordo nunca alcanzaba a apropiarse del lenguaje de los oyentes y quedaba entonces excluido de los procesos educativos y sociales de esa comunidad). Nunca se pensó en Colombia que un sordo podría aprender, por ejemplo, filosofía; por eso hoy –que los sordos estamos estudiando el bachillerato normalmente– se presentan tantas dificultades para apropiarse de esas áreas que han sido creadas y pensadas por oyentes y para oyentes excluyendo siempre a las personas sordas.

La cultura sorda se diferencia de la oyente, entre muchas otras cosas, en la forma como concebimos el arte, la poesía, la música, los bromas y chistes, los cuentos, el teatro y el cine; por ejemplo, para los sordos es muy sencillo hacer teatro gracias a que nuestra condición de silencio ha propiciado una mayor utilización de nuestros gestos y movimiento corporal para hacernos entender en medio de una sociedad en su mayoría oyente.

En este sentido, gozamos de una gran capacidad para guardar en nuestra memoria gestos y movimientos de otras personas, lo que nos permite imitarnos, casi en su perfección. Igualmente en la poesía de los sordos, son los movimientos corporales lo que le dan la *melodía*.

Además los sordos saben bailar ¿cómo lo hacen? Sienten la vibración de la música o también imitan a los oyentes que les muestran los pasos del baile. El sordo de Pasto sabe hacer el oficio de carpintero, eso se ha ido convirtiendo en una característica de la cultura sorda para esa parte del país.

El idioma de los sordos es la Lengua de Señas; todo lo que el sordo hace, inventa o aprende es bautizado con señas nuevas que amplían el vocabulario y la visión del mundo. La lengua de señas es una lengua físico gestual (por eso la facilidad para el teatro y la mímica), las señas se configuran con gestos del rostro, actitudes corporales y movimientos de las manos, por eso los sordos son buenos en el arte plástica, como la pintura.

Mediante los chistes (que son bien diferentes a los de los oyentes), los sordos demuestran gran fluidez para la crítica. Para los sordos es difícil apropiarse de un discurso de oyente no pensado para los sordos, por ejemplo en una reunión de derechos humanos o en diferentes proyectos a veces los sordos son incapaces de reflexionar o de dar su opinión, pero si tienen todos los medios para apropiarse de la información (como intérprete de LSC, imágenes que acompañen la información, un expositor con buena expresión gestual) son capaces de reflexionar sobre los temas y dar opiniones serias. El arte visual es una buena herramienta para que los sordos se apropien de temas o ideas para reflexionar y opinar.

El cine es otra expresión importante del arte; tradicionalmente los sordos han estado alejados de él porque su acceso al español no es igual al de un oyente (un sordo nunca va a pensar como un oyente) y, como en las salas de cine no hay intérprete en LSC, no hay recuadro de traducción a LSC y la subtitulación es tan rápida, los sordos no le ven gracias a tal práctica. Pero conozco una sorda que ha tenido la experiencia de ir al cine con otros sordos, acompañados de maestros e intérprete, ella se sintió muy feliz frente a la temática de la película y frente a las imágenes que veía, pero el movimiento ocular que necesitó para entenderla fue fuerte, necesita trabajar mucho los ojos (mirando

la pantalla, mirando al intérprete, mirando la subtitulación y todo tiene que ser rápido para no perderse cosas de la película).

Los sordos no pueden hacer música, esa expresión artística no la podemos practicar, pero podemos por la vibración, como ya dije, sentir algo de la música y expresar nuestros sentimientos. Por ejemplo un sordo que tiene una amiga puede ir a una rumba con ella y sentirse feliz bailando diferente música como *reggaeton* o cualquier música, eso sensibiliza mucha a los jóvenes sordos.

Dentro de la cultura sorda hay un marcado gusto por contar cuentos y chistes, se aprovechan los chistes y las burlas para hacer críticas.

El arte le sirve a los sordos para expresar sus emociones y estados interiores. Como ejemplo contaré la siguiente historia: una sorda cuando tenía 8 años, vivía y estudiaba en La Ceja (Antioquia), en el ambiente estudiantil ocurrían situaciones que involucraban tanto al sordo como al oyente. Cuando un joven le dijo a la sorda *tú me gustas mucho* la sorda le preguntó *¿Qué es gustar?* En respuesta él la abraza, ella sintió mucha emoción y tomando la iniciativa él la besó, le dijo que era la primera vez que él besaba, ella lo percibió pues la sensación en la boca era diferente, como espuma, era raro para ella, pero disfrutó mucho el beso.

La experiencia para ella fue buena, se sintió relajada y vio fijamente al oyente, él quería que ella fuera su novia y ella dijo que sí, luego la relación se terminó y ella sentía el deseo de tener novio. Fue al cine y entendió perfectamente el significado de las acciones que visualizaba en las imágenes; fue a bailar porque le gustaba sentir la vibración de la música a pesar de no escucharla, así empezó su gusto por bailar con oyentes.

Como conclusión, las personas sordas que tienen acceso al mundo mediante la lengua de señas y se expresan y comunican a través de ella tienen una cultura diferente a la de los oyentes de la sociedad donde están metidos. Esa cultura tiene expresiones artísticas propias, nacidas de la potencialidad estética de la lengua de señas.

Mi voz

Hay que aclarar que este texto fue elaborado por un estudiante Sordo en el año 2007 cuando se encontraba en grado 10° y apenas llevaba tres periodos escolares estudiando filosofía; además que era el primer año de vinculación al colegio del intérprete de LSC que acompañó el proceso y apenas el segundo del maestro. Esto quiere decir que el tiempo era muy poco para decir que el estudiante pudiera tener un bagaje suficiente en el área de filosofía, para que el intérprete pudiera haber comprendido suficientemente los conceptos y procedimientos propios del área y para que el maestro hubiera asimilado la nueva situación a la que se veía abocado.

A pesar de estas desventajas temporales y de falta de experiencia, se ve inmediatamente el esfuerzo que el autor hace por explicar su propia comprensión de los conceptos estudiados, dan cuenta de ellos marcadores textuales como 'lo que entiendo...' 'para mí...'. Personalmente, he notado que cuando los Sordos utilizan estos marcadores lo que viene a

continuación resulta ser de verdad algo propio (no resultan ser simples clichés como a veces los utilizamos los oyentes), es el momento más adecuado para poder evaluar los procesos de aprendizaje individual.

En este momento inicial se nota mucha recurrencia del autor a concreciones, pero que siempre son muestra de alguna abstracción; por ejemplo: 'si yo toco el fuego...', 'si yo tengo una jarra de jugo de fresa y le doy un vaso a diferentes personas...', 'si yo miro una foto o un cuadro de un puente...', 'veo la construcción de mi colegio...', 'si yo camino por el centro de Medellín...', 'si yo toco el celular en vibración...', 'Si varios sordos van a un restaurante a comer...'. Tal vez por eso es la importancia que le otorga a los sentidos corporales en su experiencia estética, cuando dice: 'En la experiencia estética juegan un papel fundamental los sentidos corporales, creo que son los que desatan el pensamiento y la creación artística'. Tal vez por no escuchar y depender para la experiencia del mundo de los otros sentidos, sobretodo de la vista y el tacto, se les reconozca tanta importancia.

A pesar de que acabo de decir que estas concreciones con muestras de alguna abstracción, este escrito sirve para demostrar lo que he dicho anteriormente sobre la necesidad de los Sordos de ejemplificar y la dificultad para no volver a recurrir a ella después de haber accedido al concepto. Y digo que este escrito es sintomático de ello porque el autor siente la necesidad de ejemplificar cada una de las ideas presentadas en los párrafos 3, 4, 5, 6, 7 y 8, resultando siempre el ejemplo más extenso que la idea. Aquí se ve el peligro: no se sigue la abstracción hasta el final, sino que se vuelve a reducir ahondando en ejemplos (el párrafo 7 es el que mejor ejemplifica esta situación).

Creo que con respecto a esta situación, presenta el Sordo un gran avance en los párrafos 10 y 11, en los cuales no tiene ejemplificaciones, presenta un caso que los ejemplifica en el párrafo 12.

Es de resaltar en este escrito la reflexión que el autor hace sobre sí mismo y sobre su comunidad de Sordos: muestra un amplio conocimiento y sentido de pertenencia hacia la cultura sorda, la comunidad sorda, la lengua de señas y las manifestaciones artísticas de los Sordos. Esto hace que se vaya formando una reflexión argumentada por los mismos Sordos sobre sus particularidades, por eso este texto puede ser vinculado a la enseñanza curricular en el aula a los Sordos.

Me parece muy importante el momento de aclaración conceptual que tiene en el párrafo 10, resulta un procedimiento lógico muy importante. Primero, presenta una definición general (de literatura) sobre cultura sorda y en el párrafo siguiente (11) hace una apropiación

personal de esa definición. Dentro de esa aclaración tiene otra incisa, la de LS, lo que muestra el nivel de conceptualización.

Quisiera presentar las siguientes dos ideas: la primera expuesta en el párrafo 13 que me parece absolutamente acorde con el problema planteado en esta investigación, y la segunda expuesta en el párrafo 17, porque me parece que justifica el procedimiento de acuerdos de señas que se realizó en esta investigación:

(...) hoy –que los sordos estamos estudiando el bachillerato normalmente- se presentan tantas dificultades para apropiarse de esas áreas que han sido creadas y pensadas por oyentes y para oyente excluyendo siempre a las personas sordas.

(...) todo lo que el sordo hace, inventa o aprende es bautizado con señas nuevas que amplían el vocabulario y la visión del mundo.

Por último, quiero decir que resultan muy valiosas las ideas que al parecer son lanzadas como al margen del escrito, pues muestran un alto grado de abstracción, por ejemplo: ‘Tener una lengua distinta es tener una cultura distinta porque la apropiación del mundo se hace a través del lenguaje...’, ‘todo lo que el sordo hace, inventa o aprende es bautizado con señas nuevas que amplían el vocabulario y la visión del mundo...’, ‘un sordo nunca va a pensar como un oyente...’, ‘Esa cultura tiene expresiones artísticas propias, nacidas de la potencialidad estética de la lengua de señas...’.

La voz del Sordo

La tecnología: ¿un proceso de adaptación natural o artificial?

Eliécer Jurado Morales

Octubre de 2008

Entiendo por tecnología el proceso que el hombre ha vivido para adaptarse al mundo en el que vive, las distintas culturas han tenido procesos tecnológicos diferentes, la tecnología ha sufrido también un proceso de evolución.

Los nativos americanos tenían tecnología, claro que sí, era una tecnología propia, surgida de sus mismas ideas, una tecnología muy armónica con la naturaleza. Pero esa vivencia natural se dañó debido a la colonización que Europa ejerció sobre América trayendo sus adelantos tecnológicos de corte artificial que dañaron el respeto que los nativos sentían por la madre tierra.

El hombre debe pensar y reflexionar sobre el proceso de crear tecnologías para alcanzar o mejorar el desarrollo de la humanidad, para mejorar la calidad de vida. Pero los adelantos tecnológicos conducen, entre otras cosas, a inequidades sociales; dependiendo de las situaciones particulares, su

influencia puede ser negativa para la humanidad. Los avances son importantes en la medida en que permitan que los usuarios tengan un mejor desempeño en su rol de vida.

Con la avalancha de superaciones tecnológicas (todos los días la tecnología se supera a sí misma), el hombre se crea necesidades nuevas que lo conducen a crear siempre tecnología nuevas y así es un círculo vicioso. Es necesario poder pensar en una declaración de todo el mundo, que explique que la tecnología es muy importante para servir al desarrollo de todos los grupos humanos, que regule el acceso de todos ellos a la tecnología y les permita también tener la habilidad de fabricarla.

La tecnología antigua era más natural mientras que la actual no lo es. En la tecnología de antes la influencia sobre el medio ambiente no era dañina y se podía convivir en armonía con el planeta tierra, pero ahora los adelantos tecnológicos han influenciado de tal forma el medio ambiente que lo han deteriorado y no podemos ahora convivir armónicamente con la naturaleza.

Yo pienso y entiendo que la filosofía tiene un papel muy importante en este punto de los avances tecnológicos, debe conducir al hombre a pensar y reflexionar sobre cómo la tecnología puede ser muy buena herramienta para servir al desarrollo de habilidades en las personas.

¿Qué pienso entonces? Que el hombre tiene un origen y desde ese origen ha evolucionado en todos los niveles, dentro de esa evolución está la tecnología que ha permitido que avance la comunicación, los medios de transporte, entre otras cosas; gracias a este proceso la humanidad está adelantada pero también amenazada en su relación con el entorno natural.

Es importante que el hombre tome conciencia de la relación sujeto - objeto en cuanto a lo que está haciendo para adaptarse al medio natural en el que vive, para que los adelantos no sean los causantes del deterioro del entorno. Esta adaptación del hombre al medio natural es la que le permite el disfrute de la vida gracias a los beneficios que le reporta. En teoría, podríamos decir que esta adaptación del hombre al mundo a través de las nuevas tecnologías lo han puesto en una posición muy delicada o comprometida pues su existencia está en juego.

En el conocimiento científico ha habido muy diversas opiniones frente a las relaciones entre ciencia, hombre y tecnología; mientras unos están a favor de hacer lo que sea necesario para llevar a cabo nuevos descubrimientos y más innovación científica otros piensan que esto no es tan útil si de por medio está el perjuicio al entorno.

Las grandes sociedades muchas veces no se toman el tiempo para reflexionar sobre lo que sus acciones presentes pueden representar en el futuro. Podríamos tomar las palabras de Albert Einstein "Si queremos que los productos de la razón lleguen a ser una bendición y no un azote para los seres humanos, [...] la preocupación por el hombre y su destino ha de presidir toda iniciativa científica y técnica"⁴³.

La técnica ha adaptado a la naturaleza o al medio ambiente a sus necesidades; por ejemplo el constructor encuentra una quebrada no será tan relevante si se puede tapar con cemento para construir una calzada (como sucedió con la quebrada Santa Elena que pasaba por el centro) y si lo

⁴³ Mayor Zaragoza, Federico (1998). La proyección mundial de la ciencia. En 'Ciencia y sociedad, grandes temas de las ciencias de la vida'. Fundación Central Hispana, Ediciones Nobel S.A.

que está cerca de esta construcción es un río no se piensa en la distancia que deberá quedar entre la construcción y el río; es allí donde se presentan problemas como la contaminación de ríos y quebradas y posteriormente las enfermedades para quienes consuman de esa agua; algunas de esas enfermedades hasta el momento no se han podido remediar.

En nuestro departamento de Antioquia existen muchas culturas, entre ellas las culturas indígenas las cuales han podido desenvolverse en medio de una sociedad cada día más tecnológica sin perder su esencia; con esencia quiero decir sus tradiciones, sus costumbres en las cuales se ve un marcado respeto por el medio en que viven. Es de admirar esto pues no atentan nunca contra la tierra que les da los medios necesarios para la vida a diferencia de la gran mayoría que no piensa qué beneficios podría reportar o no la ciencia y la tecnología en su vida.

En este proceso de adaptación del hombre al mundo por medio de la ciencia y la tecnología sería de gran ayuda que los métodos científicos utilizados tuviesen en cuenta estas culturas indígenas para que la relación hombre - medio ambiente no resulte perjudicial.

Creo que hay dos formas en que es posible llevar a cabo la adaptación: una forma natural (que es la que he asimilado a las comunidades indígenas) y una forma artificial, entendiéndose por adaptación artificial el proceso en el cual el hombre hace cambios al medio para su comodidad sin importar cuán grande sea el daño que pueda causar a la naturaleza. Como cuando se acaba con un bosque o un lugar natural para construir parques o bibliotecas.

En este punto me parece importante relacionar lo que dice Federico Mayor Zaragoza en su texto “La proyección mundial de la ciencia” sobre la relación entre la política y la ciencia. Es la política la encargada de controlar esta intervención desmedida de la ciencia y la tecnología sobre el entorno natural.

La relación entre la política y la ciencia es una relación mutua, ya que los políticos se encuentran necesitados de las soluciones que la ciencia ofrece a sus problemas y la ciencia necesita de los políticos para crear sus condiciones materiales y ambientales, además de su respaldo social y financiero.

Mi voz

Este segundo texto fue escrito por el mismo Sordo del anterior, pero ahora sí podemos hablar de un año más de experiencia en el aprendizaje de la filosofía por parte suya, de un año más de bagaje en el área de filosofía por parte del intérprete (que afortunadamente siguió siendo el mismo) y un año más de comprensión de la situación por parte del maestro.

Esta ventaja sobre el otro texto hace que sea un texto más maduro, argumentativamente hablando, que el anterior. Se ve una estructuración superior al anterior: empieza con las ejemplificaciones y una organización de las ideas por comparación entre dos realidades y termina en una tesis que ha sido suficientemente ilustrada.

El discurso da cuenta de una buena apropiación del vocabulario propio del área y de las señas que ellos mismos en el grupo de estudio habían definido, como sujeto, objeto, relación sujeto-objeto, conocimiento científico, entre otras; además de notarse una superación en el número de concreciones expuestas.

También este texto tiene un avance (pensando en la lógica académica oyente) sobre el anterior: éste utiliza referencias a otros autores abordados en el grupo de estudio, como Albert Einstein y Mayor Zaragoza.

Resulta, por último, ser un texto muy pertinente para el momento actual, por aquello de la destrucción del planeta y la conciencia ecológica.

La voz del Sordo

Ciencia y Tecnología: ¿Qué papel desempeñan frente a la comunidad sorda?

Carlos Mario Saldarriaga Oliveros

Octubre de 2008

La ciencia y la técnica ayudan al desarrollo de la humanidad, ¿cómo? en la responsabilidad que han asumido de ayudar a las personas en sus necesidades y problemas en el mundo actual.

Me enfocaré en pensar los problemas de la comunidad sorda, que está expandida por todo el mundo, que comparten unos mismos problemas pero que cada una tiene los suyos específicos por ejemplo, ciertas comunidades han decidido apropiarse del mundo desde la lengua de señas, otros desde la oralización, otros desde el implante coclear.

Explicaré primero lo relacionado con la comunidad sorda: el español no es nuestro idioma entonces no nos comprendemos fácilmente con los oyentes, nuestro idioma natural es la lengua de señas, en ella el orden de las palabras es diferente de la forma en que lo hace el oyente. La lengua de señas (LS) tiene una estructura gramatical propia muy diferente al español porque no es una lengua oral, es una lengua visogestual y espacial.

Los sordos formamos una comunidad lingüística y cultural minoritaria (a pesar de estar dentro de la cultura mayoritaria oyente), dentro de la cultura sorda tenemos comunicación efectiva porque tenemos el mismo idioma la LS, nuestro acceso al español está limitado a la modalidad escrita como segunda lengua.

A los oyentes frente a los sordos les sucede lo mismo que frente a las comunidades indígenas: los ven con costumbres diferentes, les escuchan un idioma muy raro (muy distinto al suyo) pero que es la lengua de su cultura.

En esa medida son equiparables los dos grupos (indígenas y sordos) en culturas diferentes, con lenguas propias, con prácticas culturales propias que tradicionalmente se han configurado como de

su identidad. Pero también hay sendas diferencias entre ellos dos: la lengua indígena es oral y no visogestual como la de los sordos y ésta ya es una diferencia grandísima.

En los casos de algunos países no es una decisión de la comunidad de sordos la forma como se apropia del mundo sino que se define por influencia de las políticas de los gobiernos, si el gobierno decide que los sordos sean oralizados así tiene que ser o si decide que la ciencia médica implemente los implantes debe hacerse así. En los países en que fueron obligados a oralizarse, los sordos no pudieron desarrollarse correctamente porque sus particularidades propias de ser sordo fueron ignoradas y por eso ellos resultaron excluidos de los procesos sociales.

Como cada comunidad sorda tiene sus propios problemas (surgidos de las circunstancias regionales y de la forma cómo se apropian del mundo), se dieron inconvenientes entre los grupos de sordos que tenían distintas formas de apropiarse del mundo (oralizado implantados, LS). En muchos casos se trató de impedir el desarrollo y uso de la LS para imponer la oralización. ¿Qué paso? La política intervino para tratar de solucionar esos inconvenientes.

La política es algo muy importante, así como Federico Mayor Zaragoza en el texto “La proyección mundial de la ciencia”, mostraba la importancia de unas buenas relaciones entre política y ciencia, también ha sido importante la política para el desarrollo de las comunicaciones sordas. La política controla muchos aspectos de la vida, los sordos (por todos esos problemas surgidos de las diferentes identidades que los sordos tienen en cada comunidad) tuvimos también que empezar a ejercer como sujetos políticos, organizados en asociaciones regionales, federaciones nacionales y la W.F.D. (federación mundial de sordos).

Desde estas agremiaciones políticas se han tratado de solucionar los problemas que he mencionado tratando de respetar las identidades particulares y no exigiéndole a una comunidad identificarse con procesos que no aceptan o que no se acomodan a sus circunstancias particulares. Es muy importante que las comunidades sordas tengan buenas organizaciones políticas y buenas relaciones con los poderes políticos de sus países para que se logre un adecuado desarrollo de cada grupo respetando sus particularidades identitarias.

¿Qué papel desempeña en todo esto la ciencia y la tecnología? Quiero responder a esta pregunta explicando primero cómo hemos entendido los sordos la ciencia y la tecnología.

¿Cómo hemos entendido los sordos la tecnología? Le hemos puesto esta seña (mostrar la configuración) que significa lo siguiente: la mano izquierda representa a la humanidad, está ubicada clasificando una ruptura temporal (un tiempo antes y un tiempo después); con la mano derecha se marca un proceso que inició en cierto momento (creo que cuando la humanidad empezó a cuestionarse seriamente por su vida) y que ha conducido a grandes cambios en la forma de habitar el mundo (por eso el giro de los dedos) y que pretende conducir a un buen desarrollo (por eso el desplazamiento de la mano derecha).

¿Cómo hemos entendido los sordos la ciencia? Le hemos puesto esta seña (mostrar la configuración); la mano izquierda está representado a la humanidad, los dedos están paralelos al suelo significando que esa humanidad está en necesidad de progresar, de desarrollarse, no se desplaza significando que esa humanidad sin ciencia queda estática; pero llega la mano derecha que tiene los dedos configurados de la misma manera que la izquierda significando a esa misma

humanidad que con la ciencia empieza a construir procesos que la hacen desarrollar y progresar, por eso el desplazamiento hacia arriba.

El hecho de que las comunidades sordas puedan acceder a la ciencia y la tecnología es muy importante porque podemos sentirnos incluidos en la sociedad y podemos tener las mismas construcciones conceptuales que vaya teniendo la humanidad.

La seña que utiliza para esta idea es ésta (seña de influencia), que la estoy entendiendo aquí de la siguiente manera: la mano derecha representa para mí a las personas que desarrollan la ciencia, la tecnología y que piensan los temas intelectuales importantes para el hombre, que llegan a aportarle conceptos y herramientas a la persona que representa la mano izquierda que se encuentra ignorante frente a estos procesos.

Así mismo, si las comunidades sordas tienen las mismas posibilidades de las personas oyentes para acceder a la ciencia y la tecnología pueden tener las mismas competencias intelectuales y conceptuales.

Mi voz

Para este texto será necesario hacer la misma aclaración que se hizo en el primero: el autor al construir este texto, apenas llevaba tres periodos (30 semanas lectivas) viendo el área de filosofía. El intérprete y el maestro son los mismos, quiere decir que el primero lleva casi dos años de experiencia y el segundo casi tres.

También debo aclarar que, a diferencia del autor de los dos primeros textos, el Sordo autor de este tercero no vivió procesos de oralización, lo que quiere decir que no vocaliza ninguna palabra de la lengua de los oyentes y no lee los labios. Podría pensarse que esto lo pone en desventaja frente al Sordo anterior para acceder al saber de los oyentes, pero yo prefiero pensar que esta situación le brinda la ventaja de poder producir un pensamiento propio como Sordo, sin mayores influencias oyentes.

De la estructura de este texto resulta bien interesante la manera como el autor va anunciando sus pretensiones en cada momento: 'Me enfocaré en...', 'Explicaré primero...', 'Quiero responder a esta pregunta explicando primero cómo...'

Resulta bien interesante la comparación que el autor hace entre su situación como miembro de una comunidad sorda y la de las comunidades indígenas; resulta un ejercicio superior de interpretación poder encontrar similitudes entre la situación personal y la ajena. Políticamente resulta también muy importante poder encontrar puntos comunes de lucha, teniendo en cuenta que este Sordo, al escribir, se reconoce como sujeto político y sujeto de derechos.

También presenta este texto una referencia bibliográfica a otro autor, lo que resulta muy importante en la lógica oyente; pero no dejo de tener la sensación de que es algo forzado para el Sordo, de que no le resulta natural, de que lo hace por la influencia de todos los textos leídos en el grupo de estudio.

Lo que más importante me parece a mí de este texto, es la interpretación que hace de las señas empleadas en el mismo texto. Es un análisis metalingüístico muy serio, no quiere decir que la seña sea interpretada así por todos sus usuarios, lo valioso es que fue interpretada así por este Sordo y esa interpretación le sirve para aclarar las ideas que quiere expresar sin bajarse del buen nivel de abstracción logrado. Repitamos, como ejemplo, la descripción que hace de la seña de tecnología, en la que no se le escapa ningún detalle de la configuración manual:

(...) la mano izquierda representa a la humanidad, está ubicada clasificando una ruptura temporal (un tiempo antes y un tiempo después); con la mano derecha se marca un proceso que inició en cierto momento (creo que cuando la humanidad empezó a cuestionarse seriamente por su vida) y que ha conducido a grandes cambios en la forma de habitar el mundo (por eso el giro de los dedos) y que pretende conducir a un buen desarrollo (por eso el desplazamiento de la mano derecha).

Este mismo procedimiento lo repite para explicar el concepto de 'ciencia' y el de 'influencia'.

La voz del Sordo

Ciencia y técnica: desarrollo y destrucción.

Marlon Alexis Londoño

Octubre de 2008

La ciencia y la técnica cumplen dos funciones: benefician el desarrollo de la humanidad y facilitan también su destrucción.

Creo que la ciencia y la técnica tienen gran influencia en el desarrollo de la humanidad, pero es necesario aclarar qué se entiende por desarrollo y qué se entiende por influencia sobre él, pues una influencia no necesariamente tiene que ser positiva. En el caso de la tecnología tendríamos que decir que hay de una y otra influencia.

Entiendo por tecnología un proceso de investigación que conduce al hombre a la elaboración de instrumentos y procedimientos que pretenden mejorar su vida. Cuando la humanidad se puede imaginar e inventar técnicas para crear cosas es algo importante pues debe presentarse al servicio de

la humanidad, debe tener sobre ella una influencia conduciéndola al pleno desarrollo de sus capacidades.

¿Qué entiendo por desarrollo? El desarrollo es el proceso de aprendizaje a la humanidad, de los diferentes aprendizajes que han tenido las personas han surgido muchas teorías que tratan de responder satisfactoriamente diferentes interrogantes; además las personas consideran como importante el desarrollo porque quieren aprender las cosas para mejorar la calidad de vida.

Es de resaltar también que actualmente se busca que algunos adelantos tecnológicos beneficien también a los sectores pobres (pues el supuesto desarrollo ha conducido a grandes inequidades sociales); en esta reflexión han surgido serios problemas como el ecológico; esta tecnología no sólo es utilizada pensando en la rapidez, agilidad, comodidad y seguridad de las personas, también es utilizada para mejorar las técnicas de destrucción, en la guerra se han utilizado los avances para perfeccionar la guerra.

Ya he empezado a decir por qué la tecnología tiene un lado negativo, en otras palabras por qué podemos calificar de mala a la tecnología para el desarrollo de la humanidad, es que la tecnología ha conducido al hombre a perfeccionar la forma de destruir y destruirse.

Estas tecnologías negativas que ya están construidas y han tenido también un proceso de evolución, pueden caer y terminarse su fabricación, pero las personas que iniciaran este proceso correrían el riesgo también de morir por los intereses de quienes ostentan el poder de estas armas.

Se influye en esta humanidad negativamente cuando se va poniendo en peligro la vida, cuando algunos hombres malos tienen idea de enseñar a los niños o jóvenes para que éstos puedan aprender a matar a los demás. Por eso otras personas no estamos de acuerdo con esta tecnología porque es peligrosa y una mala influencia en la sociedad.

Mi voz

Este texto, que resulta corto y preciso, también es importante por la estructuración lógica: presenta de entrada una tesis y luego desarrolla satisfactoriamente sus elementos. Además hace aclaraciones de los conceptos utilizados pero desde el uso efectivo que hace del término, como cuando dice: 'Entiendo por tecnología...', '¿Qué entiendo por desarrollo?'.

El texto carece de ejemplificaciones concretas, al menos puede verse una ejemplificación pero no vio el autor la necesidad de llevarla hasta lo concreto, pudo quedarse en el plano de lo abstracto y el ejemplo quedó satisfactorio: (...) *actualmente se busca que algunos adelantos tecnológicos beneficien también a los sectores pobres...*

En el segundo párrafo el autor nombra la necesidad de hacer aclaración de los conceptos, un procedimiento lógico importante; los párrafos 3 y 4 desarrollan esas aclaraciones.

También el tema de este escrito resulta muy actual, debido a la situación ambiental que se vive ahora en el planeta.

La voz del Sordo

Ciencia y técnica: su papel ético en la inclusión social.

Edward Stivenson Bustamante Arango

Octubre de 2008

Para desarrollar este tema empezaré diciendo qué entiendo por técnica y por ciencia. La técnica es el proceso que se sigue para hacer determinadas cosas, y va cambiando de acuerdo a las necesidades de la época. Ciencia es la razón humana para producir conocimientos, piensa todo lo que pasa; en este caso, piensa el por qué de la exclusión social.

En el caso de los sordos en Colombia, se habla de inclusión pero si se da una mirada detallada no están incluidos en la técnica, porque no se les da la oportunidad de demostrarlo, pues son excluidos por la falta de comunicación oral, por lo que llega a pensarse que no son productivos. Si quieren ingresar a la universidad nos encontramos con que no hay intérpretes y luego no pueden seguir sus estudios universitarios.

Un sordo tiene derecho a trabajar, pero no le dan la oportunidad de demostrar qué sabe hacer; también cuando va al médico, a un banco o a un almacén y no tiene quién les interprete, no se les están respetando los derechos que tienen como sordos y como cualquier otro ser humano a hacer todo lo que necesita.

Por otra parte, los indígenas también son excluidos, ya que ellos tienen una cultura diferente y no es respetada. Ellos piensan que sus tierras deben ser respetadas y no destruidas; como en el caso del petróleo a ellos no les gusta que lo exploten, pero, de todas formas, los indígenas son expulsados de sus tierras al no querer la extracción del petróleo.

Los indígenas siembran plantas que son utilizadas como medicinas naturales, pero hay personas que compran esas plantas para convertirlas y fabricar medicinas en pastillas o en jarabes, que luego se les vende a los indígenas mismos.

La técnica y la ciencia generalmente son pensadas por y para unos cuantos y muchas veces no se piensa si es buena o mala al igual que si hace daño o no; por decir algo, se piensa cómo hacer una bomba o cualquier arma pero no se piensa en los daños que ésta puede causar.

El campesino trabaja la tierra, la cultiva, pero puede pasar que haya otros intereses para que alguien con más poder necesite esa tierra para una gran inversión y éstos (los campesinos) son sacados de sus tierras sin importar que pierden lo poco que tienen. Muchas veces se van para la ciudad a sufrir, pues ellos sólo saben cultivar la tierra, y por eso hay tanto desplazamiento, por la opresión de otras personas que tienen más poder.

Por todos estos problemas vivimos en una sociedad en que los ricos son cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres; hay situación evidente de exclusión social.

La tecnología es utilizada -por los dueños de empresas importantes- como mecanismo de poder, y así han dejado cesante a gran cantidad de personas para desempeñar determinados trabajos, una sola máquina puede hacer el trabajo de gran cantidad de personas.

La intolerancia, la falta de respeto, el creer que todos tenemos que pensar de la misma manera, creer en las mismas cosas, vestir igual, vivir igual, nos está llevando a vivir en una guerra interminable (sin final), sin respeto, nos está llevando a diferentes formas de ser, de pensar, nos está quitando la libertad a la que las personas tienen derecho; al igual, nos quitan la expresión personal, lo que pensamos, lo que sentimos. Todo esto nos está llevando a que cada día vivamos en muchos problemas.

Sabemos que tenemos deberes, pero al igual derechos, que no se nos cumplen; pero nosotros tampoco los exigimos. El poder lo tienen unos cuantos y en el país somos muchos; entonces la técnica y la ciencia deberían adaptarse para todos y que podamos beneficiarnos de ellas (de la ciencia y la técnica). En el caso de los sordos, necesitamos más apoyo para estudiar, trabajar y poder desempeñar como cualquier ser humano.

Necesitamos que continuamente en nuestras instituciones educativas, tanto primaria, bachillerato y educación universitaria, tengamos intérpretes para comunicarnos con los otros sordos, y también con los oyentes, y así entender todo lo que nos enseñan, al igual que las personas entiendan que los sordos somos seres humanos como cualquier otro; y tenemos la necesidad de trabajar como todos, y tenemos derecho a que se nos dé la oportunidad.

Que la lengua de señas sea difundida por los medios de comunicación social, para que sea conocida por muchas personas.

El respeto por los demás es muy importante, todos tenemos derecho a recibir respeto; si todos pensamos en el beneficio de todos, viviríamos en un país mejor; pero siempre se está pensando en cómo sacar beneficio del otro.

Mi voz

En este último texto encontramos varias cosas importantes, entre ellas, aclaraciones de los conceptos utilizados: (...) empezaré diciendo qué entiendo por técnica y por ciencia.

Hay una autorreflexión sobre la comunidad de Sordos. Esto es importante si se tiene en cuenta que este Sordo tiene restos auditivos, lo que lo ha hecho tener procesos de oralización exitosos: es capaz de emitir sonidos similares a los de los oyentes, escucha y entiende algunos sonidos cuando son emitidos –por ejemplo- en un amplificador o equipo de sonido. Que en su escrito reflexione sobre la comunidad sorda quiere decir que –a pesar de tener competencias como oyente- se siente identificado con la experiencia sorda del mundo y miembro activo de esta comunidad.

También, el autor de este texto interpreta tan acertadamente la situación de exclusión que vive su comunidad, que es capaz de relacionarla con situaciones equiparables en otras comunidades como la indígena o los campesinos.

Termina con una invitación muy hermosa al reconocimiento de las diferencias.

10.3. ¿Qué significa para mí la filosofía? (la voz de un Sordo)

Ésta es la escritura de la disertación de un Sordo participante en esta investigación, sobre el significado que para él ha tenido el aprendizaje de la filosofía; fue presentada en octubre de 2008 en la etapa final de las Olimpiadas de Filosofía del Colegio de San Ignacio de Loyola.

Debo aclarar que el Sordo tenía preparado algo para decir, pero que al momento de encontrarse en el escenario, como por inspiración, habló de muchísimas cosas –que no había preparado- sobre su experiencia con la filosofía.

Debe tenerse en cuenta que lo que hay aquí escrito es mi interpretación en español del discurso en LSC del Sordo, al que se puede acceder en la multimedia que acompaña este trabajo para constatar el buen nivel discursivo (aunque debo advertir sobre las fallas de imagen y sonido de este video).

Por último, quiero pedirle al lector que le preste especial atención a lo que está subrayado (es una marca mía para algo que considero importante), pues más adelante será objeto de algún análisis.

La voz del Sordo

¿Qué significa para mí la filosofía?

Eliécer Jurado Morales

Muy buenas tardes para todos, muchas gracias, estoy muy contento de estar aquí participando (¡tengo mucho susto!). Ésta es la segunda vez que estoy en estas Olimpiadas de Filosofía, voy a empezar a contarles mi disertación oral.

Hace dos años, cuando estábamos en el bachillerato en grado noveno, no teníamos clase de filosofía, pero entramos a grado décimo y empezamos con esa materia de filosofía; ¡uy! los Sordos no conocíamos eso, nunca habíamos tenido contacto con la palabra ‘filosofía’ ni la palabra ‘concepto’, yo entré al grupo 10ºA y empecé a ver esa palabra ‘filosofía’ y todos esos conceptos tan raros.

El profesor se paraba ahí, a veces solo a veces con el intérprete, y empezaba a explicar despacio, yo empecé a entender lo que significaban todos esos conceptos y que la filosofía es un proceso de construcción de conceptos.

Entendimos que la filosofía es un saber que se inició en una cultura específica, la cultura griega, pero que para todos nosotros –los de las otras culturas- significa construcción de conceptos.

¿Qué significa la palabra ‘filosofía’? Les voy a contar su significado etimológico, la palabra ‘filosofía’ está dividida en dos partes, en el español serían ‘filo’ y ‘sofía’, pero su origen empezó en el griego ‘philía’ y ‘sophía’; eso fue en el griego, pero nosotros aquí vamos a decir que ‘filosofía’ significa unas ganas muy grandes, muy profundas de conocer la sabiduría o tener la sabiduría, un amor muy grande a la sabiduría.

La palabra ‘filósofo’, que nosotros le tenemos esta seña (la seña de filosofía más la seña de persona) tiene este significado: es una persona que se apropia de la sabiduría, tiene el mismo significado etimológico -venido del griego- que mencioné anteriormente ‘filo-sofía’, es una persona que quiere saber, que está ansioso y deseoso de saber.

En la filosofía también está incluida la lógica y el conocimiento, yo pensaba ¿qué es eso de lógica? Ah, claro, la lógica es el estudio de las formas del pensamiento y ya eso me quedó claro a mí en las señas.

Pude entender claramente cuál era ese concepto que había de lógica, entendí entonces que la filosofía es un proceso de producción de conceptos.

¿Los Sordos cómo hacemos ese proceso de construcción de conceptos? Hay una identidad propia del Sordo, esa identidad se da para el Sordo con la Lengua de señas. Entonces es un proceso en el que poco a poco los Sordos nos vamos acercando mediante la LS a esa construcción de conceptos filosóficos.

¿Qué significa la LS?, es el idioma propio de las personas Sordas, ¿Con él se puede construir filosofía? Claro que sí, pueden asimilarse las diferentes palabras y los diferentes conceptos.

Los Sordos estamos muy interesados en conocer todos esos desarrollos del pensamiento, de investigaciones que ha habido en culturas diferentes como la griega.

Yo me acuerdo del año pasado cuando nos invitaron a los Sordos a participar de estas Olimpiadas a los Sordos, el tema era sobre la estética, ¡ese tema tan bonito! Diferentes cosas que empezamos a aprender y ésta fue la seña que le definimos (seña de estética). ¿Qué es lo que significa esta seña? con esta mano hago el pensamiento y con la otra el corazón, como el sentimiento, a los dos los uno y sale el arte, y así empezamos a definir otras señas: arte, artista, entre otras.

También dentro de la filosofía empezamos a ver el tema de la mitología y lo de los diferentes dioses, ¡ja! al principio muy difícil, nosotros los Sordos no entendíamos eso ¿cómo que había diferentes dioses? Después entendimos que no, que eso era un proceso que obedeció a unas particularidades culturales específicas de los griegos, que ellos creían eso en un tiempo específico, que había tantos dioses.

Empezamos a ponerles señas a estos dioses, le pusimos esta seña a Pandora (gesto sensual, la mano derecho va hacia el hombre izquierdo y hace el ademán de descubrirlo del traje), la de la caja aquella en la que estaban guardadas todas las pasiones, a los Sordos esta historia nos interesó y empezamos a construirle la seña que obedeciera al concepto que querían evidenciar los griegos. Le pusimos esta seña a Eros, a Cupido, porque es el que controla el amor de las personas, el enamoramiento de las personas, lanza unas flechas que hacen que las personas se enamoren. Empezamos a ponerles señas a todos esos dioses y eso hizo que para nosotros los Sordos el conocimiento también se acrecentara.

Otro tema que vimos dentro de filosofía fue Teoría del Conocimiento, ésta fue la seña que le pusimos a teoría de conocimiento (la mano derecha con los dedos índice y medio extendidos tocan la sien y luego se alejan un poco y se contraen al interior de la palma y vuelven a su posición erguida), ¿por qué? Miren: ésta es la seña de 'conocimiento' con estos dos dedos (los dedos índice y medio tocando la sien) y ésta es la seña de teoría (los dedos índice y medio a la altura de la sien se contraen y regresan a su posición erguida) si hago teoría del conocimiento uniendo estas dos señas resulta un proceso muy largo, entonces mejor le pusimos ésta (la ya mencionada) que conjuga la dos señas anteriores.

Ahora en la comunidad sorda estamos muy interesados en continuar con este proceso de aprendizaje de la filosofía, porque estamos efectivamente en ese momento de amor y ganas de conocer la sabiduría de la humanidad.

Yo por ejemplo, Eliécer, qué siento sobre la filosofía, algunos oyentes dicen que eso no sirve, que eso para qué, ¡no! estoy muy interesado en eso, tengo muchas ganas de seguir conociendo de la filosofía, porque ¡claro! es un proceso que ayuda a que mi mente, mi conocimiento, se vaya ampliando, por ejemplo, significaría como estar mirando el mundo oscuro pero cuando empiezo a acercarme a la filosofía el mundo se me hace más claro, mi mundo se empieza a expandir porque yo empiezo a aprender, y aprender y aprender; y eso me gusta mucho, conocer el significado de las cosas que suceden en mi vida y que antes yo no me daba cuenta. En el discurso de la filosofía sucede eso de la expansión del mundo.

[¿Tengo más tiempo para continuar?] ¿La filosofía qué significa para mí? es que no sé cómo expresarlo, todas esas teorías diferentes que uno puede ir aprendiendo y aprendiendo como eso de los dioses, de la lógica, de la teoría del conocimiento, de la razón, de la psicología... y apropiarme yo de todo eso y yo mismo construir los conceptos.

Cualquiera podría pensar que se me puede armar un enredo en la cabeza, como el cerebro enredárseme, no, antes le va dando a uno un orden mental y sé cuáles conceptos están ubicados en ese ámbito de la psicología, de la teoría del conocimiento, etc.; el cerebro se va organizando y eso es muy importante que nos da la filosofía.

La filosofía también ayuda al crecimiento personal y al crecimiento de nuestra comunidad sorda como comunidad. Algunas personas Sordas piensan que no van a ser capaces de aprender filosofía por señas, eso tan difícil, esos discursos tan enredados por señas, dicen 'qué vamos a ser capaces nosotros los Sordos con eso'; ¡no!, claro que sí podemos, las señas nos permiten aprender todo eso, abstraer todas esas cosas, tener contacto con todas las cosas que el mundo ha logrado ya sacar, la filosofía es una cosa que a pesar de ser difícil es muy clara y nosotros los Sordos podemos, cuando hayamos construido los conceptos, ponerle las señas. Muchas gracias a todos.

Mi voz

Para mí resulta muy importante y alentadora esta disertación (espontánea) de un Sordo de la media académica en ese entonces. Su importancia radica en el nivel de autoconocimiento (de sí mismo como individuo y de su comunidad) que tiene este Sordo, en el nivel de metacognición que le permite hablar de su proceso de aprendizaje, en la forma sencilla (que no simple) de presentar un buen nivel de abstracción, entre otros aspectos.

Lo primero que llama mi atención, por confirmar la importancia de la LSC en la educación y acceso a la información de los Sordos, es la insistencia –al menos en cuatro oportunidades dentro del discurso- de que es gracias a las señas que se alcanza la comprensión y la abstracción, recordemos sus palabras: (...) *eso me quedó claro a mí en las señas...*, (...) *los Sordos nos vamos acercando mediante la LS a esa construcción de conceptos...*, (...) *las señas nos permiten aprender todo eso, abstraer todas esas cosas...*, (...) *nosotros los Sordos podemos, cuando hayamos construido los conceptos, ponerle las señas.*

Todos estos fragmentos dan cuenta de lo fundamental que resulta para un Sordo la adquisición de la LSC como su primera lengua, de la importancia de enriquecerla para enriquecer su conocimiento, y de que la LSC sí le permite a los Sordos competencias de pensamiento superior como la abstracción.

Nótese lo que dice: (...) *los Sordos no conocíamos eso, nunca habíamos tenido contacto con la palabra ‘filosofía’ ni la palabra ‘concepto’*, a pesar de que es muy posible que en clases de áreas como español o ciencias sociales se hubiera hecho referencia a ellas, pero como pudieron no ser procesos explicativos claros y significativos en su primera lengua (por no ser el objeto específico de la explicación), entonces el Sordo no lo tiene en su haber de conocimientos.

Acabo de decir algo –salido del discurso del Sordo- que creo importante: en la medida en que los Sordos enriquecen su conocimiento se va enriqueciendo la LSC y viceversa: en la medida en que se enriquezca la LSC se va enriqueciendo el conocimiento de sus usuarios. Por eso, es importante la definición de señas para nombrar aquellas realidades a las que acceden por primera vez los Sordos, o a las que habían accedido antes, pero por no haberle definido y difundido una seña, se olvidan y es necesario retomar el proceso de aprendizaje desde el principio. Por eso el Sordo disertador remarca esa importancia cuando dice: (...) *Empezamos a ponerles señas a todos esos dioses y eso hizo que para nosotros los Sordos el conocimiento también se acrecentara...*

Para el caso de la filosofía, las señas que se definen⁴⁴ no son –en los más de los casos– icónicas, es decir que no obedecen a la forma de la realidad en cuanto imagen (como en el caso de la seña de Eros que el Sordo presenta), sino que dan cuenta de la asimilación de los significados y del grado de abstracción (como en el caso de las señas de estética y teoría del conocimiento que también muestra el Sordo). Es decir que una parte muy importante de la filosofía en el caso de los Sordos, es el análisis de su propia lengua, las interpretaciones que pueden hacerse a las señas que utilizan y las variaciones de significado de acuerdo a las variaciones de configuración de una misma seña.

En el aparte del marco teórico dedicado a la filosofía, hay un numeral que menciona los posibles aportes de la filosofía a la comunidad sorda, algunos de ellos quedan validados con la intervención de este Sordo, por la misma disertación que da cuenta de un nivel elevado de discurso, pero explícitamente cuando el Sordo dice lo siguiente: (...) [con la filosofía] *mi mundo se empieza a expandir...*, (...) *conocer el significado de las cosas que suceden en mi vida y que antes yo no me daba cuenta* (habiendo aquí una referencia implícita a los procesos de metacognición que favorece la filosofía), *La filosofía también ayuda al crecimiento personal y al crecimiento de nuestra comunidad sorda como comunidad...*

Queda, con esta disertación, nombrada también la dualidad de una propuesta de enseñanza de la filosofía, en cuanto a la adquisición de competencias de pensamiento superior, cuando el Sordo dice: (...) *apropiarme yo de todo eso y yo mismo construir los conceptos...*, y al aprendizaje de las consideraciones históricas y de los ámbitos de la filosofía, cuando dice: *Los Sordos estamos muy interesados en conocer todos esos desarrollos del pensamiento, de investigaciones que ha habido en culturas diferentes como la griega...*, (...) [en] *la comunidad sorda estamos muy interesados en continuar con este proceso de aprendizaje de la filosofía, porque estamos efectivamente en ese momento de amor y ganas de conocer la sabiduría de la humanidad.*

10.4. La filosofía en un aula de Sordos, una experiencia de práctica docente (las voces de dos maestros en formación).

*La formación de los maestros debe ser un proceso crítico,
Que permita el reordenamiento de la profesión y de la sociedad,
En la medida que se pueden crear las condiciones
Para que el maestro asuma las responsabilidades formativas de la escuela,
Al tiempo que se compromete con un proyecto social y cultural.*

⁴⁴ Recordemos que en el ejercicio descrito en este trabajo no se ‘inventaron’ señas sino que se definieron unas señas utilizando configuraciones manuales ya existentes, respetando su significado.

Durante estos años de investigación, se ha contado en la I.E. FLHB con la participación de los maestros en formación de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Antioquia, que hacen su práctica pedagógica.

Esto ha resultado muy importante para el proceso por el papel asumido por la coordinadora de prácticas del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, quien –por su interés hacia los sordos a causa del tema de su trabajo de maestría en lingüística de la LSC (referenciado en el Estado del Arte)- ha acompañado con especial cercanía los procesos de los practicantes y ha jugado un papel activo en los grupos de estudio de los semestres 2008-II y 2009-I, además de haber participado con una ponencia y con la coordinación de una mesa de trabajo en el conversatorio sobre enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos realizado en nuestra I.E.

El número de practicantes ha variado en cada semestre, así: en el semestre 2007-II se contó con la participación de tres practicantes en las aulas de clase, dos de los cuales acompañaron de cerca el proceso del grupo de estudio de ese semestre y el conversatorio. En el semestre 2008-II, hubo también tres practicantes (diferentes a los anteriores) en las aulas, mas no en el grupo de estudio. En el semestre 2009-II hubo cinco practicantes en las aulas de clase de la media académica, uno en el grupo de aceleración del aprendizaje en la primaria y otra acompañando el proceso del grupo de estudio en filosofía del lenguaje.

Sobre todo con los practicantes de los semestres 2007-II y 2008-I se alcanzaron muchos logros en su formación, entre los que se pueden contar: apertura hacia la diversidad cultural (elemento poco abordado en el currículo de su pregrado), relativización de la visión tradicional occidental de la filosofía como única racionalidad válida y cambio de los estereotipos en cuanto a su representación de Sordo y sordera. Para ejemplificar, presento los textos que dos de ellos expusieron en el conversatorio el 7 de mayo de 2008:

La voz de los maestros en formación

Yeimy Liceth Tamayo Calle

Jorge Iván Ciro Romero

Licenciados en filosofía

7 de mayo de 2008

Conversatorio “Enseñanza de la filosofía a personas sordas”

I.E. Francisco Luis Hernández Betancur

Para analizar la enseñanza de la filosofía dirigida a las personas sordas, con fines no meramente expositivos, sino además investigativos, es de suma importancia tomar en cuenta las diferentes experiencias que sobre este campo tan vasto van surgiendo tanto desde las prácticas docentes, como desde las perspectivas estudiantiles. En este sentido, nuestro intento consistirá en ofrecer de forma descriptiva nuestra experiencia de la práctica docente en la institución educativa Francisco Luís Hernández Betancur, con el fin de plantear nuevas visiones acerca de la enseñanza de la filosofía y de amplificar la discusión filosófica y pedagógica que pretendemos tener en el presente conversatorio, y que, esperamos, ayude a una muy buena consecuencia teórica. La directriz, entonces, bajo la cual abordaremos el presente trabajo resalta una doble experiencia de práctica docente, llevada a cabo en el año dos mil siete, por parte de Yeimy Tamayo y Jorge Iván Ciro, presentadas a continuación en este mismo orden antedicho.

Experiencia de Práctica Docente: Yeimy Liceth Tamayo Calle

Desde hace muchísimo tiempo vemos grandes proyectos, y seguramente los seguiremos viendo, con los que se pretende reorientar la educación y darle una explicación racional, con estatus científico, a los estados comportamentales con los que nos podemos encontrar en los claustros educativos; nuestras teorías pedagógicas nos hablan del hombre en un sentido unificador, en ellas nos acomodamos todos; a pesar de que muchas de ellas nos hablan a cada renglón de acercar el mundo de la escuela con el mundo de la vida, son teorías que se olvidan de que todos somos personas con una historia personal propia y una racionalidad inexplicable que nos precisa en gran medida.

Desde hace tiempo se le vienen atando a la enseñanza sus dos alas con pesadas teorías, las cuales han quedado cifradas en prohibiciones y en rupturas contextuales y homogenizantes, donde lo único claro es que con tan pesado y complejo equipaje no queda mucho por soñar. Nos rendimos en el vuelo, nos acostumbramos, huimos a la angustia, nos quedamos en silencio, creamos nuevas formas de silencio, y entonces, sigue el aire de la escuela, con su gesticulación herméticamente organizada, apagando la cálida brisa del recreo, cifrando en la mente los recuerdos.

Seguramente en estos momentos alguien se encuentra jugando a ser dios, o tal vez demonio, o posiblemente aquel ente que, sin piedad, quiere destruir una de las causas de sus inquinas y de sus odios, y entonces se desquita con quien cree le es inferior. Quizás hoy alguien clava cuchillos en la sangre de alguien y rivaliza con sus limitados huesos, imagen fatídica de lo que somos. Hace tiempo la enseñanza, en especial la enseñanza del área de filosofía, se ahoga en el dolor autoritario, en aires de poder que no nos permiten crear lazos filiales, sino rivalidades y prohibiciones que cada vez nos hundan más en crudas y homogenizantes realidades sociales.

Son, precisamente, estos juegos de rivalidades y prohibiciones las que más han obstaculizado crear un diálogo filosófico con los sordos; puesto que nos conducen a una jerarquización, equiparada con el ideal de sapiencia europea, donde los sordos se ubican en la escala inferior; pero cómo no ha de ser así, si muchos temas simplemente los damos, reduciendo los problemas de la enseñanza a una mera traducción. Sin embargo, a medida que avanzaba mi práctica, me concientizaba más de que no bastaba con traducir; si en las aulas, y en especial las de sordos, no creamos, no innovamos, no nos proponemos fines contextualizados, no nos salimos de los manuales y desenredamos las marañas que resultan ser los trámites educativos, no formamos visiones de mundo, sino que seguimos repitiendo lecciones y cumpliendo con contenidos malgastados y salidos de contexto, nunca podremos siquiera pretender crear un diálogo filosófico. El cual, debe llevarnos, en últimas a reconciliar nuestra

historia, nuestra composición pasional y sentimental, nuestra racionalidad, y nuestra formación científica, con la composición mítica, y que además debe permitir hacernos y hacer de todos nuestros estudiantes seres cada vez más concientes de sí mismos, de su alrededor, y de un alrededor que, muchas veces, puede no tocar para nada con ellos; es decir, debe propender una reflexión libre y, precisamente, más conciente al modo hermenéutico, aunque, cabe resaltar, que es importante no desconocer una conciencia pragmatista, que tantas veces se ha malentendido.

En gran medida gracias a mi práctica docente, he aprendido que, a pesar de la impiedad del fantasma de la enseñanza, creamos fácilmente y sin esfuerzo cuando dejamos que nuestros pensamientos fluyan del espacio y de la imaginación, que el silencio tiene dientes, y que el dolor muchísimas veces se parece a un reconcomio de sangre, de miedo, de insomnio, y que sin embargo debemos luchar contra los despiadados monstruos costumbristas, aventurarnos a ser y al mismo tiempo a no ser, atrevernos a inventar, a soñar y a recrear, pues, al soñar con un mundo mejor, con una enseñanza que tenga en cuenta tanto lo efímero de la vida, como lo valioso del pensar, que tenga en cuenta que la educación es una dinámica y una fuerza que se mueve bajo la exigencia de algunas formas espirituales particulares, luchamos con fantasmas y traducciones que nos habitan y habitan de formas intangibles sobre tumbas desconocidas, de formas eternas.

Lucha que nos debe, por ende, concienciar de que uno de los principales problemas de la enseñanza de filosofía en sordos se enmarca dentro de las diferencias culturales, pues no se trata simplemente de imponerle a los sordos la cultura de los oyentes, como si fuese la suya propia, sino de comprender que existe una cultura de los sordos, tan rica y válida como la de los oyentes, se trata de comprender y de aprender de la diferencia, para aprender a dialogar filosóficamente y dialogar con la diferencia misma.

Experiencia de Práctica Docente: Jorge Iván Ciro Romero

Enfrentarse a un grupo por primera ocasión podría convertirse en una experiencia traumática, por fortuna, la extraordinaria disposición de los alumnos sordos para aprender, pero, sobre todo, para enseñar, para mostrar y demostrar lo importante de su mundo, y la relevancia de una buena educación dirigida hacia ellos son el mejor aliciente para tratar de realizar una buena labor en el aula de clase.

Los sordos son personas con un lenguaje extraño en un espacio común; y, por tal motivo, la barrera comunicativa se convierte en uno de los principales inconvenientes para alcanzar los objetivos propuestos, más aún si se trae la carga de los ideales propios de la mayoría de los universitarios preocupados por la educación, los que contrastan fuertemente con nuestra realidad educativa.

Mas, una de las funciones principales de la educación es cumplir el papel de relacionar a los individuos con el conjunto de raíces y vínculos que tienen con la comunidad, con los diferentes aspectos que ésta les proporciona para su vida en sociedad; es decir, la sociedad confía a la educación la propagación de lo que se entiende por buen sentido, la formación de la conducta de sus miembros, y si éstos se están administrando o no por tal conducta. De esta forma, por medio de la educación, la sociedad expresa, incrementa y codifica la creencia, salvaguarda y refuerza la moralidad, y contiene reglas prácticas para la guía de los individuos, reforzando su propio sistema moral, teológico y su particular historia como pueblo o nación.

Si bien esto es cierto, no podemos olvidar, tampoco, que las personas sordas tienen su propia identidad en tanto comunidad, es decir, poseen una particularidad cultural e idiomática, lo que hace que la educación impartida en ellos tenga que ser concebida de manera diferente a la que es dictada en la mayoría oyente. En este sentido, la educación formal debe buscar y hacer de la persona sorda alguien con una identidad bien definida, sin olvidarse de los parámetros de normalidad de la sociedad, pero sin dejar de lado aquello que lo caracteriza como individuo, como perteneciente a su propia comunidad: a la Comunidad Sorda. En este punto, precisamente, juega un papel fundamental la enseñanza de la filosofía, ya que se trata de educar en la diversidad, lo cual significa respetar la identidad y aceptar la diferencia, apoyado en la idea de razonabilidad pero con fundamento en el propio contexto.

Desde esta perspectiva, la educación filosófica durante el año 2007, tiempo en el que permanecemos en el colegio en calidad de practicantes, estuvo orientada a que el estudiante sordo, en su condición de ser humano integral, y consciente de la importancia de su participación en la construcción y reconstrucción del conocimiento, pudiera ser una persona capaz de cultivar sus valores espirituales y estéticos. Buscando, de este modo, que el estudiante consiguiera comunicarse con el mundo inteligentemente, pero, más importante aún, sin sentirse discriminado o inferior.

Fruto de este esfuerzo fue la participación de los estudiantes en las Olimpiadas de Filosofía, llevadas a cabo en las instalaciones del Colegio San Ignacio de Loyola y con intervención de algunos de los colegios más importantes de Medellín, evento en el que, a partir de lo que los identifica como miembros de un grupo lingüístico y cultural diferente dentro de otra cultura, ostentaron toda su capacidad para conceptuar y demostraron que se puede pensar filosóficamente a partir de los problemas que les suscita su propia cultura y su particular entorno, sin sucumbir ante las categorías de lenguaje que imponemos los oyentes.

Para terminar, se podría decir que si bien la filosofía, y la manera de abordar ésta, crea conflictos, también genera conciencia; de manera que el individuo comienza a preocuparse por sí mismo, por el otro y por su contexto; lo que lo lleva a querer mejorar desde las perspectivas que se le presentan, y a buscar soluciones a partir de aquellas herramientas que le proporciona su cultura y su manera de aproximarse al mundo.

Mi voz

El análisis que presentaré de estas disertaciones de los dos maestros en formación, se limitará a comentar algunos apartes, presento entonces el aparte textual y seguidamente mi comentario.

(...) teorías que se olvidan de que todos somos personas con una historia personal propia y una racionalidad inexplicable que nos precisa en gran medida.

Esta idea sirve como refuerzo a la crítica que hay en esta investigación a la idea de la globalización del ser y del saber: se olvidan las particularidades individuales y comunitarias, lo local se aleja para aproximar lo global colonizador.

(...) creamos nuevas formas de silencio...

Resulta una forma muy bonita de mostrar cómo nosotros los educadores –como agentes culturales- participamos de la invisibilización de las diferencias, en aras del orden y de los ideales globales occidentales.

(...) la enseñanza del área de filosofía, se ahoga en el dolor autoritario, en aires de poder que no nos permiten crear lazos filiales, sino rivalidades y prohibiciones que cada vez nos hundan más en crudas y homogenizantes realidades sociales...

Esta idea refuerza la argumentación presentada en el marco teórico, en el aparte dedicado a la filosofía, particularmente en el subtítulo 'Relativización del concepto tradicional de filosofía'. Pensada según la tradición occidental oficial, la filosofía resulta ser un saber colonial: homogenizador y desconocedor de las diferencias, en el cual se privilegia (más aún, se exclusiviza) una sola forma de pensar y habitar el mundo.

(...) no bastaba con traducir; si en las aulas, y en especial las de sordos, no creamos, no innovamos, no nos proponemos fines contextualizados (...) seguimos repitiendo lecciones y cumpliendo con contenidos malgastados y salidos de contexto, nunca podremos siquiera pretender crear un diálogo filosófico.

Esta idea es acorde con el problema planteado en esta investigación, no se trata solo de traducir para solucionar la enseñanza de saberes específicos (particularmente de la filosofía) a los Sordos, el problema va más allá, se trata de la concepción de los sujetos, de la aceptación de las diferencias y de una contextualización adecuada.

(...) la enseñanza de filosofía en sordos se enmarca dentro de las diferencias culturales...

Es en el discurso cultural en el que se inserta la enseñanza a los Sordos, no en el discurso de la discapacidad como se ha querido presentar oficialmente.

(...) se trata de comprender y de aprender de la diferencia, para aprender a dialogar filosóficamente y dialogar con la diferencia misma.

Está proponiendo un diálogo real y efectivo con el otro diferente, reconociéndolo como un igual, en el sentido de legítimo otro para discutir, no como un subalterno cuyo pensamiento, lengua y conocimiento son deficitarios.

(...) por medio de la educación, la sociedad expresa, incrementa y codifica la creencia, salvaguarda y refuerza la moralidad, y contiene reglas prácticas para la guía de los individuos, reforzando su propio sistema moral, teológico...

En este apartado, que es del segundo expositor, se ve clara la visión de la educación que secunda la misión occidental homogenizante y colonizadora.

(...) la educación formal debe buscar y hacer de la persona sorda alguien con una identidad bien definida, sin olvidarse de los parámetros de normalidad de la sociedad, pero sin dejar

de lado aquello que lo caracteriza como individuo, como perteneciente a su propia comunidad: a la Comunidad Sorda.

A pesar del uso de la categoría 'normalidad' tan problemática en este contexto, se presenta aquí la tensión entre la educación regular homogenizante e invisibilizadora de las diferencias y la educación especial conducente a profundizar más la exclusión.

La presencia de los maestros en formación del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia durante este proceso de investigación ha sido muy importante tanto para la investigación como para ellos mismos.

La investigación se ha nutrido de la visión fresca acerca de la filosofía con la que llegan los estudiantes universitarios, se ha enriquecido del entusiasmo que estos jóvenes en formación pedagógica imprimen a lo que hacen, los sujetos participantes de esta investigación hemos contado con interlocutores formados en filosofía que nos amplían las perspectivas.

Para ellos creo que ha habido un aporte importante al refrescarles una actitud vital para el filosofar: la sospecha. El ambiente en el que estos maestros en formación llevan a cabo su práctica en la I.E. FLHB los lleva casi que necesariamente a poner en duda y sospechar de aquello que han venido aprendiendo en la Universidad tanto en el componente pedagógico como en el filosófico, los lleva a repensar en las diversas formas de aprender y por ende en las diversas formas de enseñar, los lleva a sospechar de los saberes tradicionales, patriarcales y logocéntricos y, por último, los lleva a reconocer la gran diversidad con la que trabaja un maestro en el aula, diversidad que es casi olvidada en las aulas universitarias congregadas por el saber filosófico.

Para concluir diré que es un logro para la enseñanza de la filosofía en nuestra ciudad y nuestro departamento que muchos maestros de filosofía puedan tener una perspectiva de inclusión en su práctica de enseñanza.

10.5. Enseñar desde la diferencia Conclusiones del conversatorio entre Sordos y oyentes sobre la enseñanza de la filosofía

*Ningún varón que tenga un defecto presentará las ofrendas,
ya sea ciego o cojo, desfigurado o desproporcionado,
enano o bisojo, sarnoso o tiñoso, o jorobado,
o con un pie o una mano quebrados,
o con los testículos aplastados.
(Levítico 21, 18).*

*Las peores bestias de la tierra ante Alá son los mudos y los sordos,
que no entienden nada.
Si Alá hubiese visto en ellos alguna buena disposición,
les habría dado el oído.*

*Pero si lo tuviesen,
se extraviarían y se alejarían de él.*
(El Corán, sura 8, versículos 22 y 23).

Para empezar quiero pedirle al lector o lectora que no se alarme por la presencia de estos dos terroríficos epígrafes y que no me juzgue por presentarlos en este capítulo dedicado a una sistematización de conclusiones sobre la enseñanza de la filosofía, más adelante encontrará su sentido y el papel que juegan como apoyo a la argumentación.

Apenas iniciando este proceso de investigación y debido a las grandes confusiones en que me encontraba, quise reunir en el auditorio de la I.E. FLHB a personas conocedoras de la educación, la lingüística, la filosofía y a algunas personas Sordas en un conversatorio conducente a recoger apreciaciones sobre un adecuado proceso de enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos; logré hacerlo el 7 de mayo de 2008.

Se justifica abrir un espacio de discusión sobre este particular ya que Medellín tiene un alto número de personas Sordas en edad escolar y los maestros, desconocen sus particularidades culturales, lingüísticas y cognitivas. En la ciudad existen estudios serios acerca de la filosofía, la pedagogía y la enseñanza de la filosofía, siempre pensados desde la perspectiva del oyente que es su objeto de estudio; carecemos de reflexiones que vinculen el saber filosófico a las comunidades sordas.

Creo que este conversatorio sirvió para arrojar buenas ideas sobre lo que los estudiosos de estos temas piensan, ideas que me permitieron direccionar por buen camino (espero que haya sido así) la investigación que presento en este trabajo.

La media jornada en que se llevó a cabo esta conversación estuvo dividida en dos momentos: un panel en el que se escucharon las intervenciones de personas estudiosas de los temas centrales, y unas mesas de trabajo en las que se recogieron los aportes de los asistentes sobre tres ejes temáticos: (1) el saber filosófico en perspectiva decolonial, (2) la enseñanza de la filosofía y (3) la enseñanza en aulas con Sordos.

Las exposiciones del primer momento fueron las siguientes:

1. *Sobre Sordos y cultura sorda*, por Eliana Medina Moncada, profesora de la I. E. FLHB y Magíster en Educación en mi misma línea de investigación ‘Pedagogía y diversidad cultural’ (cuyo trabajo de grado está titulado “Subjetividades Sordas: encuentros y desencuentros en educación” y fue referenciado aquí en el Estado del arte).

2. *Sobre las particularidades de la LSC a nivel pragmático*, por Clariveth Montagut, intérprete en LSC de la I. E. FLHB.
3. *Sobre las particularidades de la filosofía en su enseñanza*, por José Jairo Alarcón Arteaga, profesor del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.
4. *Sobre algunos criterios de selección de vocabulario filosófico para estudiantes Sordos*, por Claudia Lucía Fernández Franco, profesora del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, en ese entonces estudiante de Maestría en Lingüística y ahora egresada con el trabajo de grado titulado “Aproximación a la terminología filosófica para décimo y undécimo grado en un contexto bilingüe Español-Lengua de Señas Colombiana”.
5. *Sobre la filosofía en el aula de Sordos, una experiencia de práctica docente*; por Yeimy Lizeth Tamayo Calle y Jorge Iván Ciro Romero, en ese entonces maestros en formación –ahora en ejercicio- de Licenciatura en Filosofía de la Universidad de Antioquia.
6. *Sobre lo que piensan los Sordos acerca de la enseñanza de la filosofía*, por Eliécer Jurado Morales, en ese entonces estudiante de grado once de la I. E. FLHB y luego modelo lingüístico en la I.E. Barro Blanco de Rionegro.

Las mesas de trabajo del segundo momento fueron tres, conformadas de así:

1. Para desarrollar el tema *El saber filosófico en perspectiva decolonial*, Juan Felipe Garcés Gómez, doctorando en Educación de la Universidad de Antioquia moderó la conversación de la primera mesa, acompañado de Manuel Fernando Castaño Uribe, en ese entonces maestro en formación –ahora en ejercicio- de la licenciatura en filosofía de la Universidad de Antioquia.
2. Con el tema *La enseñanza de la filosofía*, la profesora Claudia Lucía Fernández Franco moderó la segunda mesa acompañada de Yeimy Lizeth Tamayo Calle como relatora.
3. Para conversar sobre *La enseñanza en aulas con Sordos*, Myriam Ramírez, profesora e investigadora de la Facultad de Educación y profesora jubilada de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur, estuvo acompañada de Jorge Iván Ciro Romero como relator.

Como conclusiones de esta jornada de diálogo, es posible presentar las siguientes ideas:

- La filosofía, como cualquier otro saber, ciencia o disciplina, tiene unas particularidades metodológicas y didácticas para su enseñanza: es un saber basado en el lenguaje y la cultura, por eso su enseñanza no puede darse de manera aislada de las especificidades lingüísticas y culturales de la comunidad en que se enseñe. Además, las condiciones y el contexto marcan fuertemente el sentido, la forma y el carácter como se lleva a cabo la enseñanza de la filosofía y en general cualquier tipo de enseñanza.

- En el contexto colombiano, las personas Sordas conforman una comunidad lingüística minoritaria, usuarios de una lengua visogestual: la LSC (Lengua de Señas Colombiana). Como el lenguaje es el vehículo de la cultura, los Sordos no sólo conforman una comunidad lingüística sino cultural, tienen prácticas culturales propias distintas a las de los oyentes y una forma particular de concebir el mundo y apropiarse de él.
- La LSC es una lengua con el mismo estatus epistemológico de las lenguas orales: posibilita a los Sordos todas las actividades que a los oyentes les posibilita su lengua oral, *lo único que no pueden hacer los sordos es oír*⁴⁵.
- La abstracción no es una actividad mental que esté vedada para los Sordos, al contrario, su lengua les permite abstraer y conceptualizar. La Filosofía es un saber cuya característica primordial es la abstracción por ello es necesario conducir a la filosofía a una reflexión que posibilite una apertura de sus conceptualizaciones a las personas Sordas, contando con sus particularidades lingüísticas y culturales, sin pretender colonizarlos desde la perspectiva filosófica oral-vocal occidental.
- En una enseñanza tradicional de la filosofía (por periodos históricos, por filósofos, etc.), en Sordo tiene que hacer un esfuerzo muy superior al del oyente para lograr la comprensión, debido a que muchas son reflexiones sobre elementos lingüísticos que no son propios de su lengua nativa. Por eso, cuando hay integración de Sordos y oyentes en una misma aula, se hace necesario –en ocasiones- separarlos.
- La integración de Sordos y oyentes en una misma aula es vista por los maestros y por los mismos Sordos como una gran desventaja para la enseñanza de la filosofía. Entre los motivos aducidos se encuentran los siguientes:
 - En muchas ocasiones hay un choque de culturas debido a la divergencia en los procesos de aprendizaje y del pensamiento mismo, el ambiente resulta a veces pesado y no es un buen aporte para la comprensión.
 - Para comunicar el pensamiento personal frente algún concepto o tema particular los Sordos se restringen por vergüenza o *temor* a los oyentes, debido a que entre ellos hay poca confianza, mala comunicación e inadecuada configuración como grupo.
 - La integración tiene –en el contexto institucional particular- una historia desgarradora de imposición administrativa, no era algo sentido y querido por los Sordos y sus maestros sino algo a lo que vieron obligados por las condiciones administrativas de un momento particular.
 - Cuando hay integración, el Sordo es visto y tratado como un oyente deficiente, lo que hace que se pierdan los derechos culturales, por ejemplo son objeto de burla y discriminación por desconocer algunas informaciones “obvias” para los oyentes por

⁴⁵ Idea recurrente en varios autores e investigadores de las lenguas de señas y los Sordos, entre ellos Oliver Sacks en la obra referenciada en la bibliografía.

ser *escuchadas* permanentemente, a pesar de recibir la información en el aula en LSC -por mediación del intérprete- son evaluados de la misma forma que el oyente: con evaluaciones en español escrito, con interpretación de lecturas en español escrito, así –al ser medidos con el mismo rasero- resultan los Sordos en un nivel inferior a los oyentes en cuanto a comprensión lectora.

- El único aliciente para el Sordo en una clase integrada es la presencia del intérprete de LSC, lo que también presenta problemas debido a que para éstos la LSC es una segunda lengua, y si nos vamos más allá y preguntamos por el dominio de los intérpretes frente al saber que se enseña, vemos que su preparación se centra más en el aprendizaje de la estructura y vocabulario de la LSC que en el saber específico; por lo tanto es necesario formar intérpretes en filosofía.
 - Es difícil para algunas personas oyentes acostumbrarse a compartir un espacio privado –como el aula de clase- con personas en situación de “discapacidad” (para los Sordos, simplemente en situación de diferencia lingüística), muchas veces se relacionan con los Sordos desde la lástima y no con el reconocimiento de ser un legítimo otro.
 - En el imaginario colectivo, todas las diferencias de las personas son *metidas en un mismo costal*, es decir que comúnmente se cree que los ciegos, los sordos, los discapacitados motores, los retardados mentales, los autistas, los down, etc., tienen las mismas necesidades y características, esto es muy difícil de erradicar.
- Queda, entonces, claro que de lo que se trata es de una diferencia cultural grandemente marcada por la ignorancia, vivimos en un mundo donde lo heterogéneo da miedo, donde la diferencia y lo desconocido nos produce pánico (los dos epígrafes –extraídos de la escritura sagrada- con clarísimos ejemplos de ello), donde hay poco espacio para los sueños; pero si nosotros -los que tenemos interés por este tipo de problemas- no miramos cómo se puede crear un diálogo intercultural, es poco probable que logremos avances.
- Muchos de los Sordos asistentes expresaron que su deseo no era regresar a las escuelas especiales para Sordos, que les gusta que en su institución participen también los oyentes pero no en el aula de clase, que es edificante compartir otros espacios como actos, descansos, ceremonias, la entrada al colegio, la salida, los paseos, las salidas pedagógicas, entre otros, pero que estar integrados en el aula es un tropiezo para los procesos de aprendizaje.
- En toda institución educativa del país, una de las principales preocupaciones son las pruebas del ICFES, pues todas las instituciones educativas de enseñanza regular del país (sin exclusión de la I. E. FLHB) son medidas por ellas. En este sentido, es necesario hacer una consideración acerca de las pruebas de estado ICFES y la participación de las personas Sordas en este tipo de pruebas; pues, hay que tener en

cuenta que estas pruebas -regidas por el Estado- se organizan bajo el presupuesto de que todos los colombianos tenemos como primera lengua el español, cuestión que no aplica en las personas Sordas. Una mirada en esta parte se orienta hacia la necesidad misma de aprender para el ICFES, de mirar toda la educación primaria y secundaria como una preparación para las pruebas de Estado y no para la vida misma, cuestión que es muy marcada en los ideales de vida de los oyentes, pero, ¿qué pasa con las personas Sordas para quienes las pruebas de Estado no son tan cotidianas como para las personas oyentes? Es decir, los oyentes crecemos en un sistema donde la capacidad cognitiva de la mayoría está medida y organizada en función del ICFES y el ingreso a la universidad, lo cual no resulta ser tan fundamental en la actualidad para las personas Sordas, y de ahí que nos preguntemos por la importancia que para ellos representa el prepararse, sobre todo en el grado once, en su mayoría de las clases para este tipo de pruebas. Muchos maestros de Sordos (e incluso de oyentes) han llegado a definir que en la educación que imparten el ICFES no ocupa ningún lugar de relevancia, que su primera preocupación es una enseñanza significativa para el estudiante antes que la respuesta a cualquier prueba censal.

- Cuando se realiza la pregunta sobre el contenido de la enseñanza filosófica los participantes, en gran parte guiados por las ponencias, estábamos de acuerdo en que la filosofía debe orientar sus contenidos con miras a pensar la vida propia, nuestro alrededor y nuestra realidad, y no en cifrar en la memoria una historicidad que, muchísimas veces, resulta ser ajena a los problemas de la cultura sorda. La filosofía, entonces, debería propender una educación que permita que la cultura sorda conceptualice la filosofía y no que aprenda unos conceptos ya dados. Frente a este punto se presentó también el siguiente comentario a manera de contraargumento: no siempre la función de los contenidos escolares es responder a las condiciones de la cultura, tienen otras funciones; es el maestro el que vincula lo cultural a la enseñanza pero no con el contenido.
- Al preguntarle a los estudiantes Sordos cómo pensaban que debería ser la enseñanza de la filosofía para ellos, dicen que su explicación debería ser fácil y sencilla, lo que no significa de forma resumida, sino de un modo fácil de entender; es decir, la filosofía no puede abandonar el estudio de temas centrales como Platón, Aristóteles y, en general, temas referidos a la historia de la filosofía, ya que no pueden ser excluidos de pertenecer a la historia por el hecho de ser personas Sordas; pero la filosofía no puede quedarse allí, sino que debe tratar temas como la belleza, el arte, la religión; es decir, la enseñanza de la filosofía no puede dejar por fuera la terminología que le es propia, aún cuando sea dirigida a personas sordas, pero la enseñanza de esa terminología debe tener en cuenta las particularidades de la cultura sorda y trascender de la mera memorización hasta la conceptualización.

- En aras de una mejor comprensión, los términos filosóficos deben ser enseñados y aprendidos mirando su posible aplicación en la vida y en las necesidades que ésta contiene; en otras palabras, enseñar una terminología propia de la filosofía no sólo buscando claridad de significado, sino también de utilidad y análisis, donde juegan un papel fundamental los sentidos, tal y como lo afirmaba una estudiante de la I. E. FLHB *el aprendizaje que se realiza por medio de los sentidos siempre queda más en la mente que la mera teoría.*
- Los procesos evaluativos en Filosofía con los estudiantes Sordos deben llevarse a cabo en LSC, debe reconocérseles el derecho de ser evaluados en la primera lengua, sobre todo teniendo en cuenta que los mismos Sordos demuestran un alto grado de extrañamiento e insatisfacción frente al español, pues, mientras para unos pocos aprender español es algo normal, para otros resulta ser algo importante pero de poco interés, mientras que la LSC les brinda seguridad y permite una mejor comprensión.

Como podemos ver, fue un diálogo guiado por muchos focos, pero que, por la falta de tiempo, termina dejando muchas cosas en el aire; lo que no le resta fertilidad y fecundidad, en la medida en que no siempre son las conclusiones mismas las que más importan y aportan a la discusión, sino que muchas veces es el mismo indagar el que enriquece el conocimiento y fortalece los juicios sobre un tema determinado; en el caso presente, fue la discusión misma y el modo como se sostenían y se justificaban las afirmaciones lo que dio que pensar y nos animó a continuar en la indagación.

10.6. Multimedia ‘Filosofía para Sordos’

Como una estrategia para poder presentar las producciones de los Sordos en LSC y poder ir construyendo una memoria de lo que significa la enseñanza de la filosofía a esta población, se elaboró una multimedia titulada ‘Filosofía para Sordos’. Soy consciente de lo problemático del título por la preposición ‘para’, pues no se trata de una filosofía especial creada particularmente para destinatarios Sordos, se trata más bien de la misma filosofía pensada en LSC y de reflexiones filosóficas de los mismos Sordos en su primera lengua. Es filosofía PARA Sordos no como una filosofía distinta sino como la misma filosofía pensada para ellos.

La multimedia está presentada en las siguientes cuatro divisiones:

- 1) Un glosario: presenta las señas acordadas según la clasificación expuesta en este trabajo. Cada entrada tiene el video de un Sordo mostrando la configuración de la seña y la descripción en español escrito que aparece en este trabajo.

- 2) Un espacio para producciones de los Sordos: se presentan los escritos logrados por los Sordos con interpretación a LSC, más el video de la disertación del Sordo respondiendo a la pregunta ¿qué significa para mí la filosofía?
- 3) Unos textos clásicos de la filosofía interpretados a LSC: los textos son los siguientes:
 - Una narración basada en la Teogonía de Hesiodo, sobre el origen de los dioses.
 - Unos fragmentos que explican brevemente el pensamiento de 9 filósofos presocráticos: Tales de Mileto, Anaximandro, Anaxímenes, Parménides, Pitágoras, Empédocles, Zenón, Leucipo y Demócrito.
 - Un fragmento del Banquete de Platón que presenta el mito sobre el origen de los sexos, narrado en el texto por Aristófanes.
- 4) Una dramatización sobre los clásicos de la filosofía (Sócrates, Platón y Aristóteles) que quisieron hacer los Sordos del grupo 11ºA del año 2009. Como iniciativa suya salió la idea de filmar algunos Sordos que explicarían quién era cada uno de los filósofos clásicos, organizamos entonces en clase un texto corto glosado que presentaba al filósofo; los Sordos que serían filmados debían dominar el texto y exponerlo. Resultó que las glosas tuvieron condicionados a los Sordos al punto de no ser capaces de exponer espontáneamente sino que necesitaron estar leyendo los textos mientras eran filmados. A pesar de esto son presentadas en la multimedia como evidencia del proceso y además porque no puedo despreciar algo que fue iniciativa suya.

10.7. Reflexiones a partir de la enseñanza de algunos ámbitos de la filosofía a Sordos

Sabiendo ya que los Sordos sí pueden abstraer y conceptualizar, sabiendo ya que la lengua de señas posibilita todos los procesos cognitivos pues desarrolla plenamente la capacidad lingüística, sabiendo ya que los Sordos son una comunidad con prácticas culturales propias, sabiendo ya que están condicionados por una violenta historia, sabiendo todas estas cosas y otras más, vuelvo entonces a mi problema: ¿cómo llevar a cabo un proceso de enseñanza de la filosofía a personas Sordas usuarias de la LSC?

Puede que aún no tenga la respuesta precisa; pero, al menos, empecé a responderme con lo que siempre he creído que debe hacerse ante un problema, enfrentarlo. Eso hice, empecé a enfrentarme decidido a mi rol de maestro de filosofía en una comunidad de Sordos teniendo clara una sola cosa: es imprescindible su participación constante, activa y real en todos los niveles del proceso. A propósito de esto la siguiente cita:

En el ámbito de la educación de minorías, en este caso la comunidad sorda, se considera un principio fundamental contar con su participación, como un proceso en el que debate con sus miembros,

organismos y o representantes, lo cual converge en la generación y planeación de políticas que redunden en un proyecto educativo con las minorías para las minorías, y no como una estrategia instrumental. En este caso, se trata de una educación con los sordos para los sordos; sin embargo, este es un nivel de participación poco explorado a nivel nacional, debido entre otras causas al poco número de experiencias educativas bilingües para sordos adelantadas en el país, el estado actual de la comunidad sorda y la poca apertura e implementación de proyectos de carácter comunitario. (INSOR (2006).

En estos tres años los Sordos y yo hemos abordado varios ámbitos históricos y problemáticos de la filosofía, quiero presentar aquí la experiencia con tres de los ámbitos problemáticos: estética, lógica (y lenguaje) y epistemología, para la escogencia de estos ámbitos sirvió de excusa la convocatoria de las Olimpiadas de filosofía, cuya pregunta central estaba enmarcada en ellos.

Estética

Una de las experiencias que más ha aportado al proceso de enseñanza de la filosofía a los sordos en mi institución es la participación que venimos haciendo desde el año 2006 de las Olimpiadas de Filosofía organizadas por el Colegio de San Ignacio y el Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.

En el año 2007 la convocatoria estaba direccionada por la siguiente pregunta: ¿En qué forma la manifestación artística, es una expresión del pensamiento que cuestiona o simboliza la cultura?; empezamos entonces un proceso de aprendizaje de los conceptos propios de la estética con un grupo de sordos en ese momento interesados en la filosofía, para sacar de entre ellos uno que compitiera en las Olimpiadas.

Fueron muchos los aprendizajes que ganamos con ese proceso, pero lo que considero como más importante es que se logró que algunos estudiantes sordos se dedicaran a pensar filosóficamente una parte de su experiencia vital: su experiencia estética. Más que acercarnos a los autores clásicos de la filosofía que han pensado el problema de la estética (aunque fue una tarea que también se hizo) para que los estudiantes lograran hacer interpretaciones de esos pensamientos, lo que intentamos fue conducir a los estudiantes a que pensarán su experiencia estética del mundo sin mayores condicionamientos de pensamiento; salvo la aclaración conceptual pertinente.

En dicha aclaración conceptual nos encontramos con que en la LSC hay una sola señal cuyas acepciones pueden ser: arte, artista, artesanía, forma, manera, modo, entre otras. Al indagar con los estudiantes del grupo de estudio vimos que no estaba clara la distinción que

los oyentes hacemos explícita en nuestras palabras; al hacer la diferenciación hubo necesidad de llegar a acuerdos sobre señas que representaran esas ideas, acordamos entonces una seña para artista, para forma, para arte plástica, para estética.

Al definirle la seña al concepto “estética” nos dimos cuenta de algo maravilloso que hacen los sordos con su lengua cuando las señas son definidas por un acuerdo explícito como el que estábamos haciendo en el grupo: esas señas no se ponen arbitrariamente (aunque hay muchas señas arbitrarias), ese tipo de vocabulario pedagógico es definido por el sordo sólo después de haber asimilado de una manera personal el concepto y gestualmente muestran su comprensión. La seña para estética fue definida por estos sordos de la siguiente manera: el dedo del medio de la mano derecha sale de la frente (representando la mente o el pensamiento), el dedo del medio de la mano izquierda sale del pecho (representando el sentimiento), ambos se junta a la altura del pecho y allí se forma la seña de arte; esa definición de la seña da cuenta inmediata de la comprensión del concepto.

Con lo que acabo de ejemplificar se muestra que los sordos, con su LS, pueden tener procesos de abstracción tan complejos como el que tienen los oyentes con sus lenguas orales; sin embargo se presenta el problema de la dificultad del sordo para usar en su discurso la seña de un concepto y no tener que recurrir a una situación cotidiana que lo ejemplifique. Constantemente en sus procesos de construcción del escrito recurrían a ejemplos que hacían perder la abstracción del concepto. Digo que en la ejemplificación se pierde el concepto, siguiendo una idea de Ignacio Pozo (2000) “La tendencia a simplificar las situaciones, un rasgo usual en nuestro pensamiento cotidiano, dificulta el tener en cuenta la interacción entre variables o sistemas conceptuales”.

Una tarea que aún queda por lograr en la enseñanza de la filosofía es el discurso reflexivo y argumentativo del sordo en un nivel de profunda abstracción conceptual, en el que no haya necesidad de estar constantemente recurriendo a ejemplos que simplifiquen las situaciones sino que sea suficiente con las señas que representen el concepto para jugar con los significados.

Una posible razón para esta dificultad puede ser que los sordos no están expuestos al uso de muchos de los conceptos empleados en el ámbito académico porque no oyen, mientras que un oyente puede seguir escuchando en varios contextos un concepto del que se haya apropiado en la enseñanza. Como el sordo sólo está expuesto a ellos en el ámbito escolar, pasa demasiado tiempo sin estar en contacto con ellos (pues en todas las clases no se repiten siempre los mismos conceptos) y por eso es necesario volver siempre a recordar a qué es lo que se está refiriendo específicamente tal seña. Sería ésta una razón que justifica

también por qué en los acuerdos explícitos de las señas los sordos presentan la necesidad de evidenciar la comprensión que han logrado.

Se podrá usted estar preguntando ¿cómo que el proceso de escritura del sordo, acaso no dijo antes que el sordo es un analfabeta funcional con respecto a la lengua escrita de su país? Pero al proceso que me refiero aquí es al fluir de su lengua de señas y la escritura que el maestro y el intérprete hacen al interpretarlo; en esa medida no se puede decir que lo que está escrito son las palabras del sordo, pues sus palabras son las señas y las señas no se escriben, son las palabras con las que el maestro y el mediador lingüístico (que no son sordos) interpretan sus señas. Es decir, el sordo sí escribe pero con la gramática de la lengua de señas, el maestro y el intérprete pasan de la LS al español con todas sus estructuras gramaticales el discurso del sordo.

El hecho de complejizar la LS teniendo que definir señas para conceptos que los sordos no habían aún pensado, nos llevó a plantearnos una seria pregunta: ¿tenemos los maestros oyentes el derecho de complejizar la LS, una lengua que no es nuestra sino propia de una comunidad específica de usuarios, la comunidad sorda? ¿Si tuviéramos el derecho, cómo garantizar que no estamos colonizando al sordo y cometiendo por ende un barbarismo cultural al aplicar nuestras categorías estéticas a una cultura que puede no haberlas pensado? Preguntas tan serias se resolvieron con respuestas muy simples: los sordos no tienen señas para esa clase de conceptos porque aún no han accedido a ese conocimiento (por las condiciones de exclusión educativa de que han sido objeto), en la medida en que van los sordos accediendo a nuevos ámbitos del conocimiento (en la medida en que ganan espacio social y político) la LS se va enriqueciendo.

El sordo debe ser competente en dos culturas (sorda y oyente)⁴⁶ y en dos lenguas (LS y la lengua escrita de su contexto), por lo tanto el sordo debe acceder a las significaciones conceptuales propias de ambas culturas y de ambas lenguas; la colonización de pensamiento se evita cuando se deja que sea el sordo (en comunidad) quien haga su propia asimilación del concepto y defina la seña que crea apropiada para tal significado; no puede dejarse a la comunidad sola construyendo el concepto pues es necesaria la participación de un usuario natural del idioma en el que están creados esos conceptos (oyente). Una idea que

⁴⁶ Entiendo aquí que hay una cultura oyente (ciertas ideas o preconcepciones del mundo que permiten habitarlo de una cierta forma y ciertas prácticas que se derivan de ello) y múltiples maneras de apropiarse de ella (casi tantas cuantos oyentes haya); lo mismo ocurre con la cultura sorda. Quiero decir entonces que para poder hacer categorizaciones de las poblaciones y estudios antropológicos, sociológicos y de toda índole, es necesario tomar una decisión y definir una cultura, pero ello no significa que haya una única manera de ser de esa cultura; en nuestro caso tendríamos que decir que no hay una única manera de ser sordo o de ser oyente sino múltiples maneras de apropiarse y practicar aquellos acuerdos a los que tradicionalmente se ha llegado en la comunidad a la que se pertenece.

refuerza lo anterior es que no hay una única forma universal de entender los conceptos sino que “(...) el aprendizaje de conceptos se caracteriza por los matices cualitativos (no se trata tanto de si el aprendiz lo comprende o no sino de “cómo” lo comprende” (Pozo, 2000).

En la participación de los sordos en estas olimpiadas se evidenciaron varios aspectos importantes:

- Los oyentes participantes estuvieron muy interesados en interpretar textos clásicos de la filosofía; la participación del sordo estuvo más enfocada a pensar su propia experiencia de vida.
- En la mayoría de las ponencias de los oyentes hubo interpretaciones de las obras clásicas de la música (Wagner, Bach, Mozart, etc.), de las obras clásicas de la pintura y la escultura (Miguel Ángel, Rafael, etc.), mientras que en la participación del sordo hubo una interpretación de algunos aspectos de su cultura sorda que él consideraba artísticos. Uno de los jurados le preguntó ¿qué revela sobre el pintor la obra clásica “la Gioconda”?, el sordo respondió que tal vez la vida triste que llevaba el artista, por los colores que vio en la pintura y la expresión del rostro de esta mujer, no se enfocó en interpretaciones eruditas sino en lo que a su sensibilidad como sordo que sabe ampliamente interpretar las expresiones humanas, le mostró la pintura.
- Hubo en muchas de las ponencias de los oyentes un concepto de cultura que diferenciaba entre alta y baja cultura, entendiendo por alta cultura la música clásica y aquellas expresiones del arte tradicionalmente propias de las élites sociales. En la participación de un oyente (de la I.E. Francisco Luis Hernández Betancur) en la que se hacía una interpretación de los elementos del Hip Hop como una manifestación cultural, hubo varias intervenciones de estudiantes oyentes que manifestaban su inconformidad porque algo tan popular como el Hip Hop no podía ser considerado dentro del discurso filosófico.
- Para los organizadores de las Olimpiadas en esa oportunidad fueron muy importantes para evaluar aspectos como la citación de autores de la filosofía, referencia a obras clásicas del arte y manejo de terminología propia del quehacer filosófico. Lo que no resulta tan relevante para el sordo en estos momentos de su historia educativa en la que se están apropiando de los conceptos; lo que hemos encontrado es que para el sordo es muy importante un autor o una teoría de la filosofía por el impacto que haya tenido en su época y la repercusión que siga teniendo en la actualidad.
- En una discusión con uno de los organizadores y varios de los maestros acompañantes se evidenció una interpretación muy kantiana de la naturaleza humana, decían que no importando el sistema simbólico utilizado la razón humana será la misma para todos los seres humanos, la lógica será la misma en todas las culturas y lenguas y por lo tanto

podemos todos los seres humanos compartir las mismas categorías de interpretación del mundo.

Éstas y otras situaciones vividas en estas Olimpiadas nos condujeron a reflexionar sobre varios aspectos también importantes:

- ¿Qué es lo que hacemos los maestros de filosofía del bachillerato en nuestras clases?
- ¿Por qué en el quehacer filosófico de nuestra ciudad hay una validación de los saberes y teorías europeas e históricas por sobre los saberes propios de nuestra realidad latinoamericana contemporánea?
- ¿Por qué consideramos cultural lo que exportamos como “culto” del contexto europeo y subvaloramos nuestras propias prácticas de interpretación y habitación en el mundo?
- ¿Por qué si habitamos en un país pluriétnico y multicultural, en el que converge tal diversidad de formas de pensamiento, habla y vida seguimos pensando que hay una única lógica de interpretación de la realidad y que la razón es universal?
- ¿Por qué nosotros, maestros latinoamericanos, seguimos perpetuando con nuestro quehacer la colonización de pensamiento cuando se supone que de la colonización de gobierno ya nos liberamos?
- ¿Por qué más bien no aprovechamos nuestras clases de filosofía para rescatar las voces oprimidas por la colonización de la que fuimos y somos víctimas, para que se cuenten su historia, para que juzguen “la historia” y para que se cuente a sí mismos cuál es su interpretación del mundo?

Las clases de filosofía son el momento propicio para lograr que nos pensemos a nosotros mismos y que interpretemos desde nuestras propias visiones de lo que hemos dado en llamar “problemas filosóficos” si es que para nosotros tienen validez. Sin embargo, los maestros nos preocupamos más porque nuestros estudiantes sean capaces de interpretar (o repetir) las ideas de los clásicos europeos de la filosofía.

Sabemos que hay subyacentes a estas preguntas discusiones didácticas, curriculares y epistemológicas propias del saber filosófico no resueltas (y que considero no tendrían por qué resolverse) que validan cualquier posible respuesta.

Lógica y lenguaje

En el año 2007 se hizo gran énfasis en la enseñanza de la lógica, particularmente con el grupo 10°A, del que hacían parte algunos de los sordos que conformaron el grupo de

estudio de la epistemología en el 2008. Fueron muchas las reflexiones a que nos condujo tal experiencia, algunas de ellas son las que se comparten a continuación.

He hablado anteriormente de la tendencia que ha habido en la historia a interpretar al Sordo como un impedido mental al desconocer su particularidad lingüística. Para evidenciar esta situación presento aquí algunos apartes de manuales de enseñanza que fueron utilizados como guías en el ejercicio educativo en la I.E. FLHB antes de la adopción de la LSC.

Dice el manual *Psychologie de l'enfant sourd* [Psicología del niño sordo] (1965) de Frère Emile Milcent, citando a Oleron:

- *Pour le sourd le déficit sensoriel a des conséquences beaucoup plus graves: il empêche l'acquisition, non seulement de la langue particulière parlée autour de l'enfant, mais du langage lui-même.*
Il manque au sourd: un fonds de connaissances (mots et leurs significations), un ensemble de savoir-faire concernant l'utilisation de ces connaissances (schèmes logiques et gramaticaux), la maîtrise d'un instrument de communication sociale (la langue orale).
Cette privation du langage entraîne la difficulté d'accès aux notions abstraites qui requièrent le maniement des symboles verbaux et la difficulté d'accès au langage lui-même (par suite des "desviations" inhérentes à la pensée sans langage). (p. 54).

[Para el sordo el déficit sensorial tiene consecuencias mucho más graves: impide la adquisición, no sólo de la lengua particular hablada al rededor del niño, sino del lenguaje mismo. Al sordo le falta: un fondo de conocimientos (palabras y sus significados), un conjunto de *saber-hacer* concerniente a la utilización de esos conocimientos (esquemas lógicos y gramaticales), la destreza de un instrumento de comunicación social (la lengua oral). Esta privación del lenguaje conlleva la dificultad de acceso a las nociones abstractas que requieren el manejo de los símbolos verbales y la dificultad de acceso al lenguaje mismo (en consecuencia de las desviaciones inherentes al pensamiento sin lenguaje).⁴⁷

Creo que este manual propone que la persona sorda está imposibilitada no sólo para el lenguaje oral sino para el lenguaje mismo; olvidando la parte en que habla de pensamiento sin lenguaje que es muy problemática, tendría para decir que el sordo sí está capacitado para el lenguaje, pero el medio no puede ser la oralidad pues es evidente que hay una deficiencia biológica que impide la percepción del sonido y la articulación natural de las palabras, el medio debe ser visogestual, lenguaje para el que el sordo está

⁴⁷ Éstas y todas las próximas traducciones presentadas son aproximaciones a una traducción literal del original en francés, que es el que escribo como principal con el fin de que el lector pueda corroborar la traducción que yo propongo y corregirla si es el caso.

plenamente capacitado. Se evidencia una falta de contacto por parte del autor con una comunidad de sordos, pues de haberlo hecho se habría dado cuenta de que el sordo sí tiene facultad lingüística que se muestra fluida en la LS.

- (...) *le langage est aussi un moyen du développement intellectuel. Sa non-utilization peut donc rapprocher sourds et déficients mentaux sur certains points* (p. 5).

[(...) el lenguaje es también un medio de desarrollo intelectual. Su no utilización puede relacionar a los sordos y deficientes mentales sobre algunos puntos].

(...) la déficience intellectuelle du sourd ne concerne que les tâches abstraites (requerrant le symbolisme du langage)...(p. 5).

[(...) la diferencia intelectual del sordo no concierne sino a las tareas abstractas (requiriendo el simbolismo del lenguaje)...]

Se ve una subvaloración del sordo poniéndolo por debajo del pensamiento abstracto; se piensa que está imposibilitado para las abstracciones. En este punto tendría que decir que el sordo no está imposibilitado para abstraer y conceptualizar, tiene toda la potencia para hacerlo desde su lengua natural (LS), pero creo que el proceso [de abstracción] es difícil en algunos casos particulares por todos los condicionamientos familiares, educativos y culturales que ha tenido y tiene la comunidad sorda; es decir que los condicionamientos históricos de las comunidades sordas (marginación, desinformación, desescolarización, invisibilización, etc.) no han sido favorables para la interlocución del pensamiento en la comunidad, situación desafortunada para la construcción de abstracciones que obedezcan a procesos de fortalecimiento de sus particularidades.

- *L'intelligence du sourd peut être dite normale en tant que puissance d'adaptation mais elle apparaît "sous-développée" par suite de l'accès Tardif et difficile au langage.* (p. 5).

[La inteligencia del sordo puede ser llamada normal en tanto que potencia de adaptación, pero ella aparece "subdesarrollada" en consecuencia del acceso tardío y difícil al lenguaje].

El acceso tardío y difícil de los sordos al lenguaje es una realidad, pero yo no estoy pensando en el lenguaje oral como el autor del manual, sino en la LS como lenguaje natural del sordo; creo sí que ese acceso tardío y difícil a la lengua de señas (por parte de la mayoría de sordos hijos de oyentes), trae serias consecuencias sobre los procesos de abstracción. Es un problema del que no es culpable el sordo sino el medio familiar y contextual en el que crece, que no le brindó desde temprano las condiciones necesarias

para desarrollar la potencia lingüística visogestual que posee. En esa medida no podemos nombrar la inteligencia del sordo como deficitaria sino –siguiendo la categorización del manual- como normal en la medida en que responde efectivamente a los procesos que se la han brindado.

- *Les concomitantes sociaux (influence du milieu familial) ont (...) des incidences précises. Le développement intellectuel de l'enfant sourd, qui accède à la communication dans un milieu familial sourd, est généralement supérieur à celui du sourd isolé dans une famille d'entendants.*

[Las circunstancias sociales (influencia del medio familiar) tienen (...) incidencias precisas. El desarrollo intelectual del niño sordo que accede a la comunicación en un medio familiar sordo, es generalmente superior al del sordo que está solo en una familia de oyentes].

Esta parte está muy relacionada con la anterior. En la anterior se argumenta cuando se compara el desempeño de los estudiantes sordos hijos de sordos (que acceden a la LS desde la primera infancia) con el de los estudiantes sordos hijos de oyentes (que acceden a la LS sólo en la etapa escolar, cuando ingresan a una institución donde se atiende a la comunidad sorda); resalta la facilidad para acceder al conocimiento (incluidas las abstracciones) en LS que tienen los primeros sobre los segundos como consecuencia del tiempo de adquisición y desarrollo de su lenguaje natural. Lo que yo no entiendo de este manual es cómo uno puede reconocer este hecho y sin embargo conducir al sordo a la oralización y no tratar de optimizar el desarrollo de la lengua natural en un contexto sordo: la LS; tal vez lo que pese sea ese deseo de homogenizar al sordo y así acabar con la diferencia invisibilizándola.

- *(...) des sourds sur les normaux...* [(...) sordos sobre los normales...]

He querido presentar esta frase descontextualizada sólo para mostrar la categorización de opuestos en la que se ubica al sordo, desde esta perspectiva de abordaje; se contrapone al *normal*, es decir que el sordo es visto como un *anormal* (con todas las implicaciones que esta denominación trae sobre los sujetos a nivel social, educativo y de otros niveles.⁴⁸). No es entonces raro que lo que se pretenda con el sordo sea *normalizarlo*, homogenizarlo a la mayoría oyente mediante la oralización; objetivo que no se logra pues el sordo puede ser totalmente competente en la LS, pero en la oralización sólo alcanzará a serlo parcialmente por su condicionante auditivo, por lo tanto el sordo nunca saldría de la categoría de *anormal*.

⁴⁸ Foucault (2002), en su texto 'Los anormales' hace un profundo estudio de esta categoría y sus consecuencias sociales

En relación con esta oposición de categorías anteriormente mencionada, está el manual de *Enseignement logique de la langue française aux sourds-muets* [Enseñanza lógica de la lengua francesa a los sordos-mudos] de la *Institution départementale des jeunes sourds-muets et aveugles* [Institución departamental de jóvenes sordo-mudos y ciegos] de Nantes, cuando utiliza las categorías de *enfant ordinaire* y *langage régulier* (Lemesle 1970) [niño ordinario (en el sentido de normal) y lenguaje regular] por oposición a niño sordo y lengua de señas respectivamente.

El manual de *Initiation de l'enfant sourd au langage (pédagogie de la démutisation)* [Iniciación del niño sordo al lenguaje (pedagogía de la oralización)] de Frère Donatien S.G., tiene los siguientes apartes muy ilustrativos, sin contar el título que ya es muy dicente pues no especifica que es la iniciación al lenguaje oral sino al lenguaje en general de donde se puede inferir que para este manual el lenguaje es sólo oral y las otras posibilidades no son lenguajes:

- *L'enfant sourd [...] est celui qui, par suite d'une surdit e profonde, ne parle pas et ne comprend pas ce qu'on lui dit. Demeurant fermée   nos paroles, il ne saurait reproduire les éléments de notre langue comme le fait spontan ment le petit entendant.* (p. 11).

[El niño sordo (...) es aquel que, en consecuencia de una sordera profunda, no habla y no comprende lo que se le dice. Permaneciendo cerrado a nuestras palabras, no sabr  reproducir los elementos de nuestra lengua como lo hace espontáneamente el niño oyente].

En este apartado se ve claramente una relación jerárquica entre los sordos y los oyentes a nivel ling stico: son los sordos los que deben acomodarse al lenguaje de los oyentes y son ellos los que tienen que hacer el esfuerzo por entender al oyente. De esta relación pueden inferirse muchas cosas como que los sordos son inferiores a los oyentes y sus formas particulares de estar en el mundo no son validadas como legítimas sino interpretadas como deficitarias.

Yo no pienso que en el mundo tengan que invertirse las relaciones que hay entre sordos y oyentes y que pasen los sordos a dominar y nos toque a los oyentes vivir el proceso que viven los sordos con respecto a la lengua oral. Reconozco que los sordos deben ser competentes en la lengua escrita de los oyentes que constituyen la comunidad mayoritaria, pues laboral y económicamente est n condicionados por ella, pero debe reconocerse la lengua propia de su comunidad y las prácticas propias que ling stica, cultural y socialmente los distinguen de los oyentes.

- (...) *ses actions* (del sordo), *les expressions de son visage sont déjà des messages pour qui les connaît bien...* (p. 11).

[(...) las acciones del sordo, las expresiones de su mirada son ya mensajes para quien los conoce bien...]

Il lui préférerait un moyen de communication par gestes. (p. 11).

[Él prefiere un medio de comunicación por gestos]

Hay un reconocimiento (aunque incipiente) del papel comunicativo de las señas para los sordos, es decir que este manual reconoce implícitamente que las señas le sirven al sordo para uno de los objetivos de cualquier lengua: comunicar. Sin embargo, esto no es trascendental para este manual pues la lengua de señas –como lo sabemos desde el título- no es válida.

- Tiene este manual un subyacente reconocimiento de la no naturalidad de la lengua oral para los sordos cuando la trata de *ce mode nouveau de communication* [ese nuevo modo de comunicación] (p. 12).

- *Ses aptitudes intellectuelles et ses tendances affectives sont intactes...* (p. 15).

[Sus aptitudes intelectuales y sus tendencias afectivas (del sordo) están intactas...]

Si juntáramos en un silogismo las cuatro ideas anteriores yo sacaría como conclusión que es necesario que los sordos desarrollen ampliamente la LS para que puedan explotar completamente sus habilidades cognitivas naturales. Sin embargo, por las condiciones históricas contextuales de este manual, la conclusión es opuesta.

- *Votre enfant est déjà en partie isolé: il connaît beaucoup moins de choses que ceux de son âge parce qu'il ne peut pas comprendre ce qui se dit et il lui est difficile d'entrer en contact avec les grandes personnes et même avec ses petits camarades.* (p. 18).

[Su niño está ya aislado en parte: conoce muchas menos cosas que los de su edad porque no puede comprender lo que se dice y le es difícil entrar en contacto con las personas mayores e incluso con sus compañeritos]

Por la imposibilidad de la comunicación precisa a causa de las diferentes formas que tienen sordos y oyentes de acceder al lenguaje (o desarrollarlo), es necesario que el sordo sea competente, además de en la LS, en la lengua de los oyentes en su modalidad escrita, lo que quiere decir que los sordos deben ser bilingües. Pero nadie puede ser bilingüe si su lengua natural no es fuerte, deben primero fortalecerse las estructuras de la lengua nativa para luego ser capaz de adquirir las de una segunda lengua. Un niño oyente que tuviera carencia de relaciones significativas en su entorno familiar, cabría en la misma descripción que establece el manual en este punto.

- *Puisque "il n"entend pas, il a un plus grand besoin de voir.* (p. 18).

[Puesto que no escucha tiene una necesidad más grande de ver]

Estoy de acuerdo con este manual en el sentido de que entre los múltiples elementos que diferencian a la comunidad sorda está lo visual; en su cultura lo visual tiene un papel fundamental; (...) *la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva* (INSOR 2006). Sin embargo, no creo que el autor de este manual estuviera pensando en algo como la *cultura sorda*, o como *prácticas culturales sordas*. Creo también que esto del elemento visual puede convertirse en un estereotipo falso pues podría entonces pensarse lo contrario en el caso de los oyentes.

- *Nous avons déjà dit plusieurs fois qu"il faut agir avec votre enfant le plus possible comme avec un enfant ordinaire... il faut donc lui parler.* (p. 20).

[Hemos dicho ya varias veces que hay que actuar con su niño lo más posible como con un niño ordinario... hay que hablarle]

Aquí se ve claramente la homogenización e invisibilización de la sordera, se soluciona el problema eliminándolo, si todos hablan no hay sordos y así no hay que tener mayores preocupaciones pedagógicas que intenten personalizar la enseñanza o hacerla obedecer a los procesos culturales que vive una comunidad.

- *Que vos paroles soient simples. N"employez pas de locutions trop longues avec des "que", des "qui", des "et" et des "parce que"... Ainsi, ne dites pas "voile papa qui arrive de son travail", mais plutôt "voila papa" ou "c'est papa"; ou bien "ne mets pas tes coudes sur la table", mais "tiens-toi bien".* (p. 22).

[Que sus palabras sean simples. No emplee locuciones demasiado largas con "que" (pronombre relativo), "qui" (pronombre relativo), "y" y "porque"... Tampoco diga

“Éste es papá que llega de su trabajo” sino más bien “Éste es papá” o “es papá”; o bien “no montes tus codos en la mesa”, sino “siéntate bien”].

A propósito de la simplificación y reducción de la información dada al sordo, esa situación es la que mantiene al sordo al margen en cuanto al conocimiento. En el conversatorio sobre enseñanza de la filosofía a personas sordas en la I.E. FLHB, participó con una ponencia un estudiante sordo (Eliécer Jurado de grado 11º) quien insistió vehementemente en que a los Sordos debe explicárseles los contenidos curriculares con la profundidad y extensión que amerite el tema y no reducirlo con la idea de que no van a entender por ser Sordos pues no es verdad.

- *Employez toujours la même phrase pour le même fait [...] ne compliquez pas la tâche de votre enfant en lui disant tantôt “va au lit”, une autre fois “il faut aller te coucher”, ou encore “va te coucher”... suivant l’inspiration. Choisissez celle des expressions qui vous convienne, puis employez-la toujours pour ce cas.* (p. 22).

[Emplee siempre la misma frase para el mismo hecho, no complique la labor de su niño diciéndole una vez “ve a la cama”, otra “tienes que ir a acostarte”, o todavía “ve a acostarte”... siguiendo la inspiración. Escoja la que le convenga y empléela siempre para ese caso].

Reducción de las posibilidades de expresión, creo que ésta es una muy triste visión de la sordera pues lo agradable del lenguaje es que nos puede sorprender de múltiples formas al momento de expresar una misma idea; además tal reducción debe traer consecuencias al momento de enfrentarse a la diversidad del mundo; además cualquiera podría cuestionar ¿Qué pasaría entonces si por alguna circunstancia el sordo llega a otro contexto que no es el de su familia? ¿Cómo se defenderá? Además se ve fácilmente que el manual no está preocupado por ninguna dificultad de entendimiento por parte del sordo sino por la facilidad para el maestro oyente de disciplinar al sordo.

A pesar de existir la LS y de que ella le permite al Sordo la abstracción y todos los procesos de pensamiento superior propios de la filosofía, el problema sigue existiendo por las particularidades culturales de las comunidades sordas; la comunidad sorda es una comunidad lingüística minoritaria, usuaria de una lengua visogestual (la LS) distinta de la lengua de la comunidad mayoritaria en la que está circunscrita, la lengua oral-vocal y escrita de los oyentes, y por lo tanto también conforma una comunidad cultural distinta con unas prácticas culturales propias y con unas formas de cognición propias distintas a las de los oyentes.

Por esas particularidades culturales, por su contexto histórico, por todo el desarrollo (o mejor, subdesarrollo) histórico que han vivido las comunidades sordas, no resulta ser un problema solamente de traducción de la lengua oral a la lengua visogestual, podría suceder que en ese proceso de traducción de las categorías filosóficas de la lengua oral a la lengua de señas se cometiera un barbarismo cultural al entregarle a los sordos unas categorías de pensamiento, unos problemas vitales que dan qué pensar y unas propuestas de solución a esos problemas propios de los oyentes que pueden no ser las categorías, los problemas y las soluciones en aprehensión del mundo que tengan los Sordos porque aprehenden el mundo desde otra mirada.

La magnitud de este problema se ve más clara si tenemos en cuenta lo que al respecto de la LS dice Carlos Sánchez: (...) *la lengua de señas es imprescindible. Ella es la única que asegura (al sordo) un desarrollo normal del lenguaje, una comunicación eficaz, un proceso cognoscitivo adecuado y un aprendizaje fácil y provechoso* (Sánchez 1990: 26).

El problema que yo abordo aquí no es el problema de la traducción sino un problema más profundo (a lo menos más global) que sería cómo es que hay que llevar a cabo el proceso de enseñanza de la filosofía, si es desde una traducción de las categorías orales a LS o cómo revisar los procesos de pensamiento en LS para desarrollar habilidades y competencias de pensamiento superior que permitan la abstracción, la conceptualización (que no se pierda en ejemplificaciones) en LSC.

Un ejemplo es el concepto Ser, que resulta fundamental para los desarrollos filosóficos occidentales: algunos filósofos analíticos han pensado que una de las condiciones de posibilidad de la creación filosófica en una determinada lengua es su estructuración del concepto Ser (famosas son las discusiones en lengua griega entre Heráclito y Parménides sobre ese concepto y en lengua alemana las disertaciones de Heidegger); con respecto a la LSC el tema da mucho qué pensar ya que tal concepto no está explícito (ni como verbo ni como sustantivo) sino que se encuentra implícito en el discurso, habría qué investigar cuál es la representación que los sordos se hacen de ese concepto y cómo interpretan en su pensamiento lo que los oyentes interpretamos en nuestro lenguaje con la palabra Ser; seguramente una investigación de ese tipo arrojaría como resultado otros sentidos de Ser diferentes a los correspondientes a los sistemas simbólicos de las lenguas orales.

En cuanto a este concepto y a otros más abordados en este ámbito de la lógica tengo para decir algunas cosas:

Ser: no es el alma, no es la persona (trabajo para ubicar la entelequia ser quitando los accidentes, en esa ubicación pusieron un espíritu). No hubo forma de ponerle una seña a esa entelequia. Su cara fue siempre de desconcierto.

Concepto: dificultad para ubicar el género y los elementos constitutivos del género (ejercicio de conjuntos: en un conjunto se le ubicaron palas, martillos, cierras, clavos, destornilladores; se les pidió ubicar la seña que permitiera globalizar todos los elementos, el género, y la respuesta general fue la seña de cosas). En una clase posterior se habló de conceptos y se evaluó qué eran éstos, para obtener respuestas satisfactorias tuvimos que recordar la ubicación temporal y espacial del momento en que hicimos los ejercicios de los conjuntos, varias veces hubo que hacer lo mismo. La seña que empleamos es la que está definida por Fenascol.

Juicio o proposición: cuando empezamos a hablar del juicio la seña inmediata que dieron los sordos fue la de “juicio” pero del tribunal de un juez pues era la única relación que había tenido con esa palabra en el español; eso no es un problema exclusivo del sordo pues si al oyente no se le explican ambas acepciones estaría en las mismas condiciones del Sordo. Lo mismo sucedió con la palabra proposición, fue asimilada inmediatamente a la seña de proponer. Cuando empezamos a buscar cuál seña de las ya definidas en la LSC era más apta para interpretar este concepto encontramos que la más propicia era la seña de frase (del vocabulario pedagógico de español y literatura).

Lógica: para diferenciar las diferentes formas de pensamiento (interrogativo, enunciativo, etc.), hubo necesidad de ejemplificar con unos dibujos en el tablero: uno que mostraba a un hombre sólo preguntándose por dónde estaba la novia, otro mostraba a una persona pensando en una vaca: pensaba que esa vaca no piensa y come y que el ser humano come y piensa. Estas ejemplificaciones se presentaron después de que otro sordo (que había tenido la experiencia de aprendizaje de la lógica el año anterior, Eliécer Jurado Morales) había compartido con ellos la definición de la lógica.

Lógica simbólica: resultó un aprendizaje muy sencillo y muy divertido para el sordo precisamente por ser algo simbólico que no dependía de las palabras del español; sin embargo hubo gran dificultad para la explicación del bicondicional pues es una estructura muy ajena a la LSC.

Epistemología

Para la participación en las Olimpiadas de Filosofía del año 2008 la pregunta que se plantea para disertar es ¿de qué manera la ciencia y la técnica contribuyen al desarrollo de la humanidad? Después de la experiencia del año anterior, en la que se evidenció una diferencia en la interpretación sorda de la realidad y en la forma en que los sordos están entendiendo la utilidad de la filosofía, los organizadores decidieron variar la forma de participación de los sordos y crear una mesa propia de sordos en la que competirán entre ellos mismos.

Podría pensarse que esta forma de organización es una discriminación retrógrada, pero no. No toda discriminación es mala, en aras de la igualdad de oportunidades es necesario hacer una discriminación positiva o acciones afirmativas frente a las comunidades vulnerables que han sufrido una historia de exclusión e invisibilización social⁴⁹. Pues igualdad de oportunidades no significa que a todas las personas se les den las mismas pautas de participación y competencia sino que, teniendo en cuenta las particularidades propias de cada comunidad, su historia educativa, las oportunidades reales de acceso que han tenido, se hagan las adecuaciones necesarias que garanticen una competencia y una participación ubicadas al nivel de cualquier otro participante. No hacer ninguna adecuación (discriminación positiva o acciones afirmativas) sería perpetuar la exclusión y la injusticia frente a estas comunidades, pues sería igualarlas a otros grupos en absoluta diferencia de oportunidades y de acceso.

Creo entonces que para poder hablar de inclusión es necesario llevar a cabo este tipo de acciones afirmativas. En relación con la inclusión de la diferencia, muchas personas suelen pensar que enfatizar tan fuertemente las diferencias entre los seres humanos trae implícita una negación del ideal democrático liberal y moderno de la igualdad. Considero que esto es un sofisma ya que –reitero- la igualdad no es uniformidad sino la misma posibilidad de derechos reales.

Entiendo por inclusión el reconocimiento de todos los sujetos y entre ellos reconocer especialmente a aquellos sujetos que, dadas sus particularidades sociales, culturales y biológicas, han estructurado formas singulares de construcción de su propia experiencia acorde con ellas. Va más allá de lo educativo, permea los diferentes escenarios de participación humana y social.

⁴⁹ Es paradigmática en este punto la lucha por el reconocimiento social y político de los pueblos indígenas latinoamericanos, que –a través de acciones afirmativas- han logrado su participación en importantes ámbitos sociales como las universidades, los partidos políticos, el Congreso de la República, entre otros.

En este contexto entonces conformamos un grupo de estudiantes sordos⁵⁰ (al que decidió integrarse un oyente⁵¹) dedicados a estudiar y pensar los conceptos de la epistemología y a tratar de resolver la pregunta problematizadora de las Olimpiadas.

De nuevo nos encontramos con muchos problemas al momento de abordar conceptos como ciencia, conocimiento, saber, técnica, tecnología, comprobación, método, entre otros.

Las señas que hay para ciencia, conocimiento, científico (como adjetivo y como persona) resultan ser usadas indiscriminadamente para uno u otro concepto, no hay una delimitación clara del uso de cada una de esas señas.

Hay una seña para técnica pero al indagar por el significado que tienen los sordos para ella nos encontramos con un significado restringido a la mecánica y una dificultad para comprender que la técnica también se aplica a todos aquellos saberes operativos o procedimentales directos.

Con respecto a la seña de tecnología encontramos que el concepto que tenían estos sordos está asociado a los adelantos de computadores y software, seguramente condicionados por la semantización que dentro de la institución educativa se ha hecho de esta seña, siempre relacionada con las salas de sistemas; problema que se encuentra incluso en los estudiantes oyentes y las personas en general a la hora de hablar de tecnología. Todavía ahora encontramos que cuando los sordos del grupo de estudio van a definir la seña de tecnología con lo primero que ejemplifican es con los computadores. Hubo gran dificultad para comprender que tecnología también se aplica a todas aquellas herramientas (sofisticadas o no) elaboradas para facilitarle al hombre su estar en el mundo, y en esa medida comprender que la tecnología no es un invento contemporáneo sino una herramienta que ha acompañado al hombre en toda su historia.

Paradójicamente lo que nos sirvió para que el Sordo comprendiera este concepto fue la misma configuración de la seña de tecnología, presentada en el escrito organizado por el estudiante Carlos Mario Saldarriaga para competir en las Olimpiadas. Esta seña evidencia un cambio en algún momento puntual de la historia de la humanidad en el que el ser humano empezó a usar una inteligencia superior que le permitió hacer cambios favorables para su habitar en el mundo; está configurada de la siguiente manera: la mano izquierda en 5 (los cinco dedos extendidos hacia arriba representando a la humanidad) a la altura del

⁵⁰ Eliécer Jurado Morales (11°A), Malory Julieth Castrillón (11°A), Edward Stivenson Bustamante (11°A), Dellaney Úsuga Cardona (11°B), Marlon Alexander Londoño (11°B), Guillermo Cruz Rosero (11°B), Astrid Vanessa Henao (10°A), Carlos Mario Saldarriaga (10°A).

⁵¹ Ramiro Alexander Velásquez (11°B).

pecho [representando el momento histórico en el que se marca la división del uso conciente de la inteligencia], la mano derecha en dos (mostrando el dedo índice y medio) tocando la palma de la mano izquierda hace un giro en la muñeca desplazándose hacia el lado derecho conservando la ubicación espacial de los dedos [representando los cambios que se han hecho en adelante].

En este punto se presentó un evento bastante interesante y problemático sobre el modo en que éstos sordos entendían el posicionamiento del saber y de las comunidades humanas. Al vislumbrar que en las épocas pasadas de la historia también había tecnología, dijeron que la tecnología estaba en Europa y que fue traída a América gracias al descubrimiento y la colonización ya que los nativos americanos no tenían tecnología sino atraso en cuanto a civilización.

Se empezó un trabajo para comprender el concepto de civilización, cultura, entre otros, comparándolos siempre con la situación actual de la Comunidad Sorda; que básicamente viven –frente a los oyentes- lo mismo que vivieron las comunidades nativas americanas frente a los colonizadores y lo mismo que viven en la actualidad las comunidades indígenas frente a las comunidades mayoritarias occidentalizadas.

Vimos que los sordos tenían muy clara su identidad como sordos, muy clara su pertinencia a un grupo cultural minoritario, ubican fácilmente prácticas y aspectos propios de su comunidad y su cultura pero se les dificultaba enormemente reconocer esos mismos procesos en otras comunidades igualmente excluidas. Vuelve otra vez a operar la misma argumentación de las situaciones anteriores, es posible que sea por la falta de información que han padecido los sordos.

Las situaciones descritas tienen sendas justificaciones de tipo biológico, social y epistemológico; es la no exposición constante de los sordos a la información global (pues los medios de comunicación –a pesar de las acciones afirmativas que desde la ley colombiana se han hecho para garantizarle a la comunidad de sordos el acceso a la información- aún no están adecuados para la inclusión) lo que conlleva a que no se amplíen las significaciones conceptuales y se conformen con los significados de sus microcontextos. Los sordos son en su mayoría hijos de padres oyentes y, por lo general, son los únicos sordos en una casa, esto hace que las únicas interrelaciones significativas que tienen sean entre sus pares sordos: en el colegio (Ciesor básicamente) y en la asociación (Asanso).

Cuando abordamos el concepto de sujeto encontramos que no hay señas distintas para persona, individuo, sujeto sino que para todas tres se utiliza la misma seña (persona). Sabemos que la diferencia entre los tres conceptos es básicamente lingüística, pues la

realidad ontológica es la misma, como los sordos no han accedido a las discusiones lingüísticas de las que son frutos estas diferencias conceptuales su lengua, hasta ahora, ha tenido suficiente con representarse la realidad ontológica, persona. El problema en la lengua de señas frente a estos conceptos no es del sordo sino del maestro o del intérprete que se enfrenta a una traducción del español a la lengua de señas, o a la inversa, pues es en el español donde están estas diferencias, en la lengua de señas no, el sordo no tiene que hacer esas diferencias es al oyente al que le toca mirar el contexto y uso de la seña persona para saber cuándo es más conveniente interpretarla como individuo, sujeto, persona e incluso ser.

Las personas oyentes también se enfrentan al problema de usar términos sin tener claros los significados conceptuales; sucede frecuentemente con los términos que hacen referencia a realidades a las que no nos enfrentamos a diario. Un ejemplo es la propaganda radial del periódico El Colombiano cuando alguien le pregunta a una señora sobre el incremento arancelario y ella responde que no le va a subir el sueldo a nadie y que ahí no trabaja ninguna Araceli.

Al trabajar el concepto de objeto, nos encontramos con que no hay en señas una diferenciación entre objetos y cosas, para ambas se usa la misma seña (cosas). Sabemos que la diferencia entre los dos conceptos también es básicamente lingüística que surge de constructos conceptuales complejos a los que el sordo no ha accedido a través de la LSC y por eso es suficiente con tener una seña (cosas, elementos, objetos, herramientas, materiales, etc.).

Al problematizar este asunto, se dieron cuenta los sordos de la necesidad de acordar las señas que dieran cuenta de una y otra realidad, a saber sujeto y objeto. De nuevo nos encontramos con la situación maravillosa de plasmar en la seña la máxima comprensión posible del concepto, característica propia de una lengua visogestual.

Para la seña de sujeto fue acordada la siguiente: la mano izquierda en q (con los 5 dedos juntos a la altura del pecho) representando los 5 sentidos humanos y la mano derecha en dos (con el dedo índice y del medio extendidos) flexionando los nudillos de los dedos adentro y afuera y tocando la mano izquierda, este movimiento representa el proceso de observación.

Para la seña de objeto se acordó la siguiente: la mano izquierda primero en q (con los 5 dedos juntos hacia arriba), es un clasificador que significa personas y luego se abre la mano (extienden los dedos), clasificador que significa cosas.

Para expresar la relación sujeto-objeto, como la LSC es una lengua cuya característica es la simultaneidad⁵², simplemente se hacen al mismo tiempo ambas señas anteriores (sujeto y objeto) acercando más al cuerpo la mano derecha con la seña de sujeto (los dedos índice y del medio haciendo un movimiento que indica observación) y alejando un poco más la mano izquierda haciendo la seña de objeto (los dedos cerrados hacia arriba y luego extendidos).

Puede evidenciarse que con las señas se pueden expresar sendos procesos de abstracción conceptual, pero no puede exigirse que la LSC rinda cuenta ahora de tales procesos cuando sus usuarios –los sordos- han estado tan alejados de estos discursos.

11. ¿Cómo sueña la enseñanza de la filosofía a los Sordos?

A partir de la experiencia que he descrito y narrado a lo largo de este trabajo, el lector podrá identificar unos elementos que considero como de gran importancia para una buena enseñanza de la filosofía a los sordos, puedo enumerar los siguientes:

- Una organización del currículo por temas y competencias, es decir, tratando de unir la enseñanza de la historia de la filosofía (que resulta importante para las pruebas externas y para la equiparación del currículo de los Sordos con el diseñado para oyentes) con un asunto de competencias de pensamiento superior. Es decir, que los temas de la historia de la filosofía sirven de excusa para que el estudiante desarrolle las competencias que serán expuestas más adelante en este mismo apartado.
- Para atender las necesidades y expectativas de aquellos que manifiestan un interés mayor en el área de filosofía, es una buena estrategia la creación de un grupo de estudio en filosofía, en el que se profundice en una pregunta que permita el conocimiento de las teorías filosóficas y, más allá de eso, el desarrollo de pensamiento propio. Un grupo de estudio no condicionado por un currículo preestablecido, sino con una planeación que surja de las mismas necesidades y expectativas de los participantes, que siempre deben llegar voluntariamente, sin ninguna coacción (ni siquiera calificaciones).
- La elección de la pregunta para el grupo de estudio, debe hacerse cuidadosamente pues debe inquietarlos suficientemente como para generarles nuevo pensamiento constantemente y no aburrirlos, pues sería una sola pregunta por cada grupo de estudio (que en esta experiencia han tenido una duración de un semestre con reuniones semanales de dos horas) con el fin de poder profundizar.

⁵² Aclarar la simultaneidad de la LS y la linealidad de las orales (Carlos Sánchez).

- Acompañamiento del intérprete de LSC, si la enseñanza está contextualizada en la alternativa de integración al aula con intérprete, si no fuera el caso, el maestro debe ser suficientemente competente en LSC para poder acompañar un proceso serio de pensamiento. Si hay intérprete, éste debe vivir un proceso de formación filosófica que le permita, junto al maestro, identificar elementos importantes en el discurso de los Sordos y sugerir vías alternas para llegar al pensamiento de los Sordos.
- Acuerdos de señas, que permitan agilizar los procesos de explicación y contextualización, se debe ser atento para no acordar señas para cosas que ya tienen señas en los libros de FENASCOL o en el diccionario del INSOR y el Caro y Cuervo, en cuyo caso debe uno acogerse a lo que ya está acordado por la comunidad sorda. Los acuerdos deben ser hechos por los mismos Sordos y por varios Sordos, no por uno o dos que impongan su pensamiento sobre el resto, claro está que el maestro y el intérprete debe ser veedores del proceso que garanticen la buena comprensión e interpretación de la teoría. Como se trata de acuerdos cuyo fin es la explicación, pueden ser variados en el momento en que se identifique algún problema en la comprensión de los Sordos.
- Interpretación de textos filosóficos, para acercar a los Sordos a la filosofía que se encuentra escrita y que hace parte de la riqueza cultural y de pensamiento de la humanidad de la cual ellos mismos hacen parte. El proceso debe ser muy cuidadoso y sin ningún afán, deben ser el maestro y el intérprete quienes trabajen en comprensión del texto a interpretar, en buscar la mejor forma de explicarlo en LSC siendo fieles al contenido y a la intención del autor, haciendo glosas que faciliten la interpretación y que eviten errores de último momento. Estas interpretaciones deben ser filmadas para que los Sordos puedan acceder a ellas fácilmente.
- Un trabajo sobre español como segunda lengua, que le permita al Sordo recuperar luego su pensamiento no solo por la vía del video sino también por la escritura que ha sido tan importante en la filosofía, además para que los oyentes puedan leerlo fácilmente y poder empezar a formar comunidad académica.

Estos elementos ya expuestos (derivados de la experiencia ya narrada) más lo que vienen a continuación (derivados de la triangulación de la experiencia ya narrada con la literatura al respecto de la enseñanza de la filosofía), no pretenden ser una guía de procedimiento sino una luz que ilumine el panorama oscuro que se nos presenta a los oyentes cuando pensamos en la enseñanza de un saber específico (que aprendimos como lo que somos, oyentes) a una comunidad tan distinta a la nuestra como es la sorda.

Dice Garcés (2004: 279), parafraseando a Vico, que la formación de los jóvenes debe partir del sentido común, de la fantasía, del ingenio, de la metáfora y la imagen, y de las facultades de hablar e interpretar. Sólo así se puede garantizar una formación que surge no

de una idea abstracta del hombre, sino de la profunda convicción de que la esencia del ser del ser humano se juega en la existencia entendida históricamente.

Teniendo esto presente, el currículo para los Sordos debe estar vehiculizado en LSC para que se pueda contar con sus facultades de hablar e interpretar; además, debe contarse dentro del diseño con las expresiones propias de los Sordos: abordar su poesía, sus producciones lingüísticas, sus cuentos, su teatro, sus chistes, etc.; debe contarse con una riqueza en imagen debido a la preferencia visual del Sordo.

En este punto es muy importante resaltar el papel de la poesía sorda, una forma de expresión propia de la comunidad sorda, a la que difícilmente podemos acceder los oyentes pero que a todas luces demuestra una interpretación particular del mundo; (...) si en la palabra poética y retórica se expresa la comunidad, más tarde es necesario reconocer [...] que la poesía recubre la verdad con una envoltura [...] la cual, lejos de obstaculizar el acceso a ella, la enriquece (Garcés 2004: 277).

11.1. Principios básicos de un plan

Lo primero que presentaré serán los principios que deben regir la educación filosófica del Sordo, haciendo una adaptación de las ideas de Tovar (2000: 75, 76), cuando presenta los tres principios claves deben regir la educación del sordo en general.

Principios según Tovar	Principios del diseño curricular de la filosofía
La escuela debe ser sólo escuela.	La clase de filosofía debe ser eso: un espacio dentro del currículo dedicado a la filosofía (entiéndase ésta como el maestro la quiera entender, en este caso como el momento propicio para el desarrollo de competencias de pensamiento superior y para el acceso a las construcciones conceptuales de la humanidad). Como tal espacio debe ser respetado y valorado por los miembros de la comunidad educativa, no puede ser sustituido por charlas religiosas, políticas, policiales o institucionales que encuentran esta clase como la única que per se los admite. El maestro debe estar en permanente cualificación de su conocimiento para responder a la altura de las necesidades educativas de la población. El intérprete de LSC que acompañe el proceso, debe tener apertura para el aprendizaje de los conceptos propios del área y trabajar en equipo con el maestro para la planeación, ejecución y evaluación de las actividades.
La lengua de señas local debe ser el fundamento de la socialización del niño	Debe construirse material en LSC que sirva como apoyo para el desarrollo de los conceptos en clase: interpretaciones (muy bien

<p>sordo y el medio por el cual construye su visión de la realidad circundante desde la edad más temprana posible.</p>	<p>trabajadas por el maestro y el intérprete) de textos filosóficos u otros que sirvan para el cumplimiento de los objetivos trazados, intervenciones de los mismos Sordos (también filmadas) donde los Sordos presenten sus propios pensamientos y sirvan de motivación para el pensamiento propio de los estudiantes.</p> <p>La evaluación de los aprendizajes debe hacerse siempre en LSC, si en algún momento se le pide a los Sordos algún escrito en español, para poder evaluarlo será necesario pedirle que explique en LSC lo que quiso decir en el escrito.</p>
<p>La educación del sordo no debe ser de inferior calidad que la que se da a los oyentes. Es más, debe ser incluso superior, pues el estatus de una minoría se mejora sólo dándole oportunidades tales que ayuden a equilibrar el desbalance social existente.</p>	<p>Debe hacerse uso de todas las herramientas y estrategias que sean necesarias para el cumplimiento de los objetivos curriculares, como las TICs (computadores, Internet, video beam, etc.), prensa, video, imagen, etc.</p> <p>Las presentaciones o lecturas que se lleven a clase, deben ser intervenidas por el maestro pensando en que los estudiantes sí puedan acceder por sí mismos al contenido en español escrito, acompañado –en la medida de lo posible- de mucho material visual.</p> <p>El maestro debe capacitarse en LSC, para que pueda tener un contacto personal con sus estudiantes y no depende totalmente del intérprete para la comunicación.</p> <p>El intérprete, en la medida de lo posible, debe ser siempre el mismo para garantizar continuidad en los procesos (mínimamente debe conservarse el mismo durante todo el año escolar, pero lo ideal es que se conserve el mismo durante todo el ciclo de enseñanza de la filosofía).</p> <p>El intérprete debe estar continuamente aprendiendo sobre los contenidos que serán abordados en clase, lo que garantizará su adecuada comprensión, condición necesaria para una adecuada interpretación.</p>

11.2. Producción cultural como contenido curricular

En la segunda línea del cuadro anterior se tocó un punto muy importante para pensar los contenidos de una propuesta curricular para estudiantes Sordos: la vinculación al currículo de las producciones de los mismos Sordos. Es una manera de poner en verdadero diálogo a las dos culturas: la sorda y la oyente, y de quitarle la hegemonía al saber de los oyentes sobre el de los Sordos evitando así la colonización.

Esto está en plena armonía con los planteamientos de la pedagogía crítica, que resulta ser la corriente en la que se inserta esta propuesta:

Para la pedagogía crítica es importante la inclusión de la cultura y la sociedad en el plan de estudios, de manera que se desarrolle una alfabetización crítica, que supere la alfabetización funcional, capaz de generar el reconocimiento del otro, de la diversidad cultural y de la voz, como camino de subjetivación. (Rodríguez 2001: 94-95).

Resulta entonces una estrategia que llenaría de significado el proceso de aprendizaje para los Sordos y los convertiría en legítimos otros del proceso, al ser reconocidos no sólo como estudiantes sino también como sujetos productores de conocimiento.

Esto es importante porque demuestra que al Sordo no se está entendiendo como un discapacitado o como un carente mental, sino que se reconoce como un sujeto en diferencia lingüística que debe construir los productos del saber en la lengua en la que es competente. Es una forma de devolverle a los Sordos la voz que pocas veces (por no decir nunca) han tenido en la educación.

(...) la pedagogía crítica busca superar la idea de una instrucción funcional y de las diferencias lingüísticas como diferencias de aptitud intelectual. En su lugar plantea la producción cultural – pedagogía como política cultural-, como eje del plan de estudios y posibilidad de superar el dogmatismo, la insularidad y el silencio (Rodríguez 2001: 95).

Pueden ser abordados en clase discursos de los Sordos en LSC y en español escrito (como los que ya han sido expuestos y analizados aquí, y a los que se puede acceder en la multimedia; debe vincularse al léxico propio del área, el vocabulario en LSC que los Sordos ya hayan previamente acordado o que acuerden durante el curso de la enseñanza; debe permitírsele a los Sordos adultos participar algunas veces en las aulas de filosofía compartiendo sus experiencias y saberes, etc.

11.3. Calidad de la educación filosófica del Sordo

La pregunta problematizadora de la que debe partir el maestro que diseñe un plan curricular para estudiantes Sordos es la siguiente: ¿Cómo hacer un programa de educación (...) para que un Sordo sea más y mejor Sordo, en lugar de esperar conseguir resultados propios del mundo oyente? (Behares 2000: 20).

Es decir que debe desaparecer cualquier vestigio de pensamiento colonizador que haya en la mente del maestro diseñador del plan, la idea debe ser siempre respetar las particularidades lingüísticas y culturales del Sordo y no formarlo a imagen y semejanza del oyente, lo que da como resultado siempre un oyente en deficiencia, el resultado que se quiere lograr es un mejor Sordo y no un oyente regular.

Sin embargo, es necesario poner a los Sordos en contacto con el pensamiento acumulado de la humanidad, es su derecho como ciudadanos del mundo y como pertenecientes al género humano: conocer qué han pensado las personas anteriores a ellos, saber cuáles han sido las ideas que han marcado el curso de la historia y que condicionan nuestra forma de habitar el mundo.

Debe entonces diseñarse un plan que logre conjugar ambas cosas:

(...) una propuesta para la enseñanza de la misma [la filosofía] que dote a los estudiantes de una competencia filosófica, en pro de mejorar su desempeño en procesos de razonamiento y crítica, y que a la vez proporcione un conocimiento profundo de las principales corrientes del pensamiento humano. (Cifuentes y Villa 2004: 384).

11.4. Perspectivas del pensamiento superior

Para desarrollar el primer aspecto del plan, es decir el desarrollo de competencias de pensamiento superior, resulta precisa la propuesta de perspectivas que en este sentido plantea Pineda (2004), quien define el pensamiento superior como “(...) *aquella forma de pensar que establece una diferencia cualitativa con el pensar ‘natural’, habitual de nuestra vida cotidiana*”. (p. 148).

Las perspectivas de pensamiento superior que propone (...) *no son seis modos de pensamiento distintos (lo cual sería desconocer la unidad del pensamiento), sino modos distintos de conducir el pensamiento para alcanzar fines diversos.* (p. 151). Pero, por la unidad de pensamiento (...) *ninguna de estas formas puede cultivarse por separado de las otras, y [...] precisamente unas y otras formas se requieren y se refuerzan.* (p. 152).

Es necesario recordar en este punto que, como se dijo en el marco teórico, esta propuesta está configurada como educación en perspectiva de inclusión, es decir que nadie podrá sentirse excluido –en el aula de clase- de la enseñanza de la filosofía en el sentido de desarrollo de competencias de pensamiento superior. Para ello el maestro deberá reconocer los diferentes ritmos de aprendizaje de sus estudiantes y saber direccionar la enseñanza de modo que los respete e incluya en sus estrategias metodológicas y evaluativas.

(...) todos tenemos la posibilidad de desarrollar adecuadamente cada una de estas formas de pensamiento superior, aunque, por supuesto, por razones tanto de inclinaciones naturales como del ambiente en que vivimos y nos formamos, tendamos a desarrollarnos más en una perspectiva que en otra. (Pineda 2004: 152).

El cuadro que se presenta a continuación, presentado por Pineda (2004) y expuesto aquí sin mayores modificaciones, deberá ser unido a los cuadros subsecuentes si de verdad se quiere lograr el propósito de una educación filosófica que forma Sordos competentes en pensamiento superior y conocedores de la historia del pensamiento de la humanidad.

Perspectiva	Qué busca	Formas	Características
Resolutoria	Clarificar cómo encontramos solución a un problema y cómo sabemos que ésa es la solución correcta.	Análisis: descomponer un problema en sus partes constitutivas en orden a, mediante un examen detallado de sus partes y de las relaciones existentes entre ellas, encontrar perspectivas de solución al problema planteado.	Orientado a la solución de problemas.
		Intuición: aprehensión inmediata de un objeto que le permite encontrar la solución rápida, y a menudo efectiva, al problema en cuestión. Capacidad para ‘atar los cabos sueltos’ de un problema en un acto singular de pensamiento y ofrecer una respuesta consistente al problema planteado.	Se desarrolla como una habilidad individual.
Problemática	Ahondar en el problema mismo antes que solucionarlo, examinándolo a la luz de sus supuestos, consecuencias, modos de argumentación, etc.	Crítica: examinar los problemas a la luz de criterios en orden a perfeccionar los juicios que hacemos a propósito de circunstancias específicas. Ser crítico no es mostrar el lado negativo de una cosa o situación, sino saber utilizar ‘herramientas de juicio’ (criterios) para hacer mejores juicios.	Orientado al planteamiento de problemas
		Reflexión: esfuerzo permanente de volverse sobre sí mismo, sobre sus resultados, sobre sus supuestos, sobre sus propios procedimientos, para examinarlos con cuidado.	Se desarrolla en un ambiente comunitario y dialógico.
Creadora de la realidad	Buscar formas específicas de modelamiento o transformación de la realidad a través de la creación de instrumentos, símbolos, teorías, formas de convivencia social, etc.	Creación: se expresa por medio de obras (incluido el humor).	Se construye y expresa por medio de obras que modifican nuestras formas de producir, nuestra sensibilidad, ideas y formas de convivir.
		Solidaridad: sabe ponerse en la perspectiva de otros, de ver las cosas poniéndose en su lugar para ‘cuidar’ de él (idea de justicia).	Se desarrolla a través de diversas formas de interacción individuo-sociedad.

11.5. Procesos para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía

Como un punto intermedio entre ambos aspectos del plan curricular (el desarrollo de competencias de pensamiento superior y el aprendizaje de la historia de la filosofía), presento el siguiente cuadro, cuyo original es expuesto por Restrepo (2007b) y que aquí ha sido objeto de leves adecuaciones.

Al desarrollar cada uno de estos procesos no pueden olvidarse los tres principios fundamentales del plan, que fueron expuestos al iniciar este apartado.

Proceso	Explicación
Sensibilización filosófica	Maravillarse frente al mundo que se impone a nuestros ojos. Asombrarse. Dejarse conmover por la magnanimidad y la complejidad del universo, por la variedad de sus pueblos y sus diferentes legados.
Articulación con conocimientos y pensamientos filosóficos a partir de las áreas del currículo.	Comprender para saber hacer en un contexto determinado y con un saber específico. Diálogo de la filosofía con las otras áreas del conocimiento.
Profundización como estructura sistémica del saber filosófico.	Abarca el saber filosófico, que no es otra cosa que la trama (red) estructurada en campos de conocimiento (teórico, práctico y poético) en los componentes epistemológico, ontológico, antropológico, ético, político, estético y tecnológico y lógico.

11.6. Campos del conocimiento filosófico

Para cumplir con la segunda parte que debe contener el plan, es decir, el conocimiento del pensamiento humano (en otras palabras de la historia de la filosofía), presento el siguiente cuadro elaborado Restrepo 2007^a, al que se le han hecho algunas precisiones para el caso de los Sordos, por ejemplo: se revisaron las preguntas y los conceptos pues en el original aparecen de una forma muy histórica y alejada de la realidad actual de los Sordos; se incluyó el componente de la lógica, que no aparece en el cuadro original, por considerarlo para la enseñanza a los Sordos para lograr conciencia de su lenguaje o metalenguaje; se eliminó el componente de la tecnología al problematizarse si era verdaderamente un componente de la filosofía, concluyéndose que podría estar incluido en la epistemología o subsumido por la estética.

Campo	Definición	Componentes	Preguntas	Conceptos
Filosofía	Ejercicio de la autonomía del	Epistemológico	¿Qué es el conocimiento?	Sujeto, objeto, mito, logos,

teorética	<p>pensar, frente a la heteronomía de la tradición filosófica.</p> <p>Autarquía del ejercicio del pensar en su juego de preguntas y problematizaciones siempre abiertas.</p>		<p>¿Qué concepciones históricas se han desplegado hasta hoy acerca del conocimiento?</p> <p>¿Qué implicaciones tienen esas concepciones para nuestra comprensión de la realidad?</p> <p>¿Qué es la ciencia?</p> <p>¿Qué es la técnica?</p> <p>¿Qué es la tecnología?</p> <p>¿Cómo pueden estos tres elementos ser ejercicios de dignificación humana y respeto por la vida?</p>	<p>subjetivación, epistemología, conocimiento, ciencia, a priori, a posteriori, duda, certeza, verdad, ciencia, técnica, tecnología, forma.</p>
		Ontológico	<p>¿Cuál es el fundamento-principio de la realidad y de la existencia?</p> <p>¿A partir de qué puntos de vista se ha dado solución a esta pregunta?</p>	<p>Physis, causa, esencia, ser, pensar, aparecer, existencia, accidente, materia, forma, hilemorfismo, acto, potencia, tiempo, espacio, nómeno, fenómeno, Dios, hombre, mundo.</p>
Filosofía práctica	<p>Es la razón hecha historia y cultura.</p> <p>Es la indagación por las mediaciones simbólicas del hombre como ser culturalmente ético y político.</p> <p>Es la reflexión sobre el ser del ethos como un saber vivir bien.</p>	Antropológico	<p>¿Qué es el hombre?</p> <p>¿Qué sentido y significado tiene la vida?</p> <p>¿con qué concepciones ha respondido la filosofía estas preguntas?</p>	<p>Vida, trabajo, creencias, ser, persona, individuo, sujeto, el otro, identidad(es), cultura, tradición, símbolos, muerte, dolor, cuerpo, sexo.</p>
		Ético	<p>¿Qué es la felicidad?</p> <p>¿Cuál es la vida buena?</p> <p>¿Cómo puede la ética – como discurso filosófico- aportarme para alcanzar la felicidad y la vida buena?</p>	<p>Normas, acción, voluntad, autonomía, heteronomía, libertad, bien, mal, alteridad, valores.</p>
		Político	<p>¿Qué es el poder?</p> <p>¿Qué es el bien común?</p> <p>¿Cómo propiciar justamente el bien común a partir del poder político?</p>	<p>Sociedad, pluralidad, bien común, multiculturalidad, violencia, guerra, derechos, vigilancia, democracia, Estado, virtudes públicas, poblaciones vulnerables, minorías lingüísticas, minorías culturales.</p>
Filosofía poiética	<p>Reflexión sobre las creaciones humanas en tanto signos culturales de un ‘saber hacer’. Incluir las formas artísticas Sordas: poesía</p>	Estético	<p>¿Qué es lo bello?</p> <p>¿Qué es lo bueno?</p> <p>¿qué es lo justo?</p> <p>¿Cómo puede aportar el</p>	<p>Bello, bueno, justo, sublime, naturaleza, creación, sensibilidad, sentidos, estética, placer, producto</p>

(sin rima y sin señas configuradas manualmente necesariamente –que podrían equivaler a las palabras de los oyente), chistes (primordialmente visuales, sin alusiones al sonido).		arte para mejorar mi vida?	cultural, arte, experiencia, poesía, literatura, narrativa, juego, música, símbolo, fiesta, ocio.
--	--	----------------------------	---

11.7. Competencias

El cuadro de los campos del conocimiento filosófico, ya expuesto, puede ser completado por el maestro con las competencias que quiera que sus estudiantes Sordos desarrollen, teniendo presentes, no me cansaré de repetirlo, los tres principios del plan.

Puede pensarse entonces para cada componente filosófico unas competencias que vinculen las perspectivas del pensamiento superior y que conduzcan a una preparación de clases significativas para los estudiantes.

Según Restrepo (2007d), las competencias propias del filosofar son: exploración, descripción, análisis, explicación, argumentación, interpretación, crítica, reflexión, creación, narración, comunicación, construcción, proposición, comprensión, sistematización, diálogo, etc.

A esta lista podemos unir las actividades básicas de una educación filosófica presentadas por Pineda (2004: 158): planteamiento continuo de preguntas; examen continuo de nuestras formas de razonamiento; análisis del lenguaje que utilizamos en nuestros juicios; examen permanente de los supuestos más generales que están a la base de todos nuestros conocimientos; previsión de las posibles consecuencias de todo aquello que pensamos, sentimos, deseamos, decimos o hacemos, y especialmente de las conclusiones a que nos vaya llevando nuestro proceso de indagación.

De estos listados puede servirse el maestro para la redacción de las competencias y la escogencia de las actividades para la clase. Para que lo pueda hacer de una forma en que realmente responda a lo que se espera de una educación filosófica, presento el siguiente cuadro de objetivos de una educación filosófica según Pineda (2004: 142-147):

Objetivo	Competencia general	Competencias específicas
Desarrollo de la capacidad de razonamiento	Mejorar la capacidad para razonar de forma ordenada y sistemática, para identificar falacias en nuestros razonamientos y los de	Cuidado por el uso de su pensamiento y su lenguaje. Desarrollar hábitos de coherencia.

	otros, y para argumentar de un modo consistente.	Atención a las falacias presentes en el habla cotidiana. Preocupación por definir los términos que utiliza. Examinar los múltiples razonamientos (analógicos, silogísticos, condicionales, etc.) que construye en su vida cotidiana.
Fortalecimiento de la comprensión ética	Cultivar el buen razonamiento moral, desarrollar la capacidad de análisis de las situaciones morales en las que nos vemos implicados, y fortalecer el carácter moral en orden a desarrollar sentimientos y emociones acordes con las situaciones que viven las personas y una especial sensibilidad para colocarse en las perspectivas de otros cuando se encuentran en circunstancias de dilema o conflicto.	Identificar situaciones morales. Ofrecer valoraciones adecuadas de dichas situaciones morales. Someter a examen, mediante el uso de criterios, dichas valoraciones.
Incremento de la capacidad para 'interpretar' (descubrir y construir significado)	Explorar el significado de las cosas (las que se nos dan a través de la experiencia sensorial directa y las que construimos por interacciones entre símbolos).	Reconocer diferencias y semejanzas. Establecer diversos tipos de relaciones (de partes a todos, de medios a fines, etc.). Describir de modo preciso y significativo las situaciones en que se involucra. Analizar estrategias mentales y juegos de lenguaje.
Fomento de la creatividad	Desarrollar la reflexión personal haciendo más preciso y coherente el ejercicio del pensar. El trabajo lógico es clave esencial para el desarrollo de la creatividad en sus diversas formas.	Vincularse con actividades artísticas y literarias: teatro, interpretación y producción de poesía, pintura, dibujo, etc. Producir obras de humor. Redactar ensayos en LSC, con ayuda del español escrito como herramienta que facilita recordar más tarde las ideas y de las tics como herramientas para conservar el ensayo en el tiempo.
Megaobjetivos		
Enunciación	Explicación	
Crecimiento personal e interpersonal	Permitir que los individuos alcancen una mejor comprensión de sí mismos y, con ello, una mayor conciencia de sus emociones, actitudes e intereses. Autoconocimiento y reconocimiento de su identidad de Sordo.	
Formación de valores democráticos para la convivencia ciudadana	El 'pensar por sí mismo' no es [...] un ejercicio solitario. Es, más bien, solidario, en cuanto se hace tanto mejor en la medida en que nuestras perspectivas son confrontadas en una comunidad de indagación y en que nosotros mismos, en cuanto agentes racionales y morales, internalizamos los procedimientos de dicha comunidad y ganamos para nuestras propias vidas una perspectiva democrática.	

11.8. Estrategias para el aprendizaje filosófico

Con los estudiantes Sordos en el aula pueden y deben hacerse las mismas actividades que se hacen con los grupos de oyentes en las clases de filosofía (pero recordando siempre los tres principios, sobre todo el de la LSC), a saber: acercamiento al texto (teniendo en cuenta que en este contexto la palabra 'texto' no significa solamente lo escrito, también entran las imágenes, los videos, los discursos en LSC, entre otras cosas que den pie a un proceso de interpretación, proposición y argumentación), análisis, crítica, problematización, interpretación, comprensión, contextualización, aterrizar en la realidad, confrontación, discusión, argumentación, refutación, proposición, creación, construcción.

En este punto quisiera presentar tres estrategias que presenta Restrepo (2007c), por considerar que brindan luces para la preparación de las actividades de clase por parte del maestro y del intérprete.

Estrategias	Explicación
Vertical	Se parte del texto y se analiza desde una perspectiva crítica; se identifican las problemáticas, se interpretan y comprenden a la luz de la tradición filosófica; se contextualizan los problemas confrontándolos con la realidad; surge la discusión argumentativa y la posible refutación.
Horizontal	El texto lleva a problematizar los componentes filosóficos; su análisis permite interpretar la realidad con argumentos y con nuevos conceptos; la crítica lleva a la comprensión de la problemática y su confrontación.
Transversal	El proceso didáctico sigue unos delineamientos cuyo punto de partida puede ser trabajado indistintamente y hacer todas las combinaciones posibles de las actividades.

Las estrategias metodológicas implementadas en el aula de clase con los estudiantes Sordos para enseñar filosofía, dependerán de las condiciones del contexto específico: quiénes son esos estudiantes que participan, cuáles son las condiciones de la institución, en qué momento del proceso va el intérprete de LSC, en qué momento de comprensión de la situación de los Sordos va el maestro, etc.

Sin embargo, sí podemos decir que toda (...) *educación filosófica supone, (...) un método dialógico, comunitario y metacognitivo.* (Pineda 2004: 147).

Debemos recordar que, en el marco teórico, una de las definiciones dadas de filosofía, fue la que la configura como un trabajo con conceptos; por eso, la metodología que se piense debe facilitar el trabajo conceptual.

(...) al recurrir a los conceptos y su historia, debemos asumir una actitud hermenéutica mediante la cual aceptemos la condición de penuria lingüística, una penuria ante la cual se debe aceptar que los conceptos con los que pretendemos aclarar los conceptos necesitan también ser aclarados. Esta penuria lingüística, además, nos aboca a la necesidad del diálogo. (Garcés 2004: 270-271).

El INSOR propone unos elementos clave que debe contener toda estrategia metodológica cuando se trate de educación de Sordos, los presento aquí para ser tenidos en cuenta al momento de diseñar la metodología de trabajo: promover un alto grado interacción; propiciar interacciones entre sujetos, entre sujetos con el conocimiento y entre sujetos sobre el conocimiento; potenciar la experiencia visual; proponer retos cognitivos a los estudiantes; contextualizar los conocimientos y saberes (2006 p. 48, 49).

Para lograr un buen trabajo sobre los conceptos, teniendo en cuenta que el acercamiento al concepto propiamente dicho, luego de reconocer los saberes previos, inicia con la exposición del maestro. Para lograr que esa exposición sea efectiva para los Sordos debe estar dirigida a la comprensión, para ello debe constar de tres fases (presentadas por Pozo (2000: 275-276):

1. Un encabezamiento o introducción (organizador previo de los materiales que vienen a continuación que serviría como puente cognitivo entre los conocimientos previos de los aprendices y la información contenida en la exposición).
2. Una presentación del material de aprendizaje propiamente dicho (que tenga una organización conceptual explícita y capten el interés de los aprendices).
3. Consolidación de la estructura conceptual (relación explícita entre los conocimientos previos del aprendiz que han sido activados y la organización conceptual de los materiales de aprendizaje presentados en la fase anterior).

11.9. Evaluación

Es importante recordar el segundo principio del plan: la evaluación de los aprendizajes debe hacerse mediada por la LSC. Es un derecho del Sordo al ser la LSC la lengua en la que se siente plenamente competente y con la que puede acudir a su conocimiento acumulado. Debe valorarse en la evaluación el proceso de construcción de identidad del estudiante, su reconocimiento como Sordo y como miembro histórico de la especie humana; en la evaluación no puede ser solamente tenida en cuenta la asimilación de los contenidos.

[Los] procesos de comprensión que se logran mediante los procesos de pensamiento y desarrollo de los diferentes saberes [...] deben ayudar a la construcción de identidad [...] y deben fortalecer

además la participación activa del aprendiz en la historia, haciéndose partícipe y artífice de la misma. (Restrepo 2007d).

Aquí no se tocará el tema de la escala valorativa, eso será resuelto por el sistema de evaluación diseñado por las instituciones educativas; lo que sí diré es que es importantísima la valoración cualitativa que el maestro y el intérprete (cada uno desde sus conocimientos) puedan hacer del proceso de cada estudiante, no puede limitarse la evaluación a la ubicación en una escala sea ésta en número o letras.

Al momento de evaluar los aprendizajes, es importante recordar la pregunta problematizadora con la que iniciamos, con respecto a pensar una educación para Sordos siendo el parámetro los mismos Sordos y no los oyentes para evitar procesos de colonización.

Es primordial que los equipos docentes no comparan el desempeño de los estudiantes sordos frente al de los oyentes que cursan grados similares o tienen las mismas edades, puesto que se ha de tener en cuenta que hasta tanto los niños y jóvenes sordos no llegan a la escuela con la primera lengua y con procesos de socialización consolidados, los educandos sordos requerirán contar con mayor cantidad de tiempo y experiencias significativas para alcanzar las competencias que supone la educación formal (INSOR 2006 p. 51).

Presento los criterios que propone en INSOR (2006:51, 52) para evaluar, con la intención de que sean tenidos en cuenta al diseñar los instrumentos evaluativos a aplicar con los estudiantes:

- a) la evaluación de los estudiantes sordos siempre se realiza en la lengua la cual se ha vehiculado a la información y a través de la cual se han construido los conocimientos, es decir, la lengua de señas.
- b) la exigencia que se plantea el plan de estudios para el estudiante en cuanto al desarrollo de procesos, competencias, logros, indicadores o niveles de logro de estar articulada con el nivel de desarrollo lingüístico comunicativo del educando en su primera lengua.

12. ¿Y... entonces? Conclusiones

De todo esto que ha sido expuesto en este trabajo, puedo sacar unas pocas pero importantes conclusiones:

- Es posible enseñar filosofía a los Sordos respetando sus particularidades lingüísticas y culturales, es decir que en LSC se puede vehiculizar la enseñanza de la filosofía con todo el rigor conceptual que tiene ese mismo proceso en lenguas orales-vocales. Es decir que se corrobora la idea de que la LSC es una lengua completa que le posibilita a

sus usuarios las funciones interpretativas, expresivas y comunicativas como cualquier otra lengua.

- Los Sordos son capaces de aprender filosofía (si la enseñanza es vehiculizada en su lengua), pueden acceder a sus constructos conceptuales históricos.
- Los Sordos, en su lengua, construyen pensamiento filosófico, es decir que su desarrollo lingüístico los capacita para filosofar. Este proceso de reconocimiento como sujetos de saber es muy importante pues conduce a la reconstrucción de su identidad cognitiva.
- Un proceso de enseñanza de la filosofía tiene muchos elementos (de cognición, de valores y derechos humanos, de desarrollo social, entre otros) que aportarle a la comunidad sorda. Esto siempre y cuando la enseñanza sea direccionada desde una mirada no hegemónica ni logocéntrica de la filosofía y la pedagogía.
- Los Sordos tienen mucho que enseñarle a la filosofía y a la enseñanza de la filosofía: elementos de índole cultural, lingüística, social, entre otros, que pueden crear otros sentidos en las interpretaciones y construcciones filosóficas.
- Es vital la participación de los sujetos Sordos en cualquier propuesta, investigación o plan que se geste pensando en ellos; es decir que se resalta la importancia de la consigna '*nada para nosotros sin nosotros*'.
- La educación de los Sordos está aún por pensarse seriamente, carecemos de investigaciones que fundamenten las planeaciones curriculares y las estrategias didácticas en las áreas específicas. Este trabajo es un primer acercamiento a pensar esas particularidades para el caso específico de la filosofía, pero hace falta pensarlo también para otras áreas del currículo que también pueden problematizarse en perspectiva bilingüe intercultural.
- Después de leer este trabajo (y después de haberlo yo escrito) se le abre a uno una mente optimista frente a la educación de los Sordos, pero el panorama real es desalentador, sobre todo en nuestra ciudad y nuestro departamento: falta de voluntad política, falta de educación política de los Sordos para hacer valer sus derechos mediante acciones afirmativas (como tocaría hacerlo en este momento de la historia para compensar un poco el desbalance social con respecto a ellos), falta de opciones reales de educación superior que superen lo remedial, falta de voluntad de la universidad pública para incluirlos en sus programas, entre muchas otras situaciones que desalientan.

13. ¿Qué otros trabajos me ayudaron? Bibliografía

A. Lemesle (Directeur) (1970). *Enseignement logique de la langue française aux sourds-muets, cours de première année*. Nantes: Institution départementale des jeunes Sourds-muets et Aveugles.

A. Lemesle (Directeur) (1970). *Enseignement logique de la langue française aux sourds-muets, cours de première année*. Nantes: Institution départementale des jeunes Sourds-muets et Aveugles. Pag. IV et V.

Behares, Luis E. (2000). *Sobre adquisición del lenguaje y constitución del sujeto, los niños sordos de padres oyentes*. En: el bilingüismo de los sordos, Volumen 1 N°4, Santafé de Bogotá: INSOR P. 19-30).

Castilla, Mónica Elizabeth; Ortega de H., Susana y Dubart, Silvia Miriam. (1999). *Adquisición de la lectura y escritura en niños Sordos en una escuela bilingüe*. En Actualidade da educagao bilingüe para Sordos(Vol 2), Carlos Skliar Compilador (pp. 83-94) Porto Alegre: Editora Mediacao.

Cifuentes Acevedo, Yulieth y Villa Giraldo, Jesús Alejandro (2004). *La construcción de una competencia filosófica*. En Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía; Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía, editores. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Corripio, Fernando (1979). *Diccionario etimológico general de la lengua española*. Barcelona, España: Bruguera.

De los Santos Rodríguez, Esther (2004). *Técnicas de interpretación de lengua de signos*. CNSE Fundación para la superación de las barreras de comunicación, España.

Escobar V., Arturo. (1996). *La invención del tercer mundo, construcción y deconstrucción del desarrollo*. Traducción de Diana Ochoa. Santafé de Bogotá: Editorial Norma S.A..

Frere Donatien S.G. (1965). *Initiation de l'enfant sourd au langage, pedagogie de la demutisation*. Les éditions sociales francaises.

Galvis Peñuela, Rosalba (2006). *La interlengua de los estudiantes sordos en el aprendizaje del castellano escrito como segunda lengua*. Proyecto manos y pensamiento. Disponible en <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/mod/resource/view.php?id=13659>

Garcés Gómez, Juan Felipe (2004). *Historia de la filosofía y enseñanza de la filosofía, una relación problemática*. En Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía; Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía, editores. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Garcés V., Fernando (2005). *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica*. En "Pensamiento crítico y matriz (de)colonial", Katherine Walsh, compiladora. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Editorial Abya Yala. P. 137-167.

Grosjean, Francois (2000). *El derecho de los niños sordos a crecer bilingües*. En: el bilingüismo de los sordos, Volumen 1 N°4, Santafé de Bogotá: INSOR P. 15-18).

INSOR – Instituto Caro y Cuervo (2008). *Diccionario básico de la Lengua de Señas Colombiana*. Ministerio de Educación Nacional: Santafé de Bogotá.

INSOR – UNAD (2006). *Entre textos y contextos*, CD multimedia y DVD, Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2004). *Estudiantes Sordos en la educación superior, equiparación de oportunidades*. Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2006). *Educación Bilingüe para Sordos -Etapa Escolar- Orientaciones pedagógicas*. Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2007). *Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita en la educación bilingüe y bicultural para Sordos*. Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2009). *Cuéntame cuentos en LSC, una experiencia desde el PEBBI, desarrollando competencias del lenguaje*, 2 DVD, Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2009). *Guía para padres de educandos sordos que participan en propuestas bilingües biculturales, una experiencia desde el PEBBI*. Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2009). *La enseñanza de la lengua escrita como segunda lengua en la básica primaria, una experiencia desde el PEBBI*. Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2009). *La LSC en el contexto escolar, una experiencia de cualificación docente en el PEBBI, desarrollando competencias del lenguaje*, CD, Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (2009). *Lengua de señas colombiana, vocabulario básica primaria.*, DVD, Santafé de Bogotá: MEN.

INSOR (s.f.) *Orientaciones para la integración escolar de estudiantes Sordos con intérprete a la básica secundaria y media*. Santafé de Bogotá: MEN.

Kant, Immanuel (1983). *Crítica de la razón pura*. Editorial Losada, S.A. Buenos Aires.

Kenneth J. Gergen. (1991). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Larrosa, Jorge (1995). "Tecnologías del yo y educación." *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. Jorge Larrosa Madrid: La Piqueta, p. 257-329.

Latouche, Serge (1994). *El planeta de los naufragos: ensayo sobre el posdesarrollo*. España: Acento editorial.

Mama, Amina (2008). *Cuestionando la teoría: género, poder e identidad en el contexto africano*. En "Descolonizando el feminismo, teorías y prácticas desde los márgenes", editoras: Liliana Suárez Nava y Rosalba Aída Hernández. Madrid: Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la mujer. P. 223-241.

Medawar, Peter B. (1984). *Consejos a un joven científico*. México: Fondo de Cultura Económica.

Medina Moncada, Eliana (2007). *Subjetividades sordas: encuentros y desencuentros en educación*. Tesis de grado de la Maestría en Educación, pedagogía, sistemas simbólicos y diversidad cultural. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Milcent, Frère Emile (1965). *Psychologie de l'enfant sourd*. Nantes

Navia, Ricardo (2004). *La enseñanza media de la filosofía en las actuales condiciones culturales y sociales de nuestros países*. En Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía; Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía, editores. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Oviedo, Alejandro. (2001). *Algunas reflexiones acerca de las personas Sordas y sus lenguas*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Oviedo, Alejandro. (2001). *Apuntes para una gramática de la lengua de señas colombiana*. Cali, Colombia.: INSOR - Universidad del Valle.

Pertusa, Esther y Fernández Viader, María del Pilar (2004). *La lengua escrita en el niño Sordo: la escritura*. España: Publicaciones i edicions de la Universitat de Barcelona. P. 287-329.

Pertusa, Esther y Fernández Viader, María del Pilar (2004). *La lengua escrita en las personas Sordas: la lectura*. España: Publicaciones i edicions de la Universitat de Barcelona. P. 331-350.

Pineda R., Diego Antonio (2004). *¿En qué consiste una educación filosófica?* En Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía; Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía, editores. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Pozo, M. Ignacio (2000). *Aprendizaje verbal y conceptual*, en: *Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza editorial.

Quiceno Castrillón, Humberto (2004). *La enseñanza de la abstracción o la pregunta por lo sensible*. En Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía; Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía, editores. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Quiroga Sichacá, Luis Enrique (2004). *Fundamentos psicopedagógicos de la enseñanza de la filosofía*. En Filosofía, pedagogía y enseñanza de la filosofía; Germán Vargas Guillén y Luz Gloria Cárdenas Mejía, editores. Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá.

Restrepo Vélez, Lady (2007). *Campos del conocimiento filosófico*. Aportes a partir de los marcos referenciales para la construcción de los lineamientos curriculares en el área de filosofía. Colectivo de trabajo MEN-UPB. Semillero Hermes (UPB): Medellín.

Restrepo Vélez, Lady (2007). *Estrategias para el aprendizaje filosófico*. Aportes a partir de los marcos referenciales para la construcción de los lineamientos curriculares en el área de filosofía. Colectivo de trabajo MEN-UPB. Semillero Hermes (UPB): Medellín.

Restrepo Vélez, Lady (2007). *Procesos evaluativos de la filosofía: horizontes de comprensión filosófica*. Aportes a partir de los marcos referenciales para la construcción de los lineamientos curriculares en el área de filosofía. Colectivo de trabajo MEN-UPB. Semillero Hermes (UPB): Medellín.

Restrepo Vélez, Lady (2007). *Procesos para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía*. Aportes a partir de los marcos referenciales para la construcción de los lineamientos curriculares en el área de filosofía. Colectivo de trabajo MEN-UPB. Semillero Hermes (UPB): Medellín.

Rodríguez de Salazar, Nahir (s.f.). La narración visogestual en la constitución de subjetividad de personas que viven en el mundo del silencio. Proyecto manos y pensamiento. Disponible en <http://elearning.pedagogica.edu.co/moodle/mod/resource/view.php?id=13659>

Rodríguez Gómez, Hilda Mar (2001). *Pedagogías críticas: poder, cultura y diversidad*. En Darío Restrepo Carmona (editor), "Tendencias pedagógicas contemporáneas" páginas 71 a 100, Corporación Región, Colegio Colombo Francés, Fundación Confiar, Corporación ecológica y cultural Penca de Sábila: Medellín.

Rosas, Ricardo y Sebastian, Cristian (2004). *Contrapunto y Finale 3 acordes*, en: Piaget, Vigotski y Maturana, constructivismo a tres voces. Buenos Aires: Aique grupo editor S.A.

Sacks, Oliver. (2004). *Veo una voz, viaje al mundo de los Sordos*. Barcelona: Anagrama.

Sánchez G., Carlos M. (1990). *La increíble y triste historia de la sordera*. Caracas, Venezuela: Ceprosord.

Skliar, Carlos & Massone, María Ignacia y Veinberg, Silvana. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Infancia y Aprendizaje, 69-70 (0210-3702), 85-100.

Splitter, Laurance J. y Sharp, Ann M. (1996). *La otra educación, filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Traducción: Centro de filosofía para niños (Buenos Aires, Argentina), Ediciones Manantial: Buenos Aires, Argentina.

Tovar, Lionel Antonio (2000). *La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo*. En: el bilingüismo de los sordos, Volumen 1 N°4, Santafé de Bogotá: INSOR P. 74-88).

UNESCO (2009). *Declaración de Santo Domingo sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Reunión regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe; 8 y 9 de junio de 2009, Santo Domingo, República Dominicana.

UNESCO (2009). *Recomendaciones en el ámbito de la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. Reunión regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe; 8 y 9 de junio de 2009, Santo Domingo, República Dominicana.

Varela, Francisco J. (1998). *Conocer*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

Varela, Nuria. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, España: Ediciones B.

Vélez R., Walter G. (2008). *Logos, más allá de la palabra hablada o escrita*. En: Experiencias consentido pedagógico No. 3. Escuela del Maestro, Secretaría de Educación, Municipio de Medellín. Págs. 31 a 43.

Vélez R., Walter G. y otros (2009). *Proyecto Creciendo con las manos: diseño de un Aula para Sordos en la Escuela Normal Superior Pbro. José Gómez Isaza del Municipio de Sonsón, Antioquia*. Sistematización de un proyecto de grado de estudiantes de la licenciatura en educación especial de la

Universidad de Antioquia; disponible en el Ceded (Centro de documentación de la Facultad de Educación de la UdeA): Medellín.

Viaña, Jorge (2009). *La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la interculturalidad y de sus usos estatales*. Instituto Internacional de Integración. La Paz, Bolivia.

Wallerstein, Emmanuel (2000). *El eurocentrismo y sus avatares: los dilemas de las ciencias sociales*. New Left Review, (0) 97-113. Madrid, España: Akal.

Walsh, Katherine (2008). *Interculturalidad, estado, sociedad, Luchas (de)coloniales de nuestra época*. (p. 41, 42).