

ΞE ENSAYO Y ERROR

Nueva Etapa. Año XVIII. N° 37. Caracas, 2009, pp. 77-106

Revista de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Simón Rodríguez

Depósito Legal: pp. 92-0490 ISSN: 1315-2149

Ser sordo. Aproximación a una pedagogía desde la diferencia

Being Deaf: An approach to pedagogy starting from difference

Ana María Morales García*

anamamorales2003@yahoo.com

Resumen

El propósito fundamental de esta investigación es la construcción de una teoría sustantiva sobre la Comunidad Sorda de Caracas emergida de la narración e interpretación de los imaginarios simbólicos que como grupo lingüístico diferente han desarrollado. El interés de teorizar sobre este aspecto devino de la necesidad de buscar conocimientos sobre su realidad, que permitieran repensar una pedagogía para los Sordos desde el derecho a la diferencia. La metodología seleccionada se basó en el enfoque etnográfico a través de la observación participante y la entrevista en profundidad. Producto de los hallazgos más relevantes está la construcción de seis categorías que dan cuenta de sus vivencias sobre la realidad que enfrentan como minoría lingüística. A modo de conclusión, puedo señalar la necesidad de una pedagogía asumida desde la horizontalidad que permita accionar mecanismos educativos, lin-

* Docente investigadora adscrita al Centro de Investigación del Departamento de Educación Especial (CIDEE). Instituto Pedagógico de Caracas.

güísticos y antropológicos para favorecer el acceso al mundo Sordo a través de su lengua y su cultura.

Palabras clave: Sordos, comunidad, diferencia, lengua de señas.

Abstract

The main purpose of this research was the construction of a substantive theory about the Deaf Community of Caracas. This research emerged from the account and interpretation of the symbolic imaginaries that the deaf community, as a different linguistic group, has developed and in which the sign language, as first language, becomes the vehicle for the transmission of beliefs, values and worldviews. The research is an account on the significances that the Deaf build towards life. Within these representations, the citizenship concept emerges, as well as the right to have rights from the Difference. The selected methodology was based on the ethnographic approach and on the use of the Continuous Comparative Method (Strauss and Corbin, 2002). The study was developed in three phases: Ethnographic, Interpretative and Theoretical. Ten deaf adults (community leaders and part of different social spheres) participated. As a conclusion, I can point out the need for a horizontal assumed teaching technique that will allow to activate educative, linguistic and anthropological mechanisms, in order to favor the access to the deaf world through their language and culture.

Key words: Deaf community, difference, citizenship, social rights.

Introducción

Los sordos constituyen una comunidad particular por la presencia de una lengua y una cultura propias. Puede hablarse de una cultura sorda en el sentido de reconocer modos de vida, valores, creencias y actitudes que les confieren un sello especial. Penetrar ese mundo de significaciones constituyó el eje rector de la presente investigación, a través de la visión de los actores como protagonistas de todo este relato.

Razones por las cuales se desarrolla una narrativa a partir de sus testimonios en torno a la vida misma, desde distintos ángulos y temáticas que abarcaron un complejo entramado de sentidos. Esta narrativa es mostrada con la metá-

fora del Viaje, un viaje hacia la diferencia, hacia el reconocimiento del otro. Una biografía que interpretó su mundo pero que al mismo tiempo permite interpretarse a uno mismo.

Desde este prisma, significó realizar una investigación cuyo reto era conocer al Otro pero también generar un conocimiento sobre uno mismo, comprendiendo que no se da tal acercamiento sin el enfrentamiento con la mismidad. Representó hacer cuestionamientos sobre la propia vida para entender al sordo desde su diferencia, aun sabiendo que sólo es una aproximación a su realidad, a su tiempo, a su espacio ya que sentirlo sólo es posible siendo sordo.

Es encarar realidades ajenas a nuestra cotidianidad o formas distintas de recrear la vida. Lenkersdorf¹ explica que los diferentes modos de ver el mundo representan modelos para los miembros de culturas determinadas, modelos de nombrar el mundo y de comportamiento, de relaciones con los demás y con todo el cosmos. Modos de significar propios como grupo diferente, situación que no escapa a los sordos.

Pérez de Lara Ferré² completa este argumento cuando expresa que volver la mirada hacia uno mismo, repensar todo lo que nos ha sido pensado desde la academia, desde los textos de los expertos, desde los discursos políticamente correctos, desde las acomodadas conciencias de quienes se saben formando parte de la normalidad, de lo racional, de lo democrático, de lo verdaderamente humano, es lo que provoca la relación directa y abierta con quienes no forman parte de todas esas certezas.

De cómo se transitó el camino

Los fundamentos epistemológicos que sustentan una opción investigativa resultan necesarios para determinar el modo en que se mira una realidad, así

¹ Véase a Lenkersdorf, Carlos. *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI, 2006.

² Pérez de Lara Ferré, Nuria. «Identidad, diferencia y diversidad: Mantener viva la pregunta», en Larrosa, J. y otros (ed.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la Diferencia*. España: Laertes, 2001.

como los conocimientos que se derivan de ella. Es particularmente importante en el terreno de las ciencias sociales para entender los distintos fenómenos humanos y seleccionar las rutas metodológicas más adecuadas a su naturaleza; esto es, cómo se abordan los problemas u objetos de conocimiento y las formas que se asumen para buscar las respuestas.

Desde tal premisa, una narrativa sobre la comunidad sorda de Caracas en la que se interprete su mundo, amerita adoptar un paradigma que permita penetrar una realidad compleja y multidimensional por los distintos aspectos involucrados. Morin³ asevera que un paradigma científico puede definirse como un principio de distinciones-relaciones-oposiciones entre algunas nociones matrices que generan y controlan el pensamiento, lo que implica la producción de discursos y la constitución de teorías entre los miembros de una comunidad científica determinada.

Esto supuso un acercamiento a la comunidad sorda de Caracas desde una óptica compleja, multidimensional y transdisciplinaria. Compleja, ya que constituye una realidad ajena a la del investigador, por cuanto nadie puede colocarse en los zapatos de una persona sorda y sentir como ellos o ver el mundo desde su posición, lo cual implica un conjunto de aspectos íntimamente involucrados presentes en toda realidad humana, más aún cuando hablamos de una comunidad particular. Multidimensional, al ofrecer un conjunto de aristas sobre el mismo fenómeno que obligan a que sea interpretado desde distintas posiciones y, por tanto, derivar implicaciones y consecuencias también diferentes.

La perspectiva transdisciplinaria tuvo un papel preponderante en este viaje investigativo por cuanto amplió el horizonte desde el cual observar y penetrar el objeto de estudio, ya no sólo desde las disciplinas propias como la Lingüística o la Pedagogía, sino con el concurso de otras que minimizaron el riesgo de mirar desde una sola perspectiva, seguramente a la que se ha estado acostumbrado por mucho tiempo. Razón que hubiera significado cerrar las puertas a una óptica de mayor alcance, riqueza y densidad conceptual. De

³ Morin, Edgar. *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Cairos, 1982.

allí que este recorrido metodológico entrañó apoderarse de una mirada, de una interpretación, es decir, construir un método propio.

Este estudio de corte altamente cualitativo, dadas sus características, no podría ser abordado desde otro enfoque que no sea el de entenderlo como una realidad humana dinámica interpretada desde un modelo dialéctico en el que el conocimiento es una creación compartida. Una vida social que necesariamente posee una naturaleza simbólica difícil de asir a menos que sea traspasada a través de ese prisma.

De lo antes expuesto se deriva la visión del investigador como sujeto cognoscente que trae consigo una historia de vida, una formación profesional, unos marcos de referencia y un mundo compartido que se activan (y no pueden dejarse de lado) frente al fenómeno que se intenta interpretar. A su vez, confluyen los marcos de referencia, las creencias, los valores y los conocimientos previos, es decir, el «mundo de la vida cotidiana»⁴ de los actores. Un puente de doble circulación por el que transita la intersubjetividad.

Por tanto, la brújula orientadora en este tránsito por la comunidad sorda vino dada por la cultura etnográfica. Ella permitió el acercamiento y comprensión de sus modos de simbolizar la realidad y de las interacciones que establecen siendo sordos. En tal sentido, Geertz expone que la etnografía equivale a un análisis antropológico como forma de conocimiento. De este hecho se deriva que «la antropología, inevitablemente, implica un encuentro con el Otro»⁵ como vialidad necesaria.

Aspecto medular en el recorrido lo constituyó la recolección de la información, la cual se hizo a través de las técnicas e instrumentos propios de la investigación cualitativa en general y de la etnografía en particular. Estas son la observación participante y la entrevista en profundidad, como las fundamentales.

En cuanto a la primera, la observación participante es el eje indisolublemente ligado al quehacer antropológico. Ella puede ser definida como «un

⁴ Schütz, Alfred. *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrotu, 2001, p. 45.

⁵ Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1989, p. 34.

período de interacciones sociales intensas entre el investigador y los sujetos en el medio de éstos últimos»⁶. Durante el transcurso del mismo, la información que recoge los datos es sistemáticamente recolectada. Taylor y Bogdan⁷ indican que los observadores deben penetrar personalmente en la vida de las personas y compartir sus experiencias. Es *un ir más allá* de simplemente mirar, como lo comentan Córdova, González y Bermúdez⁸, «es apropiarse de las vivencias de lo ajeno, mediante una experiencia directa e inmediata en el terreno del Otro».

Es convivencia de la forma de vida de otros. Lo cual no implica convertirse o mimetizarse como los Otros; es, más bien, intentar ser aceptados en su mundo en una aproximación respetuosa por su diferencia. Esta técnica implicó el acceso a los lugares más comunes de reunión de la comunidad sorda de Caracas.

La entrevista en profundidad, representó otro de los bastiones que sustentaron el trabajo. Ella facilitó captar las intenciones, sentimientos, vivencias y conceptualizaciones de los informantes a través de su lengua como recurso lingüístico invaluable. Así, la lengua de señas emerge como el aspecto medular en la interpretación de su realidad como sordos.

El poder hacer las entrevistas en LSV como la lengua que caracteriza a la comunidad sorda representa la más genuina entrada en su mundo a través de las formas particulares en que nominalizan las cosas, los acentos y ritmos originales que usan para explicar los hechos de la vida.

Los temas abordados en las conversaciones con los actores giraron alrededor de su infancia, su vida en pareja, la educación bilingüe, el sexo, la religión, el papel que juega la lengua de señas y la lengua oral en su entorno

⁶ Alvarez-Gayón, Javier. *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós, 2003, p. 15.

⁷ Taylor, Steve y Bogdan, Robert. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós, 1987, p. 69.

⁸ Córdova, Víctor; González, María del Pilar y Bermúdez, Luis. *Metodología de la investigación III: Métodos cualitativos*. Módulo de trabajo Maestría en Educación. Universidad Nacional Abierta, Caracas, 2002, p. 176.

social y educativo, la lengua escrita, el derecho a la información, el humor sordo, la discriminación social, el intérprete de lengua de señas, el uso de implantes cocleares, los problemas de género, el imaginario social en torno a la sordera, el aislamiento, la minusvalía, la discapacidad, la ciudadanía, derechos laborales, la política, entre muchos aspectos que emergieron de las entrevistas.

Dado el matiz bilingüe-bicultural que posee este estudio, lució como necesario e imprescindible la presencia de intérpretes en lengua de señas venezolana (LSV) para la realización de las entrevistas, a pesar del conocimiento y manejo instrumental de dicha lengua por la investigadora.

Cabe resaltar que las conversaciones siempre se llevaron de manera individual con cada una de las personas sordas convocadas, que de forma cordial y amena quisieron compartir sus vivencias conmigo. Se efectuaron por medio de preguntas amplias en forma de comentarios que facilitaron *explayarse* significativamente en su información. Las entrevistas se dieron con la presencia de un intérprete de LSV de su confianza. Éstas tuvieron un tiempo que osciló entre 60 y 190 minutos aproximadamente, aunque no se estableció ninguna duración predeterminada.

Con relación a los instrumentos empleados para la realización de las entrevistas, es importante explicar que se grabaron los testimonios dados por los sordos en las voces de los intérpretes y no filmaciones de su discurso en LSV, como pudiera esperarse cuando se trata de personas que hablan una lengua visual.

El motivo obedeció a que la investigación no se basó en un análisis del discurso en lengua de señas propiamente dicho, sino en un abordaje de su realidad por medio de la lengua. Por otra parte, se consideró (a juicio de los propios intérpretes) que filmar las entrevistas restaba confidencialidad a los testimonios ofrecidos por los sordos. En otras palabras, las opiniones y los sentimientos expresados allí no hubieran sido posibles ante la presencia de una cámara filmadora.

Por último, en aras de garantizar el máximo de fidelidad en las entrevistas efectuadas, se entregó a cada uno de los participantes sordos, la entrevista

transcrita para la certificación de su veracidad. Para lo cual leyeron y firmaron como signo de aceptación de lo escrito. Esto obedeció a que el proceso para la transcripción de los datos se hizo complejo al pasar de la lengua de señas a la lengua oral (las grabaciones de audio) y luego al código escrito (procesamiento final), corriéndose el riesgo de perder parte de la información suministrada en el proceso de traducción a varios códigos.

En cuanto a los actores o protagonistas de la investigación, es pertinente indicar que de acuerdo con las características del diseño de la investigación se adoptó el llamado *muestreo teórico* propuesto por Glaser y Strauss⁹. Es decir, escoger a los participantes a medida que se desarrolla la investigación, sin establecer un diseño previo. Tal selección estuvo centrada en contar con la participación de los actores más idóneos para brindar una valiosa información de acuerdo con los objetivos propuestos en el estudio. Esto es, las personas sordas más representativas de su comunidad, aquellos que mejor pudieran narrar sus vivencias como sordos.

Asimismo, el estudio se acogió al concepto de *saturación teórica*, el cual comprende que la regla general al construir una teoría es reunir datos hasta que todas las categorías estén saturadas, es decir, hasta que no aparezcan nuevos datos o éstos empiecen a repetirse.

Los sordos participantes provienen de un estrato que puede ser calificado como privilegiado en su comunidad. Unos concluyeron la primaria y el bachillerato y otros con estudios superiores o muy próximos a finalizarlos. Por otro lado, poseen empleos estables (algunos vinculados al área educativa); hacen uso de la LSV como lengua cotidiana; participan activamente en las asociaciones de sordos en calidad de líderes, aportando valiosas opiniones y soluciones a muchos de sus problemas más comunes; tienen acceso a la información y al conocimiento; además, manifiestan plena conciencia y orgullo de su condición sorda.

⁹ Barney y Strauss, Anselm. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for comparison avec d'autres approches apparentées*. In Poupart, J. Deslauriers, J-P Giroux. *The qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

Los citados aspectos permiten aseverar que los participantes escogidos exhiben un alto nivel de reflexión, distinto a la mayoría de los sordos que, aunque son miembros naturales de la comunidad sorda, no están directamente involucrados en sus prácticas sociales o no se consideran activistas en la lucha por el reconocimiento de sus derechos; o simplemente no se sienten involucrados o identificados con ella, aun siendo sordos.

En consecuencia, los datos obtenidos de los testimonios, así como las observaciones realizadas en su comunidad, se contrastaron con la literatura especializada de diversas disciplinas en un proceso complejo de análisis y reflexión que decantó en una interpretación intersubjetiva de esa realidad. Entendiendo que no perseguía pre-establecer un marco teórico en el que calzaran de manera forzada los resultados obtenidos. Por el contrario, el norte siempre estuvo centrado en develar los hallazgos para luego interpretarlos desde diferentes posturas teóricas y desde distintas fuentes, en lo que pudiera entenderse como triangulación de la información.

Las experiencias narradas se expresaron a través de 619 citas y 36 códigos que dieron lugar a la conformación de seis categorías conceptuales producto del análisis y la interpretación efectuada bajo la forma de un informe cualitativo, sustentado en una orientación fenomenológica con el acento puesto en el interaccionismo simbólico. Todo lo cual se decantó a través de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss¹⁰ y el Método Comparativo Constante (MCC) de Strauss y Corbin¹¹.

La versión final de las categorías surgió de los datos y ellas constituyeron piezas teóricas que desarrollaron el análisis posterior, dando lugar a la teorización o lo que puede denominarse también como un cuerpo teórico estable de conocimientos. Además de emplear el MCC para el tratamiento de la información cualitativa, se seleccionó una herramienta computarizada que

¹⁰ Glaser, Barney y Strauss, Anselm. «*The Discovery of Grounded Theory. Strategies for comparison avec d'autres approches apparentées*». In Poupart, J. Deslauriers, J-P Giroux. *The qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter, 1967.

¹¹ Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia, 1990.

potenció y facilitó en gran medida la sistematización de los datos, dado el volumen generado por los mismos y la extensión de las entrevistas. El programa o *software* referido es el denominado ATLAS/ti. De seguidas se esbozan las categorías conceptuales antes citadas y se describen las categorías referidas:

2. Develando los hallazgos

2.1. La comunidad sorda: Comunidad de espacio y de tiempo

El término comunidad constituye un concepto polisémico, controvertido y difuso por la variedad de interpretaciones que ha tenido y sigue teniendo en el ámbito de las ciencias sociales. De manera general, alude a la congregación de personas que viven unidas y sometidas a ciertas reglas o normas afines a sus intereses. Se le define también desde lo social y lo psicológico como lo común compartido que toca intereses, valores o aspectos de un grupo.

Ya en este campo de lo psicosocial, implica «el establecimiento de relaciones y de interacciones, tanto de saberes como de acciones o sentimientos compartidos en un espacio histórico-cultural específico»¹². Así, la comunidad constituye, en palabras de Montero¹³ «un ámbito determinado por circunstancias específicas que, para bien o para mal, afectan en mayor o menor grado a un conjunto de personas que se reconocen como partícipes, que desarrollan una forma de identidad social debido a esa historia compartida». Heller¹⁴ explica que ha de entenderse como un sentido o la necesidad de enfocarla como sentimiento y no como escena o lugar.

De esta forma, no importa el lugar geográfico o el sitio desde el cual se establece una comunidad sino los procesos, las transformaciones psicosociales

¹² Sánchez, Esteban. *Todos con la esperanza. Continuidad de la participación comunitaria*. Caracas: Comisión de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación UCV, 2000, p. 56.

¹³ Montero, Maritza. *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 39.

¹⁴ Heller, Agnes. *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama, 1980.

y culturales que se dan entre las personas que la constituyen, por convivir en un tiempo y en un espacio determinado. Es lo común compartido.

Montero subraya certeramente lo que debe entenderse por comunidad al llamarla *un punto de encuentro*. Es el sitio buscado por un grupo de personas afines. Tal encuentro no es con cualquier individuo sino con aquellos que comparten un modo de vida, un sentimiento de identificación, por tanto se establecen relaciones de cotidianidad y afinidad especiales. Los sordos lo definen muy claramente cuando expresan que la comunidad sorda es el lugar que los congrega y los convoca alrededor de una lengua, entendiéndose que el concepto de comunidad no se asume como un lugar geográfico específico, más bien como el punto de encuentro que les posibilita ser ellos mismos. Así lo expresaron los sordos:

Yo me identifico con la comunidad sorda, me siento más a gusto.

La iglesia, las asociaciones de sordos son un lugar de encuentro necesario para los sordos, para conocerse, para hacer nuevos amigos... que no es posible en otro lugar

Se congregan en las iglesias más bien para hablar en su lengua, para reunirse.

Ese espacio colectivo delimitado por el intercambio entre los que son y se sienten sordos genera, al mismo tiempo, un proceso de integración y surge la *conciencia del nosotros*. Aparecen sentimientos de solidaridad, confianza, auxilio mutuo, empatía, construcción de valores, transmisión de costumbres, ritos y otros aspectos culturales propios de su dinámica como grupo.

Visto de este modo, *la conciencia del nosotros* es mirarse como iguales, con los mismos derechos que los otros, pero con el sentido de la diferencia emergiendo en paralelo, o podría decirse, superpuesto en una constante tensión. Es «un estar despierto» y en reflexión de una forma de sentir y entender el mundo distintas, a veces a riesgo de creerse único en el mundo, como se puede apreciar en los siguientes testimonios:

Hay un mundo sordo y un mundo oyente, son diferentes.

Los que están dentro de la comunidad sorda no les importa lo que digan afuera las críticas de la gente oyente. Los que están dentro se sienten sordos y con orgullo.

Yo cuando perdí la audición creía que yo era el único sordo en el mundo.

Los sordos no estamos con discapacitados, estamos con otros sordos.

Ellos no son más por ser oyentes, es que han tenido otras oportunidades, tienen la audición, yo no.

Porque los sordos saben lo que los sordos quieren.

Nosotros tenemos una persona sorda dentro, nos sentimos diferentes.

2.2. *Cultura sorda, universo simbólico de un colectivo*

La cultura emerge como otro de los conceptos de obligado análisis en esta investigación, sin embargo parece ofrecer menor polémica que el de comunidad sorda ya que existe el consenso de que la cultura sorda es sólo de los sordos. La palabra *cultura* es de las más antiguas que se conocen. La cultura no es algo que se tiene de forma individual, sino una posesión compartida en un colectivo. Es un universo de significados en permanente transformación y transmitidos de generación en generación, sólo posible con la interrelación de las personas que comparten un espacio común, valores, rituales, símbolos y muchos aspectos más. Por lo tanto, comunidad y cultura son dos caras de una misma realidad. No puede darse una cultura sin la reunión de un grupo de individuos que intercambian en una comunidad dada.

Esto es la cultura como concepto semiótico. De esta forma, Geertz¹⁵ sostiene que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, en la que la cultura es esa urdimbre, y que el análisis de la cultura ha de ser, por tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

Ahora bien, los sordos, como grupo humano fuertemente cohesionado por medio de una lengua común, tienen plena conciencia de ese *universo*

¹⁵ Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1996.

simbólico que les pertenece y que está allí en constante enriquecimiento, pero que ofrece ciertas dificultades para definirlo, precisarlo, o diríamos conceptualizarlo. Un mundo de la vida que los moldea de manera particular:

Definitivamente sí la hay, es diferente. La cultura del oyente va para un lado y la cultura del sordo va para otro. Son distintas, porque tienen mentalidades distintas.

Tienes un vaso y un oyente está afuera, dentro del vaso está el sordo, su cultura, su mundo. Estamos hablando de niveles de cercanía. Los oyentes que no tienen familiares sordos no saben lo que pasa dentro del vaso, no pueden estar 100% dentro de la cultura de los sordos (...) están fuera de ella, la miran a través del vaso.

Tiene que haber una relación entre una lengua visual y cómo entendemos el mundo; yo veo que la lengua de señas es fundamental en la manera que vemos el mundo. Es la base de nuestra cultura. Hay una relación muy estrecha. Para darte un ejemplo, los oyentes en la calle caminan y no se saludan, son individualistas. Los sordos están en la calle y se encuentran y se saludan aunque no se conozcan. Son características de la cultura sorda. Enseguida averiguan dónde vives, en qué trabajan. Los maestros deben involucrarse más en la cultura sorda, por ejemplo, a la iglesia no va ninguna maestra oyente.

Difícil pregunta, quizás me siento más cómodo con los sordos, pero tengo un poco de miedo porque son muy chismosos. Tú por ejemplo le dices a un sordo mira yo te voy a decir una cosa pero prométeme que no se la vas a decir a nadie, y ese chisme empieza a rodar por todas partes. Por ejemplo a un oyente le digo te voy a contar algo en secreto y lo guarda. La mentalidad de los sordos y los oyentes es distinta en cuanto a los secretos. El acceso a la información para los sordos es más difícil.

Se percibe en ellos la certeza de poseer una cultura, pero encuentran difícil poder definirla. Se identifican algunos rasgos comunes, como son la importancia del canal visual, el uso de la lengua de señas, la avidez por la información, el ser chismoso, desconfiado o ingenuo, que más que rasgos definitorios parecen producto de las barreras lingüísticas a las que están sometidos.

En efecto, la cultura sorda se manifiesta entonces como un conjunto de prácticas sociales, un acervo de saberes, valores y creencias colectivas que los han definido como grupo humano. Ladd¹⁶, líder sordo inglés, ha expresado, de forma contundente, que por siglos se negó que las visiones individuales de las personas sordas, son reflejo de sus creencias grupales. Explica que la existencia de las culturas sordas puede ser probada cuando afirma: «si la gente tiene una lengua, también tiene su propia cultura. Uno puede tener su propia cultura sin tener una única lengua, pero lo contrario es tanto física como sociológicamente imposible». Estamos hablando de una cultura colectivista.

Al igual que con otras culturas, la sorda, ha compartido y comparte normas, creencias, valores y prácticas sustentada en una herencia preservada a lo largo del tiempo. Una historia, por cierto, plagada de restricciones, prohibiciones y que muchos no han dudado en calificar como genocidio. El exterminio de una cultura minoritaria reducida y dominada por la bandera de la oralidad bajo el pretexto de la anhelada normalidad que deben alcanzar.

La cultura sorda es un hecho, que para muchos resulta curioso y para otros hasta molesto, pues pone a prueba creencias y certezas que lucían como verdaderas o únicas. No obstante, se acepta sin grandes problemas la existencia de una comunidad sorda pero se pone en tela de juicio si tienen una cultura. Situación que parece incomprensible si se piensa que en una comunidad en la que se comparten prácticas sociales, valores, sentimientos, una lengua común y todo un conjunto de saberes, no emergerá inevitablemente una cultura.

2.3. La lengua de señas como puente semiótico en la construcción de la cultura sorda

El mundo se muestra al hombre como un caos que debe ordenar para poderlo entender, interpretar y reconstruir. Esta tarea sólo es posible por medio del lenguaje como herramienta de simbolización capaz de permitir

¹⁶ Ladd, Paddy. *Understanding Deaf Culture. In serch of deafhood*. Sidney: Multicultural Matters, 2003.

una lectura de la realidad circundante. El lenguaje como facultad universal y eminentemente humana se concreta en lo que Duch¹⁷ ha definido como «apalabrar la realidad». Es decir, el hombre se convierte en «un empalabrador eficiente de sí mismo y de la realidad», en un intento por humanizarse y humanizar su entorno. Vale agregar, poner nombre a todas las cosas que lo rodean. En palabras de Rumbos¹⁸, «nominalizar el mundo».

Por otra parte, la lengua como sistema lingüístico no sólo es el instrumento para la comunicación humana, sino que representa un hecho de naturaleza social. Más aún, la lengua constituye el elemento aglutinante o la malla lingüística en la que se entreteteje la cultura de un pueblo. Romaine¹⁹ acota que la lengua no tiene una existencia separada de la realidad social de sus usuarios. Los conocimientos acerca de la lengua y de la sociedad se entremezclan.

Al ubicarnos en la vida de los sordos puedo entender por qué la lengua de señas juega un papel tan decisivo en la visión del mundo que construyen. Ese *apalabramiento* implica para ellos darle nombre a las cosas desde lo visoespacial. Es cómo perciben el mundo a través de la mirada o cómo organizan la experiencia de lo cotidiano por medio de lo visual; lo cual es sumamente interesante y sorprendente si se toma en cuenta la tradición de la oralidad como vía para nombrar la realidad. Aquí algunos testimonios de esta percepción de *apalabrar la realidad* a través de las señas:

Es más cómodo hablar en LS, es mi cultura, es mi identidad, es más mis sentimientos. Puedo decir todo lo que quiero, mis sentimientos.

Mi mamá trataba de explicarme esas cosas en lengua oral, pero no las entendía de manera superficial, me hacía falta entenderlo más profundo, más abstracto y sólo era posible con la lengua de señas.

¹⁷ Duch, Lluís. *Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: Seix Barral, 2000, p. 5.

¹⁸ Rumbos, Henry. *Adquisición de las señas con configuración manual clasificadora en la lengua de señas venezolana*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, 2002, p. 26.

¹⁹ Romaine, S. *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Madrid: Ariel, 1996.

Si sólo me hablan lengua oral será muy difícil para el sordo entender, estructurar los conocimientos, desarrollar el pensamiento así que necesito la lengua de señas para entender las cosas, el mundo.

Ante el concepto propuesto por Duch, vale la pena preguntar: ¿cuál será la magnitud del daño que se ha infringido a los sordos al privarlos, por siglos, del derecho a usar la lengua de señas como lengua materna? ¿Por qué la obsesión en negar que ella constituye una lengua materna? ¿Cómo el sordo puede empalabrarse a sí mismo, a los otros y a su entorno sin la posesión de una lengua? Al problematizar este tema es posible comprender la *descolocación afectiva* que ellos sufren al quitarles la posibilidad de adquirir su lengua materna.

De allí que cuando manifiestan: «Todo yo soy señas, yo respiro señas, brotan de mi piel» o «Soy yo mismo en lengua de señas», se evidencia con claridad, la importancia crucial, definitiva y trascendente que juega en su vida como sordos la lengua de señas. Más que una lengua, un código lingüístico o la posibilidad de comunicación con los otros, es su naturaleza, su esencia, es la columna vertebral de su existencia.

2.4. Ser sordo: Las miradas sobre una diferencia

El imaginario social construido a partir de las representaciones o miradas hechas en torno a la sordera se configuró en objetivo rector que privó en esta categoría. Un adentrarse en ese mundo de percepciones para problematizar algunas de las prácticas sociales que rodean el ser sordo, como derecho humano más que como condición audiológica. Es decir, una manera diferente de percibir, de sentir, de dialogar y de mirar la realidad. En otras palabras, la interpretación desarrollada se aventuró a mostrar ambas miradas. Una, la que han hecho los oyentes y la otra la que han construido los Sordos. Es oportuno agregar en esta introducción, la frase de Witold Gombrowicz (citado por Skliar)²⁰ para poner de relieve la relación de intersubjetividad del imaginario

²⁰ Skliar, Carlos. *Diferencia y educación. La cuestión del Otro*, Conferencia presentada en el seminario doctoral «La cuestión del Otro». UNEFA, Caracas, 2006, p. 32.

social «pues el hombre, en lo más profundo de su ser, depende de la imagen de sí mismo que se forma en el alma ajena, aunque esa alma sea cretina».

Una mirada sobre la alteridad deficiente anclada y cosificada en el tiempo, colectiva pero también individual. Una mirada aprendida sobre el deficiente, en nuestro caso, sobre el sordo. Ese Otro, el que le falta la audición, un cuerpo dañado, un ser incompleto que se aleja de la humanidad por la ausencia de la palabra hablada, parece ser la mirada a la que se han acostumbrado y a la que nos han acostumbrado a hacer. Aquí no se trata de negar ingenuamente la falta de un sentido natural o la presencia de una disfunción fisiológica, sino de saber desde dónde estamos mirándolo y las implicaciones que se derivan de esta posición.

Da Silva Thoma²¹ aclara que «las prácticas sociales están determinadas por las representaciones construidas sobre cada uno de los implicados en ella y, dialécticamente, las representaciones o imágenes se construyen a partir de las prácticas sociales». Esto significa capturar las imágenes que se construyen desde lo subjetivo del ser humano.

Por consiguiente, se ha nutrido de múltiples estereotipos que los catalogan de incompletos, introvertidos, impulsivos, irritables, anormales, inmaduros, incapaces, ingenuos, infelices, irracionales, impedidos, irresponsables, improductivos y pudieran incluirse más vocablos con el prefijo *in*, como marcas que denotan una condición de negación, de extrañamiento, de alejamiento a lo establecido, de señal de ruptura con la norma. Una sociedad que favorece la invisibilización de la alteridad deficiente, por ser ese Otro el que no cumple con los parámetros fijados desde la pretendida normalidad.

Es un imaginario que desemboca en prácticas sociales relacionadas con distintos ámbitos, siendo uno de los más significativos, el educativo. Una de estas miradas es desde *la minusvalía*, o percibir a los sordos como incapaces o disminuidos. Pero también se crea otra, casi perversa, desde la propia disca-

²¹ Da Silva Thoma, Adriana. *Educación de sordos e imaginario social. Algunas cuestiones sobre las prácticas sociales y pedagógicas*. Universidad Federal de Rio Grande Do Sul-Brasil: Ediciones, 1999, p. 34.

pacidad. En otras palabras, parece existir en el mundo de la discapacidad unas mejores que otras, lo que influye a la hora de asumir ciertos liderazgos en tal realidad. Los siguientes testimonios transmiten sus sentimientos y cómo se sienten mirados por los otros:

A veces nos sentimos como una carga para los oyentes, nos protegen, nos consienten como si fuéramos niños.

La mayoría de la gente piensa que somos eternos niños que hay que guiar y ayudar a decidir. Creen que tenemos retardo mental, como si no pudiéramos pensar, discernir o aprender.

Los oyentes piensan que somos brutos y no nos dan esos cargos porque el ciego habla y de la silla de ruedas también.

Muchos problemas aparecen porque los sordos están esperando como que le den las cosas.

Yo estudié hasta la primaria, después mi mamá no me dejó seguir porque creía que una niña sorda no podía defenderse en la calle y me dejó en la casa.

Otra de las miradas se fija en el *sentirse extranjero*. Esto es, el sentimiento de no pertenecer a ninguna parte, a ninguna comunidad, ni sorda ni oyente. Es diluir la propia identidad por no saber dónde está. Es un exilio impuesto por una sociedad que marca las fronteras de la normalidad.

Skliar²² acentúa esta percepción al indicar que son muchos los testimonios de sordos que, al hacer alusión a su pasado educativo, invocan la imagen de ser extranjeros, forasteros, exiliados. Agrega que no nos están haciendo referencia al hecho literal de haber emigrado a otras ciudades, lejos de sus casas. Están hablando de ser y sentirse extranjeros, aun dentro de sus escuelas y hogares. Un angustioso sentimiento de total orfandad que va de la mano del aislamiento lingüístico:

²² Skliar, Carlos. *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*, Ponencia presentada en la XX Reunión Anual de ANPED. Brasil: Rio Grande Do Sul, 1999.

Hasta en mi casa, con mi familia me sentía aislado, incómodo; sólo cuando me reuní con sordos me sentí verdaderamente acompañado (2:12).

Cuando estoy en una fiesta y todos son oyentes, aunque yo hablo algo lengua oral, me siento incómodo, apartado como un extranjero (2:14).

En contraposición a las representaciones negativas alrededor de los sordos fabricadas en el mundo oyente, surgen otras imágenes que buscan ubicar el discurso en un escenario distinto. Un escenario edificado sobre el reconocimiento de las diferencias. Uno que permita la deconstrucción de su vida siendo sordos, en desagravio por tantos actos de opresión ocurridos y que en última instancia, conduzca hacia una educación pensada por ellos y para ellos.

En otras palabras, se definen como individuos biculturales, dueños de una lengua y cultura propias, en contraposición a la de tener una discapacidad auditiva. Prueba de lo afirmado es que al preguntarles: ¿si tuvieran el poder de cambiar su condición sorda lo aceptarían?, la respuesta unánime fue que no. Se nota la *mirada de orgullo* por la condición, sorda y una fuerte conciencia de grupo:

Ser sordo es pertenecer a una minoría lingüística, es tener una cultura distinta y es pelear por tus derechos. Yo me siento feliz como soy, pero en el mundo me siento limitado por no entenderlo todo y depender de un intérprete.

Yo creo que no hay una diferencia tan marcada. Los sordos no somos menos que los oyentes, somos diferentes. Podemos hacer las mismas cosas siempre y cuando tengamos las competencias y la preparación para hacerlo. Yo soy tan capaz como el oyente.

Yo soy feliz siendo sorda, no lo cambiaría; cuando era pequeña ni siquiera sabía que lo era, no tenía conciencia de que era diferente.

En ese sentido, el debate filosófico actual en torno a este tema centra su discusión en el reconocimiento de las diferencias, como un derecho legítimamente humano. La aceptación de diferencias culturales, lingüísticas, étni-

cas, de género, religiosas, políticas, educativas o económicas ubica al hombre en un complejo entramado que no puede ser explicado en términos binarios o categorías pre-establecidas en un intento por ordenar, normalizar y homogeneizar el mundo. Es entenderlo en su pluralidad de identidades frente a la realidad y a las circunstancias.

2.5. *La ciudadanía desde la diferencia*

El tema de la discapacidad, como eje de un movimiento social de afirmación de derechos, cobra plena vigencia en este tiempo posmoderno. Cada vez se observa con mayor fuerza el reclamo en la equiparación de oportunidades para todos aquellos grupos que conforman distintas minorías. Eroles²³ asevera que la problemática de la discapacidad debe ser asumida como una construcción de ciudadanía. Esto es, cómo desde la diferencia —en el entendido de ser un derecho humano— se alcanza la participación social a través del ejercicio democrático.

Hoy en día, forman parte de las citadas minorías las personas con discapacidad, por ser ellos considerados como excluidos, desvalorizados y marginados de una sociedad caracterizada por el rechazo al diferente. Se percibe el dominio paternalista de una sociedad plagada de prejuicios y negaciones hacia lo que se desvíe de sus normas. Así, todo lo diferente —se afirma desde ciertos modelos socio-culturales— debe ser invisibilizado. Sin embargo, recién ahora, a principios del siglo XXI, puede notarse un cambio radical en esta desvalorizada óptica. Un giro ideológico hacia un pensamiento humanista centrado en el reconocimiento de los derechos humanos.

En efecto, las personas con discapacidad han sido catalogadas históricamente como «aquellas que poseen algún tipo de limitación física, sensorial o intelectual»²⁴. A partir de esta definición, se cree que las dificultades para

²³ Eroles, Carlos. «La discapacidad como eje de un movimiento social de afirmación de derechos», en Eroles, C. y Ferreres (Ed.), *La discapacidad: Una cuestión de derechos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

²⁴ Pestana Correia, Lucía, *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. Caracas: IESAL-UNESCO-IPASME, 2005, p. 5.

realizar una actividad se asocian a su condición física, sin entender que son más bien, elementos ambientales y sociales los que cercenan su plena participación. Es la sociedad quien genera la discapacidad y la que crea barreras de exclusión.

Estos grupos minoritarios, aglutinados por distintas razones –constitución étnica, uso de una lengua, religión, tendencias políticas, orientación sexual, etc.– tienen cada vez mayor conciencia sobre la necesidad del respeto a la dignidad humana. Ya por el solo hecho de ser personas han ganado el derecho a exigir la participación en igualdad de condiciones. Una participación que se traduce en el concepto de ciudadanía, o «el derecho a tener derechos»²⁵. De seguidas algunos de los comentarios hechos por los sordos en torno a este tema:

Los sordos no estamos con discapacitados. Nos sentimos diferentes, necesitamos de una educación diferente. No requerimos de una educación especial. El sordo tiene un idioma diferente que no tienen los otros grupos ubicados dentro de la educación especial, ustedes deben considerar eso. En el Ministerio de Educación debería haber sordos dirigiendo y asesorando lo que tiene que ver con su educación.

Los sordos lo único que tenemos es que no oímos, no nos sentimos discapacitados. Nos sentimos diferentes.

Ser sordo, para muchos como yo, es simplemente no oír, pero ser sordo es mucho más que eso. Yo desperté y tuve conciencia de ello hace sólo 3 años. Yo puedo decir ahora que es pertenecer a una minoría lingüística, que es una cultura diferente y que tiene que ver con los derechos y con las luchas. En resumen, para mí ser sordo es ser feliz, pero a veces me siento limitado de no poder entenderlo todo. Hay situaciones que me limitan, por ejemplo cuando tengo que asistir a un evento y no tengo intérprete que me asista.

Los sordos se asumen desde la diferencia; una diferencia centrada en el uso de una lengua minoritaria que les conduce a reclamar su derecho a un intérprete sin que esto represente para ellos una discapacidad. Esto es, cómo

²⁵ Arendt, Hanna. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 89.

la sordera se percibe como una forma de vida; una manera de ser; una experiencia visual que comporta una cultura propia. Por tanto, desde esta óptica socio-antropológica, se plantea la necesidad constante de conquistar derechos sociales en procura de mayores y mejores condiciones de vida, en las cuales se les garantice el derecho lingüístico de hablar una lengua distinta a la de la mayoría, con todas las implicaciones que ello contiene.

A manera de cierre: hacia una pedagogía del nos-otros

Asistimos a una brecha entre lo que se enseña en el espacio escolar y lo que parece reclamar la sociedad o la cultura de nuestro tiempo. Hay un desfase entre los saberes que se producen en la escuela y los que se requieren en un mundo competitivo, globalizado y cada vez más fragmentado. La Modernidad trajo consigo una discursividad centrada en lo lineal, en la racionalidad del pensamiento para dominar la naturaleza, alcanzar el progreso y el goce de la felicidad. Era configurar al hombre nuevo y a la escuela como epicentro de todos los saberes.

La escuela convirtió el proceso de enseñanza en un acto mecánico, vertical y unidireccional, en el que «yo enseño y otro aprende»; una relación de causa-efecto, de enseñanza-aprendizaje traducido en una educación intencional, en un camino de ida y vuelta donde todo es previsible, controlable y evaluable. En el que no parece haber sorpresas o imprevistos, en una suerte de poder hegemónico de quien controla los saberes o cree que lo hace.

Para Skliar²⁶, en cambio, es plantear una educación no intencional, como «la acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en un bosque». Ahonda en su argumento, diciendo «es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía; es una educación ética en la que el yo es absolutamente responsable del otro»²⁷. Además de enfatizar que cada acto de educar deberá pensarse como un acto de conversación.

²⁶ Skliar, Carlos. *Diferencia y educación. La cuestión del Otro*, Conferencia presentada en el seminario doctoral «La cuestión del Otro», UNEFA-Caracas, 2006, p. 11.

²⁷ *Ibidem*.

Es una conversación de diferencias que posibilita que el otro nos perturbe, nos altere, nos sorprenda. Es *un estar entre nosotros*²⁸ como condición primaria de la existencia humana, en la que hay al mismo tiempo proximidad y distancia, pero se crea un espacio para la conversación, para el encuentro con el otro, en un acto de acogida y de reconocimiento. Es una educación entendida como un don y no como la herencia que debe ser preservada sin modificaciones o alteraciones, custodiada, sin preguntas, inamovible, fiel e inexorable.

De lo que se trata más bien, es de deconstruir los argumentos que habitan en la educación; deconstruir como forma de pensamiento; es explorar cómo se han construido tales visiones; mostrar su estructura en un intento por comprender su funcionamiento y desentrañar sus sentidos. Hemos buscado, históricamente, soportes, tendencias, modelos y paradigmas para sustentar lo que se creía debía ser la educación, pero siempre desde una postura monolítica y arraigada en nuestras propias creencias, en nuestros argumentos (que precisamente son los nuestros y no los de los otros), en posiciones férreamente anquilosadas que no permiten nuevas interpretaciones o son aceptadas pasivamente y en las que no hay espacio para las dudas o las preguntas.

De tal forma, que el acto pedagógico debe encerrar una relación dialógica, una vía hacia la intersubjetividad en la que se establezcan puentes para los intercambios de saberes, de informaciones y de sentidos entre quien enseña y quien aprende. Ya Derrida²⁹ lo acotaba cuando refería que la respuesta es del otro y agregamos que «el fenómeno de la comunicación no depende de lo que se entrega, sino de lo que pasa con lo que se recibe. Y esto es un asunto muy distinto a transmitir informaciones»³⁰.

De ello se desprende una experiencia que transforma el acontecimiento en significativo y produce una abolición de la tradición educativa, esa que hace que se mantenga siempre en el mismo sitio. Esa que obliga a tematizar

²⁸ Nancy, Jean Louis. *Ser Singular-Plural*. Madrid: Arena Libros, 2006.

²⁹ Derrida, Jacques. *La Hospitalidad*. España: Laertes, 2006, p. 37.

³⁰ Maturana, Humberto. *La realidad: ¿objetiva o constructiva?* Barcelona: Anthropos, 1996, p. 34.

al otro. La palabra educación parece ya arrastrar en sí misma esa relación vertical en la que el maestro explica y un alumno comprende. O lo que es lo mismo, un individuo que posee el conocimiento absoluto de las cosas y los fenómenos que ocurren en la realidad, y por tanto, se convierte en el instrumento insustituible para penetrarlos en su comprensión. De tal modo que el alumno necesita del maestro para poder desentrañar la naturaleza del mundo. Y aquí retomo la idea de *explicación* propuesta por Rancière³¹ ya que configura la presencia de «un otro incapaz», ése que depende del maestro para comprender. Sin la explicación, no parece existir la pedagogía. Esto es, «sin explicación, sin la explicación del maestro, sin el maestro explicador, no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida, nada que pueda ser llamado pedagogía. ¿Por qué, qué es un maestro sino un explicador?»³².

Sumado a este argumento subyace, entonces, una relación perversa entre un maestro explicador y un alumno incapaz, es decir, no hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido. En efecto, se constituye en una tradición, en un repetir la misma historia, la misma relación perversa de quién enseña y quién debe aprender por la explicación. Así, Becerra³³ advierte: «no sigamos apegados de manera ciega y necia a una tradición sobre la pedagogía de la enseñanza en la cual nos hemos embarcado sin darnos cuenta porque todo el mundo lo ha hecho así y todavía continúan haciéndolo».

Mucho se ha dicho y se ha escrito con relación al tema de educar a las personas sordas. Han sido varios siglos buscando formas pedagógicas, recursos didácticos, procedimientos metodológicos, sistemas de aprendizaje, programas y una vasta batería de explicaciones en torno a la enseñanza de un grupo diferente, diferente en su lengua y en su cultura. Sin embargo, el discurso sobre una pedagogía supuestamente «especializada» o un lenguaje técnico para hablar del otro, nos ha alejado del verdadero debate.

³¹ Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2005.

³² Skliar, Carlos. *Diferencia y educación. La cuestión del Otro*, Conferencia presentada en el seminario doctoral «La cuestión del Otro». UNEFA, Caracas, 2006, p. 15.

³³ Becerra, Arcángel. *La docencia tapa amarilla: Ser o no ser. ¿Seguimos o cambiamos?* Caracas: UPEL (Material mimeografiado), 2008, p. 3.

Esto es, el tránsito que pueda hacer el alumno, considerado con necesidades especiales o con discapacidades, a través de los niveles que éste contempla (que van desde el preescolar a la universidad), de acuerdo con sus potencialidades y ritmos de aprendizaje. No es una educación tan distinta a la de la mayoría que tenga un sistema paralelo, sino una educación que respete y comprenda, precisamente, tales diferencias.

Dicho así, parece teñirse de un sentido intersubjetivo, pero la realidad demuestra un resultado muy distinto. Es una realidad en permanente desconfianza sobre la capacidad del otro, sobre si eso que habla es una lengua, si así como piensa es una forma de inteligencia, o si por el contrario se está en el deber pedagógico de otorgarles todo lo que les falta para completar o alcanzar la normalidad declarada en los propósitos de la educación especial.

Si el maestro explicador que describía Rancière se revela como una necesidad impuesta al alumno (incapaz), en el caso de los llamados «con necesidades especiales», tal requerimiento es casi la salvación de su humanidad. En otras palabras, la explicación es el requisito imprescindible para iniciar el proceso de aprendizaje.

El gesto inaugural de su aprendizaje sólo será posible con la explicación del maestro especializado (uno que domine el lenguaje técnico; uno que explique varias veces), para garantizar que aquellos alumnos, tan alejados de la inteligencia promedio, tan distantes de la inteligencia del maestro, puedan alcanzar los saberes propios de la mayoría educada. Aunque siempre bajo la sospecha de no lograr con éxito dicha tarea, dadas las limitaciones que siempre tendrán. Puede decirse que es una educación con bajas expectativas, a pesar de la salvadora intervención pedagógica del maestro explicador. Esta vez, con una «explicación especializada» que les haga alcanzar la razón, la palabra, la posibilidad del aprendizaje, casi el milagro de su educación.

Con los sordos este objetivo se vuelve una empresa titánica, ya que la explicación que emprenda el maestro será, desde su inicio, limitada, inconclusa, a veces hasta inválida. Esto es: ¿cómo se puede explicar algo a alguien que ni siquiera comprende las palabras de la explicación? Así, la distancia

entre ambas inteligencias se muestra como insalvable. La solución siempre estuvo en otorgarles una lengua, la lengua del «maestro explicador especializado»; la lengua del oyente, que casi como un apostolado, incursionó en la misión de facilitarle la comprensión de lo aprendido. Una comprensión velada a sus escasos y anulados recursos cognoscitivos y lingüísticos.

En este sentido, el de una educación emancipadora, los sordos han reclamado una educación diferente. Esto es, una que se ubique en el plano de la interculturalidad como puente posible para acceder al conocimiento y a la formación, bajo la influencia de culturas y lenguas distintas. La denominan *educación bilingüe*, en la que se respete su derecho a elegir cuál lengua hablar y la necesidad primaria de maestros usuarios eficientes de la lengua de señas. Ellos colocan a la lengua de señas como el hilo conductor de todo el proceso educativo, pues representa su razón de ser, su conexión con el mundo, su vínculo cognitivo. Veamos algunos de sus testimonios:

Debe ser una educación bilingüe. No se puede obligar al sordo a que sea oralizado, a que hable. El maestro debe aceptar eso. Los sordos hablan con sus manos. Los maestros deben ver sus manos no su boca (7:170).

Debe ser una educación bilingüe en ambos sentidos, no sólo que el alumno sordo deba aprender otra lengua (el español escrito por ejemplo), sino que el maestro debe hablar otra lengua (la de señas). Es como una autopista de doble vía (9:230).

Si ambos, maestro y alumnos sordos, deben estar en una situación de aprendizaje, de intercambio mutuo (10:57).

Es una educación sustentada en el reconocimiento de su situación bilingüe-bicultural como derecho humano y constitucional. Se entiende como «una propuesta educativa que responde coherentemente a la situación, condiciones y características históricas, sociolingüísticas y escolares de la comunidad sorda del país»³⁴. De tal forma que dicha transformación «supone un viraje frente a la concepción de deficiencia con que tradicionalmente se ha

³⁴ Instituto Nacional para Sordos (INSOR). *Educación bilingüe para Sordos: Etapa Escolar, Orientaciones pedagógicas*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional, 2006. p. 24.

caracterizado a este grupo humano y se ubica desde una perspectiva socio-antropológica»³⁵.

Esa relación con el otro –en nuestro caso con el Sordo–, sólo será posible cuando veamos su rostro que no es ajeno al nuestro; cuando hablemos una lengua que reconozcamos como nuestra. En suma, cuando lo veamos cara a cara sin la pretensión de fabricarlo opuesto a su propia naturaleza. Será acogerlo en una relación de alteridad, esa que describe Levinás³⁶ como de hospitalidad en la que se asume la responsabilidad por el otro. Es «acoger al otro –al aprendiz– es acoger a lo que me trasciende, es salir de mi mismo para recibirlo»³⁷. Por eso «la relación de aprendizaje no es una relación convencional en la que se pueda encerrar todos los problemas, transformados en problemas técnicos para ser controlados y dominados»³⁸. Por eso aprender es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento.

Esto quiere decir, un encuentro con otro que no soy yo; es una revelación que nos demanda estar receptivos y abiertos a ese encuentro pedagógico a través de la constante reflexión y atención para saber qué hacer frente a la situación educativa. Y estos «acontecimientos nos obligan a hacer una experiencia en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzados por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar»³⁹.

En la búsqueda incesante por alcanzar para los sordos una educación exitosa y ajustada a sus necesidades, hemos permanecido de espaldas a esa mirada propuesta por Levinas. Sólo hemos construido discursos técnicos y especializados en una distancia predeterminada que aleja cualquier intento por ponernos en el lugar del otro. Muy distantes estamos, como maestros de

³⁵ Ramírez, Paulina. «Hacia la construcción de la educación bilingüe-multicultural para los sordos en Colombia», en Skliar, C. (Ed.). *Actualidad de la educación bilingüe para sordos*. Vol. 1, 1991, p. 42.

³⁶ Levinas, Emmanuel. *Entre nosotros*. Barcelona: Paidós, 1993, p. 35.

³⁷ Melich, Joan Carles y Bárcena, Fernando. *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, 2000, p. 56.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

sordos, de comprender la educación como acontecimiento ético en la que se genere una experiencia, en el sentido de Mélich y Bárcena. Esto es, una experiencia que no nos deje impasibles ni en la forma de pensar ni de actuar.

Se constituye en un viaje de formación, en una búsqueda hacia lo desconocido; es la incertidumbre de lo nuevo. Es decir, el aprendizaje como aventura cargada de riesgos necesarios de asumir. De lo que se trata es de una educación como acontecimiento ético en la que la hospitalidad y la acogida sean sus bases fundamentales, sin negar necesariamente las razones tecnológicas, pero que destierre pensamientos totalitarios o formas únicas de aprender.

Una pedagogía del nos-otros para los sordos es una educación cargada de intersubjetividades entre dos mundos distintos, entre dos formas disímiles de ver la realidad pero obligadas a coexistir. Una pedagogía que rescate el valor de los pensamientos, las creencias y los sentimientos, más allá de la pura y simple transmisión de saberes. Esto supone crear un espacio para el desarrollo del sordo como ser humano en el que se inserte la experiencia (ésas de las que habla Mélich y Bárcena como sufridas y padecidas con el alumno) con el otro, a través del otro.

El recorrido hecho en este viaje investigativo muestra un mapa de relaciones y de sentidos que se entrelazan y que ponen en evidencia el mundo de los sordos como diverso y complejo.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ-GAYÓN, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- ARENDETT, Hanna (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- BECERRA, Arcángel (2008). *La docencia tapa amarilla: Ser o no ser. ¿Seguimos o cambiamos?* Caracas: UPEL (Material mimeografiado).
- CÓRDOVA, Víctor; GONZÁLEZ, María del Pilar y BERMÚDEZ, Luis (2002). *Metodología de la investigación III: Métodos Cualitativos. Módulo de trabajo Maestría en Educación*. Universidad Nacional Abierta: Caracas.
- DUCH, Lluís (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Barcelona: Seix Barral.
- DA SILVA THOMA, Adriana (1999). *Educación de sordos e imaginario social. Algunas cuestiones sobre las prácticas sociales y pedagógicas*. Universidad Federal de Río Grande do Sul-Brasil: Ediciones.
- DERRIDA, Jacques (2006). *La Hospitalidad*. España: Laertes.
- EROLE, Carlos (2002). «La discapacidad como eje de un movimiento social de afirmación de derechos», en Eroles, C. y Ferreres. *La Discapacidad: Una cuestión de derechos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 202-225.
- GEERTZ, Clifford (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GLASSER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for comparison avec d'autres approches apparentées*. In Poupart, J. Deslauriers, J-P Giroux. *The qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter
- HELLER, Agnes (1980). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- INSTITUTO NACIONAL PARA SORDOS (INSOR) (2006). *Educación bilingüe para sordos: Etapa Escolar. Orientaciones pedagógicas*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- LADD, Paddy (2003). *Understanding Deaf Culture. In serch of deafhood*. Sidney: Multicultural Matters.
- LEVINAS, Emmanuel (1993). *Entre nosotros*. Barcelona: Paidós.
- LENKERSDORF, Carlos (1996). *Los hombres verdaderos. Voces y testimonios tojolabales*. México: Siglo XXI.
- MATURANA, Humberto (1996). *La realidad: ¿objetiva o constructiva?* España: Antrhopos.
- MÈLICH, Joan Carles y BÁRCENA, Fernando (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

- MONTERO, Maritza (2005). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- MORIN, Edgar (1982). *Para salir del siglo XX*. Barcelona: Cairós.
- _____ (1999b). *La cabeza bien puesta. Bases para una reforma educativa*. Madrid: Nueva Visión.
- PESTANA CORREIA, Lucía (2005). *Integración de personas con discapacidad en la educación superior en Venezuela*. Caracas: IESAL-UNESCO-IPASME
- PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria (2001). «Identidad, diferencia y diversidad: Mantener viva la pregunta», en Larrosa, Jorge y otros (Ed.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la Diferencia*, pp. 292-316.
- RAMÍREZ, Paulina (1991). «Hacia la construcción de la educación bilingüe-multicultural para los sordos en Colombia», en Skliar, C. (Ed.), *Actualidad de la educación bilingüe para sordos*. Vol. 1 (pp. 42-50).
- RANCIERÈ, Jacques (2005). *El maestro ignorante*. España: Laertes.
- ROMAINE, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Madrid: Ariel.
- RUMBOS, Henry (2002). *Adquisición de las señas con configuración manual clasificadora en la lengua de señas venezolana*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- SÁNCHEZ, Esteban (2000). *Todos con la esperanza. Continuidad de la participación comunitaria*. Caracas: Comisión de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación UCV.
- SCHÜTZ, Alfred (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SKLIAR, Carlos (1999). *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*. Ponencia presentada en la XX Reunión Anual de ANPED. Brasil: Rio Grande do Sul.
- _____ (2006). *Diferencia y educación. La cuestión del otro*. Conferencia presentada en el seminario doctoral «La cuestión del Otro», UNEFA-Caracas.
- STRAUSS, Anselm y CORBIN, Juliet (1990). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.