



Santiago Mejía, *Sin título*, vinilo, 2005.

REPRESENTACIONES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS SORDOS Y LA SORDERA EN COLOMBIA

Eliana Medina Moneada

RESUMEN

REPRESENTACIONES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS SORDOS Y LA SORDERA EN COLOMBIA

La educación de las personas sordas en Colombia ha estado atravesada por ideologías, formas y prácticas bajo representaciones deficitarias de los sordos y la sordera, desconociendo las producciones y representaciones que ellos hacen de sí mismos, de sus comunidades y de su educación. Las actuales políticas educativas intentan presentar nuevas miradas y rutas donde la diversidad es "aceptada y respetada", sin embargo, se observa en ellas las mismas representaciones, prácticas y modelos excluyentes, por fuera de la ingerencia y agencia de las comunidades sordas.

ABSTRACT

REPRESENTATIONS AND POLICIES ON EDUCATION OF THE DEAF AND DEAFNESS IN COLOMBIA

The education of deaf people in Colombia has been crossed by ideologies, forms and practices under poor representations of the deaf and deafness, disregarding the productions and representations that they make of themselves, their communities, and their education. The current educational policies try to present new points of view and routes where diversity is "accepted and respected". However, it is observed in those same rejecting representations, practices, and models, outside interference and agency of deaf communities.

PALABRAS CLAVE

*Representaciones, políticas educativas, educación de sordos.
Representations, educational policies, deaf education.*



PREPRESENTACIONES Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LOS SORDOS Y LA SORDERA EN COLOMBIA

Eliana Medina Moneada*

No basta reconocer al otro en aquella dimensión que nos interesa, o parece correcto, urgente o parecido. En tal caso nos estaríamos viendo y proyectando a nosotros mismos en el otro, pero no estaríamos viendo al otro como diferente

Abadio Green Stocel

CONTINUO REPRESENTACIONAL

Las políticas educativas para la población sorda se han movido básicamente sobre el mismo eje de pensamiento: la sordera como enfermedad y los sujetos sordos como portadores de ella. Este hecho alude específicamente a ciertas representaciones sociales que sobre los sordos se han configurado en el plano nacional, atendiendo a categorías que les han esencializado y encerrado en únicas formas de ser y establecerse en el mundo.

Para este trabajo, asumo como *representaciones sociales* aquellos imaginarios mentales, ideas, concepciones y pensamientos con que las políticas de representación, por parte del Estado, la academia y la sociedad en general, conciben a los sordos y a la sordera en un momento sociohistórico determinado. Para ciertos estudiosos como Graumann (, "las representaciones sociales se producen, se recrean y modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales" 1986, citado por

* Docente de básica secundaria de la Institución Educativa Francisco Luis Hernández Betancur, estudiante de Maestría en Educación, Énfasis Pedagogía, Sistemas Simbólicos y Diversidad Cultural de la Universidad de Antioquia. E-mail: elimedina@epm.net.co

1 Líder indígena de la comunidad Tule de Colombia. Citado en El Bilingüismo de los Sordos, 2000.

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

La tipificación y categorización de las personas sordas desde la falta, desde la incapacidad para oír y comunicarse oralmente es, a mi modo de ver, una forma de ingresar a los otros en una taxonomía cerrada, a partir de la cual los saberes, culturas, organizaciones comunitarias, cosmovisiones y lenguas quedan restringidas a lo que los profesionales y autoridades estatales dicen, limitando sus espacialidades y temporalidades. En estas operaciones de poder, de decir y hacer por el otro, prevalece una perspectiva médica cuya línea de acción se dirige a la curación y asimilación de los otros hacia el nos-otros, donde el otro sordo es visto como un anormal, uno que salido de los parámetros de *normalidad*, debe ser vuelto a ella a través de la educación (Skliar, 1998). Tal representación sobre los sordos ha derivado en modelos educativos clínicos, donde el objeto de enseñanza es transformado y la pedagogía es subsumida en un discurso correctivo y normalizador.

El enfoque clínico de la sordera, bien conocido en nuestro medio académico y en las instituciones educativas para sordos, pero altamente desconocido por las y los sordos de las

comunidades educativas,² formuló y formula estrategias de accesibilidad de los sordos al mundo de los oyentes³: (Teske, 2002), ellos como son enfermos, son curables a través de un milagro, sea por intervención religiosa o médica.⁴ A esta línea de acción pertenecen todas aquellas políticas educativas segregacionistas excluyentes dadas particularmente a fines del siglo XIX y principios del XX, para el encierro de los sordos (idiotas) en hospicios, asilos, manicomios, cárceles, casas o presidios. En estas prácticas primaba un paternalismo justificado (Smith, 1964; Quigley y Youngs, 1965, citados por Famularo y Massone, 1999), pues se consideraba a las personas sordas como cuantitativamente minoritarias y cualitativamente como portadoras de una deficiencia; por ello, eran sometidas a un tratamiento institucional, más que educativo, terapéutico: "pedagogía de la ortopedia", al decir de Foucault (2002).

Las estrategias de accesibilidad de los sordos al mundo oyente arribaron en la pedagogía de anormales (Rodríguez & Yarza, 2004) que, desde principios del siglo XX, venía haciendo propuestas educativas con base en los planteamientos de movimientos médico-pedagógicos (se resaltan médicos y psicólogos como Montessori, Decroly, Claparede, entre otros). Estos presentaron la deficiencia o la anormalidad no como problema médico, sino pedagógico, de donde se destacó la posibilidad educativa de los sordos, proporcionando una visión distinta hacia los alumnos en relación con la pedagogía tradicional que tomaba auge en nuestro territorio nacional, pero fortaleciendo la hegemonía del saber biomédico so-

En el trabajo de la investigación: "Aproximaciones y propuestas para una educación de sordos en Medellín" (Medina, 2005), se identificó, con los estudiantes y adultos sordos que participaron, un gran desconocimiento sobre los modelos, los enfoques educativos y las representaciones que sobre ellos hace el Ministerio de Educación, la academia, los maestros y, en general, los profesionales que se mueven en servicios para sordos: fonoaudiólogos, médicos, otorrinolaringólogos, psicólogos, entre otros.

Mundo oyente es una expresión que llega a ser peyorativa, porque "el mundo oyente no existe fuera de los discursos producidos sobre él". Así, el autor sugiere un mundo ideal, inexistente y abstracto.

En la intervención médica se destaca no sólo el implante coclear y los audífonos, sino también todos aquellos dispositivos correctivos usados por el modelo oral para que los sordos hablen y escuchen: lectura labio-facial, entrenamiento auditivo, articulación.

bre el pedagógico. Tal pedagogía, como lo esclarecen Rodríguez y Yarza (2004), hace parte de los "albores de la educación especial" como una disciplina con un objeto de conocimiento, subcategoría de la educación en general.

En esta perspectiva correctiva y normalizadora, la escuela y su dinámica cambian: las prácticas, las instituciones y los saberes configuran un tipo de educación para sordos y unas representaciones sociales patológicas de sus usuarios. 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. La apuesta educativa es devolverle la voz (la que nunca tuvo), enseñar el lenguaje a través de un proceso sistemático de repetición e imitación (Ramírez, 1999) para que sea o se parezca a la mayoría, a los que oyen.

La educación especial ha sido "el espacio de prácticas discriminatorias en las que se medicaliza a la sordera, se patologiza al sujeto sordo, se realizan adaptaciones curriculares negando un currículo sordo y donde se aplican prácticas y políticas logocéntricas y etnocéntricas" (Skliar, 1997a). *Logocéntricas*, porque la lengua oral del entorno es el centro de la enseñanza, negando una lengua natural, tridimensional de carácter visogestual; y *etnocéntrica*, porque la cultura de la comunidad mayoritaria es la que permea la enseñanza y se desconocen, de la comunidad sorda, maneras y modos propios de relacionarse, invisibilizando sus manifestaciones culturales.

Estas afirmaciones permiten notar el predominio del poder y saber de los oyentes en la educación de las personas sordas.

Las décadas del sesenta al ochenta se vieron marcadas, en el panorama nacional, por políticas de integración escolar, como única manera de aplicar e interpretar los enfoques sobre integración educativa que para finales de la década del setenta se generaron en otras latitudes. De esta forma, las comunidades de niños, niñas y jóvenes sordos quedaron relegadas en internados e instituciones dedicadas a su rehabilitación y enseñanza, bajo un enfoque oral monolingüe, generalizando de esta manera el modelo oral,⁵ a pesar de que simultáneamente fue posible observar una transformación, en el ámbito internacional, en la concepción de las Personas Sordas⁶ como constituyentes de comunidades culturales, usuarias de una lengua natural (la lengua de señas), con base en investigaciones adelantadas desde la lingüística, la antropología, la psicología y otras disciplinas (Skliar, Veinberg y Massone, 1995).

Pese a las responsabilidades que la escuela especial y las políticas de integración escolar se impusieron en la educación de las personas sordas, su ideología oral no dio y aún no ha dado respuestas adecuadas a sus necesidades culturales, educativas, sociales y políticas. En este sentido ha fracasado, negándoles posibilidades de ascenso en la escala educativa y de moverse con autonomía en su propia cultura. La base de esta práctica discursiva bajo tecnologías medico-psicopedagógicas se extien-

Como se indicó anteriormente, el modelo oral ha sido la base fundamental de la educación especial en la aplicación de objetivos correctivos, generalizando en el país métodos de rehabilitación como el multisensorial, verbo tonal, acupédico y la comunicación total (Ramírez, 1995).

El uso de "S" mayúscula para la primera letra de la palabra Sordo es una convención adoptada por distintos teóricos de los estudios Sordos y hace referencia básicamente al grupo étnico, su cultura y la pertenencia a ésta; distinta de la palabra sordo con "s" minúscula, que alude a la condición audiológica de la sordera, dentro del plano de la deficiencia. Por su parte, los estudios Sordos han sido definidos como un territorio de investigación educativa y de proposiciones políticas que, a través de un conjunto de concepciones lingüísticas, culturales, comunitarias y de identidades, definen una particular aproximación al conocimiento y a los discursos sobre la sordera y los sordos. En estos estudios, la sordera es descrita como una experiencia visual y una identidad múltiple que se construye en una diferencia políticamente reconocida (Skliar, 1997b).

de hasta nuestros días. Sin embargo, a partir de la década del ochenta y por variadas razones (Ramírez, 1999)⁷ ocurren cambios en las políticas nacionales, estableciendo que las instituciones educativas para sordos desarrollen el currículo oficial con las adecuaciones pertinentes. Tal situación posibilitó, tardíamente, la introducción de la lengua de señas en las aulas como vehículo de las relaciones pedagógicas. Posteriormente el Ministerio de Educación Nacional (MEN) incursiona de manera tangencial en otras líneas del saber, procurando visualizar a los sordos desde perspectivas mucho más humanas, más multiculturales, en las que la sordera deja de ser una enfermedad para convertirse en una situación de diversidad cultural.

Es evidente que en el ámbito nacional se registran trabajos desde esta perspectiva, desarrollados con el ánimo de mejorar la comprensión sobre las comunidades sordas y, por ende, las condiciones de inserción e integración escolar, laboral, social y cultural. Los trabajos más representativos han sido adelantados por la Federación Nacional de Sordos de Colombia (Fenascol) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor) (este último, ente investigador y asesor del MEN en materia de servicios educativos para esta población). Dentro de sus estudios se encuentran:

- La investigación para la validación de un modelo bilingüe de atención integral para niños sordos menores de cinco años.
- La implementación de un proyecto educativo bilingüe intercultural en los ciclos de preescolar y básica primaria.

Paulina Ramírez ha indicado que cambios en la dinámica organizativa de la comunidad sorda colombiana y el inconformismo de la comunidad educativa, dado los escasos resultados escolares de los sordos y cambios en las políticas oficiales, son la base de las transformaciones de la educación de los sordos en Colombia. Otros factores que se deben considerar en las propuestas educativas para sordos son los instrumentos cognitivos, las modalidades de organización comunitarias, las cosmovisiones y contenidos culturales, además de otras variables encontradas por Skliar en una investigación que realizó entre 1996 y 1997, con el objetivo de trazar un nuevo paradigma en la educación de los sordos, por fuera del modelo clínico de la sordera.

- La propuesta de enseñanza del castellano escrito como segunda lengua en convenio con la Universidad del Valle.
- La integración de estudiantes sordos a colegios regulares con la presencia de los intérpretes en lengua de señas colombiana (LSC), en el nivel de básica secundaria.
- Experiencias de integración al aula regular de estudiantes con limitación auditiva usuarios del castellano.
- El estudio lingüístico de LSC en convenio con la Universidad del Valle.
- Investigación piloto de atención integral a las personas sordociegas.
- Y últimamente una investigación sobre los implantes cocleares: "Criterios básicos para orientar la toma de decisiones sobre elegibilidad de candidatos para implante coclear", en convenio con las instituciones de salud que hacen este tipo de cirugías, el Grupo Implante Coclear de la Fundación Santa Fe de Bogotá, las Fuerzas Armadas (policía y ejército), la Clínica Rivas, el Seguro Social y el Ministerio de Salud, entre otros.

Como se evidencia, la labor investigativa y de asesoramiento de Insor ha sido ardua durante estos años; sin embargo, mantiene su propuesta de orientación investigativa y normativa, en relación con la educación, sobre una política meramente lingüística y cultural, respondiendo a un modelo bilingüe inserto en un enfoque socioantropológico de la sordera, donde la atención está centrada en la situación de las lenguas en el espacio escolar como variable determinante.⁸ Esta situación liga las

políticas y propuestas educativas para sordos a lo que Skliar denominó *oyentismo*,⁹ como una reproducción de modelos educativos colonialistas y etnocentristas que niegan las realidades vividas por los estudiantes y proponen prácticas por fuera de sus apreciaciones e intervenciones.

Para Lulkin, el *oyentismo* traduce

[...] una pedagogía delimitada, entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la comunidad sorda, la subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela (citado por Skliar y Lunardi, 2000:8).

No se puede negar que estos estudios reconocen diferencias en las cosmovisiones, relaciones y manifestaciones culturales de las personas sordas y propenden por recoger sus necesidades y especificidades. Sin embargo, se han quedado cortos en la inserción de estos y muchos otros aspectos más, para ser discutidos ampliamente en el seno de su organización y en la implementación de investigaciones cuyos interlocutores activos sean los líderes y las comunidades sordas, para así aproximarse a la complejidad de experiencias humanas que en su interior viven y manifiestan estas comunidades, y proponer acciones cercanas a sus realidades que permitan impartir directrices de intervención escolar.

Por su parte, Fenascól, como institución particular que representa a las comunidades sordas del país y que aglutina las asociaciones de sordos de las distintas ciudades y regiones

(Fenascól, 2000), adelanta desde su creación (1984) procesos de resistencia y de lucha reivindicatoria por el reconocimiento oficial de la lengua de señas y otros derechos que, como ciudadanos colombianos, le son inherentes a las comunidades sordas, entre los que se cuentan el acceso con equidad y calidad a la educación, al empleo, a la salud, a los medios masivos de comunicación, a servicios de interpretación, a la tecnología.

En los últimos años Fenascól, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), ha concentrado sus esfuerzos en brindar asesoría a diversos ministerios, en especial al MEN, en torno a los aspectos antes mencionados, formar intérpretes de lengua de señas, capacitar y asesorar las asociaciones de sordos para la consolidación de sus organizaciones, en temáticas como: gestión y organización institucional, derechos humanos, comunidad y cultura sorda, entre otros.

¿DIVERSIDAD, DIFERENCIA O INDIFERENCIA?

Es significativo encontrar que, pese al esfuerzo de Insor y Fenascól durante todos estos años por investigar, asesorar y proponer al MEN políticas más acordes con las diferencias¹⁰ de las comunidades sordas,¹¹ exista una fuerte tensión entre sus procesos investigativos y las políticas que el Estado ha reglamentado e impartido. Ejemplo claro de ello son las actuales políticas educativas y sociales que siguen visibilizando a las personas sordas desde la discapacidad, inhibiendo las posibilidades de participación de la comunidades en

Oyentismo es un término acuñado para describir "prácticas y dispositivos pedagógicos colonialistas, donde el ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de la cual todo es medido y juzgado" (Skliar y Lunardi, 2000: 8).

10 Las diferencias no son un estado no deseable (Skliar, 1998); por el contrario, son entendidas aquí como poseídas por todos y todas. En este sentido, las diferencias de los sordos en relación con las diferencias de los otros (o de la supuesta mayoría) no deben ser remarcadas como raras o anómalas; son diferencias por el hecho de ser seres humanos.

11 Confrontar los informes de investigación realizados por Insor y los estudios que adelanta actualmente.

los ámbitos que nacionalmente les compete, son de su interés y garantizan mayores posibilidades educativas, sociales, laborales y políticas.

Ello es observable en el reciente trabajo adelantado por el Tecnológico de Antioquia acerca de orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad (donde se incluyen a los sordos) y con talentos excepcionales (MEN - Tecnológico de Antioquia, 2005), y en el estudio de categorías sobre las comunidades discapacitadas y con capacidades excepcionales (Ministerio de Educación, 2003b), encargado por concurso al Instituto del Desempeño Humano y la Discapacidad de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá).

En el primer estudio, las bases conceptuales procuran propuestas no homogenizadas; paradójicamente, las identidades de la discapacidad lo son desde la instauración de fundamentos conceptuales comunes:

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

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

La fundamentación conceptual se entiende como los conceptos vigentes referidos a personas con discapacidad y que son el soporte para organizar la atención en el servicio educativo del país (4).

De esta manera, se concibe a los discapacitados como parte de un grupo basto totalitario con *necesidades educativas especiales*, eufemismo que de acuerdo con Skliar (1998) trae so-

bre sí una cadena de significados: sujetos con necesidades educativas especiales = patología = otros sujetos con necesidades especiales = naturalización = reeducación = normalización = integración, andándolos a ciertos discursos de poder y afirmándolos en la misma lógica binaria a la que hacen referencia Melaren y Bhaba (citados por Skliar, 1997c; 1998): "sugiere siempre el privilegio del primer término de la oposición que define el significado de la norma. El término secundario no existe por fuera del primero sino dentro de él": mayoría / minoría, incluidos / excluidos, normalidad / patología.

Igualmente, es reprochable la escasa participación de los grupos sociales sordos y de la comunidad en general en la reflexión, discusión, diseño, presentación y toma de decisiones sobre las orientaciones de atención educativa para sus iguales. El estudio argumenta que:

La participación de las personas con discapacidad es esencial en la planificación de los diferentes servicios sociales. Nadie mejor que ellos conocen sus necesidades y pueden desempeñar un papel activo en la promoción de la equiparación de oportunidades. Así, la participación se considera como un componente social fundamental en el diseño y aplicación de políticas y prácticas educativas para personas con discapacidad (13-14).

Aunque el documento retoma un concepto de participación de la Organización Mundial de la Salud (OMS) según el cual "el acto de involucrarse es una situación vital" (citado por MEN-Tecnológico de Antioquia, 2005), permanece latente una pregunta: ¿dónde queda el saber propio de los sordos, sus experiencias, la historia de vida de sus comunidades y la conformación de identidades sordas desde la diferencia lingüística y visual?

También hay dentro del texto original de orientaciones un punto que, creo, debe ser discutido ampliamente como los demás, con las comunidades sordas, los padres, las redes de

profesionales, maestros e intérpretes de lengua de señas. Se trata del principio de igualdad y de equiparación de oportunidades para las poblaciones discapacitadas. Dicho principio establece que "todos tenemos los mismos derechos", de donde, los "sistemas del estado deben garantizar la igualdad de oportunidades a todos los servicios, no solo por el hecho de ser ciudadanos, sino por su condición humana" (MEN-Tecnológico de Antioquia, 2005: 11), y las instituciones educativas para sordos tienen como misión propender por la equiparación de oportunidades y por el respeto a la diferencia cultural y lingüística. Pero toda esta práctica discursiva hegemónica contiene en sí contradicciones: ¿cómo es posible reconocer y respetar las diferencias si a través de normas, servicios y prácticas se ofrecen las mismas oportunidades y en igualdad de condiciones? Esto iría en detrimento de las diferencias mismas. El reconocimiento político de las diferencias, por su parte, tiene como base fundamental las singularidades del otro; no le exige aprender las mismas cosas, en una misma lengua, en un mismo ritmo y espacio, no niega las diferencias ni intenta acabarlas a través de proyectos educativos estandarizados.

El segundo trabajo, "Selección de variables pertinentes para el adecuado registro de personas con limitaciones o con capacidades excepcionales" (Ministerio de Educación Nacional, 2003b), presenta una propuesta de categorización de las poblaciones con discapacidad y con capacidades excepcionales para el ámbito nacional, susceptible, según los autores, de validación, y pertinente en la toma de decisiones relacionadas con la organización y la prestación del servicio educativo para dichas poblaciones. Este trabajo recogió los avances conceptuales y de enfoques existentes en el mundo sobre las maneras en que los diferentes actores involucrados en la formulación de políticas, en la prestación de servicios o en la reflexión académica en el campo de la discapacidad, entienden la discapacidad misma.

Las categorías fueron seleccionadas de sistemas médicos de clasificación formales y no

formales de organizaciones e instituciones como la Organización Panamericana de la Salud, la OMS, la Asociación Psiquiátrica Americana, la Organización de Estados Americanos, la Ley de Educación para Individuos Discapacitados de los Estados Unidos, un servicio de información global sobre discapacidad y referencias de España, Chile, Australia y Estados Unidos. En el territorio nacional, se retomaron referentes de veintitrés fuentes de información nacional como: el Congreso de Colombia, el MEN, el Ministerio de Comunicaciones, el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DAÑE), la Gobernación de Risaralda, la Gobernación del Valle del Cauca, la Secretaría Distrital de Salud de Bogotá, la Secretaría Distrital de Educación de Bogotá, organizaciones de y para las personas con discapacidades como el Instituto Nacional para Ciegos (Inri) y el Instituto Nacional para Sordos (Insor), entre otras.

El informe final de esta investigación señala que el MEN no cuenta con un sistema de categorías "suficientemente universal, estable, sensible e informativo" (Ministerio de Educación Nacional, 2003b: 30), para identificar estadísticamente a la población y apoyar en la toma de decisiones en la organización y prestación del servicio educativo. Indica, además, que pese al amplio rango de términos y conceptos para denominar y organizar las condiciones de discapacidad en el país y a las distintas discusiones que persisten en torno a este tema, es posible y pertinente: "adoptar categorías uniformes para la gerencia eficiente de la información, condición indispensable para mejorar la prestación de los servicios educativos".

Las condiciones para proponer los términos de categorías fueron: 1) la frecuencia de uso internacional, y 2) las que parecen ser las preferencias culturales colombianas.

En la parte izquierda de la tabla 1 se presentan las categorías recogidas del corpus internacional y que aluden específicamente a las personas sordas, y el lado derecho provee la tipificación final del estudio.

Tabla 1. Propuesta de sistema de categorías para la identificación de población con discapacidad sensorial

Condiciones sensoriales	
Campo semántico: términos relacionados	Categoría recomendada por el estudio final
Deficiencia auditiva; hipoacusia; limitación auditiva.	Limitación auditiva (discapacidad auditiva)
Sordera; sordomudez.	Sordera
Sordoceguera	Sordoceguera

Fuente: (Ministerio de Educación Nacional, 2003b).

Este trabajo recogió dos posturas sobre la discapacidad, adicionales a la perspectiva médica. La primera proviene del campo de la antropología física. Esta postura cobija una idea donde la discapacidad no es *característica anormal* sino, más bien, "rasgos de diversidad propios de todas las especies, incluyendo la humana" (Amudson, 2000: 15). A este análisis han apelado las comunidades sordas en el ámbito internacional y nacional, pues se consideran exponentes de una cultura y no de una clase de discapacidad. La segunda postura está basada en dos informes de investigación del dominio de estudio *discapacidad y sociedad*. En el primer informe (Hedlund, 2000), a partir de datos recogidos durante veinticinco años sobre las discusiones públicas en Suecia en relación con la naturaleza de la discapacidad, el significado de ésta oscilaba entre concepciones médico biológicas y sociales, concluyendo que la discapacidad era un concepto maleable e híbrido, difícil de poseer un determinado significado. El segundo informe concierne a las dimensiones psico-emocionales de la discapacidad y su aporte para la construcción de la identidad de las personas con discapacidad. Con asento en conceptos foucaultianos, Revé imagina la discapacidad, al igual que el informe anterior, "como una realidad fluida, diversa y heterogénea, afectada por el tiempo, el lugar, la cultura y la sociedad" (Revé, 2002: 498). Al

respecto y muy significativamente, el estudio del MEN plantea que si la discapacidad es diversidad en permanente cambio, maleable, única para cada individuo, no podría ser objeto de clasificación en categorías; no obstante, insiste en que esta tarea es necesaria "cuando se trata de formular una política tendiente a mejorar la capacidad del Estado y de las organizaciones para responder a las necesidades de colectivos de individuos" (MEN, 2003: 16).

En este punto deberíamos preguntarnos: ¿las mejores categorías propuestas permiten identificar adecuadamente a los estudiantes encerrados bajo esos nombres?, ¿permiten reconocer sus necesidades y abordar desde sus diferencias una educación integral?, ¿los mejores nombres o términos cambian sustancialmente los servicios de atención educativa y mejoran los niveles de vida para los sordos?; además, ¿cuál fue la participación de las comunidades sordas respecto a aquellas formas en que se representan? Si las comunidades sordas internacional y nacional se consideran exponentes de una cultura y no de una clase de discapacidad, es evidente que el estudio no tuvo en cuenta esta deferencia y, en esa medida, acalló las voces sordas en su educación e hizo a un lado las experiencias, los consensos y disensos a los que han llegado.

Todas estas representaciones son descripciones objetivas y normativas, invenciones sobre el otro sordo; pero no son el otro, ni son su cuerpo, sus prácticas, sus saberes, sus historia, sus luchas, sus formas de poder y resistencias ni sus propuestas y apuestas.

El objeto de este discurso no es la persona que está en una silla de ruedas o aquella que usa una prótesis auditiva, o aquella que no aprende según el ritmo y la forma como la norma espera, sino los procesos históricos, culturales, sociales y económicos que regulan y controlan el modo a través del cual son pensados e inventados los cuerpos, las mentes, el lenguaje, la sexualidad de los otros (Skliar, 2003:120).

Las normas y políticas que persisten y subsisten con otras nuevas, no llegan a ser, ni por asomo, una descripción de la vida y realidades complejas de los sordos. Son representaciones que hemos hecho de ellos, pero no son ellos mismos en su condición de otro. Son categorías que les quitan agencia, que la academia y el MEN elaboran desconociendo las propias representaciones que el otro sordo hace, sin referencia a la idea de la norma existente, en otro tiempo, espacio y forma. Decir en el país, por ejemplo: *sordo y sordera*¹² no transmite para los sordos imágenes negativas de sí mismos pero decir *limitado* o *discapacitado auditivo* representan conceptos estigmatizantes.

Este desconocimiento de las múltiples representaciones que los sordos hacen sobre sí mismo y las múltiples formas de comunidad, pensamiento, percepción y de aprehensión de la vida desde lo visual, ha hecho que la política educativa del gobierno colombiano caiga nuevamente en los artificios de la integración escolar y de la educación inclusiva y, por ende, en la trampa de las representaciones estigma-tizadoras y estigmatizantes, volviendo a los modelos universales que dan respuesta a todo.

¿Por qué considerar que integrar o incluir son, solamente, los únicos modelos educativos que valen la pena, que tienen sentido, que sirven, que devuelven a los sujetos del acto pedagógico toda posibilidad? Deberíamos volver a revisar con ojos nuevos esta situación, pero hacerlo en el marco del reconocimiento político de las diferencias y, lógicamente, con los actores interesados, esto es, la comunidad sorda en pleno, para que por fin se vislumbren proyectos educativos con perspectiva sorda que, de alguna manera, se alejan de las propuestas homogenizantes y plantean nuevas miradas y nuevas posibilidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMUDSON, R., 2000, "Biological normality & the ADA", en: PICKERING, F. L. y SILVERS, A., eds., *Americans with Disabilities. Exploring Implications of the Law for Individuals and Institutions*, New York, Routledge, pp. 102-110.

CASTORINA, José Antonio, 2003, *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.

FAMULARO, Rosana y MASSONE, María Ignacia, 1999, "Interpretación en lengua de señas: la lengua de la comunidad minoritaria sorda", *Desde Adentro*, núm. 2, pp. 17-23.

FEDERACIÓN NACIONAL DE SORDOS DE COLOMBIA (Fenascol), 2000, *Lengua de señas colombiana*, Bogotá, Autor.

FOUCAULT, Michel, 2002, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.

HEDLUND, M., 2000, "Disability as a phenomenon: a discourse of social and biological understanding", *Disability and Society*, vol. 15, núm. 5, pp. 765-780.

sordera transmite una imagen negativa y puede llevar a

12 El informe de investigación explica que el término sordera transmite una imagen negativa y puede llevar a expectativas falsas respecto a los sordos.

MEDINA, Eliana, 2005, "Aproximaciones y propuestas para una educación de sordos en Medellín", Tesis de maestría no publicada, Medellín, Universidad de Antioquia.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, 2003a, *Definición de variables pertinentes para la identificación de población con discapacidad o capacidades excepcionales*, Bogotá, MEN.

_____, 2003b, Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional. "Selección de variables pertinentes para el adecuado registro de personas con limitaciones o con capacidades excepcionales" y con los compromisos adquiridos mediante el convenio MEN-SECAB 128/01 "Programa de atención educativa a niños, niñas y jóvenes con capacidades y talentos excepcionales".

Ministerio de Educación Nacional - Tecnológico de Antioquia, 2005, "Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad", Colombia, Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones, Tecnológico de Antioquia, 26 de diciembre.

RAMÍREZ, Paulina, 1995, "Comunicación y lenguaje de la persona sorda. Enfoques y métodos". *El bilingüismo de los sordos*, vol. 1, núm. 1, pp. 8-12.

_____, 1999, "Hacia la construcción de la educación bilingüe para sordos en Colombia", en: SKLIAR, C, ed., *Atualidade da educação bilingüe para surdos*, vol. 1, Porto Alegre, Editora Mediación, pp. 41-54.

REVÉ, D., 2002, "Negotiating psycho-emotional dimensions of disability and their influence on identity constructions", *Disability and Society*, vol. 17, núm. 5, pp. 493-508.

RODRÍGUEZ, Lorena y YARZA DE LOS RÍOS, Víctor Alexander, 2004, *Rastros de la diferencia. Educación de anormales, profilaxis y modernidad en Colombia, 1870-1930*, Financiado

por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi), Universidad de Antioquia, en convocatoria de 2002.

SKLIAR, Carlos, 1997a, *Una mirada sobre los nuevos movimientos pedagógicos en la educación de los sordos*, Porto Alegre, Editora Mediación.

_____, 1997b, *Un análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos: trayectoria desde la educación especial hacia los estudios culturales en educación*, IV Congreso Latinoamericano de Educación Bilingüe, Bogotá, Memorias.

_____, 1997c, *La educación de los sordos, una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Ediunc, Universidad Nacional de Cuyo.

_____, 1998, "La epistemología de la educación especial. Entrevista de Violeta Guyot", *Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis*, N.º 11, pp. 19-38.

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

SKLIAR, C. y LUNARDI, Marcia Lise, 2000, "Estudios sordos y estudios culturales en educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículo escolar", *El bilingüismo de los sordos*, vol. 1, núm. 4, pp. 7-14.

SKLIAR, Carlos; VEINBERG, Silvana y MASSONE, Maria, 1995, "El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo", *Revista Infancia y Aprendizaje*, núm. 69-70, pp. 85-99.

TESKE, Ottmar, 2002, Letramento e minorías numa perspectiva das ciencias sociais, en: BALIEIRO, Ana Claudia et al, org., *Letramento e Minorías*, Porto Alegre, Mediación, pp. 144-160.

BIBLIOGRAFÍA

- LULKIN, S., "O discurso moderno na educa-gao dos surdos: praticas do controle do corpo e a expressáo cultural amordazada", en: SKLIAR, C, org., *A surdez. Um olhar sobre as diferengas*, Porto Alegre, Editora Mediacáo, 1998, pp. 33-50.
- SAID, Edward W, *Orientalismo*, 3.^a ed., Barcelona, De Bolsillo, 2004.
- Skliar, C, 2001, "Exclusiones de la mente, del cuerpo y del lenguaje", en: Pablo Gentili, org., *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Editorial Santillana, pp. 116-1131.

REFERENCIA

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

Original recibido: diciembre 2004

Aceptado: abril 2005

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.

