

Psique: Interculturalidad y ciencias de la educación en lengua de señas chilena

Interculturality and education sciences in Chilean Sign Language

Carolina-Alejandra-de-Lourdes Becerra-Sepúlveda (1975, chilena, Universidad de Santiago de Chile, Chile)

carolina.becerra@usach.cl

Resumen

Los paradigmas de intervención orales para la cultura sorda afectan la percepción sobre la *lengua de señas Chilena*¹. Esto provoca debates emanados de una subvaloración, dadas sus particularidades visuales: iconicidad e isomorfismo, subvaloración nacida de una incompreensión en la lectura de investigaciones internacionales (por escasez de estudios nacionales), especialmente acerca del lenguaje corporeizado. Esto se contradice con nuevas investigaciones en psicolingüística cognitiva acerca de *embodied cognition*². El abordaje de la LSCh a partir de nuevas teorías atraviesa la interculturalidad y educación a fin de proponerse la metáfora de “la cultura en el cuerpo” como modalidad de estudio contemporáneo.

Palabras clave: cultura sorda, interculturalidad, lengua de señas.

Recibido: 23-10-2012 → **Aceptado:** 28-05-2013

Cítese así: Becerra-Sepúlveda, C.A.d.L (2013). Interculturalidad y ciencias de la educación en lengua de señas chilena. *Boletín Científico Sapiens Research*, 3(2), 2-7.

Abstract

The paradigms of the intervention of the speaking for the deaf culture affects the perception of the *Chilean Sign Language*³. This causes debates arising from subestimation, given visual particularities: iconicity and isomorfism. This subestimation arises from the miscomprehension of the international investigations (due to lack of national studies), especially concerning body language. This contradicts with new investigations in *cognitive psycholinguistics* concerning *embodied cognition*. The approach of *Chilean Sign Language* from new theories that cross interculturality and education, propose the metaphor “culture in the body” as a modality of contemporary study.

Key words: Deaf Culture, Interculturality, Sign Language.

Introducción

La educación del sordo genera opiniones divididas, entre (1) quienes apoyan un modelo médico de la discapacidad y el deber de intervenir terapéuticamente para sanar la enfermedad del sordo y (2) aquellos que definen a este grupo como *cultura sorda*, que defienden su derecho a parti-

cipar en una sociedad Intercultural y decidir su propio destino en relación a la idea de “rehabilitación”.

Ser sordo es algo más que la simple noción de pérdida de audición. Conlleva la idea de una forma diferente de comprender y conceptualizar el mundo, dada su cultura y particular forma de comunicación: la *lengua de señas*. Para Ladd (2003), la comunidad sorda abarca a “*aquellas personas sordas y con dificultad auditiva que comparten una lengua común, experiencias y valores comunes, y una forma común de interactuar entre ellos, y con las personas oyentes*”. Esta aproximación al concepto de comunidad sorda introduce la noción de interacción del sordo con el oyente. Se propone que esta interacción, entendida desde una comunicación simétrica y horizontal entre ambas culturas, abre camino a mejores condiciones en diversos ámbitos de la cultura sorda, especialmente en educación intercultural.

La cultura y comunidades sordas han sido asociadas desde sus comienzos a la cultura hegemónica en diversos grados. Con el transcurso del tiempo han ido tomando matices que se constituyen en variados modelos de abordaje y niveles de discriminación o asimilación. Por los motivos que se expondrán en este artículo, cada uno de estos abordajes ha sido generado desde la oralidad de la cultura hegemónica. Difícilmente han considerado la perspectiva sorda y la *lengua de señas* en su investigación.

La presente reflexión propone un análisis desde la LSCh al destacar por una parte su relevancia como artefacto fundamental de la cultura sorda y por otra, como herramienta intercultural de comunicación con la cultura hegemónica oyente. Los principios que sostienen la interacción entre ambas culturas estarían asociados a las corrientes emanadas desde la lingüística y la psicología cognitiva, con la propuesta de la *embodied cognition*. Para ello se enfatiza el rol del cuerpo como eje articulador del razonamiento y del lenguaje. En una búsqueda de desmitificación del mismo como categoría irracional se propone la profundización en el tema de la *embodied cognition* como un elemento también presente en la lengua de señas y que podría conformarse en una llave de interacción con la comunidad oyente.

La memoria invisibilizada

Los estudios subalternos del Sordo⁴ han estado marcados por intentos de reconstruir su historia. Ladd (2003) ha descrito etapas relevantes que incidieron en la concepción moderna del sordo. Entre ellas destaca el discurso cristiano temprano, que marcó la antesala de lo que se constituiría como el *modelo oralista*. Su objeto fue la oralización del sordo, entendida como la enseñanza formal de la comunicación hablada.

¹ En adelante se utilizará la sigla LSCh para denominar a la Lengua de Señas Chilena, diferenciándola de su homóloga en otros países

² También conocida como *cognición corporeizada*. Apunta explícitamente a la idea que la mente está encarnada en una corporalidad inserta en una cultura particular.

³ From here on we use the acronym LSCh to denominate Chilean Sign Language, to differentiate from its homologue from other countries.

⁴ La “S” mayúscula refiere al reconocimiento del sordo como parte de una cultura propia, trascendiendo la noción de déficit auditivo.

Estas aproximaciones oralistas se tradujeron en las primeras acciones explícitas de *falta de reconocimiento* hacia la cultura sorda, lo cual afectó la *identidad* de este grupo. La importancia del reconocimiento es analizada por Taylor (1993), que señala que nuestra *identidad* se moldea en parte por el *reconocimiento*. La falta de este o el falso reconocimiento resultan, en alguna forma de *opresión*, como uno de los males de la modernidad. El oralismo ha jugado un papel crucial en sus primeros años, e instaurado los cimientos opresivos de la perspectiva moderna en la comprensión del sordo. La opresión a raíz de la falta de reconocimiento trajo como consecuencia las primeras reacciones de oposición.

El discurso cristiano temprano se vio indirectamente potenciado con el desarrollo de la ilustración. Así podemos apreciar en el pensamiento Kantiano (1781) la idea de que *la naturaleza podía ser mejorada por la razón*. Con este argumento se buscaba “*la reificación de la voz, centrada en un discurso cristiano, la inherente inferioridad o inhumanidad de las personas sordas, y la inadecuación de su lengua*” (Ladd, 2003).

El sujeto sordo no logró conciliar los ideales del pensamiento ilustrado, especialmente en cuanto a la argumentación oral. Para los filósofos de la época, la *lengua de señas* heredó al sordo la imposibilidad de hacer uso público de la razón y acceder a la verdad mediante el *razonamiento ilustrado*. En consecuencia se aumentó su marginación del *pensamiento ilustrado*. Esta marginación, sumada a la falta de reconocimiento, fue causa de un quiebre entre ambas culturas, donde las diferencias se exaltan y visibilizan en desmedro de la cultura sorda. Mientras que las igualdades se invisibilizan mediante el uso de la lengua de señas y sólo pueden percibirse en presencia del lenguaje oral.

Conscientes de este escenario, el movimiento *sordo subalterno* del siglo XX reclama el regreso a la *educación en lengua de señas*, con lo que se da origen a la *filosofía de la comunicación total*. Este concepto alcanzó su máximo esplendor con la creación de la corriente *bimodal*, que establece la visualización del lenguaje oral en lo que podría denominarse *lenguaje oral signado*.

La inadecuación de la *filosofía de la comunicación total* con los principios sordos se tradujo en el nacimiento de la corriente *bilingüe bicultural en la educación del Sordo*, como un anticipo a lo que pretende transformarse en la corriente *bilingüe intercultural*, donde esta señala el derecho del sordo a educarse en su lengua materna al establecer como último fin su acceso al lenguaje oral *sólo mediante la lectura*. El problema del bilingüismo-biculturalismo es que no resuelve la cuestión de la interacción cultural. Al respecto, Paulston (1992) agrega la siguiente reflexión: “*una diferencia obvia entre bilingüismo y biculturalismo es que cuando usted habla sueco o inglés, está muy claro qué conjunto de reglas está empleando. Pero con la conducta, no está necesariamente claro a qué sistema cultural pertenecen sus reglas de desempeño*”.

Para el *movimiento sordo subalterno*, la resolución de este tema es fundamental, tal como lo es el reconocimiento del hecho de que su cultura está mediada por la lengua de señas. Y en este sentido se agrega que los grupos con lenguas diferentes a la de la mayoría tienen también culturas diferentes. Por eso Ladd (2003) señala que las culturas sordas no son subculturas en la sociedad mayoritaria, sino culturas por derecho propio.

Las consecuencias de la visibilización de la historia sorda y los problemas actuales que ofrece el bilingüismo-biculturalismo conllevan importantes alcances epistémicos. Estos invitan a la búsqueda de una *epistemología sorda*. Hauser, O’Hearn, McKee, Steider & Thew (2010) señalan que la epistemología sorda constituye la naturaleza del conocimiento de aquello que los individuos sordos adquieren para crecer en una sociedad que confía principalmente en la audición para incorporarse a la vida cotidiana. Y la sordera crea diferencias entre personas más desarrolladas en el plano visual (sordas) respecto de quienes recurren a lo auditivo (oyentes).

El problema es que los individuos oyentes interactúan con individuos sordos como si ellos adquirieran *todo conocimiento de igual modo*. Si bien tampoco todo conocimiento se da de manera absolutamente diferente, se observan algunas divergencias. Y esto se suma a la falta de reconocimiento que trae como consecuencia una hegemonía dominante que impone su estatus cognitivo y lingüístico sobre una minoría desaventajada.

Memoria sorda en el desarrollo de las ciencias

El reconocimiento y desarrollo de la *lengua de señas* se ha visto solapado con el desarrollo y consolidación de ciencias como la psicología, la lingüística, la sociología y las neurociencias. El siglo XIX se caracterizó por la realización del Congreso de Milán y su consecuente “abolición de la sordera”. Esto se vio fortalecido por el desarrollo del conductismo en psicología y el estructuralismo en lingüística, que se aferraron especialmente al paradigma científico positivista. No obstante, a partir de 1960 comienza un discurso liberal acerca de los temas sordos y un potenciamiento de la psicología como ciencia, además de los estudios en neurociencias. Estos últimos arrojan los primeros antecedentes sobre correlatos neurofisiológicos del lenguaje de señas. Y lo anterior, sumado al desarrollo de paradigmas hermenéuticos de investigación, provoca un cambio en el modo de entender la sordera y el lenguaje. Este cambio llega a su auge en las décadas de 1950-1960, con el avance de la psicología cognitiva. Su posterior desarrollo en el cognitismo y su interrelación con las neurociencias, inteligencia artificial, lingüística, antropología y filosofía permiten la consolidación de un *modelo psicolingüístico* en el mundo académico de la *lengua de señas*. En una crítica al oralismo, conductismo y estructuralismo.

El modelo psicolingüístico permitió reorientar la educación de los sordos al señalar que la oralidad no favorece el desarrollo cognitivo ni lingüístico del niño, sino que potencia la emergencia de un clima cultural que incentiva la aceptación e incluso la reificación de los discursos multiculturales. En esa misma época, el desarrollo de la *embodied cognition*, el *conexionismo*, la *enacción* y la emergencia de temáticas como *metáforas* y *blending* permitieron la conformación de un estudio de las *lenguas de señas*, desde la psicolingüística cognitiva. Ello, sumado al desarrollo de teorías desde la interculturalidad, ofrece hoy un nuevo escenario de abordaje para el estudio de estas lenguas. Para efectos del presente documento se analizarán tres disciplinas de interés: la lingüística, la psicología y la interculturalidad.

La interculturalidad en el cuerpo: ¿por qué una educación intercultural?

La cultura e interculturalidad también son temas controversiales donde el concepto “cultura” aún no logra un amplio consenso en su definición (Femenías, 2007) pero, en términos generales, podemos citar a García Canclini (2005), que señala: “*Al proponernos estudiar lo cultural abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las*

relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su incommensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible”.

Esta concepción reafirma nuestro deber de dedicar mayores esfuerzos al uso y estudio de la lengua de señas, en todos los niveles educativos. Situación que en Chile no ocurre: el acceso al lenguaje oral ha sido prioritario al utilizar como recurso de apoyo la *lengua de señas*, que incluso en ocasiones se transforma en un obstáculo. En este país, el trato desigual que se le ha dado a la *lengua de señas* agudiza la posición asimétrica que se le asigna al sordo, profundiza su deterioro lingüístico y condena (al igual que en las culturas indígenas) a la cultura sorda a la exclusión. Sin embargo, el abandono de la *lengua de señas* como lengua materna al servicio de un castellano imperante no es una experiencia exclusiva del sordo. Schmelkes (2002) detalla la misma situación al referirse a la abolición de la lengua indígena en pro de un castellano imperante. Es lo que la autora denomina *educación sustractiva*, “*donde se va sustituyendo la lengua materna por el uso y dominio del castellano*”.

Para evitar este abandono de la *lengua de señas*, debemos insistir en su uso pleno de todos los niveles educativos. Para nuestro caso de bilingüismo, la escuela debe enseñar *lengua de señas en lengua de señas* a lo largo de toda la educación. Y esta debe alcanzar un estatus idéntico al del lenguaje oral, en el entendido que buscamos una educación intercultural. La propuesta es que tanto la lengua oral escrita como la *lengua de señas* deben estar en constante equilibrio a lo largo de toda la educación especial básica del Sordo, con el fin de lograr un auténtico uso en la interculturalidad. Con base en lo anterior, la propuesta es una *educación bilingüe intercultural para el niño sordo*. El abandono del concepto biculturalismo se debe a la inconsistencia que este término ofrece, tal como ya se ha expuesto. Por lo tanto, conviene preguntarse por qué una educación intercultural. La respuesta no radica sólo en las fuertes desigualdades educativas, se trata de asimetrías que ofrece la “*modernidad ilustrada*” (García Canclini, 2005).

La educación intercultural se sustenta no sólo en la necesidad de superar la desigualdad y la diferencia (visible principalmente en las prácticas culturales) sino que, además, se sustenta en la necesidad de generar una alternativa válida para romper la desconexión presente entre culturas sorda y oyente, lo cual potencia la unificación y el intercambio cultural, a partir de la propuesta de un lenguaje corporeizado. Siguiendo a García Canclini (2005), la idea consiste en “*llegar a conectarse sin que se atropelle su diferencia ni se los condene a la desigualdad*”. La interculturalidad supone un esfuerzo sostenido por esta conexión a favor de un intercambio cultural entre la cultura sorda y oyente a fin de eliminar la supremacía de una sobre otra: eliminando la supresión de una lengua de carácter corporal minoritaria en beneficio de otra dominante. En el caso de la educación del sordo se promueve una *educación bilingüe intercultural* para:

1. Valorar al otro como legítimo: lo que permite autoidentificarse tanto a la cultura oyente como sorda es la conciencia de ser diferentes, lo que no sería posible si no se verifica la existencia del otro, y este intercambio en la relación cotidiana de la escuela es el que permite este reconocimiento y auto identificación.

2. La comunicación: no es posible la interacción sin que ambas culturas (sorda y oyente) se comuniquen. Y en este contexto la *lengua de señas* es un medio potente de interacción, a la que también puede acceder la cultura oyente a fin de formar parte de la cultura sorda. El acceso se ve facilitado por cuanto la LSCh es (1) una modalidad visual-gestual perceptible para cualquier oyente sin dificultades visuales; (2) presenta algunos elementos de mapeo conceptual comunes al oyente (i.e: lo bueno es arriba; lo malo es abajo) y (3) se encuentra anclada en el cuerpo.
3. La conversación: las relaciones interculturales exigen el abandono del autoritarismo. Todo lo relacionado con la convivencia requiere la búsqueda de acuerdo a través del diálogo. En tal caso es absolutamente necesario el diálogo entre la cultura sorda y oyente en un intento de intercambio cultural, más que una “*normalización*” de una cultura “*enferma*” o una “*asimilación biológica*” (Femenías, 2007). Se trata de eliminar el concepto de enfermedad-normalidad para dar paso a la aceptación de las legítimas diferencias emanadas de una diversidad de condiciones para el desarrollo. Se trata también de potenciar el bilingüismo al eliminar todo intento de subordinar la *lengua de señas* al lenguaje oral. Ello significa entregarle a la *lengua de señas* el estatus que le corresponde.
4. La reciprocidad: se espera que entregar y recibir sea la relación entre sociedades, individuos, estados o entre los seres humanos y el medio ambiente. Se trata en nuestro caso de una reciprocidad de experiencias donde ambas culturas pueden verse mutuamente beneficiadas, especialmente en el plano lingüístico. Se trata de compartir experiencias en un intercambio de conocimiento que enriquece a sus miembros.

Estos principios de interculturalidad en la educación del sordo aportan elementos que permiten una sana tensión entre lo propio y lo ajeno para dejar de lado la concepción de lo propio aislado que impera en nuestros días. El sentido último debiera ser la configuración de escenas de identificación y actuación. El llamado es a la interacción horizontal de ambos grupos que comparten elementos culturales comunes a partir de su corporalidad y permitirían la sana comunicación, donde el cuerpo abandona la “*irracionalidad*” para transformarse en una herramienta intercultural.

El cuerpo como memoria de la cultura

Construir biológicamente al “otro” en la antinomia negro/blanco; judío/católico; sano/enfermo; sordo/oyente en un sistema excluyente, puede generar escenarios poco deseables. Femenías (2007) advierte el peligro de que asumida la identidad en esos parámetros “*se genere autoafirmación en términos de autosegregación, sectarismo, chauvinismo, racismo invertido*”. El problema surge de la historicidad del sordo, cuya cultura ha luchado incansablemente con tal antinomia a fin de evitar distorsionar su identidad. En esta lucha se ha buscado la reificación de la *lengua de señas* y su anclaje en el cuerpo. Ello podría significar aceptar que el razonamiento sordo sigue casi los mismos principios de la *embodied cognition*, para el caso oyente, y ello ha sido expuesto en estudios de iconicidad y metáfora (Brennan, 2005; Taub, 2001; Wilcox, 2000; Willcox, 1993; Becerra, 2008).

Se propone que solo ciertos elementos de la episteme sorda que puedan ser comunes con el oyente. Para Ladd (2003), los aspectos de la episteme sorda no son causados por la sordera, pero sí por la *sordedad*: entendido como un “*estar siendo*” sordo. Esto tiene un impacto positivo sobre cómo

los individuos sordos aprenden, se oponen al oralismo y se integran naturalmente en su sociedad. Un abordaje que busque puntos comunes desde la historicidad y el lenguaje puede ser una herramienta valiosa tanto desde lo epistémico como en la interculturalidad, lo cual produce un cruce entre la memoria cultural del sordo y su lengua basada en el cuerpo.

Comprender la manera del sordo para percibir el mundo y buscar puntos comunes con el oyente nace desde una necesidad de interacción intercultural con la mayoría oyente, que puede transformarse en un aporte a la educación del sordo para contemplar su lengua materna y garantizar su acceso al currículo intercultural. Para el logro de este anhelo, la educación intercultural debe constituirse en un punto de partida, fortalecer la conservación de la *lengua de señas* y el diálogo horizontal con la cultura oyente, y dejar de lado intereses asimilacionistas.

La propuesta radica en el establecimiento de canales de comunicación entre sordos y oyentes. Y como se ha visto, pueden partir del lenguaje corporeizado para buscar elementos comunes de intercambio lingüístico entre sordos y oyentes, elementos que también conduzcan a la construcción de alguna episteme común. Esta nueva forma de mirar el problema puede transformarse en una nueva propuesta teórica acerca del lenguaje y la comunicación intercultural a fin de integrar tópicos desde la psicología, la lingüística y la educación.

Considerando los antecedentes expuestos, resulta atractivo plantearse la siguiente interrogante: ¿cuáles son los elementos del lenguaje corporeizado que son comunes a la cultura sorda y oyente? La respuesta puede abrir una serie de escenarios favorables para la interculturalidad y conservación de la LSCh.

Por lo tanto, como ya se ha visto, el cuerpo contribuye con algo más que el simple soporte vital de supervivencia. Pozo (2001) lo reafirma al señalar lo siguiente: *“No estoy diciendo que la mente esté en el cuerpo. Lo que digo es que el cuerpo contribuye al cerebro con algo más que el soporte vital y los efectos moduladores. Contribuye con un contenido que es una parte fundamental para los mecanismos de la mente normal”*. Para Lakoff & Johnson (1999), el cuerpo también se encuentra en la mente y existe una relación estrecha entre ambos, y hace plausible reafirmar el anclaje de la mente en una cultura particular. Así lo reafirma Pozo (2001) al decir: *“Si lo primero para lo que se desarrolló evolutivamente el cerebro es para asegurar la supervivencia del cuerpo propiamente dicho, entonces, cuando aparecieron cerebros capaces de pensar, empezaron pensando en el cuerpo. Y sugiero que para asegurar la supervivencia del cuerpo de la manera más efectiva posible, la naturaleza dio con una solución muy efectiva: representar el mundo externo en términos de las modificaciones de las representaciones primordiales del cuerpo propiamente dicho siempre que tiene lugar una interacción entre el organismo y el ambiente”*.

Parafraseando a Damasio, Pozo (2001) agrega que el yo es *“un estado biológico reconstruido repetidamente”* y el mejor instrumento que tiene ese yo para representarse el mundo. Es partir de una representación del propio cuerpo, que es su única forma o vía de interacción con el mundo. Por tanto, si el cuerpo es la vía de interacción con el mundo y el sordo se diferencia biológicamente solo por la audición, resulta apasionante buscar otros elementos de representación corporal que sean comunes al oyente. Una posibilidad serían los elementos comunes en la interacción entre organismo y ambiente, como señala Pozo (2001).

Cualesquiera sean nuestras conclusiones, lo interesante siempre es buscar caminos de comunicación intercultural. Caminos que, como se pretende argumentar, se encuentran en el cuerpo, como memoria y sostén de la mente y la cultura, que para el sordo también se reconstruye a partir de su historia y sordedad (en términos de Ladd, 2003).

Conclusiones-discusión

Hablar de bilingüismo-biculturalismo nos impone una barrera difícil de superar al considerar (1) solo dos culturas (sorda y oyente) que coexisten sin una relación clara y (2) una lengua visual-gestual. El biculturalismo asume los valores de una postura multicultural, más que intercultural, al reconocer la supremacía de una cultura oyente sobre la cultura sorda. Pero, tal como señala Schmelkes (2002), la interculturalidad como concepto permite ir más allá de la multiculturalidad, que se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio o espacio geográfico, pero no habla de la relación entre ellas y, por lo mismo, no califica esta relación. La propuesta de *interculturalidad* refiere la relación entre las culturas y califica esta relación, supone una relación respetuosa desde posiciones de *igualdad*.

La educación intercultural, como señala Schmelkes (2002), permite luchar contra las asimetrías escolares, que se superan en la medida que son extensivas a toda la población. No podemos educar a la cultura sorda si no somos capaces de educar a la cultura oyente en un propósito común de intercambio. Entonces es necesario resaltar el sentido de la educación y los valores que asume a partir de esta reflexión. La necesidad de una educación intercultural del sordo nace de una larga historia de invisibilización. Esta experiencia ha ubicado al sordo en una situación subalterna e inferiorizante, que afecta su reconocimiento. Esto se ha hecho de manifiesto especialmente en la educación. La asimetría entre sordos y oyentes transformó la educación en un elemento precario, en términos curriculares y sociales. Ello ha llevado a la propuesta de nuevas concepciones educativas, donde lo intercultural se constituye en un eje articulador, y ofrece un escenario favorable, no como fin igualitario sino como un medio de incorporación del sordo en un proceso de reafirmación de lo diferente.

Para la UNESCO (2006), la interculturalidad se define como un concepto dinámico que se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Alude a *“la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo”* (2006).

Si bien no existen recetas para la educación intercultural, lo sustancial es encontrar los sentidos del educar, en toda la complejidad y profundidad que esto significa. Este sentido es quizá el que también puede reorientarnos hacia una resignificación de la sordera, la educación diferencial y el imaginario colectivo frente al tema.

Skliar (2009) propone como punto de partida el diálogo y la convivencia: los mismos elementos que expone la UNESCO (2006) en su abordaje de la interculturalidad. Elementos que de algún modo necesitan mayor potenciación, especialmente en el plano nacional chileno. Para Skliar (2009), el concepto de convivencia implica la noción de relaciones de afección, de contradicción, fricción y contigüidad. Hoy en día se habla de una debilitación de la convivencia precisamente a partir de la existencia de estas relaciones de fricción, como si la convivencia consistiera en fórmulas solapadas de buenos hábitos y costumbres, didácticas del bienestar y del bien

decir, *“necios y banales experimentos de diálogos ya preconstruidos”* (Skliar, 2009). Para el autor, la convivencia es mucho más que aquello e involucra tanto relaciones de fricción como de acuerdo mutuo.

Por eso la educación intercultural necesita ser abordada con mayor fuerza desde la convivencia, que puede llevarnos al enriquecimiento del diálogo e incorporar al sordo como un *“legítimo otro ciudadano”*. Se trata de una convivencia entendida no desde la anulación de las diferencias sino de entender la convivencia de una manera diferente a la que se ha comprendido hasta hoy, en un mundo que la entiende *“a condición que (...) se mantenga una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro”* (Skliar, 2009). Y esto porque allí no hay relación sino un exceso de lejanía o indiferencia.

Lo que se propone es instaurar la educación intercultural desde una concepción del sujeto, donde no se trate de *“los unos y los otros, de excluidos e incluidos, de normales y anormales y de las posibles relaciones que a menudo se asumen como por fuerza convergentes”* (Skliar, 2009), sino donde se trate de una educación intercultural que asuma el estar juntos y estar-siendo desde la historicidad de todos los sujetos. En un tiempo y espacio de diálogo horizontal, entre los distintos educandos y al asumir una concepción de sujeto historizado, independiente de su modalidad comunicativa.

La propuesta concreta de este documento tiene que ver con el camino que comienza a tomar la educación intercultural del sordo en Chile y América Latina, donde podemos encontrar el modo de potenciar el diálogo horizontal a través de canales de comunicación efectivos entre sordos y oyentes, basados en el lenguaje y cognición corporeizados. La educación debe hacerse parte de esta dinámica e ir más allá de la práctica cotidiana de discursos preconstruidos, eufemismos, diferencias epistémicas y las barreras comunicativas; enfocarse en una búsqueda de herramientas de interacción lingüística y elementos comunes de la cognición corporeizada; abandonar los principios de normalización e irracionalidad del cuerpo en una invitación a la cultura oyente a sumergirse en la riqueza de la corporalidad de la *lengua de señas*, para la cual no existen barreras.

Se propone pensar la educación de las necesidades educativas especiales no bajo *“la urgencia mezquina del utilitarismo de una cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia”* (Skliar, 2009) sino desde un diálogo horizontal que contemple ya no sólo las minorías étnicas sino a todas aquellas culturas que sistemáticamente han sido excluidas por el universalismo abstracto. Esta concepción de la interculturalidad de auténtico diálogo horizontal, abierto también a la educación del sordo, podría dar paso al enriquecimiento de un imaginario que tal vez se ha perdido en nuestra sociedad moderna. Imaginario que permitiría entender a la educación como *“una responsabilidad y un deseo por una tarea de convivencia que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña, la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia”* (Skliar, 2009).

Reflexión de la coeditora de sección Miriam Pardo Fariña: el artículo aborda una temática siempre contingente referida a la discapacidad auditiva que la autora sitúa en un más allá de la discapacidad física para

dar cuenta de la sordera cultural de la cual adolecemos, lectura binocular que enriquece las formas de abordar una problemática. Considerando la propuesta de *lengua de señas* Chilena, esta forma de comunicación será subrayada como herramienta intercultural de comunicación al enlazarla con la cultura dominante oyente. Junto con lo anterior, también el artículo destacará a las corrientes de pensamiento que fundamentan tal *lengua de señas* al aludir específicamente a la lingüística y la psicología cognitiva, pues incluye la propuesta de la *embodied cognition*. Resulta interesante que en el artículo se destaque la importancia del cuerpo en la comunicación como eje articulador del razonamiento y del lenguaje a pesar de los énfasis puestos en muchas culturas dualistas en donde la jerarquía de la mente y del pensamiento tiende a ocultar la función de lo corporal en el ser humano. Esto último explica, en gran medida, el poco lugar que tiene la discapacidad en nuestra cultura, en donde el cuerpo viene a develar un lugar que necesita ser escuchado. La pregunta que formula la autora acerca de cuáles son los elementos del lenguaje corporeizado, que son comunes a la cultura sorda y oyente, también resulta pertinente, ya que en la medida en que la cognición quede desprendida del cuerpo, difícilmente será posible que aquellos que padecen sordera dejen el estatuto de lo invisible para alienarse en el no reconocimiento por parte de la cultura hegemónica de los oyentes. Para este efecto, la propuesta referida a la educación intercultural abre nuevas posibilidades de reflexión.

Reflexión de la coeditora de sección Alejandra Ojeda-Sampson: La gran importancia de este artículo estriba en que no solo se observa una discusión desde lo cultural sino, a mi parecer y de manera más significativa, desde lo onto-epistémico, pues la autora no pretende que el sujeto sordo sea observado como un discapacitado; supone pensarlo como constructor de una cultura propia y, por ello, con necesidades pertenecientes a esta. La autora, por ello y entre otras cosas, pone el acento hacia la crítica al dualismo que se ha vivido en la cultura occidental, que ha dejado lo diferente, lo “otro”, como una desviación de ese modelo emanado del positivismo. En ese sentido, el reto de observar y por ende actuar ante la cultura de la lengua de señas es tanto pedagógico como político, pues exige un cambio en la actuación de todas las instituciones, incluso, por supuesto, la escuela. No se trata, de acuerdo a la autora, que los sordos se incorporen a la cultura auditiva, sino que se construya una paralela e incluyente. Se trata de abrir los espacios para el diferente, en este caso, el sordo. Por ello, la discusión que realiza la autora en torno a la lengua de señas permite abrir nuevas e interesantes reflexiones e investigaciones que contribuyan a la concepción de la humanidad como un todo incluyente.

Referencias bibliográficas

- Anderson, M. (2003). *Embodied Cognition: A field guide*. Maryland: Institute for computer advanced studies.
- Becerra, C. (2008). Metáforas en *lengua de señas* Chilena. *Psyche*, 41-57.
- Brennan, M. (2005). Conjoining word and image in British Sign Language (BSL): An exploration of metaphorical signs in BSL. *Sign Language Studies*, 360-384.
- Clark, A. (1997). *Being there: Putting brain, body and world together again*. Massachusetts: Cambridge MIT Press.
- Femenías, M. L. (2007). *El género del multiculturalismo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- García-Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- Iran-Nejad, A., Rittenhouse, R., & L. Morreau. (1981). *Metaphor and conservation in deaf and hard-of-hearing children*. *American Annals of the Deaf*, 450-453.
- Kant, I. (2000). *Crítica de la razón pura*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Ladd, P. (2003). *Comprendiendo la cultura sorda, en busca de la sordedad*. Gran Bretaña: Biblioteca del Congreso de la Catalogación en la Publicación de Datos.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago.
- Mc Neill, D. (1992). *Hand and mind: What Gestures Reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Myklebust, D. J. (1967). *Learning disabilities. Educational principles and practices*. New York: Grunne & Stratton Inc.
- Pozo, J. I. (2001). *Humana Mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Ruben, R. J. (2005). Sign language: Its history and contribution to the understanding of the biological nature of language. *Acta Oto-Laryngologica* , 464-467.
- Schmelkes, S. (2002). La enseñanza de la lectura y escritura en contextos multiculturales. *VII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y escritura*. Puebla.
- Skliar, C. (2009). *Educación, Educar a cualquiera y cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación*. Santiago: UNESCO/OREALC.
- Taub, S. (2001). *Language from the body*. Cambridge: University Press.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: FCE.
- UNESCO. (2006). *Directrices sobre Educación Intercultural. Orientaciones*. Santiago: UNESCO.
- Wilcox, P. (2000). *Metaphor in American Sign Language*. Washington D.C: Gallaudet University Press.