

## Descolonizar la educación: notas introductorias para re-pensar la educación para Sordos

*Hander Andrés Henao<sup>1</sup>*  
*Dinéia Ghizzo Neto Fellini<sup>2</sup>*  
*Juliana Franzi<sup>3</sup>*  
*Tania Aparecida Martins<sup>4</sup>*

### Resumen:

Debido a las pocas fuentes que abordan la colonialidad en la educación de los Sordos, pretendemos con este texto proponer algunas reflexiones sobre la educación en América Latina y el Sur global, observando así el tema de la sordera, siendo la pregunta guía: ¿Es posible, epistemológicamente hablando, pensar la educación de los Sordos desde una perspectiva decolonial? Primero, nos propusimos hacer un breve recorrido histórico del tema, para luego mostrar las relaciones existentes entre escuela y colonialidad del poder en la experiencia de la subjetividad Sorda. Luego, algunas consideraciones y un posible proyecto pedagógico de educación enfocado en los horizontes de la racionalidad alternativa. Basamos este estudio en dos líneas generales, la percepción de la sordera y la formación, según Oviedo (2006a, 2006b), y apuntes sobre la cuestión decolonial en América Latina de Quijano (1980, 2014a, 2014b, 2014c). Esperamos que este debate ofrezca más reflexiones e investigaciones sobre el tema.

**Palabras Claves:** Cultura sorda. Decolonización epistémica. Decolonialidad del Poder. Educación Especial. Subjetividad.

### Introducción

A partir de los estudios desarrollados sobre educación especial e inclusiva y, más precisamente, sobre educación para Sordos, proponemos defender un modelo pedagógico acorde con el proyecto político epistémico de integración y decolonización latinoamericana. Tenemos que pensar la educación como un acto de reflexión para nosotros mismos. Eso no solo porque Latinoamérica

- 1 Universidade de Brasília (UNB), Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Brasília, Paraná, Brasil. E-mail: sociologiadialectica11@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9606-7450>
- 2 Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: dineia.fellini@unila.edu.br. <https://orcid.org/0000-0002-9155-8370>
- 3 Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil. E-mail: juliana.franzi@unila.edu.br. <http://orcid.org/0000-0001-5840-9982>
- 4 UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Toledo, Paraná, Brasil. E-mail: tania.martins@unioeste.br. <https://orcid.org/0000-0002-3803-982X>

se configuró como un **acto educativo** que pasó por la barbarie de la colonización, sino porque pensar la educación significa, ya de antemano, pensarnos a nosotros mismos; aquello que nos configura y nos hace singulares a la vez que nos pone en contacto con el otro en la participación de una naturaleza común construida a lo largo del tiempo.

Es por ese motivo que para pensar una propuesta pedagógica que tenga como línea de pensamiento la liberación de los oprimidos, exige también pensar en un proyecto político de descolonización epistémica como lucha por la construcción de formas alternativas de racionalidad, de construcciones de horizontes de sentido. Una pedagogía en clave decolonial, no sólo como estilo de práctica pedagógica o forma de estructurar el currículo, los contenidos a aprender, sino como parte constitutiva global de la enseñanza-aprendizaje que, al mismo tiempo, implica la liberación del dominio/exploración inscrito en el tema epistémico eurocéntrico, además de proponer un instrumento político para la transformación de las estructuras de la colonialidad del poder.

La lucha por el acceso a la educación formal como bandera tradicional de la población Sorda trae consigo anudada la disputa por la capacidad de producción de sentido por parte de esa población. Son las tendencias generales que podemos ubicar a lo largo de la historia sobre el abordaje tradicional de la educación especial y educación para Sordos<sup>5</sup> por consiguiente. Nosotros consideramos la necesidad de **re-pensar** esa trayectoria, con el claro objetivo de proponer una **descolonización epistémica** en la forma de considerar la educación.

Ese es un campo todavía abierto y las fuentes son escasas y restringidas. Nosotros nos centramos en dar algunos apuntes introductorios basados en las fuentes más específicas y especializadas, así como algunos apuntes críticos sobre la educación en América Latina y el Sur global. Buscamos abrir un camino para desanudar esta **red de dominación/explotación** de muchos considerados como deficientes-discapacitados, brindar herramientas para la liberación de ese sujeto subalterno y oprimido. Son algunas notas (elementos de reflexión) introductorios para re-pensar la educación para Sordos. En una primera medida realizaremos un pequeño levantamiento histórico de la cuestión, para luego mostrar las relaciones existentes entre **escuela y colonialidad del poder** en la experiencia de la **subjetividad Sorda**. Luego, unas pequeñas consideraciones finales orientadas, más por dejar cuestiones y tareas abiertas en la construcción de nuevos horizontes de racionalidad alternativas.

## 1. Revisión histórica de la educación especial y la educación para Sordos

Ya desde el comienzo de la civilización occidental, las personas Sordas han sido excluidas de los ambientes sociales en general y de los ambientes educativos en particular. Miranda (2003) y Silva (1986) nos enuncian que los estudiosos de la educación especial han levantado una periodización para los países del centro (EEUU y el centro de Europa) de cuatro etapas fundamentales, que no se presentan de manera lineal en el tiempo para los países de América Latina. Esas cuatro etapas son caracterizadas de la siguiente manera, en las Era Pre-Cristiana y Era Cristiana - existe un desprecio total hacia la persona con algún tipo de deficiencia, la mayoría de las veces, por su condición, fueron perseguidos, abandonados y eliminados. Entre los siglos XVIII y XIX - fase de ins-

---

5 Para clarificar la visión de Sordo como miembro de una cultura lingüísticamente diferente, se emplea el término "Sordo" con S mayúscula: Sordo se refiere a una persona que utiliza la lengua de signos como modo de comunicación primario, que se identifica a sí misma con otras personas Sordas. Definición recogida tanto por la Unión Europea de Sordos (EUD) y por la Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS - Brasil) como por la Federación Mundial de Sordos (DFW).

titucionalización, con la construcción de centros de reclusión y auspicios. Segunda mitad del siglo XIX a primera mitad del XX - periodo de creación de escuelas y clases especiales; y, mediados de la década de 1970 hasta finales de los años 1990 - movimiento de integración social, por el cual se propone unificar a las personas con algún tipo de deficiencia en los ambientes escolares comunes.

Los problemas causados por la universalización de la educación como eje del proyecto de la civilización moderna llevaron a la necesidad de pensar en la educación para las personas con discapacidad. A medida que avanzaban los paradigmas de la universalización de la instrucción, también lo hizo la idea de la variabilidad en las habilidades cognitivas con el propósito de una condición física. Un presupuesto de los problemas didácticos es la consideración de la existencia de personas con cierto grado de incapacidad para aprehender, porque de esa manera se justifica la construcción de un método especial de educación.

Se observa que entre los siglos XVIII y XIX se constituye un dispositivo corporal basado en el discurso pedagógico y clínico en torno a la condición de esas personas. Luego, entre las teorías pedagógicas y la institucionalización de la escuela, la realidad de las personas con “diferencias” corporales aparece como un problema económico y social que podría resolverse mediante procedimientos clínicos y educativos, además de todos aquellos que remiten a los procedimientos direccionados a buscar asegurar, por medio de leyes, el acceso y permanencia de estudiantes de educación especial. En esa trayectoria, como nos explica Omote (1999), hay un percurso que, en un primer momento, encuentra raíces en las medidas pautadas en los principios de normalización, que advienen de los países escandinavos, al final de la década del 1950 (Omote, 1999). Se divulga la idea de que el “deficiente” poseía condiciones de vida semejantes a las personas comunes, sin la debida preocupación con las especificidades y las necesidades que condicionan la existencia de esa persona. El “deficiente” fue “normalizado”, se le atribuían las cualidades generales y comunes, haciéndolo pasar como uno más de los “normales” (Omote, 1999, p. 4). De ese movimiento, resultan prácticas integracionistas como el movimiento de *mainstreaming* en los Estados Unidos. Como explica Omote (1999), en el campo educacional, “el *mainstreaming* acabó por demostrar que los alumnos deficientes, aunque siendo mantenidos en las clases comunes para que sean escolarizados junto con los pares no deficientes, eran segregados” (Omote, 1999, p. 4).

Otros contornos para la educación especial comenzaron a configurarse, especialmente a partir de las tensiones derivadas de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y la Convención de Guatemala (OEA, 1999), lo que llevó a Brasil a incorporar “los lineamientos internacionales, al menos en el ámbito normativo” (García, 2004, p. 81). En Brasil, un hito que destaca ese proceso es la Política Nacional de Educación Especial, de 1994, que difundió la propuesta de integración educativa (García, 2004, p. 73). Como resultado, se hace notable un movimiento hacia la educación inclusiva. En esa dirección, un hito significativo ocurre en 2008, cuando Brasil instituye la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (Brasil, 2008), que garantiza el derecho a la Asistencia Educativa Especializada (AEE), como complemento a la educación común. En efecto, ese hito es analizado por una serie de autores, entre los que podemos mencionar los trabajos de Kassir (2011) y García (2013). En términos normativos, Brasil ha incorporado avances significativos para la Educación Especial, constituyéndose como referencia para América Latina, como consta en el sitio web del Ministerio de Educación, en 2016, a partir de la noticia que anuncia que “las políticas del MEC se vuelven referencia para América Latina”<sup>6</sup>.

---

6 Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/35231-politicas-do-mec-tornam-se-referencia-na-america-latina>. Consultado en: 22 set. 2022.

Si bien tales avances regulatorios son importantes, entendemos que no son suficientes. Consideramos fundamental una forma articulada de pensar colectivamente las potencialidades y aportes a la Educación Inclusiva desde los aportes de los países latinoamericanos, lo que implicaría poner en agenda el tema de la descolonización de la Educación Inclusiva. Sin embargo, observamos que todavía hay pocos estudios que tengan como objetivo reflexionar y analizar este tema, destacándose, por lo tanto, el trabajo de Zabala Espejo (2017).

Ese recuento histórico, aunque útil, todavía presenta una atmósfera eurocéntrica en la construcción de la propia periodización. Tratemos de descolonizar ese discurso historiográfico un poco centrándonos en la educación para Sordos. Los tiempos antiguos en Occidente, cuyas diferencias corporales, consideradas ineficaces, son inherentes al principio de la universalidad de la razón, una especie de desprecio que construye una base para el eurocentrismo.

Durante el período colonial y en medio de la fase mercantilista del capitalismo, hubo una nulidad en el acceso universal a la educación y una casi nulidad en la preocupación por su condición. En las colonias y metrópolis, aquellos con capacidad auditiva reducida formaban parte de la aristocracia, poseían cierto grado de poder y educación, como fue el caso de algunos miembros de la realeza española del siglo XVI. Ante la necesidad de mantener los privilegios de herencia de la corona, comenzó la educación formal para Sordos (Oviedo, 2006a), entre 1501 y 1576 (Bueno, 1993). Laurent Joubert (1529 a 1582) argumentó que los maestros de sordos debían ser pacientes para trabajar primero con palabras simples y pequeñas, asociadas a la expresión facial, y enfatizó que la comunicación podía existir en cualquier persona, independientemente de ser Sordo o no (Silva, 1986). Uno de los primeros implicados en la educación de los Sordos fue Juan Pablo Bonet, quien realizó investigaciones sobre las causas de las deficiencias auditivas y de comunicación oral. Bonet, además de combatir cualquier método brutal utilizado en el aula, priorizó la enseñanza en lugares con buena iluminación, facilitando así la lectura labial. La mayoría de los eruditos favoreció el método de lectura de labios y Bulwer, aunque escribió sobre el lenguaje de señas, fue uno de los primeros educadores que abogó por el método de enseñanza de lectura de labios (ibid).

En 1776, Charles Michel de L'Épée publicó en París la "Institution des sourds-muets par voie des signes méthodiques", que se construiría como la universalización más efectiva de un método pedagógico para personas con discapacidad auditiva (y del habla). La labor de L'Épée fue tanto caritativa como pedagógica. Acogió un sin número de niños y niñas sin albergue, además de posibilitar su instrucción básica, un procedimiento de alfabetización en lecto/escritura, creando con ello en 1771 la primera escuela gratuita para Sordos sostenida con sus propios ingresos. De L'Épée (1776) nos dice que las señales se forman a partir de la combinación de formas de movimiento de las manos y de un punto en el cuerpo y el espacio donde son realizados, sin la necesidad de deletrear la palabra. Nos presenta el carácter metódico para la instrucción de los sordos sobre la estructura gramatical de una lengua, ya que el signo radical realiza la misma función en ambas estructuras lingüísticas. Así, por medio del **signo radical**, es posible transmitir una idea metafísica (abstracta) construyendo propiamente la facultad intelectual, la posibilidad de entender racionalmente la estructura de la realidad (De L'Épée, 1776)<sup>7</sup>, el procedimiento pretende tener un carácter universal de aplicabilidad, una estructura **formal de enseñanza-aprendizaje** para la comunidad sorda, independientemente no sólo de la nacionalidad sino también de la propia construcción de la **cultura espontánea de la comunidad sorda**.

---

<sup>7</sup> El texto es utilizado del original en francés y las traducciones al español son realiza por nosotros, agradecemos fuertemente la asesoría de Jhony Nelson Le Majeste.

Con la instauración de la **formalidad educativa** se construye la dicotomía entre la predominancia de la **oralidad** o la **gestualidad** en la propia comunicabilidad humana en general y en los fines y prácticas pedagógico-didácticas de los Sordos en particular (Oviedo, 2006a). Pero eso pasa por un proceso mismo de racionalización del discurso pedagógico (y clínico) y la consolidación de la propia institución escolar en el mundo moderno/colonial/eurocéntrico durante la segunda modernidad. Desde la década de 1980 la dimensión sociocultural (Minguet Soto, 2001; Rodrigues, 2002) rescata el supuesto que muchas personas Sordas se definen no por lo que les falta (la audición) ni por lo que no son (oyentes), sino por lo que son, personas con capacidad que además comparten con otros semejantes una lengua, una historia y una cultura propia, que les confiere una “identidad”. No estamos hablando de una identidad “monolítica”, o sea, formada solamente por su condición de persona Sorda, sino como nos ocurre a todos los humanos, de una identidad construida con muchos otros referentes (mujeres/hombre, católico/protestante, etc.), lo que les permite, a su vez, sentirse al unísono que forma de otras identidades colectivas en las que, sin lugar a dudas, se sienten incluidos. Esa dimensión sociocultural rescata parte del legado dejado por Charles Michel de L'Épée.

No se pretende ser exhaustivo en la descripción histórica, pero sí queremos mostrar la tendencia que prevalece en cada una de las etapas medianamente descritas, en la que es posible ver lo que podría ser avances en el reconocimiento de esas personas sobre la base de un proceso de colonialidad del poder sobre esas subjetividades al incluirlas en los dispositivos de enseñanza-aprendizaje característicos de la modernidad eurocéntrica. El momento en el que nos encontramos se revela como una conjunción de esos estadios, una articulación de su racionalidad en lo que podría ser una **retórica del reconocimiento** y una **colonización de la subjetividad sorda**.

## 2. Educación y colonialidad en la construcción de la identidad y la subjetividad de los Sordos

La construcción de fuentes y procedimientos **diagnósticos para la deficiente-discapacidad** se llevó a cabo en términos de tres matrices de base específicas, a saber, su dimensión biofísica, que se centra en el resultado del desarrollo de los órganos y sus funciones; el comportamiento social, basado en la evaluación de acciones individuales y en las formas en que se presentan la interacción social y la adaptabilidad del sujeto a los parámetros de comportamiento establecidos; y, por último, en la pedagógica, la capacidad de captar los contenidos y modos simbólicos de sociabilidad, así como las técnicas adecuadas para el desarrollo del cuerpo en un entorno social y natural (transmisión del conocimiento).

Esas tres matrices actúan de manera diferenciada, pero todas hacen parte de un mismo **dispositivo de poder y control corporal**, en el que se construye una serie de posibilidades para la efectuar de un **sujeto deficiente-discapacitado**. En general, es un discurso y un mirar clínicos. Ese “mirar clínico” sobre los problemas en el proceso de aprendizaje es, en lo fundamental, reduccionista, además de discriminatorio. El problema no es tanto la complejidad del fenómeno de la educación (y del proceso social general), que implica la construcción de un sujeto en todos los procesos antropológicos subyacentes (reproducción de un modelo de relaciones sociales y construcción de significaciones frente al mundo) (Cambi, 1999), sino más bien la anomalía del educando. Como bien afirma Moneada (2005, p. 73):

[...] La tipificación y categorización de las personas sordas desde la falta, desde la incapacidad para oír y comunicarse oralmente es [...] 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 [...].

Gutiérrez y Baixeras (2004) informan que, en 1993, Sordos de la Asociación Altatorre en Madrid, en desacuerdo con las nomenclaturas utilizadas para referirse a los Sordos, exigieron una aclaración sobre la diferencia entre la discapacidad auditiva y la discapacidad o discapacidad sensorial. El grupo señaló el hecho de que, por un lado, el Programa del Gobierno les dio una tarjeta de “discapacidad” para acceder a ciertos beneficios, por otro lado, en los informes educativos se utilizaron las palabras “discapacidad” o “necesidades educativas especiales”, por lo tanto, cuestionó por qué tantos términos y qué significaban. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) (1983), la conferencia tiene enfatizado la diferencia “clásica” entre “discapacidad” como referencia a anomalías en la estructura o función del cuerpo de un órgano o sistema; “discapacidad” por las consecuencias de la discapacidad desde el punto de vista funcional de la persona; y “discapacidad” como una “minusvalía” experimentada por el individuo en su interacción con el entorno. El grupo, entonces, preguntó por qué no “simplemente sordo”, ya que la realidad de los Sordos, como cualquier otra, es multidimensional.

Esa “representación social” construida alrededor de los Sordos a partir de la no totalidad de su capacidad para desarrollarse en todas las áreas de la vida dificulta la implementación de la configuración lingüística de la comunidad en su conjunto, que es considerada como formada por sujetos de segundo orden. Ese modelo de tratamiento se centró en su reclusión en hospitales, hogares de ancianos, hospitales psiquiátricos, cárceles, manifestando el carácter represivo y despectivo que la sociedad, que se estaba recién configurando, imponía a las personas Sordas (Moneada, 2005).

La extensión del movimiento integracionista y las formas de la **nueva pedagogía**, como María Montessori (1870-1956), desarrollaron métodos de entrenamiento e instrucción didácticos, que permitían considerar la actualización de las clases especiales y ambientes escolares para los niños y niñas con algún tipo de deficiencia (Miranda, 2003), remarcando el papel de la escuela en la efectiva incorporación democrática de esas personas en las esferas de la sociedad, teniendo además una función económica.

Ese hecho es una construcción socio-histórica importante en la construcción de la racionalidad occidental y del propio sistema escolar en particular. En la experiencia escolar del sujeto-Sordo se dejan ver los hilos que tejen las relaciones entre educación y colonialidad del poder en la producción de un cuerpo considerado como **deficiente**.

Hay que diferenciar educación de escuela, ya que el primero nos viene a decir sobre un fenómeno social (y antropológico) más global, determinado por una serie de procesos que permite la construcción de hábitos individuales y grupales que organizan la interacción con el medio y la supervivencia en intercambio con el ecosistema habitado (proceso que compartimos con muchas otras especies, como los perros, las hormigas y las abejas, entre otras muchas). Así, para el ser humano, el proceso de educación estará integrado tanto al proceso de desenvolvimiento individual (ontogénesis) como al proceso de formación, cambio y mantenimiento de estructuras sociales que distribuyen significaciones y símbolos culturales en acciones y prácticas subjetivas y sociales concretas (sociogénesis), desenvuelto por las condiciones de posibilidad que ofrecen las características propias de nuestra especie (filogénesis).

Una de las características (sino la característica) más propia de nuestra especie es que el ser humano por ser el único animal cultural está íntimamente configurado a partir de **procesos de transmisión de saberes** de generación a generación. La psico-génesis (formación de la personalidad individual) se da gracias a esa serie de **mediaciones**<sup>8</sup>. En ese orden es que el trabajo educativo es un **trabajo no material**, espiritual, en el que el objeto de trabajo no se diferencia del sujeto (o sujetos) que lo produce, siendo inseparables profesor y estudiante, como enseñanza y aprendizaje (Henaó, 2017).

Siguiendo Suchodolsky (2000) y Cambi (1999), el estudio histórico de la educación necesita del análisis de distintas sociedades, pues cada sociedad configura un modelo **socio-educativo** propio. Hay que ir más allá de esa socio-historiografía de la educación, siendo necesario construir una historiografía social crítica para conocer lo que está por detrás de los paradigmas e ideas pedagógicas y, de ese modo, poder comenzar a pensar una educación en su forma escolar (un tipo de escuela) específica y hegemónica como es la escuela de la Era Moderna/Colonial. El enfoque descolonial bajo las perspectivas de conocimiento marginado de los estudios dirigidos a la educación de Sordos también puede revelar e interrumpir las formaciones de conocimiento opresivas asociadas con la comprensión patrón de las habilidades.

En ese sentido es que el sujeto Sordo se construyó sobre la relación entre educación y colonialidad del poder. La comunidad Sorda por medio de la experiencia escolar sufre –y ha sufrido históricamente– el procedimiento por el cual se instala en su propia subjetividad una colonización del **ser, sentir y pensar**, un **vaciamiento de sentido** que coloca su propia identidad como algo “anormal”, “deficiente”, “incapaz de producir una cultura”. Lopes (2011) se refiere a la sordera como un “gran invento”, no como una condición de un cuerpo, sino como la construcción de la mirada de sordera sobre lo que no oye. Culturalmente, la sordera fue construida basada en diferentes narrativas asociadas, producidas en diferentes campos discursivos (educativo, clínico, lingüístico, religioso, filosófico, etc.).

El sujeto Sordo es una persona **diferente**, su manera de interpretar y conectarse con el mundo no pasa por lo auditivo, lo cual no quiere decir que no posea una capacidad cognitiva y lingüística, pero la sociedad moderna/colonial/heteropatriarcal/capitalista produce un **régimen corporal** (Foucault, 2014), pues hace del cuerpo sordo un cuerpo **deficiente**. Esa forma de clasificación social posee una heterogeneidad de tres líneas diferentes (el trabajo, el género y la raza) articuladas a una estructura global común (nuevo patrón de poder) inaugurada por la colonización de América Latina (Quijano, 2014), instaurando una forma de racionalidad que distingue las corporalidades y pone los parámetros de humanidad, a partir de la clasificación entre las formas superiores y las formas inferiores (Quijano, 2014).

Sin embargo, desde una ampliación de perspectivas y en un claro **diálogo de saberes y experiencias**<sup>9</sup>, podemos constatar que “[...] Prácticamente todas las antiguas culturas conocidas han

---

8 En esas mediaciones es que se establecen las relaciones entre pensamiento y lenguaje, como las relaciones entre el trabajo y la naturaleza por medio de los instrumentos. El lenguaje es un instrumento que permite trabajar el pensamiento (Vygot-sky, 2007).

9 Eso porque la perspectiva eurocéntrica y lineal de considerar la historia sobre la deficiencia en general y la sordera en particular ha impuesto una unilateralidad discursiva en la que prevalece estrictamente la mirada eurocéntrica. Como dice Oviedo (2006, n.p.) “Cuando revisamos las publicaciones sobre la historia de los sordos en lenguas de origen europeo, vemos que la mayoría de los historiadores se han limitado hasta ahora a trabajar con datos tomados de fuentes judeocristianas, particularmente en su variante europea, y que sus referencias más tempranas provienen de las culturas judía y griega. Pero desde hace algunos años hay un creciente interés por indagar en fuentes de otras culturas y continentes”.

dejado referencias sobre la existencia de personas sordas [...]” (Oviedo, 2006, n.p.). La cultura es algo relacionada directamente con el procedimiento de construcción de la identidad de un sujeto (individual y colectivo), sabiendo que la cultura no se presenta como una determinada manera de esencialidad de un “ser sujeto” (en este caso Sordo), sino más bien los matices que se manifiestan en un determinado “ser sujeto” en sus modos de ser, sentir y actuar en el mundo, sus modos de producción de sentido-acción (Quadros, 2017, p. 26-27).

Tanto la cultura como la lengua existen en sus usos (Quadros, 2017), estando fuertemente sustentadas en las fuentes y procedimientos de transmisión de sentidos. El lenguaje es la construcción espontánea de un colectivo humano, una de las instituciones primordiales para la configuración de una vida social. Siendo la lengua un hecho social, su realidad y razón de ser se termina por el uso social que realiza la comunidad (sin considerar menor el acto del habla).

Ahora, como lo dice Oviedo (2006, n.p.): “[...] ignoramos todavía todo lo que refiere al pasado de los sordos en América antes de la llegada de los colonizadores europeos, y casi todo lo que ocurrió durante las tempranas etapas de la colonia [...]”. Todavía presentamos una colonización epistémica en la historiografía; heredamos, así, una práctica social, una manera de construir la cultura sorda y borramos una memoria del proceso de interacción y relación social.

La escuela en cuanto espacio de construcción de conocimiento es también el espacio de transmisión de modalidades de acción y de representación del mundo, una forma de colonialidad del saber<sup>10</sup>. La experiencia de la educación escolar es la experiencia de diversos mecanismos de control para asegurar el orden y la reproducción del sistema social capitalista y de la colonialidad del poder, ya que la institución escolar se crea con un proceso de aprendizaje y destrucción de saberes más originarios de los pueblos colonizados por la razón occidental. Estado y mercado están asegurados en el sistema escolar<sup>11</sup>.

En ese sentido, la escuela ha sido dispositivo difusor no sólo del **eurocentrismo**, sino que en la misma medida ha sido transmisor del **preconcepto corporal**, estableciéndose precisamente en la relación entre el individuo y la cultura, yuxtapuesta en el proceso de apropiación cultural, dando continuidad a lo que se establece como hegemónico (Pinheiro, 2011). Siguiendo enteramente los planteamientos de Quijano (2014), consideramos que la producción de la **identidad sorda** parte de la negación de la propia posibilidad de la cultura sorda. El sujeto y la comunidad sorda pasan por un procedimiento de vaciamiento de sentido e imposición de un sentido racional de humanización. Por la educación y en la escuela transitan por procesos de clasificación, des-clasificación y re-clasificación poblacional en su articulación con el patrón social de la colonialidad del poder<sup>12</sup>.

---

10 Por ese concepto se entiende desde la inflexión decolonial la dimensión fundamentalmente epistémica de la colonialidad del poder propuesta por Aníbal Quijano, en la que se presenta una “dominación/explotación/conflicto” en la forma de producción de imaginarios y en el modo de producir conocimiento por la subjetividad/intersubjetividad (Quijano, 2014c).

11 Hay referencias históricas sobre la importancia del ambiente escolar en algunas comunidades monásticas de la alta y media Edad Media, en que, por las prácticas de silencio, se desarrolló también un sistema de lengua de señas (Oviedo, 2006). En este punto estamos considerando el fenómeno de aparición de la escuela en una visión más amplia, en la que se enmarca su tendencia histórica de construcción como dispositivo de operación de una racionalidad determinada por el procedimiento y construcción de la modernidad, que precisamente por su estructura niega la espontaneidad de tales prácticas y construcción de la cultura sorda.

12 Ese concepto es complejo y guarda una centralidad en la propia tradición de la inflexión colonial; si bien creado en los trabajos de Quijano, es un instrumento de crítica al sistema de la modernidad/colonialidad, apropiado por ese grupo de investigación. Se define como: “[...] nuevo patrón de poder mundial [...] [En el que] el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de Explotación/Dominación/Conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) El trabajo y sus productos; 2) [...] la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e



Existe una clara tensión entre la **formación de identidad** (subjetivación social y formación de sujeto colectivo) y la **clasificación social**<sup>13</sup>, ya que ese proceso de subjetivación pone en conflicto el eje explotación/dominación presente en la construcción de la educación, siendo un extremo de la propia interseccionalidad de género, clase y raza en el capitalismo mundial moderno eurocéntrico y su construcción de sentido. Aclaramos que lejos de afirmar que la formación de identidad de la comunidad y el sujeto Sordo construye una nueva línea de clasificación social dentro de la propia colonialidad del poder<sup>14</sup>, decimos que es una manifestación extrema del fundamento de la operación de la clasificación social en el ámbito de la institucionalización del conocimiento; es el extremo que pone en evidencia las contradicciones de la colonialidad del saber como forma de **colonización de un ser**<sup>15</sup> al poner en funcionamiento la propia construcción de la colonización del poder.

## Conclusiones

Al construir nuevas formas de **identidad históricas**, la colonialidad del poder construyó la **identidad del sujeto deficiente-discapacitado** al establecer la dimensión del control intersubjetivo de la producción de sentido, es decir, al establecer el ámbito de la colonialidad del saber como espacio escolar, de formalización, validación y producción de conocimientos (sentidos) como los únicos legítimos. La institución escolar realiza el imperativo de reducción (subsunción) de una cultura ab-origen (inicial, espontánea) a los patrones culturales de los dominantes, ejerciendo de ese modo el control sobre la subjetividad.

La articulación entre el pensamiento (discurso) de la pedagogía y la construcción del propio eurocentrismo torna posible la consideración de la sordera como problema educacional que, desde allí, instala tanto el preconcepción corporal como la hegemonía de un tipo de cultura. En el proceso mismo de construcción de la **deficiente-discapacidad** de un cuerpo se establece una idea de conocimiento hegemónico como base de un mecanismo de control de la intersubjetividad y de la producción de sentido, que articula tanto los ámbitos del ser, saber y cultural de la colonialidad del poder al enraizarse en la **colonialidad corporal**.

El procedimiento de escolarización articula el circuito de colonialidad por la que se ve atravesada la experiencia de la subjetividad sorda:

---

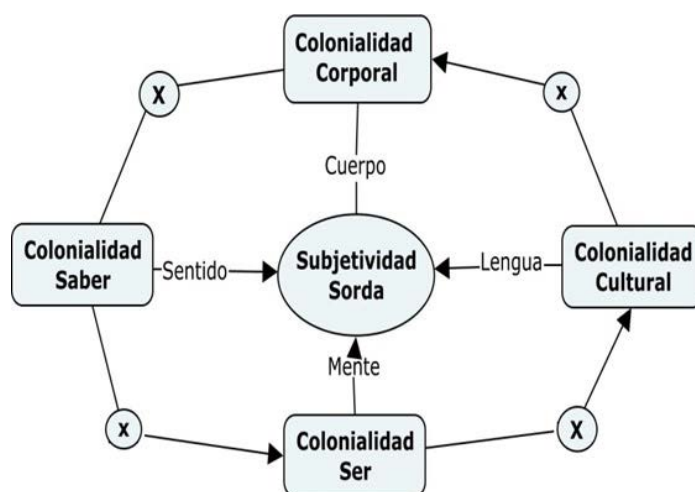
intersubjetivos, incluso el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos de coerción [...]” (Quijano, 2014, p. 289).

13 Es posible pensar que ese sujeto permite vislumbrar como horizonte la cultura sorda como elemento de subversión cultural. Para entender más a fondo la subversión cultural, véase Quijano, 2014b.

14 Quijano considera el trabajo, el género y la raza como los tres componentes de construcción y formación de identidad colectiva e individual fundamentales al capitalismo mundial y la estructura de explotación/dominación, por lo tanto, los constitutivos de una determinada estructura heterogénea de clasificación social (Quijano, 2014).

15 Teniendo como base la colonialidad del poder, quiere significar: “De manera general, [...] a la dimensión ontológica de la colonialidad del poder, esto es, la experiencia vivida del sistema mundo moderno/colonial en el que se inferioriza deshumanizando total o parcialmente a determinadas poblaciones, apareciendo otras como la expresión misma de la humanidad [...]” (Restrepo; Ojas, 2010, p. 156).

**Figura 1 - Circuito de colonialidad**



Fuente: Elaboración propia.

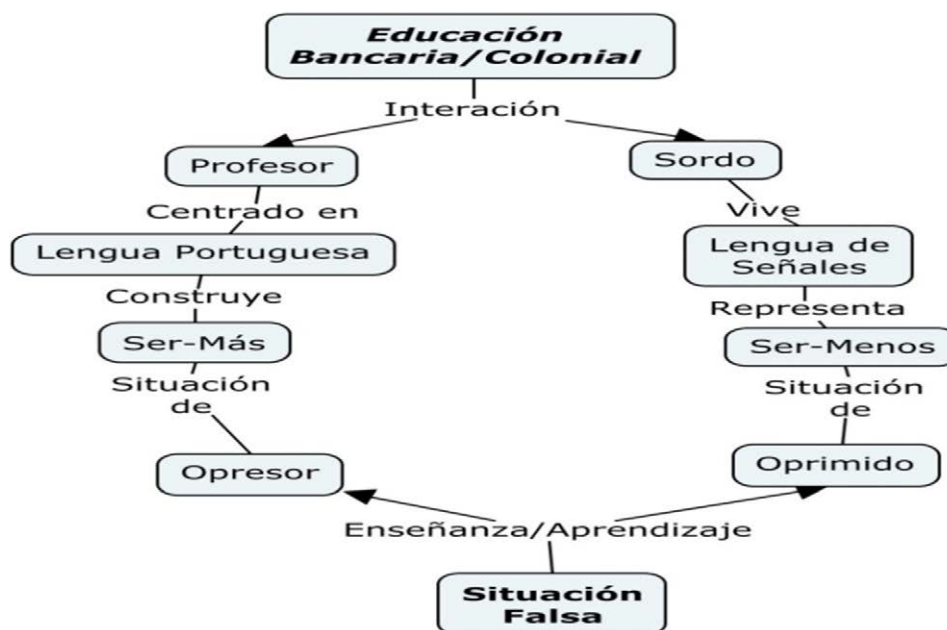
“X” es la bisagra que articula los ámbitos de la colonialidad en función de la racionalidad global de la colonización del poder, pudiendo ser diferentes ámbitos de socialización (familia, trabajo, iglesia, etc.), siendo el prototipo de articulación más eficiente y eficaz la institución escolar y el sistema escolar en su globalidad, toda vez que en ella el sujeto Sordo no pone en juego su **cuerpo** (estructura biológico-física), su **mente** (yoidad singular) y su **lengua** (forma de colectividad en cuanto una cultura particular) en la construcción del **sentido** (forma de producción de saber, modos de ser, sentir y actuar) sobre el universo y la experiencia con los demás. Así, el eurocentrismo se construye como la base de la subjetividad moderna/colonial.

En el caso del sujeto Sordo, el enfrentamiento se presenta desde su corporalidad, subjetividad, lengua y formas de construcción de sentido, siendo su antagonismo entre Oyente-[Hablante]-Sordo[mudo]. Al mismo tiempo se contraponen dos formas de lenguaje: Oral-Gestual. Entonces, el Sordo no sólo incorpora la modalidad del eurocentrismo vía los conocimientos especializados históricamente por Occidente (matemática, biología, historia, etc.), sino que reemplaza su modo de estructura de significación, su sistema lingüístico **gesto-corpo-visual**, adaptándose a la estructura semántica de una lengua específica (portugués, francés, español, etc.), se despoja de sus propios modos de construcción de cultura y saber, modos de ver, sentir y actuar en el mundo.

Es importante no perder de vista esa realidad “sistémica” de los centros escolares, como consecuencia de los cambios que en ellos son necesarios introducir, como, por ejemplo, los relativos a hacer posible una enseñanza de calidad para el alumnado sordo, que requieren modificaciones que deben atravesar no solo los distintos planos en que se configuran las propuestas de educación para sordos, sino, especialmente, la cultura de la colonialidad del poder.

Hemos tratado de establecer perspectivas críticas de análisis de la experiencia de la educación de personas y comunidad sorda. Hemos sido enfáticos en mostrar los mecanismos por los cuales opera la colonialidad del poder en la experiencia de la subjetividad sorda, encontrando en la escuela el lugar donde se articulan ambas experiencias. Nuestro diagnóstico ha sido crítico frente al sistema escolar. Todavía nos queda proceder hacia una **curvatura de la vara**, tema que está adscrito a líneas de abordaje posterior, como el carácter propiamente **semiótico** y **didáctico** para **re-pensarnos** la descolonización de la educación y de la educación para Sordos en particular.

**Figura 2 - Modelo de educación colonial**



Fuente: Elaboración propia.

Entre las tareas: i) Estudios sobre las formas de sociabilidad de los Sordos en las comunidades originarias (afianzando el conocimiento en las formas de racionalidad inscritos a esa modalidad de lenguaje); ii) Estudios históricos de la educación para Sordos, corrientes, en la construcción del sistema neoliberal y la geopolítica del conocimiento; iii) Estudio sobre semiótica de lenguaje de señas y las formas de construcción de sentido de una racionalidad alternativa; iv) Articulación de las experiencias de género, clase y raza con los procedimientos de vaciamientos de sentido y las barreras de desarrollo de la cultura sorda en los ambientes escolares; v) Debate frente a la inclusión y los modos de consolidación de un sistema de educación bancaria/colonial para Sordos, etc.

Son muchas las cuestiones y horizontes abiertos. Nosotros pensamos la posibilidad de una **infle-xión decolonial**, y, en eso, cabe re-pensar la educación para los Sordos y defender esa forma de construcción de sentido y la vida que se expresa en ellos.

## Referências

Brasil. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Bueno, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

Cambi, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora, Unesp, 1999.

De L'éppe, Charles-Michel. **Institution des sourds-muets par la voie des signes méthodiques**. Biblioteca Nacional de Francia, 1776. Disponible en: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1040582v/f381.image.r=Charles-Michel%20de%20l%27%C3%89p%C3%A9>. Consultado em: 15 mar. 2022.

Foucault, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

Garcia, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira**. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

HENAO, Hander. Materialismo y Educación en América Latina: la Pedagogía Histórica Crítica de Dermeval Saviani. Ponencia presentada en: **XIV Jornada do HTDBR: Educação e Revolução a 100 anos Revolução Russa**. Foz de Iguacu, 2017.

Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** Curitiba, n. 41, Sept. 2011, p. 61-79.

Lopes, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Minguet Soto, Amparo. **La Signolinguística, Introducción a la lingüística de la lengua de signos**. Fundación FESORD-CV para la integración y supresión de las barreras de comunicación. Valencia: FESORD CV, 2001

Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. **A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista, Piracicaba/SP, 2003.

Moneada, Eliana Medina. 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. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6028>. Consultado en: 19 abr. 2022.

Omote, Sadao. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, v. 1, n.1, 1999, p. 4-13.

OEA. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Organização dos Estados Americanos Guatemala: OEA, 1999.

Oviedo, Alejandro. **La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente**. Berlín, 2006a. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/la-cultura-sorda%e2%80%a8-notas-para-abordar-un-concepto-emergente/>. Consultado en: 15 may. 2022.

\_\_\_\_\_. Son los Sordos un grupo colonizado? Colonialismo y Sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la Sordera. Berlín, 2006b. Disponible en: <https://cultura-sorda.org/son-los-sordos-un-grupo-colonizado-colonialismo-y-sordera-notas-para-abordar-el-analisis-de-los-discursos-sobre-la-sordera/>. Consultado en: 17 may. 2022.

OMS. **Programa de acción mundial para las personas con discapacidad**. Patronato de Prevención y de Atención a personas con minusvalía. Madrid: M.A.S. Real, 1993.

PINHEIRO, Viviane Potenz Guimarães. Preconceito, Moralidade e Educação Moral para a Diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46 jan.|abr., 2011. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wHzs6mrvSKn6YPLnt9pdVQr/?format=pdf&lang=pt>. Consultado en: 12 abr. 2022.

Quadros, Ronice Müller de. **Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

Quijano, Aníbal. **Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina**. Sociedad y Política Ediciones, Lima, Perú. 1980.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del Poder y Clasificación social. In: **Cuestiones y Horizontes: Antología Esencial**. Buenos Aires: Clacso, 2014a, p. 285-327. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>. Consultado en: 10 feb. 2022.

\_\_\_\_\_. Dominación y Cultura (Notas sobre el problema de la Participación Cultural). In: **Cuestiones y Horizontes: Antología Esencial**. Buenos Aires: Clacso, 2014b, 1971, p. 667-690. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506061427/eje3-1.pdf>. Consultado en: 11 feb. 2022.

\_\_\_\_\_. Colonialidad del Poder Eurocentrismo y América Latina. In: **Cuestiones y Horizontes: Antología Esencial**. Buenos Aires: Clacso, 2014c, pp. 777-832. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf>. Consultado en: 14 feb. 2022.

Restrepo, Eduardo; Rojas, Axel. **La Inflexión Decolonial: Fuentes, Conceptos y Cuestiones**. Colombia Editorial Universidad del Cauca, 2010. Disponible en: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>. Consultado en: 17 mar. 2022.

Rodrigues, Ana Moreno. **La Comunidad Sorda: Aspectos psicológicos y sociológicos**. Madri: Fundação CNSE para a supressão das barreiras de comunicação, 2002.

Silva, Otto Marques da. **A epopéia ignorada - A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje**. São Paulo – CEDAS, 1986.

Suchodolsky, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: a pedagogia da Esência e a pedagogia da Existência**. Lisboa. Ed. Livros Horizonte, 2000. Disponible en: [https://gepel.furg.br/images/SUCHODOLSKI\\_A\\_PEDAGOGIA\\_E\\_AS\\_GRANDES\\_CORRENTES\\_FILOSOFICA\\_HQ.pdf](https://gepel.furg.br/images/SUCHODOLSKI_A_PEDAGOGIA_E_AS_GRANDES_CORRENTES_FILOSOFICA_HQ.pdf). Consultado en: 23 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994

Vygotsky, Lev Semionovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Zabala Espejo, Marcelino. Un punto de vista de Descolonización e Inclusión Educativa. **Edu. Sup. Rev. Cient. Cepies**, La Paz, v. 3, n. 1, 2017, p. 85-92. Disponible en: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_art-text&pid=S2518-82832017000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S2518-82832017000200010&lng=es&nrm=iso). Consultado en 22 sep. 2022.

## Decolonizar a educação: notas introdutórias para re-pensar a educação para surdos

### Resumo:

Em decorrência das poucas fontes que abordam a colonialidade na educação de Surdos, objetivamos com este texto propor algumas reflexões sobre a educação na América Latina e no Sul global, observando, assim, a questão da surdez, sendo a pergunta norteadora: É possível, epistemologicamente falando, pensar numa educação de Surdos segundo a perspectiva decolonial? Primeiro, nos propusemos a fazer um breve levantamento histórico da questão, para então mostrar as relações existentes entre escola e colonialidade do poder na experiência da subjetividade Surda. Logo depois, algumas considerações e um possível projeto pedagógico de educação focado nos horizontes de racionalidade alternativa. Fundamentamos este estudo a partir de duas linhas gerais, a percepção da surdez e formação, segundo Oviedo (2006a, 2006b), e apontamentos sobre a questão decolonial na América Latina a partir de Quijano (1980, 2014a, 2014b, 2014c). Esperamos que este debate ofereça outras reflexões e pesquisas a respeito.

**Palavras-chaves:** Cultura surda. Decolonização epistêmica. Decolonialidade do poder. Educação especial. Subjetividade.

## Decolonizing education: introductory notes to re-think Deaf education

### Abstract:

Due to the few sources that address coloniality in Deaf education, we intend with this text to propose some reflections on education in Latin America and the Global south, thus looking at the issue of deafness, the guiding question being: Is it possible, epistemologically speaking, to think about Deaf education from a decolonial perspective? First, we proposed to make a brief historical overview of the subject, to then show the existing relations between school and coloniality of power in the experience of Deaf subjectivity. Then, some considerations and a possible pedagogical project of education focused on the horizons of alternative rationality. We base this study on two general lines, the perception of deafness and training, according to Oviedo (2006a, 2006b), and notes on the decolonial question in Latin America by Quijano (1980, 2014a, 2014b, 2014c). We hope that this debate will offer further reflections and research on the topic.

**Keywords:** Deaf culture. Epistemic decolonization. Decoloniality of Power. Special Education. Subjectivity.