

**Universidad de la República
Facultad de Psicología**

**LA CIRCULACIÓN DE LA NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO EN
EL AULA CON ADOLESCENTES SORDOS**

Por
Eduardo Clouzet

INTRODUCCIÓN

La elección del tema está relacionada directamente a la necesidad de mejorar mi tarea laboral como docente de Historia en el IAVA. A través de la reflexión desarrollada desde las distintas investigaciones y trabajos académicos relacionados con el tema buscamos desarrollar un material útil para realizarse preguntas pertinentes que puedan ser significativas en futuras investigaciones, y fundamentalmente nos oriente a los educadores. Desde el territorio de la Psicología nos proponemos más que sacar conclusiones esbozar algunas líneas de trabajo para la práctica educativa con los adolescentes sordos.

Partimos del supuesto que la enseñanza con sordos debe ser bilingüe (lsu y castellano), la lsu para el intercambio en el aula a través de los intérpretes y el castellano para el trabajo desde la lengua escrita. Consideramos que debe respetarse el derecho que tiene una comunidad a adquirir el conocimiento a través de su lengua, todos los individuos deben tener las posibilidades de acceder al conocimiento disponible en la sociedad a la que pertenecen.

El docente es el responsable en el aula de generar las condiciones para el acceso al conocimiento específico, en el caso de las aulas con sordos en el IAVA también el intérprete de LSU cumple un rol fundamental; uno de los problemas que nos encontramos en nuestro trabajo es el nivel heterogéneo con respecto a las lenguas por parte de los estudiantes lo cual complejiza nuestra tarea educativa. El trabajo en el aula con sordos tiene ciertas especificidades que implican un abordaje pedagógico diferente con respecto al trabajo en aula con oyentes, pero este abordaje no es en términos de más o menos contenidos, conceptos o niveles de exigencia. Los docentes debemos tomar en cuenta la diversidad de situaciones y realidades en cuanto a la relación entre el estudiante sordo, la LSU, el castellano, su familia y la cultura sorda. El escenario que

damos por supuesto, del que partimos para la elaboración de este trabajo, es el de un aula con estudiantes sordos, un docente oyente y un intérprete de castellano – LSU. Nuestro foco de atención es el aula y la comunicación a través de los sistemas verbales que allí se desarrolla. El lugar que ocupa el tema de la lengua, la lsu, su relación con el castellano y con los conceptos de carácter académico es central; si bien en el aula la comunicación y el vínculo entre las personas no se da sólo a través de la lengua, si resulta un medio privilegiado de comunicación utilizado por la cultura hegemónica para la trasmisión de la cultura y por lo tanto también de conceptos, ideas y nociones de carácter académico.

Nos interesa reflexionar sobre todas las nociones que circulan en el aula desde una concepción pedagógica que considera las representaciones y creencias que tienen los estudiantes tan importantes como las del docente, y que la construcción del conocimiento se realiza desde todos los protagonistas del escenario educativo.

SORDOS

Intentar definir a quienes nos referimos cuando hablamos de los sordos implica en primer lugar ubicarnos en una determinada concepción no sólo teórica sino también filosófica. Esto significa que no es sólo una opción respecto a cual es la teoría psicológica que utilizamos como herramienta, sino que también comprende la forma de abordar el conocimiento de lo humano. Las realidades humanas deben abordarse desde los campos del saber vinculadas a lo biológico, a lo psicológico, pero también debemos utilizar los conocimientos producidos desde los estudios culturales, la Historia y la Sociología. La complejidad que define a un individuo, implica entender que éste está atravesado por un conjunto de sentidos que trascienden el abordaje de una disciplina científica: el individuo es un ser que cobra sentido en su red social, cultural, en su historia (tanto individual como parte de una comunidad), y también en su realidad

psíquica y biológica. Lo biológico, lo psíquico, lo cultural, lo social no son realidades separadas en el individuo, sino que son perspectivas desde las cuales se intenta entender esa realidad que es lo humano.

Establecido este punto, entonces, cuando definimos a los sordos, los definimos como una realidad biológica, social, psíquica y cultural. De allí que hablamos de los sordos (en plural) como una realidad colectiva y no individual, y no hablamos de la sordera, que nos lleva a visualizar esta realidad como un elemento externo al individuo, más cercano a una perspectiva vinculada al terreno de la enfermedad que al de una realidad cultural e individual. Nos importa también, cuando intentamos entender una realidad humana, tomar en cuenta las vivencias de los individuos que forman parte de esta realidad. No sólo por una cuestión ética, sino también porque la vivencia del individuo es parte de su construcción como individuo; la identidad de la persona es una construcción que se desarrolla en su historia y como parte de la Historia, por lo cual la vivencia de dicha historia es parte de esta construcción. El individuo sordo (aquí no como definición sino como expresión individual de una realidad colectiva), no es un objeto definido –esto significa que los límites entre la persona y su entorno se encuentran en movimiento constante y es parte de este entorno-, no es un objeto de conocimiento, sino que es una persona que nos implica y nos incluye en su realidad en la medida que nos acercamos para su comprensión. Esto significa que lo que debemos objetivar dentro de lo posible no es la persona o las personas que se encuentran en la realidad estudiada, sino el vínculo que establecemos con esa realidad humana como investigadores o como psicólogos.

Es por esto que nos alejamos de la perspectiva médico-clínica, que reduce al individuo a la dimensión de su materialidad física y que se guía por una lógica binaria de salud-enfermedad donde históricamente la sordera aparece del lado de la

enfermedad. Así el individuo sordo es una realidad compleja y no es definible sólo por su déficit auditivo. Vélez (2010) llama Sordos (con mayúscula) a quienes define de la siguiente manera:

... biológicamente es evidente que el sordo carece de un sentido (el de la audición), pero epistemológica, lingüista y culturalmente no es un ser en carencia de (deficiente) sino en diferencia a (un sujeto con particularidades específicas que lo diferencian de otros). Es decir que el Sordo es una persona que tiene una forma diferente de interpretar y apropiarse del mundo, mediante sistemas simbólicos diferentes a los de las personas que oyen. (pp. 16, 17)

El individuo y su identidad, está configurada por un conjunto de determinantes sociales y culturales que construyen su singularidad: la etnia, la clase social, el género, la edad, además de la pertenencia a distintos grupos y subgrupos que comparten elementos en común. Entendemos a los sordos como una comunidad donde existen un conjunto de elementos culturales que la sustentan, siendo la lengua en común el elemento determinante que los define como comunidad. El uso de la Lengua de Señas es el elemento a partir del cual se construye un conjunto de elementos culturales que hacen de éste, un grupo de referencia determinante para el individuo que la integra.

... propongo considerar a los sordos como una comunidad lingüística.

La comunidad cuenta con una importante red de instituciones sociales con funciones de nucleamiento, de reivindicación política y social, de transmisión de la cultura sorda y de la lengua y de investigación sobre la sordera. Estas instituciones, gestionadas por la propia comunidad sorda y fundamentalmente nucleadas en Montevideo, constituyen también, junto a la lengua y sus efectos simbólicos, uno de los factores que cohesionan a los sordos

como comunidad lingüística, facilitando la interacción entre sus miembros. (Peluso, 2010b, pp. 255, 256).

Esto no significa olvidar la singularidad del individuo y las otras dimensiones que lo atraviesan, pero es evidente que el universo simbólico que se construye a partir de la lengua genera un adentro y un afuera para el individuo que resulta en la vivencia de la lengua de señas como natural e incluso en una ilusión de homogeneidad.

Esta vivencia constructora de la identidad social se desarrolla en base a la oposición a los otros (en este caso los oyentes), a la mirada de los otros, a la mirada que el individuo cree que los otros tienen de su grupo de pertenencia, y a la mirada de sí mismo y de su grupo. En realidad la representación social que el individuo sordo tiene de su grupo de pertenencia es el producto dinámico de la interacción entre todas estas miradas y vivencias. La realidad social es una construcción producto de un proceso intersubjetivo donde el entorno social y cultural influyen en como las personas perciben, valoran, actúan, piensan y sienten tanto el entorno como a sí mismos, es con los otros que se construyen los significados sobre lo real. La persona no es un receptor pasivo de las representaciones sociales, es un productor de éstas, pero éstas se construyen en la interacción, no son construcciones individuales. Según Moscovici, las representaciones sociales son elementos constituyentes de las ideologías de las personas, aunque para Araya Umaña (2002) se construyen mutuamente (ideología y representaciones sociales)

La realidad social de los individuos sordos como ya dijimos no es la misma, debido al conjunto de variables sociales y culturales que los diferencian como individuos, pero en tanto sordos, existe también una heterogeneidad en cuanto a esta condición que genera a la vez una diversidad en relación a su vínculo con la lengua, a su identidad y a la forma de relacionarse con el resto de la sociedad. Tomando en cuenta el elemento de la audición, y desde la perspectiva médica, podemos clasificar los niveles

de audición (en cuanto a intensidad) en siete niveles que indudablemente pueden influir en la relación con las representaciones sociales que hablábamos. Según la Internacional Standards Organization los grados de pérdida auditiva van desde los límites normales hasta la cofosis total -nivel agregado por Peluso (2010b) tomando la propuesta de Lafon (1979)-, pasando por diferentes niveles de pérdida auditiva. Por otro lado, existen otras realidades que tienen consecuencias en la relación con las lenguas (de Señas y Castellano) y con la construcción de la identidad; un elemento importante tiene que ver con la familia. Más allá de los diferentes rasgos que pueda tener una familia y la historia del individuo en este contexto que hacen a la singularidad de su historia e identidad, en cuanto a la identidad sorda específicamente puede resultar muy diversa la relación con la cultura sorda y la Lengua de Señas, debido al vínculo de los distintos componentes de la familia con estos dos aspectos. En principio, y corroborado por los estudios realizados, existen una diferencia importante en los niños y adolescentes sordos cuyos padres son oyentes y aquellos cuyos padres son sordos. La presencia de sordos en el núcleo familiar, y el uso de la Lengua de Señas en la familia es un elemento significativo en la construcción de la identidad y también en el desarrollo cognitivo del individuo.

La identidad de los sordos, como la de cualquier individuo, es una compleja construcción en la cual debemos tomar en cuenta la historia de este grupo social para poder acercarnos a la comprensión de sus representaciones sociales. La historia de exclusión y discriminación son parte del pasado y del presente de este colectivo cuyas huellas tan marcadas en la subjetividad del individuo determinan su percepción de sí mismos y de su entorno, existe una desvalorización del sujeto por su condición de sordo que se prolonga a la valoración de la lengua de señas e incluso, debido a la histórica estigmatización de la sordera, a las capacidades cognitivas del individuo. En términos

del funcionamiento orgánico no existe una relación entre déficit auditivo y dificultades cognitivas. Skliar (1995) afirma que los potenciales lingüístico-cognitivos del niño sordo son los mismos que el del niño oyente, pero es importante para comprender las representaciones del individuo sordo sobre sí mismo y el entorno, y la representación de éste en cuanto a sus posibilidades en el área de la educación tomar en cuenta la valoración que la sociedad realiza sobre la comunidad sorda y la lengua de señas. En los últimos años, la mayor visibilidad de la cultura sorda y de la lengua de señas conjuntamente con otras transformaciones culturales que han acompañado estos procesos nos señalan un crecimiento positivo en la autovaloración de la identidad sorda y con respecto a sus posibilidades en el ámbito educativo. El recorrido de la cultura sorda y de la LSU están estrechamente unidos, por lo cual, la aceptación y el reconocimiento de la LSU que ha modificado la relación castellano – LSU (ahora un poco más equilibrada en su valoración social) incide también en el valor que el individuo sordo hace de sus propias capacidades.

En resumen, el individuo sordo, reúne un conjunto de roles sociales e identidades que transcurren por un itinerario variable donde las creencias y representaciones sociales de él y su entorno, la historia personal, la historia social y cultural en los grupos y sectores a los que pertenece los van construyendo como persona. La dimensión de lo sordo, es una dimensión significativa –variable según los factores ya analizados- para el individuo que representa un elemento fundamental para entender su vínculo con el conocimiento.

LENGUA DE SEÑAS

Con Vigotsky, consideramos al lenguaje una adquisición de la persona que cumple un rol central en el desarrollo intelectual. “... el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da a luz las formas más puramente humanas de la

inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen.” (Vigotsky, 1988, pp. 47, 48). Para Vigotsky, en el desarrollo cognitivo del niño, no se puede separar el desarrollo del habla con la resolución de problemas ante situaciones planteadas, mientras más compleja es la acción que debe emprender el niño más importante es el papel del lenguaje en dicha resolución, existe para este autor una unidad entre percepción, lenguaje y acción. En este sentido, pensando en los individuos sordos y la adquisición del lenguaje, encontramos cuan significativo es el temprano acceso al lenguaje por parte de estos. El déficit auditivo determina que las lenguas orales no son los canales naturales para acceder al lenguaje, pero la naturalización del lenguaje de señas, como planteamos antes, va a estar relacionada con la realidad del entorno familiar. En definitiva, los primeros años de vida del niño son importantes en el desarrollo del lenguaje y de los procesos cognitivos, de allí lo variable de la realidad en torno a este punto de los individuos sordos relacionado con lo heterogéneo de su realidad familiar. La comunicación a través de la lengua de señas se podrá dar, obviamente, en la medida que exista un interlocutor, un adulto que maneje dicha lengua y con quien pueda interactuar. Vigotsky nos plantea como el niño realiza las acciones hablándolas en voz alta, para luego interiorizar dichos pasos desarrollándose entonces la interiorización del lenguaje, por lo cual el temprano desarrollo del lenguaje es un elemento definitorio en el desarrollo cognitivo del individuo.

A través de la lengua el niño desarrolla las funciones intelectuales necesarias para los procesos cognitivos, acompañando y atravesando este proceso el niño también adquiere de los adultos (a través de la madre en un primer momento, del padre y de la comunidad luego) las reglas necesarias para la interacción. Estas reglas incluyen valores culturales desde los cuales asimilan al individuo a la comunidad, valores que no son

independientes de las formas en que dicha comunidad se relaciona con el conocimiento y la valoración de éste.

Entendemos a la lengua de señas como un sistema verbal al igual que otras lenguas, donde los significantes se organizan en la materialidad viso-espacial.

Las lenguas de señas tienen la misma estructuración lingüística, los mismos principios de organización y las mismas propiedades que las lenguas habladas, pero la forma superficial en que dicha estructuración se manifiesta está influenciada por la modalidad viso-gestual en que estas lenguas se desarrollan. El uso del espacio con valor sintáctico y topográfico, la simultaneidad de los aspectos gramaticales son algunas de las restricciones impuestas por el tipo de modalidad viso-espacial en que estas lenguas se desarrollan y que hacen a su diferencia estructural con las lenguas auditivo-vocales. (Skliar, 1995, p. 9)

La LSU a diferencia del castellano y otras lenguas orales carece de un sistema de escritura, o sea que no existe ninguna representación escrita que separe al texto representado del momento de su enunciación, esto debido a la dificultad al transcribir las señas, que son las unidades de significación de la LSU. Indudablemente esto implica una dificultad adicional para el desarrollo de la lengua y también en el desarrollo cognitivo y educativo del individuo sordo, ya que el acceso a la lengua escrita lo hacen a través del castellano (en el caso de nuestro país) que es una lengua, por ser oral, que genera dificultades en su comprensión y uso. De esto resulta la distante relación que tiene la comunidad sorda con respecto a la escritura.

La hegemonía cultural plasmada a través de las lenguas implica una valoración del castellano por encima de las otras lenguas de uso en nuestro territorio (LSU, portugués), esta valoración está íntimamente relacionada con el origen socio-económico, geográfico y cultural de quien utiliza y produce dichas lenguas. En cuanto a

la relación castellano – LSU, esto se ve incrementado por la carencia de escritura por parte de la lengua de señas, lo que genera en el castellano por parte de sordos y oyentes una representación de lengua de mayor prestigio. El castellano, y no las otras lenguas de uso en nuestro territorio, es la lengua que se considera apropiada para las tareas intelectuales y académicas, indudablemente el impacto ideológico que tiene esto sobre el individuo que no maneja el castellano y su escritura con habilidad es significativo. La LSU se ve refugiada al ámbito de la intimidad, la familia, el entorno cercano, donde se comunican las cosas consideradas triviales, no trascendentes, que no hacen a lo público o a lo político sino a las emociones y los sentimientos del individuo. Este menor prestigio o prestigio encubierto tiene importante impacto en la relación entre lengua y conocimiento académico. Es el castellano la lengua encargada del conocimiento y de los asuntos formales considerados serios por los sectores hegemónicos de la sociedad. Esto trae como consecuencia dificultades y conflictos en el proceso de intelectualización de la LSU, “ ... por intelectualización se entiende la creación de nuevas señas o la expansión semántica de señas ya existentes a efectos de ampliar los sistemas léxicos para que la lengua se pueda adaptar a las nuevas funciones a la que es llevada.” (Peluso, 2010a, pp. 19, 20) Los procesos de intelectualización son atravesados por conflictos debido a diferencias intergeneracionales, por diferencias en cuanto a los aspectos socio económicos o de género; no todos los integrantes de la comunidad sorda aceptan estos cambios de la misma manera. Esto tiene que ver con los actores que son protagonistas de este proceso y del escenario en donde se realiza. Los liceos y las facultades son escenarios privilegiados en donde se realiza el proceso de intelectualización de la LSU lo cual tiene implicancias en las relaciones de poder en la interna de la comunidad sorda, fundamentalmente entre los sectores más viejos y los más jóvenes.

La lengua de señas es la primera lengua de los sordos, y en nuestro país el castellano funciona como la segunda lengua, tanto por el uso de la escritura por parte de los sordos, como por el hecho fundamental que el entorno oyente se comunica a través de esta lengua. La estructuración del pensamiento y de los conceptos en el niño se desarrollan desde el vínculo con los otros establecido a través de la lengua, es por esto que las características de las lenguas utilizadas y la forma de adquisición de estas tienen tanta importancia para la comprensión del desarrollo cognitivo. La lengua también es un medio privilegiado de transmisión de hábitos y modos de socialización que tienen repercusión en la forma en que el individuo percibe la realidad. La construcción de conceptos y la forma de elaborar el pensamiento no es independiente de los valores culturales en el cual se desarrolla el individuo, de allí la doble repercusión de la lengua en los procesos cognitivos. Los procesos de adquisición del lenguaje se desarrollan dentro de instituciones cuyos valores son transmitidos a través de la lengua: la familia, la Iglesia, el Estado intentan reproducirse a través de este proceso también: “Freire sabe muy bien que ninguna alfabetización es políticamente neutra, incluyendo las de carácter institucional de la Iglesia, el Estado, los negocios y la escuela, que sigue constituyendo el fundamento del proceso hegemónico en la sociedad occidental.” (Gee, 2005, p. 53). Los sectores de la sociedad que hegemonizan en las instituciones en donde se desarrolla la estandarización y la intelectualización de la lengua, imponen sus concepciones, sean éstas relacionadas a aspectos socio-económicos, culturales o de género. Entendemos por estandarización de la lengua al proceso que reúne las siguientes características: intelectualización, codificación, urbanización, arraigo, estabilidad flexible, historicidad y vinculación con la escritura.

La valoración social de cada lengua alcanza a los liceos, en una investigación realizada en el liceo 32 (Peluso, 2010b) los estudiantes sordos consideraban al

castellano como la lengua de los asuntos importantes vinculados a temas científicos, mientras que la LSU se relacionaba con la comunicación de pavadadas, de asuntos de sordos. Estos datos nos expresan la íntima conexión entre la valoración de la lengua en uso y de la identidad cultural del individuo, con las consecuencias que esto pueda traer al vínculo con el conocimiento, esta conexión alcanza también a los procedimientos interpretativos que utiliza una cultura con respecto a las construcciones de la realidad (Bruner, 1991).

El bilingüismo impuesto por las condiciones sociales y las limitaciones de la LSU (la carencia de escritura) tiene varias dificultades, además de la ya planteada relacionada con que el castellano es una lengua oral de muy difícil acceso para el individuo sordo. Muchas palabras del castellano utilizadas en los centros de enseñanza carecen de señas que puedan hacer referencia a dichos conceptos, por lo cual la labor de los intérpretes y la tarea intelectual del individuo sordo resulta muy dificultosa; este problema profundiza los problemas de valoración de la LSU, la cultura y del propio individuo que puede sentirse disminuído intelectualmente. Si bien, en los últimos años se ha ampliado el campo semántico debido al ingreso de la LSU a la educación primaria (1987), secundaria (1996) y terciaria (2003); el proceso de intelectualización tiene un terreno muy amplio que cubrir aún. Percibimos que para poder profundizar este proceso no existe la coordinación adecuada entre las distintas instituciones vinculadas al desarrollo de la LSU, por un lado encontramos las instituciones vinculadas a la codificación (CINDE, ELSU), y por otro los espacios en donde se desarrolla la intelectualización (liceos y facultades); a esto debemos agregar la carencia de comunidades científicas de sordos que coordinen y desarrollen estos procesos. El origen de la LSU, por la propia exclusión de la comunidad sorda, es ajena a los espacios educativos formales, lo que nos explica las carencias a nivel conceptual y lexical

relacionadas con el ámbito académico. Testimonios surgidos del trabajo de investigación publicado por Peluso (2010b) nos indican que estas limitaciones no están relacionadas con las posibilidades de la LSU sino con el itinerario que hemos venido mencionando:

... una profesora plantea: No siempre hay una seña o, por lo menos, no siempre la intérprete tiene una seña, no por carencia de la intérprete, muchas veces es carencia de la propia lengua. No por la posibilidad en potencia de la lengua. Yo creo que las lenguas se van enriqueciendo en la medida en que se va incrementando el conocimiento, el contenido de conocimiento de quien utiliza esa lengua. (...) he tenido que prescindir prácticamente de la abstracción. (p. 151)

No pretendo con esta cita determinar los límites y potencialidades de la LSU, pero sí plantear hipótesis con la que los docentes debemos trabajar en nuestra tarea: El texto en negrita, que es mía, tiene que ver con un elemento fundamental en lo relacionado con el tema de nuestro trabajo; ya que la tarea del docente de Historia, los conceptos históricos, y específicamente el trabajo con las nociones de tiempo histórico es una tarea sustentada en la abstracción. Las carencias en las categorías conceptuales más generales no es patrimonio sólo de la Historia, de los testimonios de la investigación ya nombrada también encontramos docentes de otras asignaturas con la misma dificultad.

En la medida que la construcción del conocimiento científico y académico se encuentra en el ámbito oyente, es el castellano la lengua que los sordos deben utilizar para poder interactuar con el universo académico y la LSU queda reclusa, en la mayoría de los casos, a la interacción entre sordos.

De todas maneras, como ya dijimos, existe en los últimos años una mayor visibilización de la LSU y un aumento de su prestigio, debido en gran parte a su incorporación en los ámbitos académicos. Es en estos ámbitos, fundamentalmente en los liceos, donde se realiza el proceso de intelectualización. Intérpretes, estudiantes y docentes son los protagonistas de este proceso; la expansión del vocabulario en LSU se desarrolla en el aula en la interacción fundamentalmente entre intérprete y estudiantes sordos. Ante la ausencia de señas relacionadas con el discurso docente específico de la disciplina, el intérprete busca, interactuando con el estudiante sordo señas apropiadas que hagan mención a dichos conceptos. También la interacción del docente con los intérpretes colabora en este proceso, los docentes se centran fundamentalmente en la preocupación de transmitir determinados significados y los intérpretes en la creación de los significantes y en la transmisión del concepto a los estudiantes. La creación de una nueva seña se puede dar a partir de la letra de la palabra en español, de la imitación del referente, o se juega con el significante en español de la palabra. Este proceso no es lineal ni está exento de dificultades, esta tríada de protagonistas (estudiantes sordos – intérpretes – docentes) no está formada específicamente para dicho proceso; es en la acción, en la necesidad específica que se desarrolla la intelectualización. En una primera instancia, ante el concepto novedoso, la transmisión se da a través del deletreo del castellano por parte del intérprete, y la explicación de dicho concepto; luego, ante diferentes propuestas, los estudiantes seleccionan las señas que consideran más apropiadas para hacer referencia a dicho significado.

... existen dos procesos diferentes vinculados a la intelectualización: la creación de señas nuevas (nuevos significantes con nuevos significados) y la expansión semántica de señas que, por su uso actual, carecen del nivel conceptual necesario

para el contexto formal (mismo significante con nuevos significados). (Peluso, 2010b, p. 158)

El hecho que sean los liceos el centro de este proceso genera también problemas y conflictos: el proceso de intelectualización no está siendo codificada lo que lleva a una escasa accesibilidad por parte de sectores que no participan de los ámbitos donde se realiza el proceso; esto tampoco colabora con la estabilidad que debe tener una lengua estándar, el hecho que la intelectualización no esté acompañado por un proceso sistematizado de codificación le da a la LSU una gran variabilidad. Se acentúa la variabilidad por no existir un registro de las señas creadas, es a través de la memoria y de la voluntad de los protagonistas que fuera del ámbito académico pueden ir variando las señas. El cambio de ámbito de su uso y las nuevas generaciones en los liceos colaboran con esta variabilidad.

La falta de arraigo de este proceso de intelectualización, la variabilidad de las señas conspira con la precisión que algunos conceptos necesitan para que su uso se desarrolle en todos los ámbitos y puedan incorporarse en el léxico habitual del adolescente sordo. Pensando específicamente en los conceptos históricos, que no son de uso habitual en un diálogo informal y que se caracterizan por un nivel significativo de abstracción encontramos que estas características del proceso de intelectualización de la LSU necesita de una mayor institucionalización en el contexto de la comunidad sorda.

ADOLESCENTES

Acercarse a una definición de adolescencia implica reconocer que a ésta debemos acercarnos desde una perspectiva cultural, sociológica, psicológica y biológica. Por otro lado, no debemos pretender realizar una definición cerrada, por su propia naturaleza la adolescencia no es una realidad universal de carácter homogénea. La adolescencia está histórica y culturalmente determinada y biológicamente

condicionada. Ésta cobra sentido en un contexto social y cultural determinado, sus características son variables en función de la región, la cultura o la clase social a la que pertenece el individuo. Adolecere en latín significaba para los romanos ir creciendo, convertirse en adulto. Para algunas culturas no occidentales este momento de la vida humana se encuentra marcado por un ritual de paso entre la infancia y la adultez, donde se accede directamente a las responsabilidades de la comunidad. La adolescencia, como un período de la vida, es propio de las sociedades occidentales y emerge en los sectores medios y altos de las ciudades. La adolescencia es una realidad psíquica y cultural construida como categoría de análisis desde el mundo adulto, pero que desde esta objetivación y desde las realidades a las que esta categoría intenta hacer mención se construye una subjetividad propia de un sector de la sociedad relacionada con una etapa de la evolución biológica. La matriz biológica relacionada con la adolescencia es lo que llamamos pubertad que hace alusión a un momento de la maduración en donde el organismo se prepara para ejercer las funciones de reproducción. Los cambios en el organismo no se circunscriben al aparato reproductivo sino que se relacionan también con el desarrollo del sistema nervioso, el sistema endócrino, los huesos y todas las dimensiones del organismo. Existen diferencias (por la propia naturaleza biológica del proceso) entre niñas y varones, en las niñas comienza más temprano determinado por la aparición de la menarca. Se desarrollan los caracteres sexuales primarios y secundarios, cambian las proporciones del cuerpo y existe un crecimiento de la masa corporal a la vez que se desarrollan los cambios hormonales: los procesos de crecimiento y desarrollo son en realidad un mismo proceso. Éste es el período de la vida donde se alcanza mayor velocidad luego de la etapa intrauterina, estos cambios en el organismo son al mismo tiempo cambios en el psiquismo del individuo; pero estos cambios impactan de distinta manera y en distintos momentos en el individuo en función de su historia, su clase

social, su género, su cultura y otra diversidad de determinantes. Por esto es que no podemos realizar afirmaciones sobre la adolescencia como una etapa de la vida de carácter universal sino como una realidad dinámica y variable condicionada por los elementos arriba mencionados que se expresan en forma singular en cada individuo.

Obiols y Di Segni (1999) diferencian la adolescencia y la juventud, considerando al adolescente como un individuo que aún se encuentra en etapa de formación en lo referente a lo profesional, la estructuración de la personalidad y la identidad sexual; mientras que la juventud se relaciona con el adulto joven que ya asumió ciertas responsabilidades propias del mundo adulto. La O.M.S. delimita la adolescencia entre los 10 y los 19 años de edad (Portillo, Martínez y Banfi, 1991). La adolescencia puede dividirse en etapas o fases, que son variables según los autores, y pero es de consenso que no son estadios rígidos. Quiroga (1999) considera que la adolescencia la podemos dividir en temprana, media y tardía; a la vez que la adolescencia temprana la subdivide en prepubertad, pubertad y adolescencia temprana; y la adolescencia tardía también la subdivide en tres subfases, todas determinadas cronológicamente. Circunscribirnos rígidamente a esta delimitación evidentemente contradice lo antes expresado, en los sectores medios y altos la duración de la adolescencia es mayor e incluso las últimas décadas se ha prolongado en tiempo este período; ha dejado de ser un momento de transición e incómodo para convertirse en un período de referencia: “En la sociedad actual, los jóvenes no esperan el momento de vestirse como sus padres, son los padres los que tratan de vestirse como ellos ...” (Obiols, G., Di Segni, S., 1999, p. 40)

Perdomo (Portillo et al., 1991) siguiendo a Osorio identifica el fin de la adolescencia con la concreción de las siguientes adquisiciones: identidad sexual y posibilidades de establecer relaciones afectivas estables, independencia económica,

moral propia, relación de reciprocidad con la generación precedente. La misma autora siguiendo a Knobel enumera un conjunto de características de la adolescencia que no vamos a transcribir debido a que si tomáramos estos criterios, aunque sea en términos relativamente generales, nadie transitó por la adolescencia (en este sentido compartimos los comentarios de Portillo (1991) respecto a los prejuicios sobre la adolescencia realizados en el mismo libro). Aunque no abordemos este proceso desde el enfoque psicoanalítico que se expresa en el capítulo referido, esto no significa que no tomemos los aportes que nos resultan significativos para la construcción de la conceptualización que intentamos desarrollar. La necesidad de intelectualizar y fantasear es una de las características de esta etapa, mas allá de la explicación desde el enfoque teórico antedicho, consideramos que desde muchas perspectivas este rasgo hace alusión a un proceso que tiene una importancia significativa para el desarrollo de los procesos cognitivos. Desde una perspectiva psicoanalítica también nos interesa pensar el desarrollo cognitivo vinculado con la relación entre el saber y el deseo:

Según Freud, para el sujeto el saber se relaciona con la fantasía y nace de un deseo de saber. El deseo de saber, piedra angular del requerimiento de saber, es una pulsión que tiene como objeto primario el nacimiento de bebés. Las respuestas que recibe el niño son siempre mensajes traumáticos, porque él no tiene el nivel de conocimientos necesario, o sea que los elementos psíquicos y somáticos de que dispone no son suficientes para dotar de sentido al placer sexual. Según el psicoanálisis, el saber pasa a ser el objeto de una lucha, una apuesta, una demanda que atrapa al sujeto: para el niño, las preguntas que se hace no son intelectuales. El saber buscado es el saber de la verdad sobre el deseo; de este modo el deseo de saber, relacionado con el secreto sobre el saber, reaparece como elemento esencial de la cura y la transferencia. Según el

psicoanálisis, el deseo de saber se satisface en el mito de la unidad reencontrada por medio del saber, al mismo tiempo que anuncia la negativa a saber. (Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., Mosconi, N., 1998, p. 32)

Considero que esa búsqueda de la unidad relacionada con la necesidad de conocer el origen de si mismo como individuo y como especie es un rasgo potencial en la adolescencia donde puede desarrollarse la curiosidad desde la dimensión de la fantasía y de la intelectualización, y este aspecto no es nada menor pensando en la adquisición de conceptos históricos y en el deseo respecto a esta área del saber.

Para Aberastury (en Obiols y Di Segni, 1999) el adolescente transcurre por un proceso de duelo para convertirse en adulto: el duelo por la pérdida del cuerpo infantil, el duelo por la pérdida del rol y la identidad infantil; este período estaría marcado por una combinación de aspectos propios de la infancia y de la adultez en la personalidad del individuo marcado por los cambios en el organismo. El individuo transcurre por un proceso de adaptación a su nueva situación vinculada con los cambios en los caracteres sexuales. Obiols y Di Segni (1999) a partir del análisis de las características de los valores de la posmodernidad cuestionan el pasaje por los duelos planteados por Aberastury; el cuestionamiento estaría marcado por el imperativo de los cambios sociales y culturales desarrollados en la últimas décadas y cómo éstos inciden en este período de la vida: "... los valores primitivos de la infancia no sólo no se abandonan sino que se sostienen socialmente, por lo tanto no parece muy claro que haya que abandonar ningún rol de esa etapa al llegar a la adolescencia." (p. 69)

Estos procesos vinculados con el desarrollo psíquico e intelectual del individuo no son inteligibles descontextualizados de la dimensión social y cultural. Los adolescentes viven una transformación biológica y psíquica que impacta en su red de relaciones, fundamentalmente en la familia. La modificación de esta red de relaciones no tiene un

sentido único sino que converge con la propia historia familiar, la dinámica del momento y las respuestas del entorno familiar a los cambios del adolescente. El itinerario que el individuo trazará en cuanto a su agenda del momento (sexualidad, socialización, proyectos personales, ideologías) estarán significativamente condicionadas (pero no en forma mecánica y directa) por las respuestas de la familia a los cambios; los adolescentes son seres en crecimiento y aún se encuentran en dependencia psíquica con respecto a sus padres, cualquier respuesta de los padres va a marcar en algún sentido el camino que el adolescente desarrollará. Un elemento característico de este período es el desafío a la autoridad de los adultos relacionado con la búsqueda de la independencia económica antes mencionada. La magnitud y el carácter de este desafío estará relacionado con la historia familiar y otros aspectos que atraviesen la familia además de la respuesta de los adultos a las demandas adolescentes. No importa el itinerario que desarrolle el adolescente, este momento de la vida del individuo no sólo marca al mismo sino a toda la familia; el cambio no es sólo para el adolescente, estos cambios modifican la red familiar y actualiza un conjunto de problemas en los adultos. En la medida que el individuo crece, y fundamentalmente en este período, la red de vínculos tiende a acrecentarse y comienzan en forma más intensa a jugar nuevos factores externos al núcleo familiar que impactan en ésta y en el adolescente. Esta dinámica singular en cada individuo y familia es parte del proceso propio de la especie donde se van dando las condiciones emocionales e intelectuales para el tránsito hacia la inserción en la comunidad como un individuo adulto. Es por esto que se plantea que la concreción gradual y relativa de determinadas metas están relacionadas con el proceso de la adolescencia y su culminación, metas relacionadas con la independencia con respecto a sus padres, el establecimiento de la identidad sexual, el comienzo de un proyecto laboral, la configuración de un sistema de valores, la

capacidad para establecer relaciones de pareja duraderos y el relacionamiento con los padres sobre una base de igualdad relativa. Estas metas, algunas debatibles, establecidas por el Group for the Advancement of Psychiatry debemos pensarlas en la actualidad tomando en cuenta las transformaciones sociales y culturales producidas en las últimas décadas, sobre todo pensando que la adolescencia, por sus características, es un momento muy sensible a los cambios de época.

En el caso de los sordos, a los duelos y tránsitos propios de los adolescentes se le agrega también la elaboración de la sordera por parte del individuo y de su familia. La adolescencia es un momento importante para la construcción de la identidad de la persona, momento de consolidación de la identidad donde en el sordo cobra también el significado de su identidad como sordo; tomando en cuenta la importancia para la posterior estructuración de la personalidad el proceso de identificación con la madre y el padre que el niño y la niña desarrolla en sus primeros años, pueden ser significativas las variaciones si los padres son sordos u oyentes. Los conflictos serán diferentes, tomando en cuenta de la importancia que cobra para el adolescente el “adentro” y “afuera” de la familia en el período de la vida donde el individuo busca legitimarse ante la comunidad. “Todo adolescente necesita encontrarse con iguales. Sus padres ya no le sirven como le fueron en la infancia y busca entonces desesperadamente formar parte de un grupo que los contenga para no sentirse tan solo.” (Schorn, 2002, p. 2) Nuevos procesos identificatorios emergen a partir de este momento, que desplazan relativamente a las identificaciones paternas.

La expansión de la red de vínculos no sólo es una cuestión cuantitativa, las relaciones personales con los coetáneos adquieren mayor intimidad que en momentos anteriores, y la complicidad con otros adolescentes va sustituyendo la que antes se tenía con los padres, se establece un “código de compañerismo” que reproduce las normas de

las interrelaciones de los adultos en sociedad; la actividad rectora para algunos autores sería entonces la comunicación: "... la actividad rectora en este período de desarrollo es la actividad de comunicación, consistente en el establecimiento de relaciones con los compañeros sobre la base de determinadas normas morales y éticas que mediatizan los actos de los adolescentes." (Elkonin, 1987, pp. 120, 121) Este autor, siguiendo a Vigotski, considera que es en la comunicación donde se forma la autoconciencia como la conciencia social trasladada al interior. Estos autores aplican la lógica de los procesos cognitivos y la lengua también a este proceso. Lo que en realidad significa que este proceso es también una tarea vinculada al desarrollo de los procesos cognitivos en el individuo: la emergencia de una concepción del mundo estructurada, la configuración de un sistema de valores implica una tarea de abstracción y de comprensión de la realidad social y cósmica en donde se ponen en juego las adquisiciones del individuo en el terreno de las funciones intelectuales más elevadas:

Todos estos factores sugieren que, desde el punto de vista del desarrollo psicológico, la característica definitiva de los primeros estadios del desarrollo cognoscitivo es la memoria, no es el pensamiento abstracto. No obstante, a lo largo del desarrollo se produce una transformación, especialmente en la adolescencia. Los estudios que se han llevado a cabo acerca de la memoria a esta edad han puesto de manifiesto que hacia el final de la infancia las relaciones interfuncionales que incluyen a la memoria invierten su dirección. *Para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente, recordar significa pensar..* su memoria está tan 'logicalizada' que recordar se reduce a establecer y hallar reacciones lógicas; reconocer es descubrir aquel elemento que la tarea exige que sea hallado. (Vigotsky, 1988, p. 85)

En los hechos, la inserción como adulto en una comunidad, la construcción de una concepción del mundo y de un sistema de valores, los cambios en las relaciones sociales, y el desarrollo de una mayor intelectualización y capacidad de abstracción son un mismo proceso en la medida que ningún aspecto se desarrolla independiente del otro, es más, no podría desarrollarse sin el desarrollo del otro. Desde este punto de vista, pensando en el tema abordado por este trabajo, resulta de un peso importantísimo el rol que juega la lengua en este período. Ésta se encuentra en el centro de este proceso, es el vehículo que posibilita todos estos aspectos del proceso que mencionamos donde la comunicación es la actividad rectora. El rol que juega las instituciones educativas en todo este proceso es fundamental, para muchos adolescentes es el escenario en donde se desenvuelve la interacción social estructurante de la actividad cognoscitiva y de la construcción de vínculos sustentados en los valores y las ideologías. Hoy, en el 2015, existen otros escenarios donde también se juegan estos procesos, me refiero a los escenarios virtuales y los medios masivos de comunicación. La televisión se convirtió en nuestro país a partir de la década del '70 en una variable significativa en el proceso de socialización del individuo, cada década que ha pasado este medio ha profundizado su influencia hasta el siglo XXI donde el desarrollo de Internet y de las llamadas “redes sociales” se convirtieron en un escenario de interacción social para el adolescente actual con mayor significación que la propia televisión. De todas maneras no es poca la influencia de ésta en la construcción del sistema de valores y en la representación de la realidad social. Los adolescentes actuales portan un conjunto de valores que no son otros que los que sectores sociales del mundo adulto desde las instituciones de la sociedad (Estado, Empresas, Familia) irradian a través de los medios. Estos valores, los hegemónicos de las sociedades capitalistas, encuentran menor resistencia en los niños y adolescentes: no conocen otros o acceden a estas referencias en forma disminuída con

respecto a los adolescentes de décadas atrás. En lo que respecta a la comunicación a través de medios virtuales, debemos atender la realidad de los adolescentes sordos que puede guardar ciertas diferencias debido a la especificidad en la comunicación. Si bien estos medios (internet y televisión) se establecen a través fundamentalmente del castellano que no es su primera lengua, ambos tienen aspectos que fortalecen y que debilitan el contacto con los sordos. La primacía de lo visual es un punto a favor de ambos, pero ésta se da de forma distinta. Por un lado, la comunicación privilegiada de los adolescentes actuales a través de medios virtuales es el diálogo (en tiempo real o no) a través de las “redes sociales” donde en los sordos (y también en los oyentes) el castellano se ve transformado por la propia lógica del medio y de los tiempos de comunicación. En cuanto a la televisión, si bien la imagen es preponderante, en la mayoría de los casos nos encontramos con el obstáculo que para encontrarle sentido al mensaje es necesario la complementación con la lengua, que, al no ser oída ésta o la velocidad de un subtítulo es demasiado rápido, no permite su comprensión cabal. Si bien en los últimos años en producciones nacionales aparecen recuadros con intérpretes de LSU, no tiene un peso significativo en la programación de los canales. En conclusión, sobre este punto, si bien no conozco ningún estudio al respecto, creo que los adolescentes sordos al igual que los oyentes encuentran en las “redes sociales” (facebook, whatsapp) un medio privilegiado para la comunicación social. De todas maneras, estos medios no le quitan importancia a las instituciones educativas: es en este escenario donde se complementa o se profundizan las relaciones o interpretaciones de la realidad que los adolescentes realizan en los otros medios.

La sociabilidad en esta etapa también se desarrolla a través del ejercicio del deporte que canaliza la energía física producida por los cambios antedichos a la vez que genera otro escenario de intercambio. Reafirmamos que todos estos procesos y

escenarios están condicionados por otros factores, y en este caso debemos referirnos al factor socio-económico como un factor determinante tanto con respecto a la relación con los medios virtuales como en relación a los espacios de socialización.

Concluyendo sobre la conceptualización de este período tomamos diferentes perspectivas, que no consideramos contrapuestas, que nos ayudan a visualizar diferentes dimensiones del proceso estudiado. Nuestra intención es encontrar señales para poder comprender situaciones concretas con adolescentes en el ámbito educativo más que utilizar un molde para encasillar las situaciones vivenciales que pretendemos entender. En definitiva, conjugamos un conjunto de conceptualizaciones y debates que sean útiles para la elaboración de un itinerario en el trabajo con adolescentes.

PROCESOS COGNITIVOS

Como ya establecimos, según Vigotsky, en el individuo existen dos líneas de desarrollo: las de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural. Éstas van a converger en la historia del niño para determinar su evolución intelectual. El aprendizaje institucionalizado es un escenario del medio social en el cual el individuo se desarrolla en un vínculo de conocimiento con la realidad, allí se desarrolla el cambio cognitivo entendido como "... un proceso que supone una interacción dialéctica entre el mundo social y el cambio individual." (Newman, Griffin & Cole, 1989, p. 78) La formación de conceptos está integrada dentro de esta categoría planteada por Vigotsky y retomada por estos autores.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (*interpsicológica*), y después, en el *interior* del propio niño (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. (Vigotsky, 1988, p. 94)

Como ya establecimos en puntos anteriores la dimensión cultural es insoslayable al momento de pensar cualquier proceso humano, tampoco los procesos cognitivos. Las funciones psicológicas se encuentran mediadas por un conjunto de herramientas y reglas estructuradas históricamente en la dimensión social. No percibimos objetos como formas y colores sin sentido, de la cultura en la cual nos desarrollamos adquirimos el sentido y el significado de los objetos reales que nos rodean. Percibimos estos objetos en categorías establecidas desde lo cultural, no son percepciones aisladas sino que existe una red de significados que le da sentido a lo real percibido.

El niño, desde pequeño, utiliza distintas herramientas para vincularse con el entorno y conocerlo. El contacto con los adultos lo provee de las palabras con las cuales planifica y utiliza para la resolución de tareas, Vigotsky (1988) considera que el lenguaje egocéntrico de los niños sería una forma transicional entre el lenguaje externo e interno, la base para el lenguaje interior, con lo cual lenguaje y pensamiento -como ya planteamos previamente- estarían en esta perspectiva íntimamente relacionados. El pensamiento del niño evoluciona en la medida que éste va dominando el lenguaje, y revive desde sus primeras etapas revive el vínculo con el otro con quien realiza las actividades necesarias para resolver los problemas. El lenguaje se encuentra a continuación de las acciones, pero para Vigotsky (1988), en los estadios superiores, el lenguaje se convierte en guía, el lenguaje adquiere una función planificadora para la resolución de problemas.

Las formas que adquiere el lenguaje, los valores que carga, los conceptos a los que hace mención serían adquiridos por el niño en un mismo proceso por lo cual lo valorativo y lo cognitivo se vuelven uno al momento de darle sentido a lo real. La lengua de señas, con sus especificidades, sería el instrumento con el cual los niños y adolescentes sordos se apropian del mundo y lo interpretan. Como ya establecimos no

existen en la LSU limitantes para el desarrollo de pensamientos complejos e ideas abstractas, pero las diferencias entre las lenguas de señas y las orales pueden entrañar diferencias también en la adquisición de la simbolización y en la estructuración de los procesos cognitivos: las lenguas de señas están determinadas por lo visual que implica una percepción completa e instantánea de los significantes, mientras que las lenguas orales son esencialmente analíticas.

Vigotsky (1988) considera que el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje en lo que el llama la zona de desarrollo próximo, por esto consideramos significativos los procesos que se desarrollan en el aula en la estructuración de conceptos históricos y especialmente con respecto a la noción de tiempo histórico. Obviamente la posibilidad de estructuración de estos conceptos está relacionada a una de las funciones intelectuales más importantes y de temprana aparición.

La posibilidad de combinar elementos de los campos visuales presentes y pasados (por ejemplo, herramienta y objetivo) en un solo campo de atención conduce, a su vez, a una reconstrucción básica de otra función vital, la *memoria*. (...) A través de formulaciones verbales de situaciones y actividades pasadas, el niño se libera de las limitaciones del recuerdo directo y es capaz de sintetizar el pasado y el presente para seguir sus propósitos. (Vigotsky, 1988, p. 64)

Este escenario en los estudiantes sordos tiene especificidades, y creemos que la adquisición de la noción del tiempo histórico no es una excepción. Las vivencias del sordo, el proceso de construcción de su identidad, los momentos de ruptura en su línea de vida, el sentido que el individuo le da a esos procesos, las narraciones que el individuo realiza sobre su propio acontecer, son fundamentales en la construcción de la noción de tiempo. La noción de tiempo es construida no sólo desde lo cognitivo, sino conjuntamente desde lo emocional. Es en la narración sobre su acontecer y sobre sus

sentimientos que el individuo va construyendo su identidad y dándole un sentido a sus vivencias. El proceso de construcción de la identidad y la noción de tiempo individual y social se van configurando mutuamente y alimentándose de los recursos que el entorno le va proveyendo. Creemos que las diferencias en las lenguas y en las formas de percibir y de relacionarse con el entorno por parte de cada cultura, incide en la construcción de la percepción de temporalidad. Las ideas que venimos desarrollando nos indican que la noción de tiempo histórico se construye en la interacción con lo social y luego interiorizado, por tanto importa donde y como se adquiere dicha noción. Ya hemos establecido la dificultad que presenta para los sordos las nociones abstractas, Vélez (2010) presenta una posible explicación:

“Por razones históricas, lingüísticas, educativas y de diversa índole (...), debe reconocerse que hay debilidades para expresar conceptos y abstracciones en LSC. Me estoy refiriendo al momento de interpretar los conceptos, las abstracciones de la lengua oral-vocal a la LSC, porque –por la observación que he hecho de varios procesos de interpretación – para explicar los conceptos abstractos de la filosofía (y de otras áreas) lo que se hace es sólo una ejemplificación del concepto, es decir que el concepto se presenta desde su ejemplificación y en esa ejemplificación se pierde la abstracción.” (p. 66)

NOCIÓN DE TIEMPO HISTÓRICO

La noción de tiempo ha sido a lo largo de la historia de la filosofía objeto de debate y reflexión, desde Aristóteles, San Agustín, Kant, Husserl, Marx y otros, nos encontramos con perspectivas diferentes debido, sin duda, a su complejidad. Esto significa, que no vamos a determinar con precisión una definición de tiempo histórico, sino aproximarnos a su comprensión, de allí que hablamos de noción de tiempo histórico y no del concepto de tiempo histórico. Consideramos que su complejidad, su

dinamismo, y sus implicancias nos obliga a un abordaje abierto, tratando de dibujar sus movedizas y a veces difusas fronteras, sin que esto signifique abandonar la búsqueda de su significado. En realidad, con estas palabras ya estamos apuntando los primeros elementos que caracterizan a esta noción, las fronteras de esta noción se van dibujando en el debate y la reflexión, en el análisis de las contradicciones y de las distintas perspectivas; Ricoeur (2009) analizando la obra de Heidegger respecto de este tema encuentra en la fecundidad de la reflexión el verdadero logro del trabajo intelectual:

El ser y el tiempo parece terminar en un fracaso: el de la génesis del concepto ordinario del tiempo. Pero no es así como yo quisiera concluir. A mi entender, este ‘fracaso’ es el que lleva la aporiedad de la temporalidad a su clímax. Resume el fracaso de *todo* nuestro pensamiento sobre el tiempo, y, en primer lugar, de la fenomenología y de la ciencia. Pero este fracaso no es inútil, como se esfuerza en demostrar esta obra. E incluso antes de acorrallar nuestra propia meditación, refleja algo de su fecundidad *por* cuanto desempeña una función reveladora respecto a lo que llamaré el *trabajo de la aporía* que actúa en el propio centro del análisis existencial. (p. 768)

La noción de tiempo histórico no es independiente del resto de los conceptos históricos, éstos sólo son inteligibles en su dimensión temporal, en su transcurrir. El tiempo se encuentra en el centro de la definición de Historia, en este sentido seguimos a Lucien Febvre: “La historia no piensa solamente en ‘humano’. Su clima natural es el de la duración. Ciencia de los hombres, sí; pero de los hombres en el tiempo. El tiempo, ese cambio continuo, pero también perpetuo.” (Febvre, 1993, p. 229).

La explicación en la Historia emerge de la interacción entre el historiador y las fuentes que éste selecciona e interpreta. Los procesos históricos se encuentran inmersos en una compleja red de determinantes sociales y sólo en ese contexto resulta inteligible

la conducta individual y colectiva. Estos aspectos propios de este campo del saber resultan en una diversidad de enfoques historiográficos y de modelos explicativos que determinan la circulación de teorías y concepciones dentro del aula. La narración histórica surge de los conflictos y concordancias de estas concepciones teóricas y de las creencias que habitan el discurso del docente, y también de la subjetividad de los adolescentes. Debemos sumar el fenómeno de transposición didáctica que complejiza aún más la heterogeneidad en los profesores de Historia que difícilmente logran estructurar un relato coherente con un solo modelo teórico. Es así que los conceptos históricos que circulan en el aula resultan del encuentro entre los relatos del profesor y de los estudiantes que se encuentran atravesados no sólo por el discurso académico sino también por las representaciones y creencias de los sectores de la sociedad a los cuales pertenecen.

La noción de tiempo histórico está estructurada por esta complejidad planteada, y también por la percepción de lo temporal y de lo social de los distintos individuos que conforman el aula. La noción de tiempo histórico se encuentra asociada a otros conceptos como el de movimiento, el de cambio y el de duración. Los individuos conciben el tiempo en relación también a como perciben estos conceptos. Conviven en esta vivencia de lo temporal lo lineal y lo paradójico, lo físico y lo psicológico. Debemos en principio establecer dos tipificaciones de la noción de tiempo: por un lado se habla del tiempo cósmico (relacionado con la temporalidad no humana), y el tiempo histórico; por otro lado, del tiempo individual y social. Evidentemente estas nociones se atraviesan: no es concebible un tiempo individual separado de lo social y viceversa, ambos se contaminan: en la medida que el individuo vive en vínculo con su entorno su vivencia de lo temporal no es fragmentada de lo social. Cuando pensamos en lo temporal al estar relacionado con los conceptos de duración y de cambio, lo asociamos a

las rupturas y las permanencias. La forma en que un individuo percibe las rupturas y las permanencias está relacionada con la forma en que él mismo vive sus rupturas y permanencias en su línea de vida y en la manera en que su entorno relata estos procesos tanto individuales como sociales. El tiempo histórico, además de diferenciarlo del tiempo cósmico, contiene distintos tiempos con distintas velocidades e intensidades relacionadas con las distintas dimensiones de lo social.

El tiempo de la historia (heterogéneo, local y cualitativo) no es el tiempo astronómico (homogéneo, universal y cuantitativo). Existen diferentes ritmos históricos en la medida en que hay distintas situaciones evolutivas en las sociedades; y, a su vez, dentro de éstas, distintos ‘tempos’ según los aspectos económicos, sociales, políticos, de mentalidad, etc., que configuran imbricándose, la vida de una colectividad en su proceso temporal. El tiempo histórico, hemos señalado antes, no es el tiempo cronológico. (Sánchez, 1995, pp. 105, 106)

Existen otros conceptos centrales asociados a la noción de tiempo histórico como son estructura, coyuntura, y las diversas concepciones de causalidad. Los conceptos de estructura y coyuntura están relacionados con la historiografía marxista y podemos relacionarla no sólo con la perspectiva materialista dialéctica del marxismo, sino también con la percepción de distintas temporalidades en la Historia. También Braudel categorizó el tiempo histórico en distintas duraciones: la larga, la media y la corta duración; todas relacionadas con distintas dimensiones de lo social: lo político, lo económico, las mentalidades, lo cultural, lo ideológico. Consideramos que la noción de tiempo histórico se configura por la combinación de estas diferentes temporalidades, dimensiones y velocidades.

También es importante complejizar la tradicional perspectiva lineal del tiempo histórico. La concepción teleológica de la Historia heredada fundamentalmente desde el cristianismo encierra una visión lineal de la temporalidad histórica. Esta simplificación de la noción de tiempo histórico llevó a entronizar dentro de los conceptos explicativos de lo histórico al complejo causa-consecuencia/causas-consecuencias. Causalidad o multicausalidad son conceptos de raíz mecanicista que se instalan en el paradigma de la simplicidad distorsionando la compleja vivencia de lo temporal que comprende lo humano. La correlación pasado-presente-futuro ha generado una modalidad narrativa que se encuentra en las concepciones de los relatos de docentes y estudiantes combinadas con la más paradójica vivencia de lo temporal en un terreno ya no tan consciente. En definitiva, la combinación de la perspectiva lineal tan hegemónica en el terreno del sistema educativo, con una perspectiva compleja en el terreno de la vivencia de lo temporal son también factores constructores de la noción de tiempo histórico.

Los niveles de abstracción que significan los conceptos históricos vinculados a la noción de tiempo histórico deben ser tenidos en cuenta para comprender las dificultades que los estudiantes encuentran al momento del encuentro con este campo del saber. Distintas investigaciones realizadas por Carretero (1997) y otros investigadores nos muestran que la mayor abstracción en las explicaciones históricas no tienen que ver con la edad, sino con el nivel académico vinculado con la asignatura; los sujetos no vinculados a la especialidad Historia (adultos y adolescentes) le dan mayor relevancia a las explicaciones de carácter intencional y personificados, mientras que quienes estudian la especialidad Historia la dan mayor relevancia a las explicaciones estructurales y abstractas.

Los conceptos históricos con los que trabajamos no son categorías bien definidas, resultan cambiantes debido tanto a las distintas perspectivas historiográficas

como a la ubicación de dichos conceptos en contextos históricos diferentes. Y en lo que a nosotros más nos interesa, las diferencias culturales también inciden en el abordaje de dichos conceptos: "... las diferencias culturales son patentes en múltiples conceptos, no sólo en los de carácter histórico, pero probablemente, tales diferencias sean mayores en el caso de los conceptos históricos y sociales." (Carretero, 1997, p. 39)

EL IAVA

El Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA) liceo N° 35, fundado en 1911, abre sus aulas donde se desarrollan los cursos de bachillerato a adolescentes sordos a partir de 1999 tres años después que en el liceo N° 32 donde cursaban ciclo básico. Fue elegido debido a su cercanía geográfica al liceo N° 32 y a su accesibilidad. En el primer año sólo dos docentes tenían experiencia en el trabajo con estudiantes sordos con la asistencia de intérpretes de LSU como mediadores de la comunicación entre docentes y estudiantes. La gran mayoría de los estudiantes sordos que cursaron este primer año en el IAVA no tenían un aceptable manejo de la lectura y la escritura en castellano, y existían distintos niveles en el manejo de la LSU. En el 2000, estos estudiantes se integraron a grupos con oyentes en las distintas orientaciones, siendo dificultosa la adaptación, tomando en cuenta además que los grupos eran de 40 estudiantes promedio. En el 2004 se propuso realizar el primer año de bachillerato en dos años, pero las autoridades lo rechazaron, ese mismo año se formó un grupo de seguimiento y evaluación de los alumnos sordos en el contexto del Consejo de Secundaria, integrado por la dirección del IAVA, docentes e intérpretes del liceo. En el 2007 se establece el grupo exclusivo de primero y el grupo exclusivo en segundo con las asignaturas de tronco común e integrados en las específicas, como paso previo a la integración total en tercero. En el 2007 y 2010 el CES realizó llamado a docentes para trabajar con estudiantes sordos con formación o experiencia. A partir del 2011, debido al fracaso y

la deserción de los estudiantes de tercero, se estableció que los sordos también en este curso las asignaturas del tronco común se desarrollan en un aula exclusiva para sordos.

Desde el principio, la experiencia se constituye como un proyecto de educación bilingüe con el apoyo de la lingüista argentina Graciela Alisedo y del profesor también argentino Carlos Skliar. Desde el primer año el IAVA contó con un curso de LSU dictado por José Dobrzalovski quien era presidente en aquel momento de la Asociación de Sordos del Uruguay, curso que no se imparte actualmente. En el año 2002 el CODICEN dictó 500 horas de un posgrado en el área específica en el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente. El proyecto del IAVA con estudiantes sordos está compuesto además del equipo de dirección, el personal de servicio, docente y administrativo, y los intérpretes, una coordinadora del proyecto que se ocupa de la atención específica relacionada con los cursos de los estudiantes sordos. Se busca que los intérpretes de aula (diferente de la interpretación común y cotidiana), desarrollen su actividad en la misma asignatura para poder desarrollar la tarea con mayor idoneidad, aunque la organización de los horarios dificulta esto.

El objetivo general que se planteó el proyecto era "... procurar el dominio de la lectura y de la escritura que no sólo los habilita a acceder en forma directa al conocimiento científico, literario, filosófico, etcétera, sino que también les da autonomía para su vida cotidiana y los posiciona mejor para el ejercicio de la ciudadanía." (ANEP, 2011, p. 27)

Las edades de los estudiantes sordos son similares a la del resto del estudiantado pero también existen varios estudiantes adultos. El estudiante sordo, además de su situación específica está atravesado por un conjunto de problemáticas al momento del trabajo en el aula, que son las mismas que los estudiantes oyentes, y que también deben tomarse en cuenta: historia escolar, familia, dificultades de aprendizaje, condiciones,

gustos, etc. Las dificultades que el equipo de trabajo del IAVA detectó están vinculadas fundamentalmente al precario manejo de la lectura y la escritura en español; al hecho que al IAVA no sólo llegan estudiantes del liceo 32, sino también de estudiantes del interior y de colegios privados, que en muchos casos no manejan con propiedad la LSU ni el castellano; a las dificultades para la coordinación entre docentes y entre docentes e intérpretes debido a la realidad laboral de ambos profesionales.

Mi experiencia personal en el aula con adolescentes sordos comienza en el año 2013 con tres estudiantes sordos integrados a un grupo de cuarto (4° 3) con estudiantes oyentes. Debido a la baja y tardía inscripción de estos estudiantes no se había abierto el previsto grupo de cuarto y se los integra al grupo ya instalado. Mi experiencia no fue buena. En principio, al no estar prevista la integración de los estudiantes sordos al grupo, fue para mí una sorpresa que implicó la ausencia de una planificación específica que se sumó a la carencia de formación y experiencia al respecto. Antes de terminar el semestre los tres estudiantes sordos habían abandonado los cursos. El grupo se encontró claramente fragmentado y con grandes dificultades de adaptación a la situación novedosa para ambos sectores del grupo (sordos y oyentes). Al finalizar el año en la elección de horas elegí el grupo de 4to de sordos. Durante el año 2014 desarrollé mi experiencia en el 4° 10, grupo exclusivo de sordos integrado por 17 estudiantes. La mayoría del grupo tenía un manejo homogéneo de la LSU y del castellano. Tres estudiantes del grupo tenían implante coclear, y uno de ellos a lo largo del año no adquirió ningún manejo de la LSU, otra estudiante apenas manejaba la LSU y una tercera estudiante adquirió un manejo de la LSU que le permitió comunicarse e integrarse con el resto del grupo. En cuanto al castellano, dentro de un espectro no muy grande de variabilidad, los estudiantes tenían un manejo pobre pero en general suficiente para poder realizar tareas por escrito en relación a la asignatura. Dos

estudiantes no terminaron el curso, pero ninguno de los dos casos se debió (al menos como un factor significativo) a dificultades en el aprendizaje. Diez estudiantes al terminar el curso aprobaron la asignatura.

Durante los meses previos al comienzo de clases me dediqué a planificar el curso de cuarto (sobre el cual tengo algunos años de experiencia de trabajo) pensando en la especificidad del grupo, y fundamentalmente a preparar materiales didácticos sustentados en lo visual con textos en castellano que yo consideré apropiados para el grupo. El salón en el que se desarrollaron los cursos del grupo incluía una pantalla que me permitió hacer uso de materiales de video y de imágenes, además de los PPT preparados sobre los temas a desarrollar.

Los conceptos históricos específicos fueron, como era de esperarse, los que ofrecieron mayor dificultad. Durante un período importante del curso trabajamos con conceptos económicos vinculados a la evolución del capitalismo a lo largo del siglo XX. Existieron conceptos que pudieron comprender con mayor claridad en la medida que hacían referencia a procesos cuya materialidad podían acceder más fácilmente (el poderío económico de las grandes empresas transnacionales), pero la búsqueda de un nivel mayor de abstracción (proceso de concentración del capital) resultaba más dificultoso. En realidad tuvimos dificultades con conceptos básicos que debían manejar para poder acceder a otros más específicos: economía, actividades económicas, capitalismo: “Las propuestas de trabajo en torno a conceptos históricos en la clase de historia, requieren que se pongan en juego otros conceptos básicos que pueden explicar o que están implícitos en el nuevo concepto a abordar”. (Corales, 2014, p. 258) Ninguna de estas dificultades tienen grandes diferencias con el trabajo con adolescentes oyentes. Un problema, como lo hemos venido planteando en el trabajo, radica en el acercamiento al vocabulario en castellano que resulta muy reducido. De allí la dificultad con los

conceptos que más se alejan de realidades menos concretas. Esta dificultad podríamos trasladarlo a otras disciplinas y a experiencias con otros docentes. Encontramos el siguiente testimonio de otra docente sobre el trabajo con sordos: “(...) creo que tienen más dificultad en cuanto a los conceptos más abstractos, no a lo concreto. Tengo idea de que lo concreto, por lo menos en cuanto a mi materia, cuando se trabaja con cosas concretas, yo no encuentro casi diferencia”. (Peluso, 2010b, p. 153)

La perspectiva meramente lineal de tiempo histórico que se encuentra muy arraigada en los adolescentes (en realidad en todas las personas) se puede complejizar a través del discurso y del trabajo con textos y documentos históricos escritos. La distancia que ya señalamos tienen los estudiantes sordos con respecto al vocabulario y al texto escrito en castellano dificulta la posibilidad de visibilizar otras formas de comprender la temporalidad histórica. Los estudiantes sordos deben realizar un gran ejercicio de memoria debido a la distancia con respecto al lenguaje escrito. Esto posibilita, en parte, a que el estudiante se apropie del dibujo de las palabras, conozca y escriba el significante sin apropiarse de su significado. La apropiación de los significados está relacionado con las necesidades cognitivas pero también vivenciales, de allí la necesidad de desarrollar la mayor cantidad de conexiones entre estos conceptos y las posibles realidades de los estudiantes.

Ahora bien, hasta ahora hemos visto el problema desde el punto de vista de las dificultades que tienen los estudiantes sordos para acercarse a conceptos acuñados desde el castellano; pero sin duda, las dificultades para el encuentro de las nociones de tiempo y de tiempo histórico que circulan en el aula también se relacionan con las dificultades por parte del docente (al menos esta fue mi experiencia) para acercarse a las representaciones que pueden tener los estudiantes que se expresan a través de una lengua que no es la primera lengua del docente y que en general el docente no maneja

sólidamente. El docente debe cuidarse de no desvalorizar el universo cognitivo de los adolescentes sordos. Como ya planteamos en otra parte del trabajo, la comunidad sorda ha sido históricamente desvalorizada en sus potencialidades, y aunque el docente no lo busque voluntariamente, sin duda la circulación que existe en la sociedad con respecto a la valoración de este sector de la sociedad atraviesa la representación que el docente pueda realizar con respecto a los estudiantes sordos. El mayor prestigio que tiene el castellano para el conocimiento académico también es un factor que el docente debe tener consciente para que no se convierta en un instrumento que obstaculice la mejor comunicación entre unos y otros protagonistas del escenario educativo.

Concluyendo, la noción de tiempo que circula en el aula es producto de múltiples representaciones relacionadas con los lugares que ocupan y que consideran que ocupan cada uno de los individuos en el escenario social y educativo. Las dificultades en la comunicación y en el trabajo con los conceptos históricos, considero no son muy diferentes a las dificultades que nos encontramos en aulas de estudiantes oyentes. Pero está claro para mí, que las dificultades en la comunicación debido a las diferencias lingüísticas, representan un obstáculo significativo para la comprensión en ambas direcciones (docente – estudiantes sordos) de la noción de tiempo histórico y de los conceptos relacionados. El docente es el responsable de generar las condiciones de comunicabilidad apropiadas, en este caso junto al intérprete de LSU, para que estos conceptos puedan circular en forma nítida.

Referencias

- Araya Umaña, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 127. San José: FLACSO.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, & Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Ed. Alianza.
- Carretero, M. (1997). *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. (3ª Ed.). Buenos Aires: Ed. Aique.
- Corales, M. (2014) “Nosotros no entendemos las metáforas”. La enseñanza de la historia en un aula bilingüe español-LSU. En A. Zabala, M. Albistur, V. Amir, M. González, A. Garrido, L. Arrieta, et al. *Otras aulas, otras historias. La didáctica de la historia en el salón de al lado*. Cuadernos de Historia 11 (pp. 243-263). Montevideo: Biblioteca Nacional.
- Elkonin, D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico de la infancia. En V. Davidov, (Comp.), *Antología*. (pp. 83-102).
- Febvre, L. (1993). *Combates por la historia*. Barcelona: Ed. Planeta-De Agostini.
- Gee, J. (2005). *La ideología en los Discursos*. Madrid: Ed. Morata.
- Newman, D. Griffin, P., Cole, M. (1989). Conceptos básicos para analizar el cambio cognitivo. En D. Newman, P. Griffin, M. Cole, *La zona de construcción del conocimiento*. (pp. 76-81)
- Obioils, G., Di Segni, S. (1999). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria. La crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Peluso, L., Torres, C. (2000). *Acerca de la identidad social de las personas sordas y las personas con organizaciones deficitarias*. Extraído de: <http://www.cultura-sorda.eu>
- Peluso, L. (2010a). *Consideraciones psico-socio-lingüísticas en torno a la comunidad sorda uruguaya*. Conferencia Inaugural Actividades Académicas 2010. Universidad de la República, Facultad de Psicología
- Peluso, L. (2010b). *Sordos y oyentes en un liceo común*. Montevideo: Ed. Psicolibros.

Propuesta educativa para estudiantes sordos. En ANEP, *Buenas prácticas en educación inclusiva en Uruguay*. (pp. 21-31). Montevideo: ANEP. ANEP, MEC, OEI, Fundación MAPFRE.

Portillo, J., Martínez, J., Banfi, M. (1991). *La adolescencia*. Montevideo: Ed. Banda Oriental.

Quiroga, S. (1999) *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Buenos Aires: Ed. Eudeba.

Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración 3*. (4ª Reimpresión) México: Ed. Siglo XXI.

Sánchez, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de Secundaria*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

Schorn, M. (2002). *Vicisitudes psicosociales del adolescente y del joven sordo frente así y frente a la sociedad*. Extraído de: <http://www.cultura-sorda.eu>

Skliar, C., Massone, M., Veinberg, S. (1995). *El acceso de los niños sordos al bilingüismo y al biculturalismo*. Extraído de: <http://www.cultura-sorda.eu>

Velez, W. Logos (2010). *Logos: más allá de la palabra hablada o escrita. A propósito de la enseñanza de la filosofía a estudiantes Sordos*. Extraído de: <http://www.cultura-sorda.eu>

Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, DF: Ed. Crítica.