

# Repensar la educación geográfica colombiana: en busca del lugar del sordo\*

*Repensar a educação geográfica colombiana: em busca do lugar do surdo*

*Rethinking Colombian Geographic Education: In Search of the Place of the Deaf*

César Ignacio Báez Quintero \*\* y Oscar David Triana Ordoñez\*\*\* DOI: 10.30578/nomadas.n52a15

El presente artículo suscita reflexiones que permitan comprender, dentro del marco de la educación geográfica, la necesidad de pensar procesos de aprendizaje para la comunidad sorda. Analiza la educación geográfica, asumiendo la producción social del espacio como una posibilidad de darle un lugar al estudiante sordo, y que su proceso de formación escolar sobrepase la simple memorización de la palabra y su respectiva señal. Concluye que se precisa pensar un aprendizaje espacial significativo, de manera que se desarrollen aprendizajes duraderos a partir de la relación del estudiante sordo con su cotidianidad y su contexto.

**Palabras clave:** educación, geografía, sordo, discapacidad, escuela, enseñanza.

*O presente artigo provoca reflexões que permitem compreender, dentro do marco da educação geográfica, a necessidade de pensar processos de aprendizagem para a comunidade surda. Analisa a educação geográfica, supondo a produção social do espaço como uma possibilidade de dar um lugar para o estudante surdo, e que seu processo de formação escolar ultrapasse a simples memorização da palavra e seu respectivo sinal. Conclui que se precisa pensar uma aprendizagem espacial significativa, de forma que se desenvolvam aprendizagens duradouras a partir da relação do estudante com sua cotidianidade e seu contexto. Palavras-chave: educação, geografia, surdo, deficiência, escola, ensino.*

*This article arouses reflections that allow us to understand, within the framework of geographic education, the need to think about learning processes for the deaf community. It analyzes geographic education, assuming the social production of space as a possibility of giving a place to the deaf student. Surpassing, in this way, their learning process beyond the simple memorization of the word and its respective sign. It concludes that it is necessary to think about significant spatial learning, so that lasting learning is developed from the deaf student's interaction with his or her daily life and context.*

**Keywords:** Education, Geography, Deaf, Disability, School, Teaching.

\* La investigación que permitió generar las reflexiones consignadas en este artículo se desarrolló entre febrero del 2016 y noviembre del 2017, es de autoría del profesor Oscar David Triana Ordoñez y lleva por nombre "Topofilias y comunidad: una aproximación a la producción del espacio para el sordo... En búsqueda del lugar del sordo". Constituye el trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional y fue asesorada por el Profesor César Báez Quintero.

\*\* Profesor de la Universidad Central, Bogotá (Colombia). Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Católica de Maule (Chile), Magíster en Estudios Sociales y Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). E-mail: cebaez@gmail.com

\*\*\* Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). E-mail: odtriana@gmail.com

original recibido: 24/09/2019  
aceptado: 27/03/2020

ISSN impreso: 0121-7550  
ISSN electrónico: 2539-4762  
nomadas.ucentral.edu.co  
nomadas@ucentral.edu.co  
Págs. 257~264

## Introducción

El presente artículo busca suscitar reflexiones que le permitan a los lectores (ojalá muchos) comprender dentro del marco de la educación geográfica, la necesidad de pensar procesos de aprendizaje para la comunidad sorda. La escuela comúnmente se ha encargado de estructurar procesos de enseñanza-aprendizaje desde un modelo enmarcado en la memorización de conceptos, entre los que se encuentra un inventario o listado de accidentes geográficos, detalles administrativos y elementos hidrográficos, entre otros. Dado que precisamos reconocer que si bien la geografía y su enseñanza deben encargarse del espacio geográfico, no debe olvidarse que éste se produce socialmente y esto no es ajeno al estudiante sordo.

Nos encontramos entonces con una gran deuda que tiene la educación colombiana respecto a la educación de la comunidad sorda, entendiendo el concepto *educación* en todas sus dimensiones, de hecho, desde la Constitución de 1991, en su artículo 67 se notifica que la educación es una responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. En un país donde se determina que aquéllos que son denominados *normales* deben asistir a un determinado espacio escolar, y si se presenta una característica que lo aleje de este primer grupo, debe formarse en alguna institución especial.

En Bogotá existen colegios para niños sordos, y en éstos se puede ver que su enseñanza ha estado enfocada a la memorización de la seña y la palabra, por lo que pasan varias horas de su vida en dicho proceso. En

otros casos, se han dado algunos pasos en el camino de la inclusión, que, si bien ha permitido el acceso de estudiantes en condición de discapacidad al aula con la posibilidad de socializar con otros, los procesos educativos precisan de adaptaciones.

Dichas adaptaciones no siempre se logran por la misma estructura escolar y sus respectivos costos, como por ejemplo, la posibilidad de tener el acompañamiento de un profesional que haga recomendaciones y valoraciones, por lo que el asunto queda así en manos del docente, quien en su proceso de formación universitaria aprende a privilegiar lo disciplinar realizando ajustes a su propuesta de enseñanza para ver qué se puede lograr.

En este contexto, el artículo se encamina a analizar la educación geográfica, asumiendo la producción social del espacio como una posibilidad de darle su lugar al estudiante sordo, y que su proceso de formación escolar sobrepase la mera memorización de la palabra y su respectiva seña.

El artículo está dividido en tres momentos, el primero aborda la posibilidad que brinda la producción social del espacio desde la educación geográfica, de dar una mirada a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan; un segundo momento parte de la forma como se asume el concepto de *discapacidad*, elemento fundamental para entender el rol que se le ha otorgado al estudiante sordo en los procesos educativos y, finalmente, realizar algunas reflexiones sobre la

comunidad sorda en cuanto a su apropiación del espacio; si bien no brindamos una propuesta pedagógica o didáctica, sí buscamos dejar sobre la mesa algunas reflexiones que puedan ser valoradas o discutidas por el lector y que nos permitan pensar otras posibilidades de la educación geográfica.

Valga la pena aclarar que estas reflexiones son un comienzo, y de éstas se pueden engendrar procesos que permitan pensar un modelo de escuela y ciudad, reconociendo a la comunidad sorda y permitiéndole existir en medio de las lógicas excluyentes en las que se ha solventado la escuela como institución y de la organización de la ciudad que frecuentemente responde a un modelo neoliberal. De igual forma, es necesario mencionar que los autores del artículo, aunque no seamos sordos, declaramos nuestra admiración y respeto por dicha comunidad en Colombia, la cual lleva décadas realizando acciones que buscan establecer caminos pedagógicos en aras de procesos educativos que sobrepasen la inclusión. A la vez, hemos llegado a estas reflexiones por relaciones directas con personas sordas: Oscar David Triana es papá de Salomé, niña sorda que inspiró su trabajo de grado, y César Báez fue director del trabajo de grado del profesor Carlos Zambrano, primer licenciado en ciencias sociales sordo en Colombia<sup>1</sup> y de la profesora Andrea Méndez<sup>2</sup>, intérprete de la lengua de señas colombiana.

## La educación geográfica: la producción social del espacio como una posibilidad

Pensar la educación parte esencialmente de saber que existe una relación entre aquel mundo externo o interno que nos rodea y el ser, por lo tanto, aparecen múltiples formas de aprender y relacionarse con el espacio geográfico, la geografía ostenta este tema como objeto de estudio, transitando por diferentes paradigmas que no sólo describen la Tierra, sino que buscan comprender los fenómenos naturales y sociales que dentro de esta enorme esfera azul se gestan, de allí el grueso legado de la geografía física, pero también un orondo camino que enmarca a la geografía humana, el cual lo delimitan autores como Henry Lefebvre en su libro *La producción del espacio* (2013).

La educación desde la mirada de Jean Piaget (1980) cumple una función de socialización, y es tal vez aquí

donde se ha malogrado la educación inclusiva, en tanto se piensa en ingresar al aula a estudiantes con particularidades físicas, cognitivas o sensoriales, para que puedan socializar con otros cercanos a su edad, quedando cortos los procesos de acompañamiento y, a la vez, registrando una clara ausencia frente a la creación de procesos de aprendizaje y caminos didácticos diversos, los cuales inician desde la formación de un licenciado y se problematizan en el momento en el cual se privilegia el enfoque disciplinar sobre el pedagógico.

Nos permitimos, para las reflexiones apuntaladas, entender la educación desde una visión cercana a la propuesta por Platón (en obras como *Menón* o *Teeteto*), pues históricamente es de los primeros en señalar que el acto de educar debe sobrepasar la mera transmisión o la asimilación de normas, costumbres e ideas. Por ende, una persona que se eduque debe superar la forma media de ver las cosas, buscando una óptica diferente, lo que le permite tener una visión nueva o por lo menos interrogar lo que se encuentra observando, de esta manera, la persona que se educa debe partir del cuestionamiento como elemento vital que le permite enfrentar el mundo superficial que lo rodea.

En el marco institucional, la tarea de educar se le ha asignado a la escuela y en ésta aparecen actores que facilitan (o deberían facilitar) los procesos de aprendizaje, uno de ellos, quien termina mediando las situaciones y estableciendo los ritmos, es el docente; es prudente enunciar que la educación no sólo se reduce a este marco formal, sino que empíricamente se desarrollan procesos que le permiten al ser ir más allá de incorporar información, llegando a conocer y entender el espacio geográfico, incluso a habitarlo sin necesidad de asistir a un colegio.

Y es en esta misma escuela donde comúnmente: “Día tras día, se niega a los niños el derecho a ser niños [...] el mundo trata a los niños pobres como si fueran basura [...]. Mucha magia y suerte tienen los que consiguen ser niños” (Galeano, 2010: 11).

Esta cita de Galeano de su libro *Patas arriba* (2010) permite vislumbrar que la escuela como institución ha permanecido congelada en el tiempo y el espacio, continuando con los procesos direccionados a la asimilación y direccionamiento de órdenes, para el caso de la educación geográfica, la memorización de

cualidades administrativas e incluso la repetición de elementos cartográficos.

Pensar en un único proceso de enseñanza-aprendizaje encuadrado en la asimilación de información no sólo le roba el derecho a los niños a ser niños, a la vez, los enseña a establecer una estructura y un formato pensando que si se puede hacer parte y responder a éste, llegarán a ser catalogados con el rótulo de “personas normales”, de lo contrario, pasarán a la fila de los “anormales”, sepultando todo proceso de socialización que no responda a esta lógica; dicha realidad no es ajena a la comunidad sorda, para el caso colombiano aún se cuenta con colegios exclusivamente para sordos y en otros estos niños se integran a algunos grados con el acompañamiento de un intérprete<sup>3</sup>.

Aquí surgen entonces múltiples preguntas: sí la geografía ha ampliado su espectro de paradigmas para comprender el mundo, ¿por qué no ampliamos el espectro en la educación geográfica que nos permita tener una educación diversa?, si se ha demostrado que la cartografía construida con base en proyecciones como la de Mercator muestra una versión del mundo, ¿qué intereses están detrás de aquéllos que regulan la educación de un país, particularmente la geográfica, para mantener un esquema que se reduce a la transmisión y asimilación de información de accidentes geográficos?

Desde la producción del espacio en el marco de la educación geográfica, los autores comprenden el primero partiendo del conocimiento geográfico humanista, y apoyados en el existencialismo y la fenomenología<sup>4</sup>, por una parte, retoman la importancia de la relación del ser humano y el mundo en mutua convivencia con las características propias de la experiencia interna de cada ser, y por la otra, abogan por una mirada integral de los fenómenos y no separan las apariencias de las esencias. Por ende, no se divide el conocimiento entre lo objetivo y lo subjetivo, ni desliga la experiencia externa de cada ser, aunque la subjetividad ocupa un papel central en esta mirada epistémica.

Para Delgado, filósofos como Sartre o Ponty:

[...] dan gran importancia al cuerpo como medio de participación humana en el mundo cotidiano de donde se deriva la importancia de su localización espacial como cuerpo que lo ocupa y de su posición en relación con otros cuerpos.

Esta participación en el espacio como cuerpos concretos implica la necesidad inherente de existencia de organizar el espacio en términos de la propia existencia y del cuerpo mismo como medida y referencia de todas las cosas. (Delgado, 2003: 104)

Para Tuan:

[...] la relación entre el ser y el espacio es una experiencia comprensible en los términos expuestos por la fenomenología, de modo que es posible una fenomenología del lugar como experiencia espacio-temporal de los seres humanos. La geografía es desde este punto de vista, experiencia, vivencia y conciencia intencional de espacio y de lugar; y como ciencia, es un estudio fenomenológico, una hermenéutica del espacio y del lugar vividas cotidianamente por los seres humanos. (Tuan, 1976: 268)

Tuan utiliza tres conceptos que son, a saber: *lugar*, *espacio* y *experiencia*. El lugar es aquél que se encuentra cargado de significados y se materializa en el acto de vivir, espacio habla de una red de lugares y objetos que el hombre vive a través del movimiento y el desplazamiento y la experiencia es la relación entre el pensamiento y la sensación que conectan al ser y al mundo.

Partiendo de autores como Lefbvre (2013), Delgado (2003) y Tuan (1976), entre otros, el espacio se construye y se produce socialmente, y es aquí donde emergen grandes desafíos para la educación geográfica, como lograr que aquéllos con quienes compartimos un aula y que viven sus espacios no se pierdan en los laberintos de la memorización de entidades administrativas, y si nos concentramos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan comúnmente con la comunidad sorda, la cuestión se complica aún más, pues la educación geográfica que reciben está direccionada a memorizar una palabra y su respectiva seña<sup>5</sup>.

En esta medida, una de las deudas que ostenta la educación geográfica es pensar críticamente la configuración de las relaciones socioespaciales en la cotidianidad en general y en la vida escolar en particular, esto implica la desnaturalización del espacio percibido, no como realidad inmanente a la existencia social, sino como la yuxtaposición de elementos discursivos que conforman la realidad tangible, en la cual la diversidad social ha sido relegada con base en los preceptos de la ideología de la “normalidad” en el desarrollo del

sistema capitalista moderno, de alcance global en los últimos dos siglos.

El discurso del sujeto moderno que subyace de la composición de los Estados nacionales, conforma un sistema educativo caracterizado por la creación del sujeto político (ciudadano) y el sujeto económico (proletario), como parte del proceso de división del trabajo que el sistema dominante crea y reproduce en la sociedad, en esta medida, la discapacidad-diversidad es generada como alteridad a este principio funcional del modelo capitalista en permanente construcción. Es así como las instituciones escolares se fundamentan en la consolidación de la economía y la política moderna, excluyendo y marginando a quienes por sus características corporales, cognitivas o sensoriales diversas no son funcionales a dicho sistema.

Surge entonces, como crítica a dicho modelo basado en la ideología de la normalidad que sustenta la esencia del sistema educativo local y regional, el modelo social de la discapacidad, que antepone al sujeto en su ser y no en su condición de discapacidad, este argumento radica principalmente en sostener que la discapacidad-alteridad, en este caso sensorial, no presenta una limitación inherente, sino que las limitaciones se generan a partir de la forma negativa y estereotipada como se perciben dichas discapacidades, es decir, el lento tránsito a la inclusión educativa y social no es más que el reconocimiento de la población que siempre ha estado allí, que hace parte indisoluble de la sociedad, que da muestra de la multidimensionalidad de la naturaleza social, y no como excepción de un marco de normalidad.

Por consiguiente, la educación geográfica debe promover un aprendizaje espacial significativo<sup>6</sup>, partiendo de nuestro primer espacio que da sentido a la experiencia espacial, es decir, nuestro cuerpo, y a partir de éste la posibilidad de dar lugar a la diversidad sensorial, abriendo así un campo de posibilidades que plantea la necesidad de subvertir los principios de la aparente naturaleza social basados en la normalidad, hacia caminos que permitan enriquecer la existencia del ser y su relación con el espacio como elementos clave en la conformación de sociedades más justas, solidarias y sin prejuicios, por tanto, queda el gran reto de replantear su enfoque, que no sólo se distancie de un modelo impuesto a partir de las lógicas del mercado, sino que

permita y dé la oportunidad a aquéllos que se encuentran dentro y fuera de las aulas, de existir en el espacio que habitan y no desconocerlo.

Pensar la diversidad sensorial en el marco de la educación inclusiva actual está encaminado, pese al lenguaje incluyente, hacia la reproducción del discurso imperante de la normalidad, es así como las diferentes estrategias pedagógicas y didácticas están orientadas hacia la configuración del sujeto político y económico funcional al sistema.

En esta medida, cabe preguntarse si desde la educación geográfica es posible develar dicho proceso, y a partir del reconocimiento de este fenómeno, generar estrategias que incidan significativamente en la forma como se percibe la discapacidad-alteridad, y partiendo de nuestro primer espacio, el cuerpo (primer territorio), educar en la relación sensorial de nuestra corporalidad que da sentido al habitar en el mundo y a la experiencia espacial; éstos son elementos clave para comprender la diversidad como una construcción amplia y compleja que acoge a la sociedad en sí misma y no a una minoría excluida.

La corporización como forma de control del cuerpo no afecta únicamente a los “otros” en el marco de la discapacidad-alteridad, sino al conjunto de la sociedad que crea y reproduce imágenes de autorrepresentación guiadas por modelos de sujetos inexistentes, como ejemplo de ello se puede citar la noción de *belleza*, como construcción artificial que afecta negativamente la forma como se comprende la naturaleza y la esencia del cuerpo como primer espacio y lugar de enunciación afectado por discursos que circulan a través de diferentes mecanismos de poder y que son reproducidos en la cotidianidad.

## La discapacidad, entre el rehabilitar y el aprender

Desde un punto de vista filosófico se puede decir que la discapacidad es un aspecto fundamental de la esencia humana por ser una manifestación de la finitud del hombre. Entiendo por *finitud* el conjunto de hechos y manifestaciones asociados con la condición fáctica de la existencia humana. La vida humana tiene un principio y un final, el nacimiento y la muerte: ésta es la expresión más vital de sus límites. Sin

embargo, estos límites se refieren no sólo a la dimensión temporal sino también a la espacial. De esta manera somos también seres situados en el espacio, y nuestro cuerpo resulta ser uno de los determinantes fundamentales de nuestro modo de ser en el mundo. Esta ubicación corporal y espacio-temporal nos define como seres finitos. De otra parte, la finitud conlleva también la idea de *discapacidad* en la medida en que pone en evidencia la imperfección de la que gozamos todos los seres humanos. (Del Águila, 2007: 225)

Pese al auge del modelo social de discapacidad que subyace a las luchas sociales, aún se le atribuye a la discapacidad una connotación negativa en el seno del núcleo familiar, social y escolar, por los sistemas de tradiciones y creencias que los componen, esto implica que a muy temprana edad sobre el cuerpo se atribuyen estigmas que configuran una imagen negativa que acompaña la autopercepción de quien es considerado “diferente”. Es en este marco en el cual las instituciones escolares, desde la educación geográfica, deben desechar el escueto principio de transmitir información disciplinar basadas en aprendizajes memorísticos y teóricos, para así ampliar los marcos de posibilidad que ofrece el aprendizaje sensorial en el aula y que dan sentido a la experiencia espacial y de habitabilidad en el mundo, no como una relación mecánica y reducida, sino como una crítica sustancial a la aparente naturaleza de las relaciones sociales.

En esta medida, la *discapacidad* como categoría construida sociohistóricamente, en el escenario educativo debe desbordar la efímera inclusión que se reduce a enseñar a quien es considerado diferente, para entablar un diálogo más amplio y complejo sobre las formas como se construye el espacio socialmente, develar las imbricadas formas como se concibe al otro y el lugar que se le otorga en la vida social, así, procurar sensibilizar desde los sentidos y su aparente naturaleza, y la supuesta superioridad frente a quienes carecen de alguno de éstos, para ofrecer al estudiante estrategias que incidan significativamente en la comprensión de la diversidad inherente al cuerpo mismo y no a un grupo poblacional específico, de esta manera lograr empatía, comprensión y solidaridad hacia quienes las situaciones relacionales los marginan por fronteras invisibles imperceptibles pero con impactos reales.

Cuestionar el acto de educar debe sobrepasar la transmisión de normas, costumbres e ideas, muchas de

éstas basadas en prejuicios que son necesarios reevaluar y cuestionar su validez, es una tarea irrenunciable de las instituciones escolares desde la enseñanza de la experiencia y la justicia espacial, así como la producción social del espacio proclive a su permanente conformación y no como estructura sólida e inmanente. Los sentidos que permiten conformar una imagen del espacio y dar sentido a éste posibilitan la existencia misma de los sujetos no sólo en la individualidad sino en la colectividad, lo que recrea múltiples escenarios de posibilidad hacia sociedades solidarias y empáticas, no sólo en la relación intersubjetiva sino con el medio natural en crisis.

Por último, repensar el tránsito de la rehabilitación al aprendizaje espacial significativo pone en tela de juicio no sólo la naturaleza de la vida cotidiana, sino también la codificación de los sujetos hacia la vida productiva, competitiva, rapaz y devoradora de los valores sociales que han llevado a las sociedades occidentales a una individualización y a un desapego por el medio social y natural en su forma estética, poética y sensitiva, por el contrario, ha materializado y deshumanizado el cuerpo y el medio que le rodea y lo ha reducido a mercancías en un sistema globalizado, mercantilizador de la existencia y el espacio, por tal motivo, el potencial de enseñar desde la discapacidad y no para la discapacidad permite develar y transformar nuevas e innovadoras formas de apropiarse del espacio para el bien común, con miras a la construcción de sociedades más justas y empáticas, necesidad indudable de nuestro tiempo.

## La comunidad sorda y la apropiación del espacio

La discapacidad sensorial auditiva como ejemplo abordable desde la educación geográfica tiene sus bases más consolidadas en la conformación de la noción de *comunidad* en el seno de la población sorda en el mundo, es un ejemplo claro y contundente de cómo se configuran estrategias relacionales y dialógicas que rompen con las dinámicas de marginación y exclusión a las que han sido sometidas las personas con alguna condición sensorial diversa a lo largo de la historia. La población sorda se caracteriza espacialmente por su dispersión, deslocalización y desterritorialización en las formaciones sociales y espaciales, esto implica que el sujeto sordo en edad temprana convive en un mundo ajeno a

él, en un estado permanente de vulnerabilidad, dependiente e interdicto de las decisiones de terceros, con limitaciones en la conformación de un lenguaje que le permita construir un precepto complejo y abstracto del mundo que le rodea.

Esta condición de dispersión o diáspora ha desarrollado recientemente estrategias que permiten la reexistencia como posibilidad estética creativa, y se muestra como potencia creadora que intenta esquivar los ideales de sujeto impuestos por el biopoder, produciendo lenguas, narrativas, identidades, subjetividades e, incluso, nuevas formas de comprensión de lo sensorial y lo perceptual en la experimentación de la corporalidad (Garay, 2013: 105), principalmente a través de la lengua de señas como manifestación decolonial, en respuesta a su prohibición desde finales del siglo XIX.

Comprender las diversas formas como la colectividad sorda se ha visibilizado tanto social como espacialmente, es la muestra de la diversidad de las formaciones sociales recientes, así como de subjetividades emergentes que no son excepciones frente a la normalidad, sino parte indisoluble de la sociedad. Educar desde nuestro primer espacio, ejemplificado en la historicidad del desarrollo de la comunidad sorda, permite poner de manifiesto el control que se ejerce sobre el cuerpo y su impacto en la experiencia socioespacial, la corporalidad del sujeto moderno perfectamente acabado, rigurosamente delimitado, cerrado, visto desde el exterior, sin mezclas, individual. Todo lo que emerge y sale de éste, es decir, los lados donde el cuerpo flanquea los límites, se separa, se niega, se elimina, se cierra, se debilita (Noyola, 2011: 45); para el contexto de estas líneas se considera la lengua manual o lengua de señas como forma de reexistir y de comprender el espacio, así como de codificarlo y apropiarlo, en resistencia a la prohibición y la censura de dicha lengua, aún vigente.

Ampliar el espectro desde la educación geográfica que permita dar cabida a la diversidad sensorial y corporal enriquece y propugna por una modificación de la imagen negativa de la discapacidad, en este caso sensorial-auditiva, hacia miradas más profundas del control del cuerpo, su restricción que influye en la producción social del espacio intrasubjetivo e intersubjetivo. El potencial de la presente propuesta radica en comprender la apropiación del espacio, la conformación de topofilias desde la diversidad, desde otras apuestas, basada en los

sentidos como elementos primarios en la construcción de imagen del espacio habitado, en el que todos indistintamente de la condición conformamos la diversidad.

## A manera de cierre

Si bien no podemos hablar de conclusiones, nos encaminamos a enunciar algunas invitaciones que permitan contemplar posibilidades de creación en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comunidad sorda.

Es necesario visualizar la construcción social del espacio como una posibilidad, el ser humano es un ser de relaciones espaciales que construye en su cotidianidad, y el sordo no es ajeno a esta realidad, recorre la ciudad, se encuentra en algunos puntos de ésta, parques, centros comerciales, en lugares donde sabe que va a encontrar a otros sordos con quienes pueda interactuar. En esos recorridos percibe la indiferencia de personas que, por ejemplo, en el transporte público masivo no manejan lengua de señas y piensan que si hablan duro los escuchan o les pueden leer los labios. Esto le permite –como a cada uno de nosotros– construir su realidad mediata, conocer la sociedad en la que vive.

Por ello, precisamos repensar el mismo concepto de *discapacidad excluyente* que se construye partiendo de una lista de chequeo en el caso corporal, con lo que tengo o no. Los pedagogos españoles, entre ellos José Antonio Fernández Bravo en su libro *La sonrisa del conocimiento* (2019) y otras publicaciones sobre educación, han venido planteado la necesidad de hablar de habilidades desconocidas, lo que permitiría sobrepasar el hecho de catalogar a un niño con el rótulo de la discapacidad.

Es claro que la forma como manejamos el concepto de *discapacidad* está mediado no sólo por una categoría clínica sino también laboral, en la lógica de fabricar personas que respondan a las necesidades del mundo capitalista en que vivimos, por ello, en el proceso de aprendizaje se privilegia la acción de que otro aprenda a recibir órdenes, vivimos en una escuela moldeada hace siglos, con estudiantes del siglo XXI y con profesores formados en el siglo XX.

Es imperativa la necesidad de dejar de lado y como único camino, ver al sordo destinado a un proceso de

rehabilitación clínica en la que se busca que se asemeje cada vez más a aquéllos que ostentan la tipología de *normales*, si es que ese término puede llegar a existir en el escenario que describimos.

Llegar a brindarle su lugar al sordo desde la construcción social del espacio en el marco de la educación geográfica pasa por dejar de lado las largas sesiones de memorización de la palabra y la respectiva seña, a formular propuestas que partan de sus recorridos diarios,

potenciando a partir de los demás sentidos, ¿a qué huele Bogotá?, ¿en qué medio de transporte hace el recorrido de su casa al colegio?, ¿qué ve en ese recorrido?, ¿qué lugares reconoce de la ciudad?, ¿por qué los reconoce?, pensando estas cuestiones cartográficamente.

Partiendo de esas preguntas cotidianas, se puede formular un proceso de aprendizaje espacial significativo que le permitan al estudiante sordo cuestionar y valorar la realidad que vive en el día tras día.

## Notas

1. Trabajo titulado *La enseñanza de la geografía en el mundo del silencio* (2011).
2. Trabajo titulado *En-señar y aprender el espacio geográfico en la educación inclusiva: sistematización de experiencias didácticas vividas en un aula regular con inclusión de estudiantes sordos de grado sexto en el colegio San Francisco IED* (2017). Estos trabajos se encuentran en la Biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional para su consulta.
3. Pensando idílicamente en que se cuenta con intérprete, porque en algunos colegios deben compartirlo y éste debe repartirse para acompañarlos en algunas clases.
4. Para la fenomenología es de vital importancia la experiencia del ser en su ambiente cotidiano, porque integra las formas de estar en el mundo, y que son percibidas en el espacio.
5. En el caso en el que exista seña para el concepto, de lo contrario, se minimiza a su escritura.
6. Entendido como la meta que debería tener la educación geográfica, permitiendo que se desarrollen aprendizajes duraderos, a partir de la relación del estudiante sordo con su cotidianidad, privilegiando los desplazamientos en la ciudad, sus lugares de existencia en ésta, sobrepasando la mera memorización de la palabra y la seña, para generar propuestas didácticas que le permitan comprender y cuestionar la realidad que vive a diario, en un país con ciudades que suelen ser excluyentes.

## Referencias bibliográficas

1. DEL ÁGUILA, Luis, 2007, *El concepto de discapacidad y su importancia filosófica: investigación sobre un aspecto fundamental de la condición humana*, tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima (Perú), tomado de: <[http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/443/DEL\\_AGUILA\\_UMERES\\_LUIS\\_CONCEPTO\\_DISCAPACIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/443/DEL_AGUILA_UMERES_LUIS_CONCEPTO_DISCAPACIDAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>.
2. DELGADO, Ovidio, 2003, *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
3. FERNÁNDEZ, José, 2019, *La sonrisa del conocimiento*, Madrid, CCS.
4. GALEANO, Eduardo, 2010, *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*, México, Siglo XXI.
5. GARAY, Diana, 2013, "Narrativa corporal de sujetos sordos en resistencia al biopoder", en: *Revista Aletheia*, Vol. 5, No. 1, enero-junio, pp. 90-113, tomado de: <<http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/viewFile/90/88>>.
6. LEFBVRE, Henri, 2013, *La producción del espacio*, Madrid, Capitán Swing.
7. NOYOLA, Gabriela, 2011, *Geografías del cuerpo: por una pedagogía de la experiencia*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
8. PIAGET, Jean, 1980, *La toma de conciencia*, Madrid, Morata.
9. TUAN, Yi-Fu, 1976, "Humanistic Geography", en: *Geography Humanistic Annals of the Association of American Geographers*, No. 2, junio, pp. 266-276.