

La constitución del estado en la modernidad y las políticas educativas de inclusión en la Panamazonia: Brasil, Colombia y Perú

The constitution of the state in modernity and educational inclusion policies in the Pan-Amazonia: Brazil, Colombia and Peru

A constituição do estado na modernidade e as políticas educacionais de inclusão na Pan-Amazônia: Brasil, Colômbia e Peru

Maria Almerinda de Souza Matos*
Maria Francisca Nunes de Souza*

RESUMEN

El artículo tuvo como objetivo comprender la constitución del Estado Moderno y la interrelación con las políticas educativas de inclusión en la Panamazonía, el caso de Brasil, Colombia y Perú. El estudio se realizó a la luz de la epistemología histórico-cultural de Gramsci, con una visión de totalidad, de superestructura que entiende la educación como uno más de los aparatos ideológicos del Estado para preservar a un grupo en detrimento de otro en las relaciones de hegemonía. A partir de un análisis de varios estudios, se hizo evidente que la educación formal no siempre fue universal y/o vista como un derecho individual, siempre fue de carácter elitista, pues marginó de las bancas escolares a un estrato social de negros, indígenas y sordos. En el caso del Estado Moderno, se presenta una relación de hegemonía de los países del capital monopolista, con los Estados de los países periféricos a través de un proyecto de desarrollo utilizando la educación y sus acciones estratégicas legitimadas en políticas educativas para crear un consenso de control de conductas en acuerdo con ideologías liberales y/o neoliberales. En este contexto, los organismos

Traducido y revisado por Simone Martins de Oliveira. E-mail: simoneol09@hotmail.com

* Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: profalmerinda@hotmail.com - <https://orcid.org/0000-0001-6417-9001>; E-mail: mfranci@ufam.edu.br - <https://orcid.org/0000-0001-5578-4832>

internacionales-OI, son mecanismos estratégicos fundamentales para la implementación de influencias en las políticas educativas en América Latina, incluidas las políticas educativas para estudiantes sordos.

Palabras clave: Estado. Políticas Educativas. Panamazónica. Sordo.

ABSTRACT

The article aimed to understand the constitution of the Modern State and the interrelation with educational policies in Latin America, the case of Brazil, Colombia and Peru; The study was carried out in the light of Gramsci's cultural-historical epistemology. This approach helped with a view of the totality, especially in the narratives woven in the discourses of the studied corpus, of the superstructure that understands education as one more of the ideological apparatuses of the State in order to preserve one group to the detriment of another from the relations of hegemony, considering the historical time and the eminent movements of class struggles. From an incursion into studies, it became apparent that formal education was not always universal and/or seen as an individual right, it was always of an elitist character, as it marginalized a social stratum of blacks, indigenous and deaf people from school benches. In the case of the Modern State, it presents a relationship of hegemony with the countries of capital, monopolists, with the States of peripheral countries through a developmental project using education and its strategic actions legitimized in educational policies to create a consensus of control of conduct. consistent with liberal and/or neoliberal ideologies. In this context, the IOs are fundamental strategic mechanisms for the implementation of influences on educational policies in Latin America, including educational policies for deaf students.

Keywords: State. Educational Policies. Pan-Amazonia. Deaf.

RESUMO

Este artigo objetivou compreender a constituição do Estado Moderno e a inter-relação com as políticas educacionais na América Latina, no caso Brasil, Colômbia e Peru. O estudo foi realizado à luz da epistemologia histórico-cultural de Gramsci. Esta abordagem ajudou com um olhar da totalidade, sobretudo nas narrativas tecidas nos discursos do *corpus* estudado, da superestrutura que entende a educação como mais um dos aparelhamentos ideológicos do Estado a fim de preservar um grupo em detrimento de outro a partir das relações de hegemonia, considerando o tempo histórico e os movimentos eminentes de lutas de classes. A partir de uma incursão nos estudos, ficou perceptível que nem sempre a educação formal foi universal e/ou vista como um direito individual; essa sempre teve caráter elitizante, pois marginalizou dos bancos escolares um estrato social de negros, indígenas e surdos. No caso do Estado Moderno, apresenta uma relação de hegemonia com os países do capital, monopolistas, com os estados dos países periféricos por meio de um projeto desenvolvimentista utilizando a educação e suas ações estratégicas legitimadas nas políticas educacionais para criar um consenso de controle das condutas condizentes com as ideologias liberais e/ou neoliberais. Nesse contexto, os organismos internacionais (OIs) são mecanismos estratégicos fundamentais à implementação das influências nas políticas educacionais na América Latina, inclusive às políticas educacionais aos estudantes surdos.

Palavras-chave: Estado. Políticas Educacionais. Panamazônia. Surdo.

Introducción

La educación es una herramienta indispensable en la formación de los seres humanos, puede hacerlos conscientes de sus derechos y deberes, y participantes activos en las decisiones de la sociedad. La educación es, por excelencia, el motor potenciador para la formación crítica del ser humano, pero también puede ser utilizada para oprimir y alienar al individuo en beneficio de los intereses de una clase hegemónica. En este trabajo, se pretende comprender la constitución del Estado Moderno y su interrelación con las políticas educativas de inclusión en América Latina, el caso de Brasil, Colombia y Perú. Se utilizó el método histórico cultural de Gramsci (1978). Para él, el fenómeno debe ser estudiado teniendo en cuenta el proceso histórico y cultural del objeto, en articulación con las relaciones políticas, culturales, sociales y económicas, sin dejar de considerar la totalidad y las particularidades de la realidad concreta.

Corresponde a las instituciones educativas brindar a los seres humanos, en particular a las personas sordas, la formación política y cultural para reflexionar sobre las condiciones concretas de la realidad, examinando la infraestructura y la superestructura para participar en las decisiones en los espacios democráticos de correlaciones de fuerza, la guerra de posiciones para negociar los conflictos y contradicciones políticas pedagógicas más favorables en el proceso formativo político-social de y para la clase subalternizada. “Toda la relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica que se verifica en el interior de una nación, entre las diversas fuerzas que la componen, pero en todo campo internacional y mundial entre conjuntos de civilizaciones nacionales y continentales” (GRAMSCI, 1978, p. 37).

La investigación es de tipo documental y bibliográfica con un enfoque cualitativo. La investigación se llevó a cabo en dos momentos: bibliográfico y documental. En el primer momento se realizaron estudios en las obras de: Gramsci (1978, 1982, 2001), Fernandes, Moreira (2014), Diaz (2018), Montaña y Duriguetto (2004), Neves (2008), Romanelli(2002), Villegas *et al.* (2013), Villegas y Fergusson (2021), Gruppi (2001), Lane (1992), Ladd (2013), Manacorda (2006), Reis (2006), López (2018) y Aristizabal y Guerreiro (2014).

En el segundo momento, el criterio para la inclusión del documento legal internacional, en el transcurso de la investigación documental, fue tener relación con el tema de la inclusión educativa, la educación de las personas sordas, los derechos humanos, a saber: Declaración Universal sobre los Derechos Humanos (ONU, 1948), la Declaración Mundial de Educación para todos (UNESCO, 1990), Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996). Convención sobre derecho de las Personas con discapacidad (ONU, 2006).

En cuanto a la legislación de Brasil, se realizó en la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de Educación inclusiva (2008), LDB 9394/96, Plan Nacional

de Educación (2014-2024), Ley 10.436/02, Decreto 5626/2008, Decreto 6949/2009 y la Ley 14.191/2021. Los documentos de Colombia fueron: la constitución de 1991, Ley 324/1996 y el Decreto 982 entre otros. La investigación documental presenta rasgos diferenciados de la investigación de cuño bibliográfico, ya que absorbe las informaciones en fuentes denominadas de primarias, pues retira los datos directamente de fuentes que aún no han sido analizadas. Según Gil (2002, p. 44) “[...] la investigación documental vale -se de materiales que no reciben aún el tratamiento analítico, o que aún pueden ser reelaborados de acuerdo con los objetos de la investigación”.

El Estado moderno en América Latina, con su constitución y funcionalidades, desempeña un papel importante en la formación de políticas educativas de países como Brasil, Colombia y Perú. Durante la transición del feudalismo a la modernidad europea y luego en América Latina, la educación emergió como un derecho fundamental del individuo, valorizado en documentos de organismos internacionales para el desarrollo de aspectos culturales, sociales, jurídicos, históricos, económicos y artísticos de una sociedad.

Esta perspectiva de control y dominio destaca la necesidad de examinar más de cerca las políticas educativas de inclusión en la región de la Pan-Amazónica, observando cómo son influenciadas y moldeadas por la lucha de clases y los intereses políticos y económicos de un Estado moderno, que opera dentro de un sistema global dominado por los intereses del desarrollismo monopolista y financiero, que impregna a las organizaciones internacionales en su relación con los estados nacionales y subnacionales, incluso en las políticas de inclusión de las personas sordas en la Amazonia.

La constitución del estado moderno y la educación: movimiento de transición del feudalismo a la modernidad

De la investigación y reflexión sobre las políticas y las redes de los OIs que influyen en las políticas educativas de América Latina, y en la frontera Brasil, Colombia y Perú, se desprende el discurso general de que la educación en el siglo XXI, en teoría, es un derecho humano inalienable y universal al individuo independientemente de nacionalidad, color, raza sexo, discapacidad, sordera y género, (ONU, 1948; 2007; UNESCO, 1990). Esa afirmación aparece en las orientaciones de las políticas educativas a niveles mundial, nacional y subnacional; como la principal, citamos las constituciones referentes a cada país, la Leyes de Directrices y Bases volcadas a la educación.

Sin embargo, de acuerdo con la premisa de la dialéctica histórica de Gramsci (1978; 2001), es fundamental entender estas políticas imbricadas en el contexto natural, histórico, social, económico, jurídico, cultural y organizacional de la Amazonia y en el proceso del contexto de la transición del sistema feudal a la modernidad en esta región. Es necesario reflejar que orientaciones y legislaciones sobre la educación no existieron con anterioridad al siglo XVIII en la transición de la servidumbre del feudalismo

antiguo al capitalismo de la modernidad; pero la educación siempre existió antes de la modernidad y en el caso de la Amazonia también puede ser así.

La cuestión es cómo abordar las políticas educativas en América Latina sin pensar primeramente en el proceso de formación social, organizacional e histórica de la modernidad vivida en Europa en países como Portugal, España, Italia, Francia e Inglaterra y, posteriormente, a su intento de expansión colonial en los moldes del capitalismo en el nuevo mundo, este “nuevo mundo” fue sometido a las proyecciones de inferioridad europeas (GERBI, 1996). Alimonda (2009) refiere que el proceso de entrada en la modernidad es diferente en países como Portugal y España en relación con Inglaterra, Alemania, Francia y Holanda, aun afirmando que esto llevó a dos diferentes formas de colonialismo en Ibero América y en América Anglosajona con resultados que posicionaron Estados Unidos (EE. UU.) como potencia mundial y los países de América Latina aún como haciendas de explotación de estos países.

En este sentido, las transformaciones en la transición del sistema feudal a la modernidad en el siglo XV y XVIII, en Europa, en particular, en España y Portugal no se han producido rápidamente o no se han consolidado, pero fue un movimiento procesal conflictivo como la salida del modo de vida servil del campo para las relaciones asalariadas en la ciudad, y el abandono del trabajo artesanal para la fabricación en el origen de la precaria industria de esos países, esto por los cambios en los modos de producción laboral y relaciones sociales, explotaciones marítimas y posteriormente con el avance de la ciencia permitiendo avances y eficacia en las grandes navegaciones para la explotación del comercio de las especias, oro, recursos naturales en territorios europeos; solo más tarde en los territorios latinoamericanos y amazónicos.

El proceso de transformación del desarrollo — permeado en las relaciones sociales — sufría cambios de acuerdo con intereses de grupos hegemónicos en la economía mercantil; ese se configura un instrumento de poder y control sobre las actividades laborales de los individuos a fin de mantener los privilegios de un grupo/clase hegemónica en detrimento de grupos/clase subalternos provocando el surgimiento del modo esclavista de trabajo en Brasil o del “sistema de aviamiento” en la Amazonia, como afirman Marx y Engels (1979, p. 29):

[...] las diversas formas de desarrollo de la división del trabajo representan otras tantas formas diferentes de la propiedad: en otras palabras, cada nueva fase de la división del trabajo determina también las relaciones de los individuos entre sí en lo que se refiere al material, al instrumento y al producto del trabajo.

Esto puede aplicarse al proceso educativo.

Para aprovechar los minerales, la flora y la fauna amazónica, los instrumentos adecuados para ello fueron los seres humanos indígenas, quilombolas y ribereños que extraen sin pago esos productos para los señores marreteros, comercializando sin

ninguna transformación industrial y sin necesidad de formación más allá del propio conocimiento de los bosques (SANCHEZ, 2016).

La formación social de la modernidad surge a partir de la ruptura con las concepciones advenidas de la religión popular enraizada en el culto a la naturaleza — el llamado pensamiento mágico — que sirvieron para la explicación de los fenómenos que ocurrían en el mundo y en la sociedad; sirvieron, incluso, para imponer la religión monoteísta católica desvinculada de la naturaleza, junto a la eliminación de un régimen feudal y monárquico sobre la base de la lógica del origen divino humano.

Segundo Adorno y Horkheimer (1985), solamente el esclarecimiento por vía de la construcción de una conciencia crítica, filosófica y científica puede sacar al ser humano de la ignorancia mágica sobre la sociedad; así, posiblemente podrá sacar al ser humano de la prisión que vive en sí mismo y del dominio ideológico de la clase dominante — sea colonial o burguesa — siendo válido también para América Latina. Los autores afirman que al romper con esta forma hegemónica de explicación de la estructura y organización social sustituyendo por la epistemología de la racionalización a partir de las ciencias modernas empíricas con las artes, derecho y ciencias, la consecuencia posterior es la individualización y la especialización de los saberes; el ser humano será emancipado y esto solo puede ocurrir con una educación orientada a esa dirección esclarecida.

Sin embargo, ahora se sabe que ese proyecto de modernidad ha llevado al ser humano a una ruptura total con sus orígenes naturales, generando problemas conocidos como la actual crisis ambiental y civilizatoria en que la excesiva especialización, la abstracción y el alejamiento de la naturaleza han llevado a un tipo de educación que no promueve el vínculo correcto con la naturaleza humana y la propia naturaleza planetaria. En este contexto, el desencanto del conocimiento mágico y la búsqueda de la racionalidad — la llamada racionalidad técnica originada en los siglos de las luces, Iluminismo — va ocurriendo en los diversos ámbitos sociales y principalmente en las relaciones sociales del trabajo, relegando a los pueblos unos pedazos de esa visión y una condición inferior.

Cabe destacar que, según Marx y Engels (1979), la escuela y las fábricas nacieron juntas. Esa nació en paralelo, pero con una concepción dualista, una escuela con el carácter experto y técnico para formación de mano de obra (ejecutores) y la formación amplia, humanista para formar a los hijos de la élite (intelectuales) que dirigirían la sociedad derivando así una sociedad dividida en clases.

En este escenario, fue necesario crear una racionalidad contractual para regular los posibles conflictos conducentes a las nuevas relaciones sociales y políticas y principalmente de las relaciones de trabajo y de la relación con la naturaleza y de la propiedad privada y de los bienes materiales como la tierra. En este sentido, fue necesario racionalizar nuevas formas de organización de la sociedad; para ello, fue necesario, según Gruppi (2001, p. 14), la creación de una noción de Estado diferente de la que se tenía en las sociedades medievales. “La noción de Estado como contrato revela el carácter mercantil, comercial de las relaciones sociales burguesas”. En este

sentido, el Estado se modifica dejando de estar restringido al poder del monarca o a una asamblea (república).

Está claro, ahora, que el derecho individual a la educación no siempre fue universal ni dirigido a un individuo con libertad o ciudadanía, en el molde predicado por la legislación, más actual, y menos dirigido a las clases sin acceso a estos derechos individuales de personas con discapacidad o sordos, pero en un mecanismo de exclusión social.

La constitución del estado moderno y su impacto en las políticas educacionales

La constitución del Estado Moderno puede ser vista como cambios sociales de los pequeños burgos, ciudades para el ascenso de estados nacionales con otra organización social en la cual el Estado civil es racionalizado como contrato social de Hobbes (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010). Parafraseando a Hobbes, el Estado es pensado a partir de la metáfora del Leviatán que significa un poder supremo, soberano que será representado por el monarca o por una asamblea.

A pesar de esto, la clase burguesa mercantil en los siglos XVI y XVII ascendió económicamente debido a las transformaciones tecnológicas y al avance de la ciencia. Esos hicieron posible el capitalismo mercantil y la explotación de los mares y de las especias — inicialmente en Europa y posteriormente en la América Latina, en la Amazonia — convirtiendo a esta clase con un poder económico excedente y concentrado, pero que carecía del poder político. Ese poder era valioso y necesario para que se pudiera participar activamente en las negociaciones que direccionaban la vida en sociedad entre los individuos y con la naturaleza y, para ello, sería necesario disminuir el poder político de los monarcas de aquella época.

El discurso ideológico de la epistemología de Locke sobre el derecho a la libertad aborda el derecho a la propiedad, a la iniciativa privada a través del trabajo y la propiedad privada. Como afirma Montaña y Duriguetto (2010, p. 25-26) sobre el desarrollo de las relaciones mercantiles “[...] (surgimiento del dinero), del comercio y de la industria llevó a la concentración de riqueza, haciendo latentes las amenazas de conflictos que serían motivados por la propensión humana ‘natural’ para la acumulación”.

En este sentido, Locke propone la concepción de un Estado más abierto a la participación de los individuos. Sin embargo, los individuos que participaban eran selectos, pues éstos necesitaban comprobar materialmente que poseían bienes (propiedad) privados y un monarca y el poder del Estado se subdividió en ejecutivo y legislativo con el objetivo de administrar las herramientas y estrategias materiales para la ejecución de una sociedad planificada a la luz del proyecto liberal.

Sin embargo, este discurso de poder político hegemónico enmascara la verdadera función del Estado que es de control de las masas por medio de represión, cohesión,

fuerza sobre todo del ejército, armamentos, policía, militares, jurídico y leyes que rigen con el fin de legitimar las normas reguladoras de las relaciones sociales y de garantizar los privilegios de los grupos hegemónicos, como iglesia, monarcas, gobierno y — ahora, en la modernidad — sobre todo los burgueses/empresarios/hacendados, coroneles para los que las formas educativas son esenciales al moldeado de estas sociedades.

En el siglo XVIII, una nueva racionalización del contrato social fue aclarada y propuesta por el suizo jusnaturalista Jean Jacques Rousseau, en 1772, siendo notoria la contradicción — la oposición a los contractualistas Hobbes y Locke — ya que Rousseau discrepa en que el hombre es un animal dirigido por deseos y pasiones; al contrario, el hombre es un ser bueno aunque pueda ser corrompido por la sociedad por medio de ideologías alienantes que lo distancian de las actividades culturales y pasan a actuar de forma alienada, irracional, basado en expresiones sobrenaturales, supersticiones, magia. Él afirma la importancia del hombre comprender sobre la política y enfatiza el valor de la educación para el esclarecimiento de la conciencia, para así poder tomar decisiones, ser libre para discernir el porqué de sus acciones individuales y colectivas. (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010). Avanzaron de esta manera en la caída del régimen híbrido de dominación en dirección a un estado plenamente individualista, burgués y capitalista, con el inevitable reflejo de esto en las formas de educación de la época.

Para Marx y Engels, el Estado es un Estado burgués y fue inventado para atender la necesidad de la modernidad inspirada en el liberalismo burgués, en las nuevas formas de trabajo y en la constante transformación de las técnicas de los medios de producción. Para los autores, el Estado es un Estado burgués utilitarista a servicio de la contención y del control de los trabajadores asalariados y para velar por los negocios del mercado y el lucro de los empresarios en detrimento de la clase proletaria y/o subalterna: “[...] hasta llegar a la propiedad privada propiamente pura, que se despojó de toda apariencia de la comunidad y que excluyó toda influencia del Estado sobre el desarrollo de la propiedad. A esta propiedad privada moderna corresponde el Estado moderno” (MARX; ENGELS, 1979, p. 97), el Estado moderno es uno de los mecanismos de la ideología hegemónica, que actúa de forma autoritaria, y de control de los conflictos sociales entre la clase burguesa y la clase proletaria. Esos grupos poseen intereses divergentes, de ahí la importancia del Estado en la base de la superestructura utilizando sus aparatos ideológicos (escuela, instituciones, iglesias, universidad, policía, jurídico) alienantes para garantizar la sumisión de la masa de maniobra social y la reproducción del modelo capitalista en la sociedad por medio de la institucionalización de las leyes. Para Marx y Engels (1979, p. 98), el Estado burgués es la forma en que los individuos de una clase dominante crean una clase para sí mismos “y hacen valer sus intereses comunes y en la que se resume toda la sociedad civil de una época”, por lo que todas las instituciones comunes como la educación son mediadas por el Estado y adquieren a través de él una forma política, una escuela a la medida de la burguesía.

Con el movimiento del Humanismo y el Iluminismo se produjeron cambios y conflictos de intereses de clases sociales, económicas, culturales y religiosas, y con la insurgencia de reformas para la instrucción que dejó de ser el dominio de la Iglesia con la expulsión de los jesuitas en 1773 en varios países de Europa. La instrucción pasó a la administración del Estado, sin embargo, no era para todos. Manacorda (2006) aclara que las primeras iniciativas de una política pública para la instrucción en la modernidad fueron realizadas por María Teresa, en Austria, donde se creó la Constitución de la Comisión de la corte y luego el proyecto general de reforma de la instrucción aprobado en 1774. Los impactos de esta reforma fueron que a pesar de los conflictos de intereses de clase entre la Iglesia, el Estado y la sociedad, otros Estados como Prusia, Alemania, Italia y Francia siguieron esta dirección. Estos movimientos fueron una herramienta más que inflamó aún más la lucha por la liberación de los pueblos colonizados por Inglaterra en América (MANACORDA, 2006).

Un hito histórico que ayudó al impacto de las leyes para la instrucción pública ganó fuerza y universalidad, en teoría en la Revolución Francesa con cuestionamientos e ideas revolucionarias en el área de la educación como la lucha por leyes para la instrucción pública, que la educación fuera universal, pública, laica y gratuita. Esta fue llamada, según Manarcoda (2006, p. 249), “una lucha contra la ignorancia”. Todavía destaca que el punto de inflexión en esta lucha fue Condorcet con el Proyecto Decretos, Rapport aprobado en 1792 en la Asamblea Legislativa de Francia. Los impactos de este documento resonaron en la propia Francia con otras propuestas convergentes de que la instrucción pública fuera función del Estado y también en varios lugares por Europa como Italia.

En esta dirección, todavía en Francia, el educador, Abade Charles Michel de l'Épée fue protagonista en la Educación de los sordos con iniciativa primero de carácter privado al transformar su casa en París (1755) en la primera institución para sordos, con la propuesta de enseñar a los sordos colectivamente y no más en el formato individual con preceptores a los sordos nobles, con el método llamado signos metódicos intentaban formar a los sordos para insertarlos en el mundo laboral, pues los sordos participaban en las fábricas de los sindicatos de los obreros (LADD, 2013). Después de su muerte, la escuela de sordos pasó a ser mantenida por el gobierno francés. Los hechos de l'Épée fueron indiscutibles y tuvieron repercusión por toda Europa con la creación de la segunda escuela en Burdeos, ubicada en la región suroeste de Francia, por su preceptor sordo, Sicard. Él asumió después de la muerte de l'Épée (1789) la escuela para sordos de París y formó a Lous Mare Laurent Clerc, estudiante sordo que después de su formación fue cofundador de la escuela de sordos en América del Norte junto con Thomas Hopkins Gallaudet (1817). Clerc fue conocido como apóstol de los sordos en América. También repercutió en Brasil con la llegada del sordo, Hernest Huet formado en la escuela parisina para Brasil, en 1855, para fundar el Instituto Nacional de los Sordos-Mudos, con la Ley nº 839 de 1857.

Por otro lado, el autor Gramsci está anclado en Marx y más allá del determinado tiempo histórico y transgrediendo el tiempo y espacio vivido por él, pues sus escritos son actuales para pensar el Estado ampliado, en el que no está restringiendo solamente la participación de la sociedad política, sino también de la sociedad civil. Y estas dos instancias no están separadas, sino deben estar en un movimiento dialéctico real, intrincado, participando en las tomas de decisión colectivas de intereses comunes y no particulares, transformándose en una “sociedad regulada”. Para Gramsci, la Sociedad civil está constituida “[...] por una red de organización (asociaciones, sindicatos, partidos, movimientos sociales, organizaciones profesionales y culturales, medios de comunicación, sistema educacional, parlamentos y iglesias)” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010, p. 43). La relación de hegemonía del poder político del Estado de cada país o bloques históricos es disputada en el espacio de la institución del Estado y se transforma en influencias, directrices y orientación a los demás países — principalmente de América Latina y amazónicos — para integrarse a los propósitos de las ideologías hegemónicas de economía global, y la educación formal es uno de los puntos clave, estratégicos para llegar a un desarrollo económico global esperado o la educación no formal de las comunidades emancipadas localmente como comunidad sorda.

Desde el Leviatán monárquico, donde la educación en esta perspectiva tenía como objetivo formar ciudadanos leales al monarca, transmitiendo valores de obediencia, jerarquía y tradición, pasando por el Estado como un Leviatán en el autoritarismo, donde la libertad académica y la diversidad de pensamiento son suprimidas, y el currículo está diseñado para promover el nacionalismo, el culto a la personalidad del líder y la obediencia a las autoridades, y la educación es a menudo controlada por el Estado y restringida a las ideas y narrativas del régimen, hasta llegar a la noción de individuo racional, que participa de la vida social formando parte de la sociedad civil, donde la educación pasa a enfatizar la formación de ciudadanos autónomos y participativos, la educación busca desarrollar habilidades cognitivas, pensamiento crítico, capacidad de tomar decisiones informadas y participación activa en la vida democrática, valores como libertad, igualdad, derechos humanos y responsabilidad social son promovidos, que se contraponen al poder de las élites oligárquicas arcaicas, o al poder del vale todo del individualismo, del capitalismo salvaje, donde la educación puede volverse mercantilizada, centrándose en el desarrollo de habilidades orientadas al mercado laboral y descuidando los valores sociales, éticos y comunitarios, y donde puede haber una tendencia a la reproducción de las desigualdades, con acceso desigual a la educación de calidad, todas estas perspectivas sobre el papel de la educación en la formación del Estado moderno están en permanente disputa, especialmente en sociedades no completamente modernas o no modernas como las de los países de la Amazonia.

Los organismos internacionales y la relación de hegemonía con el Estado moderno y sus impactos en las políticas educativas para sordos en América Latina y la Amazonia

En esta época, el poder político del Estado es otra herramienta fundamental para la dominación del discurso hegemónico de las burguesías locales, como un conjunto de clase que tiene la finalidad de perpetuarse en situación privilegiada, en la división de los bienes de riqueza y como la clase que tiene bajo su dominio los medios de producción y del capital en la modernidad, en cada país.

La América Latina, en lo tocante a la Amazonia Occidental, representada por los países Brasil, Colombia y Perú, fue influenciada por la expansión de la civilización, del capital global y por la modernidad. En este contexto, el Estado - en la región de transición a la modernidad en los siglos XVI y XVII - fue motivado por la explotación extractiva, de seres humanos “tropas de rescate”, por las drogas del sertão amazónico y luego la explotación del oro y de los otros minerales. Por lo tanto, queda evidente una relación de hegemonía y subordinación entre el Estado imperial hegemónico europeo del capital central feudal y burgués y el Estado local de cada uno de esos países que componen la América Latina y la Amazonia brasileña.

Sin embargo, se subraya que el Estado moderno europeo fue impuesto como relación hegemónica internacional, comandada por los colonizadores que invadieron la Amazonia brasileña, en el caso un país periférico, Portugal. Este país está subordinado primero a Inglaterra para garantizar los privilegios lucrativos del capitalismo internacional mundial en detrimento de los pueblos originarios, dueños de la tierra y del territorio que ya tenían una relación con el territorio, naturaleza, sociedad, cultura, educación, lengua propia de la región, organización social de trabajo y religión. Por lo tanto, esta naturaleza periférica impide que los pueblos originarios disfruten de lo mejor que la modernidad europea podría ofrecer, incluida la educación.

Para Colombia y Perú, esta invasión fue hecha por el imperio español, alrededor del año 1492. En este momento histórico, el capitalismo mercantil se daba por relaciones de intercambios de mercancías con las grandes navegaciones. Se subraya que, en aquella época, la educación formal por medio de la escuela es un término no perteneciente a los pueblos que aquí habitaban, pues la gran mayoría de los pueblos originarios tenía una cultura ágrafa oral para su formación.

Pero, la educación formal tiene carácter dualista y la escritura se hizo necesaria como un instrumento del blanco colonizador y como marcador social de distinción entre colonizador y colonizado. La educación para los hijos de los colonos se daba en Europa y la del colonizado por medio de la catequesis realizada por las misiones Jesuíticas o en los cuarteles militares, “la cruz y la espada”.

Para la realización de estas actividades extractivistas, los portugueses utilizaron estratégicamente la fuerza de trabajo esclava de los pueblos originarios con la

justificación de aprovechar los saberes tradicionales de los pueblos de la tierra sobre fauna, flora y ríos para su supervivencia y organización social; esto puede ser interpretado como un proceso informal de educación para la servidumbre y la esclavitud que necesita ser más estudiado.

En esta óptica, la educación y la escuela cumplen el objetivo de, ideológicamente, en los discursos, conformar socialmente a los pueblos originarios a la aceptación pasiva de la destrucción de la naturaleza, de explotación esclava de la fuerza de trabajo, la catequización, la supresión de la lengua y la extinción de la diversidad cultural. En 1549 llegaron a Brasil “P. Manoel da Nóbrega con otros cinco jesuitas. Fundaron inmediatamente un colegio en la naciente ciudad de Salvador[...] objetivo homogeneizar la diversidad cultural indígena” (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016, p. 24)

Las prácticas pedagógicas de educación, en la concepción europea destinada a los pueblos originarios de la Amazonia, fueron articuladas en el proyecto del interés económico basado y sustentado en la concepción ideológica del grupo colonizador y capitalismo mercantil. En este sentido, la escuela dualista para los hijos de los dirigentes (colonizador), como en el caso de la presencia del arquitecto Antônio Landi, en Belém, como profesor y técnico al servicio de la élite local, y la escuela como estrategia de manipulación y explotación de la fuerza de trabajo (indígena) y de los afrodescendientes, evidente en las misiones religiosas y en los ingenios azucareros del Gran Pará, compuesto por los actuales estados de Maranhão, Pará y Amazonas. En este escenario, surge un protagonista en las tierras del imperio portugués, en la Amazonía, que fue la iglesia católica romana, en particular la Compañía de Jesús dirigida por los jesuitas que fueron responsables de las estrategias de catequización y domesticación de los gentiles (indios) hasta su expulsión por el Marqués de Pombal alrededor de 1759 (SOUZA, 2016).

El Marqués de Pombal expulsó a los jesuitas, ya que la iglesia tenía una gran riqueza económica, derivada de la explotación de la mano de obra indígena. Por eso, representaba una amenaza a los intereses de los burgueses portugueses en los negocios de la economía y del capitalismo con la comercialización en el mercado internacional extranjero; en cierta medida, un conflicto por modelos educativos. Para dar continuidad al proyecto de colonización y a los privilegios del grupo colonizador hegemónico, se impuso la enseñanza de la Lengua Portuguesa como lengua oficial en las escuelas misioneras como reconocida en la Ley Directorio de los indios en 1757 (SOUZA, 2016). Contra la lengua general enseñada en estas misiones religiosas y en Portugal, la enseñanza escolástica aristotélica fue reemplazada por las modernas ciencias naturales, abriendo la puerta a los viajes de los naturalistas europeos por América del Sur.

En este movimiento colonial para la generación de acumulación del capital, de la explotación de la materia prima en la región y de la explotación de la mano de obra del Pará (1833-1839), hubo un movimiento (*Cabanagem*) de insatisfacción. Ese modo de explotación para la acumulación del capital y trabajo por los invasores generó en los verdaderos dueños del territorio, los indígenas, que en este momento estaban en

avanzado proceso de constitución de una identidad regional en su mestizaje con los pueblos afrodescendientes y otros que, de manera devastadora, perdieron su territorio, su lengua, organización de trabajo colectivo y de supervivencia, pues fueron sometidos a una especie de aculturación por la colonia portuguesa.

Arturo Escobar (1999) muestra cómo estos regímenes en realidad se naturalizan, se legitiman para pareceren incuestionables y refractarios a todo debate y crítica. Los discursos del “bien común” y del “futuro mejor” de los OIs multilaterales, de órganos del gobierno o de importantes sectores académicos, ocultan prácticas y procedimientos que refuerzan la marginación de los individuos comunes y de las poblaciones locales con relación a las decisiones que rigen su existencia o bajo el control del uso de los recursos naturales, técnicos y culturales con los que su sociedad se organiza y se reproduce, ocultando la violencia original de ese proyecto. Así, este movimiento de reforma pombalina puede interpretarse como una de las primeras políticas de intervención internacional en la Amazonía, con la introducción de las escuelas reales a partir de las escuelas y profesores jesuitas expulsados por la reforma.

Así como sucedió en el proceso histórico de colonialismo de los grupos étnicos indígenas por el grupo colonizador burgués, en el aspecto educativo, también fue reproducido y adecuado a la relación social hegemónica de colonialismo propagada por la ideología oyente¹ al grupo de los sordos en varios períodos y espacios, en diferentes países. Es necesario estudiar las especificidades de estos procesos en la situación en estudio. El grupo colonizador/dominante creó mecanismo de dominación hegemónica (DOZIART, 2017) como habla sobre los discursos de la psicología de los sordos al clasificarlos como deficientes auditivos y que no conseguirían ser productivos para la lógica del mercado capitalista; de la misma forma los indios fueron considerados seres sin alma para justificar su esclavitud.

En Colombia, los Estudios sobre la trayectoria histórica de las personas sordas fueron concebidos con énfasis en el paradigma de la salud, el sordo, en el sentido de la medicina, es diagnosticado como deficiente, inferior, limitado. Esta percepción sobre el sordo justificaba el tratamiento de este alumno en el hospital o segregado en casa, y en la escuela especial, recurso, técnicas y metodología para la integración en la escuela regular posteriormente en la sociedad (ARISTIZARGAL; GUERREIRO, 2014), ocultando el racismo contra los indígenas, los pobres, los campesinos y los diferentes.

El hecho antes citado — de acuerdo con el erudito británico sordo, Ladd (2013) — la idea del colonialismo del oyente al crear proyectos nacionales educativos en ausencia de los anhelos de los sordos. Proyectos trazados por los oyentes a partir de estudios realizados por oyentes en los que clasificaron a los sordos como deficientes

¹ “Las representaciones de los oyentes sobre la sordera y los sordos — y el oralismo — la forma institucionalizada del audicentrismo — siguen siendo, hoy en día, discursos hegemónicos en diferentes partes del mundo” (SKLIAR, 2005, p. 15).

auditivos. Esta clasificación concuerda con la lógica de los profesionales de la salud que concibe que la sordera es una patología, y por eso hay un déficit biológico en la persona con sordera para interactuar en el mundo que es la audición. Siendo así, fue pensado un sistema de educación con ideologías hegemónicas de la audiología, con proyecto educacional de rehabilitación para recuperar los residuos remanentes de la audición. Amparados en esa concepción de sordera, fue creado el modelo educativo en la visión clínica terapéutica, el modelo del oralismo.

Este modelo repercutió en Brasil en el siglo XX, una vez que estanca la educación de los sordos que tuvo inicio en la época del Imperio, con la sanción de la Ley n° 839 del 26 de septiembre de 1857, en el Instituto de los Niños sordomudos en Rio de Janeiro por el profesor sordo francés, Hernest Huet. Vale resaltar que, a pesar del respeto con que la educación de los sordos inició con la lengua de signos y el alfabeto manual, no todos los sordos tenían acceso a esta enseñanza, eso significa que quedaban fuera las mujeres sordas y los sordos de baja adquisición de renta, hijos sordos de negros e indígenas.

La exclusión escolar por parte de los sordos desposeídos de bienes materiales, así como para los indígenas, grupo negro y de blancos pobres fueron tiempos de exclusión de los bancos escolares, en virtud que en la década anterior a 1930, la educación era elitista, dualista y concentrada en una oligarquía rentista como los barones del café.

En la era Vargas, también fue aprobada la constitución de 1934, con cambios relevantes como el financiamiento de la escuela por el gobierno federal, también el deber del Estado garantizar la educación, la secundaria articulada a la enseñanza superior para la élite y la profesionalización para el hijo del pobre, a pesar de también dejar apertura para la educación en el sector privado y religioso con la enseñanza religiosa facultativa. Un punto problemático fue la institucionalización y la legitimación de la discriminación, ya que las personas que ayudaron a hacer la Constitución Federal Brasileña de 1932, art. 138 estaban influenciadas por principios nazi fascistas cuyos ideales eran la existencia de una raza superior a otra (ROCHA, 2014), incluyendo a los sordos.

A pesar del apalancamiento en la educación y de la participación de los pioneros de la educación con la intencionalidad de reivindicar derechos a la educación pública, a la educación unitaria y a la escuela nueva (ROMANELLI, 2002), esa regulación dejó fuera grupos de personas de la educación y consecuentemente de la sociedad y fue legitimada por los informes psicológicos llamados también de psicología sorda presentada en los estudios comparativos de Lane (1992) entre sordos y burundeses que vivían en el África central de la República de Burundi, que durante mucho tiempo fue colonizada por Alemania, después por Bélgica, y posteriormente (después de la primera guerra) quedando bajo la tutela de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). En sus discursos hegemónicos de los informes psicológicos de los colonizadores, tanto los sordos como los burundeses son tratados como sin capacidad cognitiva, inconstantes, acéfalos: “[...] son incompetentes en el aspecto social conductual y emocional, [...] son incapaces de construir un ladrillo” (LANE, 1992, 47).

Las prácticas educativas iniciadas en el Instituto de los Niños Sordomudos, en 1857, fueron amordazadas por decisiones hegemónicas de carácter político-pedagógico, aprobadas en el Congreso de Milán (1880) que repercutieron sobre la educación de los sordos a nivel mundial, incluso en el contexto brasileño. En este congreso, la Lengua de Signos fue amordazada, reprimida, pues el objetivo fue la votación en el mejor método para educar a los sordos, la lengua de signos o el oralismo. “De los 164 delegados presentes [...] solo dos eran sordos: James Denison, de la delegación de Washington DC, USA y Claudius Forestier, director de la escuela de sordos de Lyon, en Francia” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 53).

Estos presupuestos sobre la educación de sordos fueron institucionalizados en el Instituto Nacional de Sordos y Mudos a partir del año 1920, comprobada en los informes de la Federación Nacional de Educación e Integración de los Sordos (FENEI) em 1923; se menciona la consolidación del método del oralismo por mucho tiempo aprobado en el Congreso de Milán.

Con el objetivo de un plan de consenso ideológico hegemónico por parte de los países de América Latina, aliados a EE. UU., fueron creados los OIs. Estos surgen en el contexto europeo después de la Segunda Guerra Mundial de 1945, a partir del discurso político hegemónico de tratar de recuperar, velar por la armonía, es decir, la paz mundial y las economías de los países aliados a los EE. UU. Vale resaltar que, en la posguerra, las relaciones sociales del mundo fueron guiadas por dos bloques divididos, representados por países declarados de potencia en economía, cultura, arte, armamento bélico etc. Los países que se destacaron fueron los EE. UU. con el discurso fundamentado en la Democracia Liberal y la Unión Soviética con el discurso hegemónico ideológico, ligado al supuesto Socialismo. En este sentido, la Constitución de 1946 también con la premisa de que la educación es importante para el desarrollo del país, legalizó la institucionalización de la educación en instituciones públicas, así como de enseñanza particular (ROMANELLI, 2002).

Para que su proyecto de desarrollo tuviera eficiencia y éxito, fue necesario crear mecanismos de control de los países imperialistas bajo los países subdesarrollados/periféricos, con vistas a la integración, es decir, la aceptación como un consenso de los países considerados periféricos, o llamados desarrollados, en el sentido de acompañar y encuadrarse a los moldes de la ideología de modernidad y de desarrollo que necesitaba adecuar esos países en una escala a nivel mundial. A mediados de los años 1943, se hizo la exposición del plan Keynes “[...] para el establecimiento de una autoridad internacional [...] su contenido fue adoptado en 1944 en la conferencia de Bretton Woods [...] en la creación de acuerdos internacionales (el FMI, el BIRD, y el BM)” (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2010, p. 59).

Los mecanismos creados por los países imperialistas, principalmente los EE. UU., fueron primeramente las agencias internacionales y las agencias multinacionales y transnacionales como mecanismo estratégico hegemónico a fin de garantizar la

expansión y dar continuidad al poder de la clase burguesa por la difusión del capitalismo monopolista, en los países en desarrollo, incluso en los que componen América Latina. Así, la ONU busca “[...] financiar la reconstrucción de las economías destrozadas por la Segunda Guerra, se van transformando en agencias de desarrollo del capitalismo internacional, por medio de las condicionalidades impuestas a la concesión de préstamos a los países demandantes” (NEVES, 2008, p. 93).

Esos mecanismos de dominación están fundamentados en el proyecto de Keynes relacionado al Estado interventor, en el cual inversiones de cuño privado pasan a ser de cuño público, como, por ejemplo, educación, empleos, obras públicas que iniciaron en los espacios fabriles pasan, en ese momento, a tener como mantenedor al sector público estatal. Estas inversiones generan altas deudas con el mercado interno y externo. Así se crea una relación de internacionalización del mercado y de interdependencia con los OIs que podemos incluso afirmar — conjuntamente sobre la internacionalización del mercado desde el capitalismo mercantilista internacional — en cuanto principios de la desregulación del mercado internacional, mundialización y de la globalización (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

Los OIs fueron creados a partir de los discursos hegemónicos de escala mundial que fueron inculcados como dogmas a los demás países como, por ejemplo, la ideología difundida a todos los países de que existen países desarrollados y para convencer a las naciones, fue creada una desocultación, o discurso ideológico hegemónico, para convencer, conformar, crear un consenso de verdad sobre estas informaciones, requiriendo de estos países subdesarrollados, periféricos a seguir la dirección del mantenimiento de privilegios de la clase dominante imperialista como derecho y voluntad general colectiva (IANNI, 2004).

Sin embargo, a pesar de que los países periféricos beban del discurso hegemónico como verdades y consenso, no es la voluntad general colectiva de las diferentes clases y grupos que tienen como telón de fondo la integración, la inserción parcial o total de estos países periféricos al capitalismo internacional, mundial, global según los países imperialistas de los grandes centros europeos.

Por el contrario, el País hegemónico imperialista representado por EE. UU. utiliza su poder político, económico, cultural y artístico y crea estrategias de control para dar continuidad al modo de producción capitalista monopolista, para proseguir como potencia hegemónica, actuar estratégicamente con la creación de las OIs y la política de inmigración de concentración de capitales y abrir el comercio en otros países para generar lucro y ostentación para su país. “Las inversiones del capital monopolista para países como Brasil, Argentina y México, para la implantación de fábricas modernas [...] especialmente en la industria de automóviles, electrodomésticos [...] alimentos, ropa, productos de limpieza” (NEP, 1988, p. 29)

Con énfasis en la intervención de EE. UU. en la dictadura militar (1964) para enyesar un movimiento político ideológico de adhesión de varios países al socialismo

como, por ejemplo, Chile, Cuba y China. En relación con la educación, EE. UU. echó mano de sus ideologías colonizadoras en las reformas impuestas, relacionadas con los acuerdos MEC-USAID (ARANHA, 2006). Picoli viene a corroborar (2006, p. 34) al afirmar sobre los reales objetivos del capital global en la región amazónica: “[...] implantar las dictaduras en cadenas en los años 1960 y 1970 en América Latina. El modo dictatorial del Estado de conducir el proceso político y económico fue la forma de interferencia más acentuada en la expansión del capital internacional en la región”.

En este movimiento, la educación como aparato del discurso de la hegemonía imperialista de EEUU difundió que la educación es el medio para llegar a ascenso social y éxito profesional, y salir de la condición de la pobreza y de excluido socialmente de los bienes de la riqueza. Pero ese discurso enmascara el carácter paternalista/benevolente del Estado al omitir que la pobreza, desigualdad social, la intensificación de la pobreza por la explotación del hombre por el hombre son reglas, o sea, consecuencias del modelo social capitalista y no una excepción y reforzado por las estructuras arcaicas semif feudales heredadas del estado esclavista patrimonialista corporativo heredado de la colonización portuguesa que aún prevalecen en la región amazónica brasileña.

Para conformarse con la imposición de un régimen de la dictadura militar, se hizo la reforma para la legitimación de esta expresión ideológica opresora por la ley constituyente y en las Leyes que rigen la educación como fue modificada en la Ley de Directrices y Bases de la Educación, Ley nº 4.024/1961 y expresa fuertemente en las leyes nº 5.540/1968 y nº 5.692/1971.

En cuanto a la educación de sordos en Brasil, la Ley n. 4.024/1961 presenta solo el artículo 88 que reza sobre la educación de los excepcionales, o sea, los sordos estaban encuadrados solamente a una formación de educación ofertada en los moldes de la educación especial. Ya con la Ley n. 5.692/1971, los sordos tenían una formación para la educación profesionalizante, para atender el mercado de trabajo, en este mismo año, atención educacional ofertado por instituciones particulares y religiosas. De acuerdo con el entendimiento de Reis (2006), a pesar de ser ofertada una educación para atender las necesidades del mercado, cabe decir que en la Amazonia brasileña, en Manaus, los sordos que lograron ingresar en el mercado de trabajo tenían una formación inferior a las requeridas en las empresas investigadas en las cuales la exigencia es la Enseñanza Media. Estas empresas tuvieron que hacer arreglos internos para insertarlos en el trabajo para evitar las posibles consecuencias por incumplimiento de la legislación de accesibilidad 10.098/2000 (REIS, 2006), debido a esta dualidad entre el proyecto educativo desarrollista industrial y las realidades de la escuela semif feudal amazónica en el origen de esta mano de obra.

En esta lógica del capitalismo monopolista, se propaga, en el gobierno de la dictadura militar, el discurso político hegemónico de la necesidad de integrar la Amazonia al capitalismo mundial/global, y de la ausencia hasta entonces de una planificación regional; una plataforma regional elocuente, ya que esta región es vista por el opresor/

explotador como atrasada, no civilizada o desarrollada, y como una acción estratégica desarrollaría empresas privadas para el desarrollo de la región. De esta forma, fue presentado, en el año 1966, el proyecto “Operación Amazonia” (MOURÃO, 2010).

Estas políticas de orientación para insertar la Amazonia en el proceso dinámico del capitalismo global fueron instituidas en la legislación — Ley n. 5.173 del 27 de octubre de 1966 — para comprensión, explicaba establecer: “[...] polos de desarrollo y grupos de población estables autosuficientes (especialmente en las áreas fronterizas), estimular la inmigración, proporcionar incentivos al capital privado, desarrollar la infraestructura e investigar el potencial de recursos naturales” (MAHAR, 1979 *apud* MOURÃO, 2006, p. 125).

Vale la pena señalar que esta política de insertar la Amazonia occidental, Manaus, en la nueva división internacional del trabajo, fue orientada por la OI, con la sigla ONUDI — Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial — pues esta se deriva de empresas de capitales transnacionales, es decir, una alianza entre sociedad civil, sector público y tercer sector, como nos aclara Mourão: “[...] nuevas formas de actuar se ponen en prácticas fortaleciendo organizaciones de la sociedad civil y construyendo un nuevo contrato social que puede ser viabilizado [...] en las políticas de la tercera vía” (2006, p. 144).

A pesar de que el movimiento social estaba bajo la presión y la opresión de una dictadura militar, eso no fue impedimento para que los movimientos contra hegemónicos de resistencia de la clase obrera, educadores, clase civil, organización estudiantil se movilizaran contra esta hegemonía militar. En la actualidad, se citan, como ejemplo, los mecanismos de control evaluativos, la creación de parámetros evaluativos, directrices, parámetros con indicadores de un país desarrollado para un país subdesarrollado y con recomendaciones muy estrictas sobre lo que hay que ejecutar de procedimientos para acercarse, igualarse a un país desarrollado.

Así se puede afirmar que existe una convergencia fuerte entre las políticas de desarrollo nacional de los países de América Latina con las iniciativas educativas generales y para la educación de sordos dentro del marco amplio de la acción transnacional de los países hegemónicos a través de las organizaciones internacionales.

La dinámica da relación hegemónica: su institucionalización y las políticas educacionales de inclusión para sordos en América Latina y Amazonia

Los OIs trazan mecanismos estratégicos para la internacionalización de América Latina a la economía global, que se han continuado difundiendo en las décadas del 1980 con el proceso de redemocratización de los países latinoamericanos, incluso de Brasil. Las estrategias se intensificaron aún más en estos países a partir de la década de los 1990 con los diversos debates sobre la educación asociada al desarrollo, con la influencia de las discusiones sobre la educación a nivel macro/mundo (AKKARI, 2011).

De este modo, se han propagado e introducido en la legislación dos conceptos: descentralización y privatización. Estos conceptos forman parte de discursos ideológicos, difundidos en la justificación de la ineficiencia del Estado para proveer una educación pública de calidad. Así, se asume un Estado bajo la lógica neoliberal y por la eliminación del Estado de bienestar social, visto que, en esta lógica, el Estado disminuye como interventor de poder político, económico y administrativo promotor de las políticas sociales como educación, salud para convertirse en un instrumento burocrático y sobre todo de control y regulación de los resultados de las acciones educativas.

En esta lógica, se promueven los argumentos de la descentralización de la educación, esta sucederá en proceso de colaboración entre Unión, Estados y Municipios, así como con entidades de iniciativa privada y/o llamadas de instituciones públicas no estatales. También la educación puede ser ofrecida por instituciones públicas del tercer sector. Según los estudios de Akkari (2011), los países que adoptan acciones estratégicas de gestión descentralizadas confluyen para una discrepancia aún mayor para desigualdad social que la tan esperada cohesión social.

En el contexto de una sociedad en los modos neoliberales, la dirección de la internacionalización de las acciones educativas pasa a ser medida por las OI responsables, en este caso la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con el fin de evaluar el perfil de desempeño de los países de acuerdo con indicadores de estándar de educación y desarrollo económico para los países desarrollados.

Siendo así, se hace relevante en la actualidad presentar los Índices de Desarrollo Humano presentados conforme al informe facilitado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de las Naciones Unidas en el mes de enero de 2022, referente a los países de América Latina, específicamente Brasil, Colombia y Perú. De acuerdo con el Informe facilitado por el PNUD, de los 189 países del globo terrestre, Brasil se encuentra en el 89º *ranking* mundial, pero en las evaluaciones anteriores, se sustentaba en la posición 79º señalizando una caída significativa en la posición. Eso significa que el Índice de Desarrollo Humano (IDH) en el País presenta una creciente fragilidad y por eso muestra signos de empeoramiento en el IDH, pues alcanzó 0,762 en 2018 y llegó a alcanzar 0,765 en 2019. En este documento, queda notorio que, entre los países de América Latina, en los países amazónicos, Brasil conquistó la posición posterior a la de Perú (0,777) y de Colombia (0,767).

Con relación a los procedimientos operativos de los OI en lo que respecta a la evaluación comparativa en América Latina, se destaca el Programa Internacional de Evaluación del desempeño de los Estudiantes (PISA), realizado cada tres años en estudiantes con la franja de edad de 15 años realizada por la OCDE. A partir del estudio expuesto en 2012, de forma comparativa en América Latina (VILLEGAS *et al.*, 2013) — Brasil, Perú y Colombia — se reveló como resultado del PISA de 2012 que Brasil

quedó en la posición 6ª (404), Colombia 7ª (399) y Perú 8ª (373). Al analizar las notas presentadas de los tres países, comparativamente a la red privada y pública, se notó que la evaluación sobre la calidad señala que las escuelas privadas han demostrado mejores resultados. Brasil red pública 390 y la red privada 471. En cuanto a Colombia, red pública 392 y red privada 434. Perú sacó en la red pública 358 y en la particular, 419.

Los resultados demostrados significan que el sistema organizacional de educación de los tres países, a pesar de sus diferencias culturales y naturaleza social, histórica, geográfica son países satélites de los desarrollados y por eso son acometidos por las mismas estrategias de los OIs para la integración de la economía global. En vista de los resultados, destacamos que los tres países tienen una herencia histórica de una educación dualista, visto la estratificación compleja de estos países, que según la capa social a la que el individuo posee, refleja la posibilidad del acceso o no a una educación con calidad (DÍAZ; MENDONÇA, 2018).

Tanto en los estudios de Villegas *et al.* (2013) como en la lectura interpretativa de Díaz y Mendonça (2018), los alumnos colombianos que participaron en la evaluación de PISA demostraron un bajo desempeño (376) en las áreas de Matemáticas, Ciencias y lectura en comparación con los estudiantes de la misma edad de los países (494) que constituyen la OCDE.

En este conflicto entre el Estado liberal, el Estado neoliberal y su sociedad civil, la educación inclusiva en América Latina vino a ser silenciada por un largo espacio de tiempo, a ganar renovada voz, influenciada por los movimientos sociales que ocurrían desde la redemocratización de Brasil y en el mundo, en ventaja de los derechos humanos, de las personas con discapacidad en general y del multiculturalismo. Bajo la presión de los nuevos movimientos sociales, el movimiento de las personas con discapacidad y el movimiento sordo organizado también reivindicaron los derechos a ser alfabetizados en la lengua materna, en educación bilingüe, cultura, reconocimiento de la lengua de signos, concepción de sordo en la visión socio antropológica en contraste con la concepción de la medicina; esas pretensiones están puestas en los discursos instituidos en los documentos de la ONU y de la UNESCO en la Declaración de Educación para todos (UNESCO, 1990).

Esa Declaración se firmó junto a los países latinoamericanos para establecer metas en los planes decenales con orientación de reformas para la educación para erradicar, en países en desarrollo, la pobreza, la desigualdad social, el analfabetismo y la discriminación, y, sobre todo, reconocer y valorizar las diferentes culturas y las diferentes lenguas existentes en la sociodiversidad para que las personas fueran incluidas en la sociedad y en el mercado de trabajo.

Mediante el presupuesto del documento de educación para todos, se realizó la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que argumenta sobre la importancia de la universalización de la educación, derechos humanos, respeto a las diferencias e inclusión, y de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En el caso de los sordos,

de los lenguajes y de los signos, este documento derivó en la Política de Educación Especial de 1994. A pesar de que el discurso de la Declaración de Salamanca fue enfático en el paradigma de educación inclusiva, lo que se formuló por los tecnócratas de la educación fue el paradigma de la integración. Para que el público objetivo sea integrado a la escuela común, debe pasar por un proceso de rehabilitación, normalización, en el caso de los sordos, corrección de la audición por medio de aparatos de amplificación sonora, oralismo e implante coclear para acompañar el currículo, porque la discapacidad está en el individuo y no en la sociedad.

Solo con nuevas movilizaciones de los movimientos, surge la Política Nacional de Educación Especial, en la perspectiva de Educación Inclusiva (2008), la cual está fundamentada por las Convenciones y Declaraciones ulteriores, como la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la persona con discapacidad (UNESCO, 2001), que se desarrolló en el Decreto n° 3.956/2001; la Convención Interamericana sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) que culminó en el importante Decreto n° 6.949/2009.

Se subraya que la educación de los sordos debe realizarse en la sala común con servicios de Intérpretes de Libras y con complementación en las salas de recursos multifuncionales. Se destaca que estas salas fueron implementadas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) en las escuelas públicas y privadas vía proyectos. En oposición a esta concepción de educación para sordos, el movimiento sordo, organizado por asociaciones como FENEIS, INES y Centro de Atención al Sordo (CAS), continuó con las reivindicaciones alineadas con la Confederación Mundial de Sordos y ancladas en la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos (UNESCO, 1996).

A partir de lo referido, conquistaron una victoria relevante para la comunidad sorda, que comparte experiencias visuales con sus pares y oyentes con fluidez en Lengua de Señas, que fue la oficialización de la Lengua Brasileña de Señas, la Ley n° 10.436/2002 y el Decreto n° 5.626/2005 que trae una reforma en la organización escolar de los sordos en los moldes de escuelas bilingües, escuelas inclusivas, clases bilingües y actualmente fue aprobada la Ley n° 14.191 de agosto de 2021 que la transforma en una modalidad de educación de sordos.

En Colombia, también con los movimientos sordos, se materializaron varias leyes con la Constitución de 1991: la Ley n° 324/1996 que reconoce la Lengua de Señas Colombiana y el Decreto n° 982, que legitima a la comunidad sorda como minoría lingüística de comunicación; o sea, más allá del paradigma de la medicina, actualmente los sordos son vistos como un grupo de minoría lingüística que comparte las experiencias visuales del canal visual espacial para producir conocimientos y cultura.

Consideraciones finales

Según lo observado, la educación es un derecho del individuo en este régimen de verdad actual, no colectivo. Esto causa incidencia en la mayoría de los documentos de los OIs sobre la valorización de la educación para el desarrollo cultural, social, jurídico, histórico, económico y artístico de una sociedad. Sin embargo, también fue notorio en el curso de los argumentos del texto, conflicto e intereses contradictorios entre las diferentes clases (burguesa, proletaria y después, llamadas de subalternas) y de países periféricos e internacionales desarrollados.

Estas diferencias de intereses conflictivos hacen surgir diversas acciones estratégicas a fin de controlar a los individuos de acuerdo con las necesidades e intereses políticos y económicos de una clase hegemónica sobre la otra reflejados en las políticas de inclusión de sordos. Esa clase hegemónica, en una relación de control, usa el Estado moderno como comité de gestión de la dominación, y protagonistas de mecanismos de control y de la producción del consenso entre los hombres para organizar la funcionalidad de una determinada sociedad. Así, se utiliza el aparato de la educación como espacio formativo y de transformación social para la reproducción de prácticas alienadoras de la mente, de los cuerpos, de la lengua de una cultura sobre la otra para accionar el plan estratégico de un bloque hegemónico y su modo de producción desarrollista monopolista y financiera para vivir en sociedad controlada.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALIMONDA, Hector. Sobre La insostenible colonialidad de la naturaleza latinoamericana. Una aproximación a Ecología política Latinoamericana. In: CASTAÑADA, German Palacio. (Org.). *Ecología política de la Amazonia*: profundezas y difusas redes da la gobernanza. Bogotá: ILSA, 2009. p. 61-96.

AKKARI, Abadeljalil. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARISTIZABAL, Angela Marcela Fajardo. GUERRERO, Geovani André Melendres. El sordo como otro: reflexiones sobre la política pública con relación a las personas sordas y sus derechos como comunidad lingüística. In: HOLGUÍN, Carmen Jimena (Org.). *Políticas públicas sociales y territoriales: reflexiones teóricas y estudios de caso*. Santiago de Cali: Universidade Autônoma do Ocidente, 2014. p. 305-325.

COLOMBIA, Ministério de Educacion Nacional. República de Colombia. *Instituto Nacional para Sordos-INSOR*. Comunicación para todos, 1996.

DIAZ, Martha Melizza Ordóñez; MENDONZA, Brigitte Julieth Rodriguez Mendonza. Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamericana. *Educación y Ciudad*, n. 34. p. 101-112, 2018. Disponible en: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1879>. Acceso en: 26 ago. 2023.

DOZIART, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Atualidade da Educação bilíngue para surdos*. Processos e projetos pedagógicos. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 27-40.

ESCOBAR, Arturo. Prólogo. In: ESCOBAR, Arturo. *El final del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: ICAN/CEREC, 1999. p. 9-15.

FERNANDES, Sueli de Fátima; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, n. 2. p. 51-69, 2014. Disponible en: <https://old.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acceso en: 20 jun. 2021.

GERBI, Antonello. *O novo mundo: história de uma polêmica (1750-1900)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 3. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. *A organização da escola e da cultura*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere: os intelectuais. O princípio educativo*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 2. ed., v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. Tradução: Dari Canali. Porto Alegre: L&PM, 2001.

IANNI, Octavio (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

LADD, Paddy. *Em busca da surdidade: colonização dos surdos*. Vol. 1. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LANE, Harlan. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Tradução: Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LÓPEZ, Alberto. Charles Michel de l'Epee: el padre de la educación pública para sordos. *El País*, n. 2125, 2018. Disponible en: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/24/cultura/1543042279_562860.html. Acceso en: 07 fev. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução: José Carlos Bruni. 2. ed. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lucia. *Estado, classe e movimentos sociais*. Vol. 5. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. *A fábrica como espaço educativo*. São Paulo: Scortecei, 2006.

NEP - Núcleo de Educação Popular. Equipe do Centro 13 de Maio (Org.). *Classe contra classe: Economia política e ideologia*. São Paulo: Loyola, 1988.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. *Mercado do conhecimento e conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 07 fev. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006. Disponível em: <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-comdeficiencia>. Acesso em: 18 nov. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 fev. 2022.

PICOLI, Fiorelo. *O capital e a devastação da Amazônia*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

REIS, Joab Grana. *O surdo e o mercado de trabalho na cidade de Manaus*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFAM, Manaus, 2006.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na Constituição Brasileira 1934. In: ANPed SUL, X., Florianópolis, outubro de 2014. *Anais...* Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf. Acesso em: 03 fev. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Gilberto Cesar Lopes; LOMBARDI, José Claudinei. Educação e Emancipação na escola indígena: uma análise a luz dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. In: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lúcia Regina de Azevedo (Orgs.). *História e Educação na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2016. p. 23-42.

SANCHEZ, Camilo Torres. Por uma ecologia política do mundo da vida e da formação da modernidade na Amazônia. In: ALBURQUERQUE, Renan; JUSTAMAND, Michel. SANCHEZ, Camilo; SOUZA, Josenildo (Orgs.). *Fronteiras de saberes*. Manaus: EDUA, 2016. p. 59-79.

SKLIAR, Carlos. Estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.

SOUZA, Adria Simone Duarte de. Construção do conceito de bilinguismo na educação escolar indígena: o caso do Munduruku do Rio Carumã-AM. In: ESTÁCIO, Marcos André Ferreira; NICIDA, Lúcia Regina de Azevedo (Orgs.). *História e Educação na Amazônia*. Manaus: EDUA, 2016. p. 43-60.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Espanha, 1990. Disponible en: <https://www.unicef.org>. Acceso en: 15 fev. 2022.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acceso en: 20 fev. 2022.

UNESCO. *Declaração Universal do Direitos Linguísticos*. Barcelona, 1996. Disponible en: <http://www.dhnet.org.br>. Acceso en: 16 nov. 2020.

UNESCO. *Declaração de Dakar*. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. 2000. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acceso en: 15 ago. 2023.

UNESCO. *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, 2001. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acceso en: 15 dez. 2020.

VILLEGAS, Mauricio Garcia; ESTRADA, Líbardo Gomes. Ensayo sobre a historia política de la educación en Colombia. In: VILLEGAS, Mauricio Garcia; FERGUSON, Leopoldo. (Coord.). *Educación y clases sociales en Colombia: un estudio sobre apartheid educativo*. Bogotá: Dejusticia, 2021. p. 37-71.

VILLEGAS, Mauricio Garcia; RESTREPO, José Rafael Espinosa; ANGEL, Felipe Jiménez; HEREDIA, Juan David Parra. *Separados y desiguales*. Educación y clases sociales en Colombia. Bogotá: Dejusticia, 2013.

Texto recibido el 29/06/2022

Texto aprobado el 14/08/2023