

FORMACIÓN ESTÉTICA Y ALFABETIZACIÓN BILINGÜE DEL ALUMNO SORDO: APORTES DESDE EL PENSAMIENTO DE SCHILLER

Por **Paloma RODRIGUES**

Resumen: Este artículo aborda la alfabetización de estudiantes sordos desde una perspectiva bilingüe y estética, basada en el pensamiento filosófico de Friedrich Schiller. El autor sostiene que la educación estética, entendida como la integración equilibrada entre razón y sensibilidad, debe ser el principio rector de las prácticas pedagógicas inclusivas, especialmente para el alumnado sordo. El lenguaje de signos se valora no sólo como un medio de comunicación, sino como un lenguaje estético y una identidad cultural, esencial para el desarrollo integral del individuo sordo. El texto articula los conceptos de Schiller con autores como Freire, Vygotsky, Skliar y Quadros, proponiendo un enfoque educativo que reconozca la sordera como una diferencia lingüística y cultural, y no como una discapacidad. Al destacar prácticas pedagógicas visualmente accesibles, el artículo sostiene que la estética es tanto un camino hacia la libertad como un acto político de reconocimiento y valoración de la diferencia. Por tanto, la alfabetización del alumnado sordo debe promover la emancipación, la creatividad y el pensamiento crítico, rompiendo con modelos normativos y excluyentes.

Palabras Clave: alfabetización, estética, identidad, Lenguaje de signos, sordera.

1. **Sumario:** I. Introducción. II. Educación integral y estética en Schiller: fundamentos para pensar la educación de las personas sordas. 1. La estética como experiencia formativa: la belleza como camino hacia la libertad. 2. La estética como experiencia formativa: la belleza como camino hacia la libertad. 3. La estética como lenguaje y reconocimiento de la diferencia. 4. La estética como ética y política de la educación. III. Alfabetización y retos de la alfabetización para estudiantes sordos desde una perspectiva bilingüe. IV. Consideraciones Finales. V. Referencias.

¹Licenciada en Pedagogía, Especialista en Alfabetización para Sordos e Interpretación de Lengua de Signos. Estudiante de Maestría en Gobierno y Gestión Educativa, con énfasis en políticas públicas y gestión educativa. 2025. E-mail: rodrigues4215@gmail.com

I – INTRODUCCIÓN

Enseñar a leer y escribir a estudiantes sordos es uno de los mayores desafíos de la educación inclusiva contemporánea, especialmente cuando se busca garantizar no sólo el acceso a los códigos lingüísticos, sino la formación integral del sujeto. En el contexto brasileño, a pesar de los avances legales en el reconocimiento del lenguaje de signos como lengua oficial de la comunidad sorda, persisten importantes lagunas en la práctica pedagógica, en la formación docente y en la estructura de las escuelas para atender las necesidades específicas de ese público. La ausencia de ambientes bilingües efectivos y el predominio de modelos de enseñanza normativos refuerzan procesos de exclusión e invisibilidad de estos estudiantes en el espacio escolar.

En vista de ello, este artículo propone una reflexión sobre la alfabetización bilingüe de estudiantes sordos a partir del concepto de formación estética desarrollado por Friedrich Schiller. El filósofo alemán entiende la educación estética como un proceso que armoniza la razón y la sensibilidad, posibilitando el desarrollo de sujetos libres, críticos y creativos. Esta perspectiva ofrece una poderosa base teórica para repensar las prácticas pedagógicas con estudiantes sordos, considerando que lenguaje de signos — por su naturaleza visual, gestual y expresiva — constituye un lenguaje estético, esencial para el desarrollo cognitivo, afectivo y cultural de estos individuos.

La relevancia de este estudio radica en la articulación entre la filosofía de la estética y las demandas educativas de la comunidad sorda, proponiendo caminos que rompan con la lógica de la adaptación compensatoria y afirmen la diferencia como potencia formativa.

Para ello, este artículo se estructura en cuatro grandes apartados: el primero presenta los fundamentos de la educación estética en Schiller; El segundo analiza el papel de lenguaje de signos como lenguaje de instrucción, identidad y expresión estética; El tercero examina los desafíos actuales de la enseñanza de la alfabetización a estudiantes sordos desde una perspectiva bilingüe; y el cuarto propone, a partir de los autores estudiados, un modelo pedagógico que integra la libertad, la sensibilidad y el reconocimiento de la diferencia. Finalmente, se hacen consideraciones que apuntan a la urgencia de una educación ética, estética y políticamente comprometida con la pluralidad humana.

El objetivo principal es analizar cómo los principios de la estética schilleriana pueden contribuir a un enfoque de alfabetización bilingüe que respete la singularidad del sujeto sordo y promueva su plena inserción simbólica, lingüística y social en el ámbito escolar. Se pretende comprender cómo dichas prácticas pueden contribuir a la formación integral, al desarrollo de la autonomía y a la valorización de la identidad cultural y lingüística de estos sujetos, desde una perspectiva que combine la sensibilidad, la razón y la libertad de expresión.

II. EDUCACIÓN INTEGRAL Y ESTÉTICA EN SCHILLER: FUNDAMENTOS PARA PENSAR LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS SORDAS

Friedrich Schiller, filósofo alemán del siglo XVIII, formuló una concepción de la educación estética (*Bildung*) que va más allá de la noción tradicional de instrucción y contenido formal. Para Schiller, la verdadera formación humana se produce cuando existe un equilibrio entre dos fuerzas fundamentales: la razón (el impulso formal) y la sensibilidad (el impulso sensitivo). Esta armonía se consigue a través del impulso estético, representado por el arte, el juego y la libertad de expresión (Schiller, 2002). La estética, por tanto, no es sólo una categoría artística, sino un camino hacia la emancipación del ser humano, permitiéndole desarrollar plenamente su potencialidad como ser sensible y racional, cuerpo y espíritu integrados.

Esta visión es sumamente pertinente cuando pensamos en la educación de los estudiantes sordos, quienes a menudo son vistos de manera reduccionista, basándose únicamente en sus limitaciones auditivas. Sin embargo, desde una perspectiva schilleriana, es necesario reconocer que estos sujetos tienen plena capacidad de sentir, pensar, crear y expresarse, aunque sea por vías distintas al estándar oral-auditivo. El lenguaje de signos, como lenguaje visual-espacial, no es sólo un medio de comunicación, sino una forma legítima de expresión del pensamiento y la sensibilidad de los sordos. Por tanto, respetar y valorar esta lengua es también un acto de reconocimiento de la dignidad humana y de la formación integral de este alumnado.

Al llevar la concepción de Schiller al ámbito educativo, se da cuenta de lo urgente que es proponer prácticas pedagógicas que no sólo transmitan contenidos, sino que promuevan la libertad interior y la autonomía creativa. En el caso de la educación bilingüe para sordos, esto significa crear entornos que acojan a lenguaje de signos como lengua de instrucción e identidad, pero también como forma de arte, gesto y expresión. El espacio del aula puede entonces convertirse en un lugar de experiencias estéticas: juegos visuales, poesía firmada, teatro en el lenguaje de signos, uso de imágenes, cuerpo en movimiento, prácticas que integran razón y sensibilidad de manera concreta y accesible.

En vista de Assis (2023):

Construir entornos educativos que acojan al lenguaje de signos como lengua de instrucción y expresión de identidad es fundamental para garantizar una educación bilingüe eficaz y respetuosa. Estos espacios deben reconocer a lenguaje de signos no sólo como un recurso comunicativo, sino como un componente central de la cultura y la identidad de los estudiantes sordos. (p.9)

Al valorar este lenguaje visual y gestual, la escuela promueve una verdadera inclusión, brindando condiciones para que los estudiantes se desarrollen cognitivamente y emocionalmente. Además, los entornos que integran plenamente el lenguaje de signos permiten fortalecer los vínculos entre el alumnado, sus pares y el profesorado, creando una comunidad educativa más sensible y acogedora (Galfione, 2015). De esta manera, el aprendizaje deja de ser un proceso unidimensional y se convierte en una experiencia rica, donde el conocimiento se construye con base en la diversidad lingüística y cultural. Esto contribuye a la formación integral del alumnado sordo, valorando su singularidad y potenciando su autonomía.

Más que la inclusión formal, la propuesta schilleriana nos lleva a pensar en una educación verdaderamente emancipadora, que vea la diferencia como poder formativo. Enseñar a leer y escribir a estudiantes sordos en este horizonte estético y bilingüe es una forma de contribuir al florecimiento de sujetos libres, creativos y conscientes, tal como lo imaginó Schiller cuando afirmó que “el ser humano sólo es plenamente humano cuando juega”, es decir, cuando actúa con libertad e imaginación.

En este sentido, Rivera (2020):

La educación bilingüe para estudiantes sordos debe valorar lenguaje de signos no sólo como una herramienta de comunicación, sino como una expresión estética e identitaria, promoviendo un ambiente donde la razón y la sensibilidad coexistan armoniosamente. Al crear espacios que acogen a lenguaje de signos como lenguaje de instrucción e identidad, se posibilita el desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo su autonomía y libertad interior. (p.87)

Este enfoque se ve reforzado por el pensamiento de Paulo Freire (1970), para quien la educación es un acto de amor y libertad, y la alfabetización es más que decodificar: es la posibilidad de leer críticamente el mundo. Al considerar a los estudiantes sordos como sujetos históricos, Freire nos invita a una práctica que no silencie las diferencias, sino que las acoja y las valore como poder transformador. El educador, en este escenario, actúa como mediador del diálogo y de la escucha, incluso si esta escucha se realiza a través de la mirada, a través de los gestos, a través del cuerpo en movimiento.

Lev Vygotsky (1934) por su vez, nos ayuda a comprender la importancia del lenguaje como mediador del pensamiento y el aprendizaje. Aunque trabajó en una época en la que la sordera solía entenderse de forma limitada, sus ideas sobre el papel del lenguaje en la configuración de las funciones psicológicas superiores fueron ampliadas posteriormente por los estudiosos de la sordera. Hoy en día, es posible afirmar que el lenguaje de signos cumple

esta función mediadora para el sujeto sordo, siendo esencial para su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

El investigador Carlos Skliar (2017) nos advierte sobre los riesgos de una educación inclusiva que sólo integra a las personas sordas en estructuras educativas que no fueron diseñadas para ellas. Para Skliar, la verdadera inclusión no es la adaptación, sino el reconocimiento de la diferencia como constitutiva de la condición humana. La sordera, desde su perspectiva, no es una discapacidad, sino una diferencia lingüística y cultural. Por lo tanto, enseñar a un alumno sordo no se trata de “corregir” su forma de ser, sino de crear un espacio de encuentro entre lenguajes, tiempos, gestos y culturas.

Ronice Müller de Quadros (2007), una de las principales referencias en educación bilingüe en Brasil, refuerza la necesidad de garantizar a los niños sordos el pleno acceso a lenguaje de signos desde la infancia, reconociendo que su primera lengua (L1) no es el portugués, sino la lengua de señas. La alfabetización en portugués, como segunda lengua (L2), debe ocurrir con mediación visual y respetando los tiempos y modales propios del sujeto sordo. La alfabetización bilingüe, por tanto, no es un proceso de sustitución de la lengua de señas, sino de ampliación de las posibilidades comunicativas y cognitivas del alumno.

La articulación de estas perspectivas con la propuesta de Schiller permite visualizar una práctica pedagógica que valora la libertad, la sensibilidad, la imaginación y la creatividad. El aula se convierte en un espacio estético y ético donde los estudiantes sordos no sólo pueden aprender a leer y escribir, sino también afirmar su identidad lingüística y cultural, desarrollar el pensamiento crítico y actuar en el mundo con autonomía. Enseñar a leer y escribir, en este contexto, es un acto estético, político y humano: una forma de liberar, no de adaptarse.

2. LA ESTÉTICA COMO EXPERIENCIA FORMATIVA: LA BELLEZA COMO CAMINO HACIA LA LIBERTAD

Aunque el término “estética” suele asociarse a las artes y a la belleza formal, Schiller lo entiende como una categoría central para la formación del ser humano. La experiencia estética es, para él, una experiencia de libertad interior, en la que el individuo no está sujeto a imposiciones externas, sino que actúa de forma autónoma, guiado por su sensibilidad y su razón en armonía (Barsotti, 2018). Así, la belleza educa, no transmitiendo contenidos, sino creando una apertura para el libre juego de las facultades humanas.

En la educación del alumnado sordo, este concepto cobra profundidad: en lugar de moldear al alumno al estándar hegemónico de la oralidad, la propuesta estética respeta y valora su forma de ser en el mundo, proponiendo una educación que libera en lugar de normalizar. La enseñanza se convierte entonces en un espacio de creación, donde el alumno

sordo es reconocido como un sujeto pleno, capaz de pensar, imaginar y transformar.

Desde una perspectiva schilleriana, la educación estética no busca sólo transmitir conocimientos, sino despertar en el individuo la capacidad de existir creativamente, de vivir en un estado de apertura y sensibilidad hacia el mundo. Este principio, llevado al ámbito de la educación de las personas sordas, reorienta la lógica de la enseñanza tradicional: no se trata de insertar al alumno en un modelo universal de sujeto ideal — normalmente guiado por la oralidad, la linealidad textual y el razonamiento verbal —, sino de reconocer y potenciar otras formas de percibir, conocer y expresar.

La sordera no es sólo una ausencia de audición, sino una forma distinta de organización perceptiva, espacial, corporal y lingüística. En este sentido, la experiencia sorda puede verse como una manifestación estética en sí misma, ya que revela otras posibilidades de relación con el tiempo, el espacio, el cuerpo y el lenguaje (Süssekind, 2011). Lenguaje de signos, por ejemplo, no se limita a comunicar: coreografía el pensamiento, proyecta ideas en el espacio, articula significados con ritmo y plasticidad. El sujeto sordo, al expresarse a través del lenguaje de señas, no sólo “habla”, sino que performa significado, en un movimiento que acerca lenguaje y arte.

Es en este punto donde la propuesta estética de Schiller encuentra una profunda correspondencia con la experiencia sorda: ambas se presentan como resistencia a la racionalidad estrecha y funcionalista de la educación tradicional. En lugar de centrarse en el rendimiento, la productividad y la estandarización, una pedagogía estética abraza la imprevisibilidad, los gestos creativos y la singularidad expresiva. Para el estudiante sordo, esto significa poder aprender y producir conocimiento a través de narrativas visuales, dramatizaciones signadas, poesía corporal, lectura del mundo a través de imágenes, estrategias que no son complementarias, sino centrales en su proceso educativo.

Esta perspectiva también cambia el papel del docente: deja de ser un transmisor de normas lingüísticas y se convierte en un facilitador de experiencias significativas. Su función pasa a ser la de crear ambientes sensibles, propicios para el surgimiento de expresiones auténticas, en los que el alumno sordo no sólo se adapte, sino que revele su potencial estético e intelectual. El entrenamiento, en este caso, consiste menos en adaptar y más en hacer que algo surja (Barbosa, 2014).

Finalmente, entender la educación estética como una formación que respeta la forma de ser en el mundo del alumno sordo es también un acto político: es romper con la lógica de la discapacidad y afirmar la diferencia como valor. Schiller, al afirmar que el ser humano se forma plenamente a través del juego estético, no se refería sólo al ocio o al arte, sino a la capacidad de existir en libertad, y esto es lo que está en juego en la lucha por una educación bilingüe de calidad para sordos: la libertad de ser, de pensar, de crear y de significar el mundo con todo el cuerpo.

3. LA ESTÉTICA COMO LENGUAJE Y RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA

La belleza constituye un principio formativo que posibilita el nacimiento de un hombre emancipado capaz de vivir la plenitud de su ser. En efecto, el estado lúdico tiene como función, aunque ambos sean llevados a su máxima expresión, limitar tanto el sentimiento como la razón sin imponerse por la violencia: en el impulso lúdico, en este aspecto, Schiller argumenta: “las dos legislaciones deben existir con entera independencia, y sin embargo perfectamente unidas” (2002, p. 124).

Si la estética no se limita al ámbito artístico, se manifiesta también como lenguaje y relación, como forma sensible de comunicarse con los demás y con el mundo. En este sentido, el lenguaje de signos puede entenderse como un lenguaje estético, que involucra el cuerpo, el espacio, el ritmo y el gesto. No es sólo un lenguaje funcional, sino una forma expresiva y creativa de habitar el lenguaje. En base a esto, la educación estética, en el caso de la sordera, no es opcional: es esencial. Es a través de experiencias visuales y sensibles, como el teatro en lenguaje de signos, la poesía señada, las narraciones visuales y la expresión corporal, que muchos estudiantes sordos acceden al conocimiento, desarrollan el pensamiento abstracto y construyen vínculos sociales. El ambiente escolar, por tanto, debe abrirse sensiblemente a estas expresiones, yendo más allá de la “transmisión de contenidos” y convirtiéndose en un espacio de escucha visual y de convivencia con la diferencia (Hermann, 2005).

Si para Schiller la estética es un camino hacia la formación integral y la libertad, entonces en el contexto de la sordera se revela no como un lujo pedagógico, sino como condición de posibilidad para el aprendizaje y la existencia plena. La experiencia estética no se limita al contacto con las obras de arte, sino que involucra formas de percibir, sentir, comunicarse e interactuar con el mundo, todas ellas permeadas por aspectos sensoriales, espaciales y corporales, que en el caso del sujeto sordo cobran centralidad.

Es esencial comprender que los estudiantes sordos no sólo se comunican en lenguaje de signos, sino que viven en lenguaje de signos: su cognición, su afectividad y su experiencia social están mediadas por un lenguaje que opera de manera visual-espacial. La educación que se limita a la oralización o transcripción escrita de contenidos ignora esta matriz sensible e impone barreras epistémicas. Un enfoque estético, que incorpora prácticas como performances en lenguaje de signos, uso expresivo del cuerpo, imágenes, videos, juegos de luz y color, actúa como puente entre el lenguaje, el pensamiento y el mundo.

Estas experiencias visuales y sensoriales no son sólo metodológicas: tienen valor ontológico y epistemológico. Reconocen que hay otras formas de pensar que no dependen

de la oralidad ni de la linealidad textual, y que el gesto, la mirada, el espacio y el movimiento también construyen conocimiento (Duflo, 1999). De este modo, se invita al alumno sordo no a “compensar” su sordera, sino a explorar el mundo con sus propias herramientas cognitivas y sensibles.

En este sentido, un ambiente escolar estéticamente sensible no es aquel que se limita a adaptar materiales, sino aquel que se rediseña como un espacio para la escucha visual y la acogida de la diferencia como valor pedagógico. Se trata de repensar el currículo, la arquitectura del espacio, los tiempos de aprendizaje y las formas de evaluación, no como obstáculos, sino como oportunidades para reimaginar la escuela como un lugar de multiplicidad expresiva.

Schiller, con el concepto de impulso lúdico, enfatiza un ideal de formación que sitúa al ser humano como un ser que sólo puede alcanzar su plenitud en el equilibrio perfecto, siguiendo un camino en tres niveles: físico, estético y moral. Si en el primero la sujeción a la naturaleza es total, pero es también una manera de acceder al mundo a través de los sentidos, a nivel de la contemplación estética se produce una mediación que posibilita su tránsito del estado físico al moral.

La educación estética schilleriana plantea la tarea de repensar nuestros procesos formativos en el equilibrio entre sensibilidad y razón, evitando los extremos tanto de un enfoque puramente teórico como de aquel que propugna sólo el empirismo. Lo racional y lo sensitivo, en sentido schilleriano, deben ser tomados como esferas constitutivas de una idea de formación integral, que vea al ser humano en su totalidad, lo que permitiría por tanto pensar también en la transformación de la realidad en la que se insertan los procesos educativos.

La estética, por tanto, se convierte en un principio organizador de la pedagogía bilingüe, pues permite al alumno sordo reconocerse en el proceso educativo no como alguien carente, sino como alguien que crea, y crea de forma plena, auténtica y transformadora. En lugar de intentar “traducir” contenidos para los sordos, la educación estética ayuda a la persona sorda a producir significados, establecer relaciones y afirmarse como sujetos culturales y cognitivos.

4. LA ESTÉTICA COMO ÉTICA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Schiller veía la estética como un camino para construir un sujeto libre y, por tanto, una sociedad más justa. Al formarse estéticamente se forma un ciudadano con sensibilidad moral y apertura a los demás. Así, la estética también tiene un papel ético y político: humaniza, despierta empatía y promueve una convivencia menos autoritaria.

La formación estética, en el pensamiento de Schiller, no es una experiencia aislada del ámbito moral o social. Por el contrario, está intrínsecamente ligada a la formación ética

del sujeto, porque al equilibrar la sensibilidad y la razón, permite al individuo no sólo pensar críticamente, sino también sentir responsablemente. Un ser humano estéticamente formado es alguien capaz de actuar libremente, no en el sentido de la arbitrariedad, sino de la autonomía sensible, es decir, alguien que reconoce en los demás la misma dignidad y el derecho a la expresión singular.

Trasladada al ámbito de la educación inclusiva, especialmente a la educación del alumnado sordo, esta visión estética adquiere densidad política. Históricamente, la sordera ha sido tratada como una discapacidad a corregir, silenciar o invisibilizar en el ámbito escolar. Las prácticas de oralización forzada, la prohibición del lenguaje de signos y la negación de la identidad sorda son marcas de un proyecto normativo de sociedad, que ignora la pluralidad sensorial y lingüística de los sujetos (García, 2000).

En este contexto, la estética no sólo humaniza: también resiste. Se convierte en un instrumento de ruptura con paradigmas autoritarios y homogeneizadores, proponiendo una educación que valore la diferencia no como un obstáculo, sino como un poder creador. Al

fomentar la expresión en lenguaje de signos, la creación de performances signadas y la exploración del cuerpo como lenguaje, la escuela crea espacios para el reconocimiento y la afirmación de la identidad de los estudiantes sordos, promoviendo su inserción activa y digna en la vida colectiva.

Además, al permitir que los estudiantes sordos se expresen de forma estética y creativa, la escuela reconstruye la idea de participación ciudadana. La libertad de expresión deja de ser un derecho abstracto y se convierte en una experiencia concreta: en el uso del lenguaje de señas, en los gestos poéticos, en el intercambio visual. Esto amplía el significado de inclusión, ya que no se trata sólo de presencia física, sino de pertenencia simbólica y cultural.

Así, la estética en Schiller no es neutral: es ética porque abre al sujeto al otro y es política porque transforma las estructuras de poder y de coexistencia. Una escuela que incorpora esta visión deja de reproducir normas y se convierte en un espacio de transformación social. En el caso de la sordera, esto significa romper con el paradigma de la discapacidad para establecer el paradigma de la diversidad. Enseñar con sensibilidad estética es, por tanto, educar para la libertad, la justicia y la pluralidad humana.

Esto significa que no basta simplemente insertar a los estudiantes sordos en el sistema: es necesario crear condiciones para que se sientan parte de él, respetados en su singularidad y empoderados como protagonistas. Una escuela que opera con sensibilidad estética no niega la diferencia, sino que la integra como valor formativo. Así, la pedagogía estética puede ser un antídoto contra las prácticas escolares rígidas, excluyentes y técnicas.

III. ALFABETIZACIÓN Y RETOS DE LA ALFABETIZACIÓN PARA ESTUDIANTES SORDOS DESDE UNA PERSPECTIVA BILINGÜE

La educación de estudiantes sordos en Brasil aún enfrenta numerosos desafíos estructurales y pedagógicos que comprometen no sólo el acceso al conocimiento, sino también la construcción de una subjetividad crítica y autónoma. Entre los principales obstáculos se destaca la falta de accesibilidad lingüística, lo que incide directamente en el proceso de alfabetización y lectoescritura. Muchas escuelas no cuentan con intérpretes de lengua de señas, material didáctico bilingüe o docentes fluidos en lengua de señas, lo que termina transformando el entorno escolar en un espacio de exclusión silenciosa, donde el alumno sordo sigue siendo un espectador, y no un protagonista del aprendizaje (Rico, 2010).

Además, la formación del profesorado sigue siendo un punto crítico. Muchos docentes de educación básica, aunque bien intencionados, no reciben la preparación suficiente para trabajar en contextos bilingües, lo que les impide comprender las especificidades lingüísticas y cognitivas del alumnado sordo (Schütz et al., 2024). Esta

limitación conduce a la reproducción de prácticas centradas en la oralidad y la escritura como únicas formas legítimas de aprendizaje, ignorando a lenguaje de signos como lengua de instrucción, expresión y pensamiento. A esto se suma la escasez de recursos pedagógicos en lenguaje de signos —libros, vídeos, juegos, plataformas digitales—, lo que compromete aún más significativamente el acceso a los contenidos.

En este escenario, es fundamental entender que la alfabetización de los estudiantes sordos requiere un enfoque bilingüe y bicultural, en el que lenguaje de signos es la Lengua Materna (L1) —aquella en la que el individuo sordo aprende a expresarse, pensar, simbolizar y relacionarse con el mundo—, mientras que el portugués escrito es una segunda lengua (L2). Esto significa que la alfabetización en portugués no debe realizarse de forma tradicional (basada en sonidos y fonemas), sino a través de estrategias visuales, comparativas e interlingüísticas, con el apoyo de imágenes, vídeos en lengua de señas y textos accesibles, respetando la forma visual en que la persona sorda percibe el mundo.

Este proceso bilingüe requiere un entorno escolar visualmente accesible y culturalmente acogedor, donde el lenguaje de signos circule naturalmente entre maestros, personal y colegas oyentes. El espacio debe estar acondicionado no sólo con intérpretes, sino con estructuras visuales, recursos iconográficos, señalización adecuada y fomento de la cultura sorda, para que el alumno se vea representado y se sienta perteneciente. La escuela no puede ser sólo un lugar de adaptación, sino de legitimar la experiencia sorda como rica, productiva y formativa.

En este punto, resulta pertinente articular el concepto de alfabetización con el pensamiento de Friedrich Schiller, quien veía la educación estética como una forma de formar sujetos libres, sensibles y críticos. Para Schiller, la cultura, y sobre todo la experiencia estética, no sólo sirve para adornar la vida, sino para formar la humanidad del ser humano. Enseñar alfabetización, por tanto, no es sólo enseñar a decodificar palabras, sino permitir al sujeto leer el mundo, cuestionar, imaginar y transformar la realidad. El lenguaje, en este contexto, es un medio de emancipación.

La propuesta schilleriana nos invita a superar la visión mecanicista de la alfabetización y entender la educación como un proceso que integra razón y sensibilidad. En el caso de los estudiantes sordos, esta visión es especialmente poderosa: la alfabetización debe respetar su lengua materna, valorar su cultura y permitir la expresión de su subjetividad. Cuando la escuela sólo ofrece códigos y reglas, impide el florecimiento humano. Pero cuando abre espacios para la expresión estética, para el diálogo bilingüe y para la escucha de las diferencias, contribuye a la formación de sujetos críticos, libres y creativos —como propone Schiller.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

A partir de la articulación entre la estética schilleriana y la educación bilingüe para sordos, este artículo concluye que la alfabetización debe ser entendida como un proceso profundamente humano, que respeta la singularidad del individuo y valora su forma de ser y existir en el mundo. Para los estudiantes sordos, esto significa reconocer el lenguaje de signos como un lenguaje legítimo de instrucción, expresión y pensamiento, y promover prácticas pedagógicas que sean sensibles a sus formas específicas de percepción y comunicación.

La educación estética, al integrar la razón y la sensibilidad, no sólo amplía las posibilidades cognitivas y expresivas del alumno sordo, sino que redefine la escuela como espacio de libertad, creación y pertenencia. Se trata de una propuesta ética y política que desafía los modelos excluyentes aún presentes en el sistema educativo y propone una pedagogía basada en la diversidad y la escucha visual.

Por lo tanto, enseñar a los estudiantes sordos a leer y escribir no se trata sólo de enseñar códigos lingüísticos, sino de capacitarlos para leer el mundo, afirmar su identidad y actuar como sujetos autónomos y creativos. Inspirado en Schiller, este enfoque educativo apunta a una formación verdaderamente emancipadora, donde la belleza, el gesto y el juego se convierten en vías legítimas de acceso al conocimiento y a la ciudadanía.

V. REFERENCIAS

- Assis, H. (2023). A educação estética de Friedrich Schiller [La educación estética de Friedrich Schiller]. *Revista de Literatura, História e Memória*, 19(34).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9399467>
- Barbosa, R. (2014). Educação estética e educação sentimental: Um estudo sobre Schiller [Educación estética y educación sentimental: un estudio sobre Schiller]. *ArteFilosofia*, (17), 146–169. <https://periodicos.ufop.br/raf/article/download/514/470>
- Barsotti, M. S. (2018). *Las ideas de libertad y autonomía estética, a partir de los conceptos de belleza y sublimidad en la obra de Friedrich Schiller*, Tesina de Especialización en Filosofía Política, Universidad Nacional de General Sarmiento. Recuperado de <http://repositorio.ungs.edu.ar:8080/xmlui/handle/UNGS/2155>

- Duflo, C. (1999). *O jogo: De Pascal a Schiller [El juego: de Pascal a Schiller]*. Artmed.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido. [50a ed.]*. Paz e Terra. (Obra original publicada en 1970)
- Galfione, M. V. (2015). El rol de la libertad estética en el pensamiento de Schiller. *Eikasía: Revista de Filosofía*, (61), 151–172.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4914864>
- García, J. (2000). *A la libertad por la belleza: La propuesta filosófica de F. Schiller*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=119973>
- Hermann, N. (2005). *Ética e estética: A relação quase esquecida. (Ética y estética: La relación casi olvidada). [2a ed.]*. EDIPUCRS.
- Quadros, R. M. de. (2007). *Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos (Lengua de Señas Brasileira: Estudios Lingüísticos)*. ArtMed.
- Rico, A. (2009). Políticas de educación inclusiva en América Latina: Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125–139.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/209>
- Rivera, B. E. (2020). La educación estética en Friedrich Schiller: Armonizar sentir y pensar. *Revista Filosofía UIS*, 19(1), 81–101.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7143610>
- Schiller. (2002). *A educação estética do homem numa série de cartas (La educación estética del hombre en una serie de cartas). [4a ed.,] R. Schwarz & M. Suzuki, Trad.; M. Suzuki, Introd. & Notas)*. Iluminuras.
- Schütz, J. A., Silva Junior, E. E. da, Souza, D. V. de, Nicoletti, L. P., Pereira, L. M. G., Leal, L. do R., Pereira, M. É. D., & Melo, M. E. R. de. (2024). A habilidade do intérprete de linguagem de signos no processo de alfabetização: Desafios e possibilidades outras [La capacidad del intérprete de Lenguaje de signos en el proceso de alfabetización: desafíos y otras posibilidades]. *Observatório de la Economía Latinoamericana*, 22(8), e6163.
<https://doi.org/10.55905/oelv22n8-046>
- Sklíar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias: 018 Capa común*. Círculo de Bellas Artes.
- Süssekind, P. (2011). Schiller e o desafio de pensar a modernidade. In P. Hussak & V. Vieira (Orgs.), *Educação estética: De Schiller a Marcuse [Educación estética: de Schiller a Marcuse]*. NAU; EDUR.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (La formación social de la mente: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores). [4a ed.,] M. A. V. da Costa, Trad.)*. Martins Fontes. (Obra original publicada en 1934).