

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998.

Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos

Carlos Skliar

Movimientos ideológicos y pedagógicos actuales en la educación de los sordos

En estas dos últimas décadas se ha producido una notable transformación tanto en la concepción ideológica como en la organización escolar en la educación de los sordos. De las múltiples contribuciones posibles en ese cambio, la difusión de los modelos denominados bilingües/biculturales y la profundización en las concepciones sociales y antropológicas de la sordera, ciertamente fueron los más relevantes (Skliar, Massone y Veimberg, 1995).

Sin embargo, el abandono de la ideología clínica dominante y la aproximación a paradigmas socio-culturales no son del todo suficientes, como para afirmar la existencia de una nueva mirada educacional. Muchas son las dificultades que existen en la organización de proyectos político-educacionales específicos y muchas las limitaciones que, aún hoy, determinan la práctica pedagógica cotidiana en las escuelas. Desde ya que no se trata de medir cuánto la educación de los sordos se va alejando de los formatos reeducativos, sino saber cuánto se aproxima realmente a las concepciones culturales y sociales de los sordos y de la sordera. Se percibe en concreto, todavía, la necesidad de una transformación objetiva al nivel de las actitudes, los estereotipos y los imaginarios sociales que conforman el poder y el saber clínico/terapéutico; una transformación que implica toda una desconstrucción de las grandes narrativas y de los contrastes binarios (Bauman, 1991; Silva, 1995) presentes en esa educación; una trayectoria que implica, también, toda una revisión sobre cuestiones relacionadas con las identidades, las lenguas y el multiculturalismo de los sordos.

En este sentido, es posible definir la existencia o bien la potencialidad de existencia de dos movimientos educacionales; movimientos que están surgiendo, explícita o implícitamente, dentro o fuera de las escuelas, en la educación de los sordos.

Por una parte, es posible hablar de un movimiento de *tensión y ruptura entre la educación de sordos y la educación especial* (Skliar, 1997a); por otro lado, es posible mencionar también un movimiento de *aproximación de la educación de los sordos a las discusiones, los discursos y las prácticas educacionales* propias de otras líneas de estudio en educación.

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ²

La existencia del primer movimiento se origina a partir de tres razones sólo aparentemente independientes entre sí. La primera pone en tela de juicio que la educación especial sea el contexto obligatorio para un debate significativo sobre la educación de los sordos, al menos en los términos y en las concepciones habitualmente simplificadas que promueve. La segunda discute la funcionalidad de la línea continua de sujetos deficientes dentro de la cual los sordos están forzados a *existir* (Skliar, 1997b). Se trata de un anacronismo que consiste en ubicar a los sordos, a los deficientes mentales, a los ciegos, a los deficientes motores, etc. en una continuidad que en verdad es discontinua -es decir, grupos de individuos juntos, separados entre ellos y separados de otros sujetos-. La tercera razón, refiere el hecho de que a los sordos no les son reconocidos los diferentes y múltiples recortes de identidad, lenguaje, raza, cognición, género, edad, comunidad, culturas, etc. Los sordos, como tantos otros grupos humanos son definidos sólo a partir de supuestos trazos negativos y percibidos como un desvío de la normalidad. Pero los procesos en la construcción de las identidades no dependen de una mayor o menor limitación biológica sino de complejas relaciones lingüísticas, históricas, sociales y culturales. Y en este sentido no habría nada en común, por ejemplo, entre un sordo y un deficiente mental, que separe a ese sordo -o a ese deficiente mental- de un niño de la calle, de una indígena o de un trabajador rural.

El movimiento de aproximación de la educación de los sordos a otras líneas de estudio en educación, denota la posibilidad de incluir esa educación dentro de un contexto ideológico, teórico y discursivo más apropiado a la situación social, lingüística, comunitaria, cultural y de identidades de los sordos. La apropiación de términos y de sentidos que provienen de otras líneas de estudio en educación -como por ejemplo *alteridad, diferencia, grupo subalterno, colonización curricular, multiculturalismo crítico*, etc.- no debe ser, desde ya, acrítica, o ser sólo un calco de las formas de análisis que se refieren a todas y a cada una de las diferencias existentes en el mundo actual. En otras palabras: el hecho de que los sordos también puedan ser considerados a través de la *diferencia*, no supone igualar sus diferencias a las de otros grupos para, posteriormente, *normalizar* el contexto histórico y cultural de su origen. No se trata, entonces, de decir que los sordos padecen los mismos problemas que todos los demás grupos *minoritarios, oscuros y dominados*. Por el contrario, comprender la sordera como diferencia significa reconocer políticamente esa diferencia.

Las consecuencias educacionales posibles a partir de los movimientos descriptos en la educación de los sordos serían múltiples y variadas, y permitirían un nuevo recorte teórico que, provisoriamente, llamo de *Estudios Sordos en educación*. Algunas de esas consecuencias podrían ser:

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ³

- una mayor profundización en el análisis de los mecanismos de poder y de saber de la ideología dominante en la educación de los sordos, desde sus orígenes, su actualidad y sus perspectivas de futuro; además, un refinamiento en la discusión sobre las relaciones de poder y de saber entre oyentes y sordos.
- una re-definición de los problemas que se suponen están en la base de la educación para los sordos, o bien una mirada completamente nueva acerca de aquello que es realmente determinante y/o variable en ella;
- un consenso acerca de las potencialidades educacionales de los sordos, descentrado de los imperativos curriculares oyentes, es decir, de lo oral, del escuchar, del leer y el escribir, y centrado en las especificidades lingüísticas, cognitivas, comunitarias, de participación educativa y culturales de los sordos.
- una ampliación de sentido y significado sobre el papel que le cabe a la escuela de sordos en el proceso general de educación, a partir de una definición más extensa y crítica de un *campo para la educación de sordos* -en el sentido que Bourdieu y Wacquant (1995) dan al término *campo*- que comprenda las diferentes relaciones que existen dentro y fuera de la escuela, como por ejemplo las asociaciones de sordos, las asociaciones de intérpretes, de padres, los profesores y profesionales, las administraciones políticas estatales y/o municipales, los núcleos de estudio e investigación de las universidades, etc.
- una ampliación y una multiplicación de los espacios conquistados por los sordos dentro de su educación, en oposición a las típicas concesiones fragmentarias y discontinuas que por lo general propone la mayoría de los oyentes.

El oralismo como ideología dominante

El oralismo ha sido y aún sigue siendo hoy, en buena parte del mundo, la ideología dominante dentro de la educación de los sordos. La concepción de sujeto sordo allí presente refiere exclusivamente una dimensión clínica -la sordera como deficiencia, los sordos como sujetos patológicos- en una perspectiva terapéutica -la sordera debe reeducarse y/o curarse, los sordos deben ser reeducados y/o curados-. Y la conjunción de ideas clínicas y de ideas terapéuticas condujo históricamente a una transformación progresiva y sistemática del contexto escolar, y de sus discusiones y enunciados, en contextos médico-hospitalarios (Lane, 1993).

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. 4

El análisis y las críticas hacia el oralismo fueron realizadas, por lo general, sólo como si se tratara de un poder vertical, omnipresente y absoluto; tal simplificación deriva, entre otras, de una lectura legalista de sus estrategias negativas más explícitas -prohibiciones de uso de la lengua de señas, control y castigo corporal, fracaso escolar masivo, etc.-. Sin embargo, la cuestión del oralismo como ideología dominante excede por completo a la institución escolar e implica todo un continuo de sentido común, de estereotipos e imaginarios sociales difundidos en varios niveles de las sociedades. Desde esta perspectiva, el oralismo no debe ser comprendido sólo como un poder ejercido a través de leyes y sería una ingenuidad pensar que surgió, sencillamente, gracias a un decreto en un momento preciso de la historia¹.

Como cualquier ideología dominante, el oralismo generó determinados efectos pues contó -siguiendo la línea de razonamiento desarrollada por Moreira y Silva (1994)- con el consentimiento y la complicidad de la medicina y de los médicos, los profesionales paramédicos, los padres y familiares de los sordos, los profesores oyentes e, incluso, con la de algunos sordos, aquellos que representaban por entonces, y representan ahora, los progresos inevitables de la terapéutica -es decir, *el sordo que habla*- y de la tecnología -*el sordo que escucha*-. Además, no puede ser definida sólo como un conjunto de ideas y prácticas institucionales supuestamente coherentes, uniformes y homogéneas, orientadas exclusivamente para que los sordos hablen. Conviven junto a esas ideas y a esas prácticas algunas concepciones filosóficas, religiosas y políticas ya dominantes en el siglo XIX. Por último, la ideología dominante no es hegemónica y genera interpretaciones diferentes.

Entre esas interpretaciones aparecen algunas formas de resistencia que, en el caso de los sordos, se expresan de múltiples maneras. La creación de asociaciones de sordos es sólo un ejemplo de ello y todas ellas surgieron, curiosamente, después de la imposición de la oralidad en las escuelas. Desde esa perspectiva, resulta por lo menos paradójico que se las continúe considerando ghettos y no espacios liberados del control hacia la deficiencia. Actualmente las luchas por los derechos humanos y por el derecho específico que tienen los sordos a la adquisición de una primera lengua, constituyen sólo el rostro formal de esa resistencia. Tal vez los matrimonios, las producciones artísticas y culturales diferenciadas,

¹ Aunque sea una tradición mencionar su carácter decisivo, el Congreso de Milán de 1880 -donde los directores de las escuelas para sordos más renombradas de Europa propusieron acabar con el *gestualismo* y dar paso a la *palabra viva, a la palabra hablada*- no fue la primera ni la última oportunidad en que se decidieron políticas similares. Esa decisión ya había sido escrita con anterioridad y era aceptada en gran parte del mundo. A pesar de algunas oposiciones individuales y aisladas, el Congreso constituyó no el comienzo de la ideología oralista dominante, sino su legitimación oficial.

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. 5

el refugio de los niños sordos en los baños de las escuelas oralistas para comunicarse, sean todavía expresiones más genuinas de ese proceso.

Reflexiones para una redefinición o para una nueva mirada sobre los problemas en la educación de los sordos

Un análisis limitado de la ideología dominante puede originar también una acotada explicación sobre los problemas cruciales que caracterizan a la educación de los sordos.

Así, las causas y las consecuencias del fracaso parecen invertirse. El fracaso en la educación de los sordos, con sus múltiples y variados síntomas, fueron y son hoy motivo para dos tipos de justificaciones igualmente inapropiadas: por un lado, que los sordos son los responsables directos de ese fracaso -fracaso, entonces, de la sordera, de los dones biológicos naturales-; por otro lado, que se trata de una dificultad metodológica, lo que refuerza la necesidad de purificar y sistematizar aún más los métodos. En los dos tipos de justificaciones mencionadas se ha querido evitar toda denuncia acerca del fracaso de la escuela y/o de las políticas educacionales y/o del Estado (Arroyo, 1991). Una síntesis acerca del fracaso sería, en mi opinión, la siguiente: en la educación de los sordos no fracasaron los sordos; fracasaron los oyentes que trabajan en ella.

La educación de los sordos se encuentra, por lo tanto, no frente a un problema sino frente a un doble sistema de problemas. El primero de ellos podría ser definido como el problema de los *poderes y saberes* de los oyentes alrededor de las modalidades de comunicación y de lenguaje *adecuadas* para los sordos. Aunque en apariencia incluya posiciones antagónicas, todas ellas conservan y reproducen un círculo de bajas expectativas pedagógicas (Johnson, Liddell y Erting 1991). El segundo sistema de problemas podría ser entendido como el de la existencia de múltiples variables que, efectivamente, intervienen en la construcción de una educación significativa para los sordos; variables que están atravesadas por factores históricos, políticos, regionales y culturales específicos, relativos a cada una de las situaciones pedagógicas concretas y que, por lo tanto, no permiten reducir la educación de los sordos a una cuestión metodológica, a una problemática cerrada en si misma.

La propuesta actual para el análisis de las construcciones educacionales posibles para los sordos, estaría determinada entonces por un conjunto de las variables interdependientes (Skliar, 1996a y b); son ellas: el reconocimiento del fracaso educativo en sus raíces y en sus consecuencias personales, sociales, cognitivas, lingüísticas, comunicativas, de ciudadanía, de formación académica y laborales; la naturaleza y tipo de las actitudes, los estereotipos,

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ⁶

las representaciones y el imaginario social acerca de los sordos y a la sordera, presentes dentro y fuera de la escuela; las políticas y la situación lingüística concreta de la comunidad educativa; la participación de la comunidad de sordos en el debate lingüístico y pedagógico y su participación efectiva en el proyecto escolar; las bases ideológicas y arquitectónicas para la estructuración y la secuencia de objetivos pedagógicos; la continuidad institucional del proyecto educativo; y, por último, las presiones generadas por las políticas de integración social y escolar.

Las grandes narrativas y los contrastes binarios en la educación de los sordos

En el proceso de acercamiento a otras líneas de estudio en educación es posible que sea importante que la educación de sordos abandone sus grandes narrativas -es decir, el oralismo, la comunicación total y el bilingüismo- y también sus típicos contrastes binarios -normalidad / anormalidad, sordo / oyente, mayoría (oyente) / minoría (sorda), oralidad / gestualidad, etc.- Las oposiciones binarias -como ya lo señalara McLaren (1995), entre otros autores- sugieren siempre el privilegio del primer término de la oposición, término que define el significado de la norma cultural. El término secundario, en esta dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él. Así se establece un ejercicio de poder y una división del mundo que organiza y puntualiza lo ideal, dejando en otro mundo todo aquello que sea incontrolable y/o ambivalente.

La oposición oyente/sordo

El hecho que los sordos no puedan ni quieran en su mayoría ser oyentes o ser *como* los oyentes, no parece constituir un escollo para las ideas dominantes en la educación de los sordos. Los únicos modelos o los modelos fundamentales presentes en las escuelas son los oyentes; el tiempo de interacción y de identificación entre alumnos sordos de diferentes edades es lo suficientemente escaso como para evitar que existan "*contagios gestuales entre los alumnos*" -es decir, que los niños se reconozcan en otros sordos y que adquieran la lengua de señas a través de una transmisión comunitaria y cultural-; cuando se programa la presencia de adultos sordos -no como comunidad, sólo como individuos aislados- ella se limita a encuentros reducidos y para tareas determinadas; muchos de los niños sordos, además, pasan su escaso tiempo libre entre hospitales, clínicas y consultorios; por último, permanecen el resto del día dentro de un ambiente familiar que desconoce o niega la identidad lingüística y cultural de los sordos, lo que genera un mecanismo de control familiar sobre el niño.

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ⁷

La intención de que los niños sordos fueran en un hipotético futuro adultos oyentes, originó desde ya un doloroso juego de ficción de identidades. En él los sordos llevan la peor parte, porque acaban sufriendo y sintiéndose forasteros y porque son catalogados no sólo como no-oyentes, si no además como autistas, psicóticos, deficientes mentales, afásicos y esquizofrénicos. Estos estereotipos no son inocentes ni ingenuos y, siguiendo la concepción de Stam y Shohat (1995) revelan formas opresivas que, sólo en un comienzo, pueden parecer inocuas, son una forma de control social y determinan, justamente, una devastación psíquica causada por retratos sistemáticamente negativos de esos grupos.

Sin embargo, esta es sólo una parte del análisis de la oposición binaria oyente/sordo. La otra cuestión nos conduce a una triple interrogación: qué es, de quién es y dónde está el mundo de los oyentes? Ser oyente es ciertamente una totalidad pero, a la vez, no parece ser un recorte significativo para una descripción del mundo, si en él caben, por ejemplo, el presidente de una república europea, una mujer tejedora del Cáucaso, una psicóloga de Harvard, un indio del Amazonas, un chicano y un niño del Nepal. Está claro que en este caso el recorte de *ser oyente* significa, una forma de dominación y un hacer subalternos a los sordos en la educación y en las escuelas. La configuración de ser oyente puede comenzar como una referencia a una hipotética normalidad auditiva pero se asocia, en la práctica y en el discurso, a toda una secuencia de trazos de otro orden. Ser oyente, entonces, es ser hablante, pero es también ser blanco, hombre, profesional, saludable, normal, letrado, civilizado, etc.-. Ser sordo, por lo tanto, es estigmatizar la deficiencia auditiva con el no hablar, no ser hombre, ser analfabeto, anormal, desempleado, peligroso, etc.-.

Fue Lane (1988) quien reveló con mayor precisión cómo y cuánto son idénticas las miradas paternalistas del colonialismo europeo hacia los nativos africanos y las de los profesionales oyentes hacia los sordos. No es casual ese "descubrimiento". En las dos miradas se advierte aquello que McLaren (1995, ob. cit.) llama de *multiculturalismo conservador y corporativo*: entre otras prácticas, se deslegitiman las lenguas extranjeras y los dialectos regionales y étnicos, se es proclamadamente monolingüe, se destruyen en consecuencia los cimientos de una propuesta de educación bilingüe y se utiliza la palabra diversidad para encubrir una ideología de asimilación que está en la base de esa posición.

La oposición mayoría (oyente) / minoría (sorda)

Es habitual definir a la comunidad de sordos como una minoría lingüística. Esta descripción está basada en el hecho de que la lengua de señas es utilizada por un grupo

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. 8

restringido de usuarios quienes, por lo tanto, viven una situación de desventaja social, de desigualdad y que participan, sólo limitadamente, en la vida de la sociedad mayoritaria. Resulta curiosa la coincidencia de esta definición con algunas de las ideas dominantes en la educación de sordos, específicamente aquellas que insisten en que el uso de la lengua de señas constituye siempre un factor de exclusión de la sociedad mayoritaria (Anderson, 1989).

No quisiera llevar la discusión hacia las determinaciones estadísticas que consideran a los sordos y a otros grupos como minorías lingüísticas, o raciales, étnicas, sociales, pues una reflexión de ese tipo excedería la naturaleza de este trabajo. Sin embargo me parece importante introducir algunos datos significativos.

Jones y Pullen (1992) estiman que en Inglaterra hay cincuenta mil sordos que usan la lengua de señas británica -BSL- casi la misma cantidad de personas que usan el galés como primera lengua. Deberían ser comprendidas, entonces, como dos minorías iguales; pero las formas de organización políticas y educativas en torno de ellas son, desde ya, bien diferentes; y esa diferencia impuesta entre minorías, demuestra que las minorías no son todas minorías, que existen, de hecho, minorías mejores y peores, que se califica -y no cuantifica- aquello que es minoritario.

Es sabido, por otro lado, que la lengua de señas americana -ASL- es la tercera lengua de mayor uso dentro de los Estados Unidos. Pero tendrá esa lengua el mismo estatus social, académico y lingüístico que el español, el chino o el francés? Será acaso que lo lingüísticamente más utilizado en un determinado país es también lo políticamente más reconocido?

Y no faltan ejemplos donde la oposición mayoría (oyente) / minoría (sorda) queda desvirtuada. Sacks (1989) narra el hecho que en la isla Martha's Vineyard de Massachusetts todos, sordos y oyentes, usaban hasta hace poco tiempo la lengua de señas, aún cuando la proporción de sordos era infinitamente menor. Ferreira-Brito (1994) describe a los indios Urubus-Kaapor del Brasil, una comunidad que, aún siendo mayoritariamente oyente, utiliza una lengua de señas *minoritaria*.

Todos estos ejemplos deberían servir para demostrar que aún queriendo establecer criterios cuantitativos para una política educativa, éstos se vuelven necesariamente cualitativos y responden a una jerarquía y una asimetría de poder. Y no del poder de una mayoría sino, más bien, de una minoría. Nótese que en las escuelas de sordos hay, justamente, más

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ⁹

sordos que profesores oyentes. Y el hecho que las decisiones lingüísticas y pedagógicas respondan sólo al poder y al saber de los oyentes no se reduce, simplemente, a una cuestión de oposición mayoría/minoría: es el uso de la lengua de señas lo que subraya un conjunto de relaciones de poder asimétricas y pone en evidencia aquello que la minoría/mayoría oyente de las escuelas quiere desterrar, es decir, la sordera.

La oposición oralidad / gestualidad

Los sordos crearon, desarrollaron y transmitieron de generación en generación una lengua, la lengua de señas, cuya modalidad de recepción y producción es viso-gestual. Muchos suponen que esa creación lingüística deriva del hecho que la deficiencia auditiva impide a los sordos un acceso a la oralidad. Así, las lenguas de señas, parecen un premio consuelo para los sordos y no un proceso y un producto construido histórica y socialmente por tales comunidades.

Los trabajos de la lingüística pos-estructuralista avalaron el estatuto lingüístico de las lenguas de señas como lenguas naturales y como sistemas diferenciados de las lenguas orales: el uso del espacio con valor sintáctico y topográfico y la simultaneidad de los aspectos gramaticales son algunas de las restricciones impuestas por el tipo de modalidad viso-espacial y determinan su diferencia estructural con las lenguas auditivo-orales.

El lenguaje, entonces, debe ser definido independientemente de la modalidad en la que se expresa o por medio de la cual percibe; posee una estructura subyacente independiente de la modalidad de expresión, sea ésta auditivo-oral o viso-gestual. De este modo, la lengua oral y la lengua de señas no constituyen una oposición, sino dos canales diferentes e igualmente eficientes para la trasmisión y la recepción de la capacidad del lenguaje.

Aún cuando numerosas investigaciones demuestran que las lenguas de señas cumplen con todas las funciones descritas para las lenguas naturales -como por ejemplo las conversaciones cotidianas, los argumentos intelectuales, la ironía, la poesía, etc.- se advierte todavía una tendencia a su desvalorización, al juzgarla como una mezcla de pantomima y de señales icónicas que se expresan a través del movimiento de las manos, o al considerarla un *pidgin* primitivo pero no una verdadera lengua.

Sin embargo, no se debe pensar que la oposición mencionada es sólo una cuestión de mitos y creencias pues, al mismo tiempo, vive dolorosa y problemáticamente dentro de las escuelas. Se trata, por un lado, de que esa modalidad de comunicación -la viso/gestual- y

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ¹⁰

esa lengua de los sordos -la lengua de señas- no es la lengua de los profesores oyentes. Y se trata, también, de lo contrario: esa modalidad de comunicación -la auditiva/oral- y esa lengua de los profesores -la lengua oral- no es la lengua de los alumnos sordos. El hecho que entre alumnos y profesores no se compartan ni las modalidades ni las lenguas, es una de las ambigüedades más notorias en la educación de los sordos. Y la ambigüedad genera, la mayoría de las veces, un incuestionable poder lingüístico de los profesores y un proceso de des-lenguaje y de des-educación en los alumnos.

Las políticas de educación bilingüe y bicultural para sordos -o deberían ser llamadas políticas de educación multilingüe y multicultural?- tendrían que arrojar una luz sobre estos hechos y no, simplemente, definir el uso de las dos lenguas y las dos modalidades dentro de la educación de los sordos. Esa aceptación de las lenguas no supone necesariamente una reconversión del problema. Y es que aún existiendo las dos lenguas, cada una continuará correspondiendo a dos grupos de personas diferentes y a dos o más imágenes del mundo. Así, el sistema educacional para los sordos permanecerá comunicativa y lingüísticamente siempre en paralelo.

Un consenso acerca de las potencialidades educacionales de los sordos

El caso de los sordos se revela como un problema atípico para la educación. Además de enfrentar a la escuela con la existencia de las diferencias, de otras formas y procesos de identidad, de lenguaje y de cognición, sugiere la necesidad de profundos y radicales cambios en la ideología y en la arquitectura educativas. Es un hecho que detrás de las grandes narrativas en la educación de los sordos existe un debate implícito sobre la negación o la afirmación de las potencialidades educativas de esos sujetos. Tales potencialidades, real o virtualmente ignoradas en las escuelas, podrían ser definidas del siguiente modo:

- La potencialidad de adquisición de una lengua, la lengua de señas, en otra modalidad de recepción y producción que la modalidad oral dominante. Los niños sordos, si son expuestos convenientemente, adquieren la lengua de señas como todo niño adquiere cualquier lengua natural. Poner la lengua de señas al alcance de todos los sordos debería ser el principio lingüístico a partir del cual hacer posible un proyecto educacional más vasto. Pero ese proceso no debe ser considerado sólo como un problema escolar/institucional, ni como una decisión que afecta nada más que un cierto plano de la estructura pedagógica, ni mucho menos como una cuestión a resolver a través de recursos metodológicos. La lengua de señas es una lengua plena, natural, no un código artificial de comunicación y como tal

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ¹¹

debe ser pensada; es un derecho de los sordos y no una concesión de algunas escuelas o de algunos directores de escuela o de algunos profesores.

- *La potencialidad de identificación de los niños sordos con sus pares y con los adultos sordos.* Los niños sordos tienen derecho, además, a desarrollarse en una comunidad de pares y de construir su identidad en el marco de un proceso socio-histórico no fragmentado ni cercenado. Las interrelaciones con otros grupos sociales y culturales depende, en gran medida, de la actualización y el ejercicio de esa potencialidad. Desde esta perspectiva, la educación de los sordos debe proponerse modalidades diferentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y tender a la construcción de *grupos sociales en áreas de actividades* (Sanchez, 1992), descentrándose así de las rígidas edades curriculares, del control curricular del profesor oyente y centrarse en la interacción entre niños, jóvenes y adultos sordos de diferentes edades, razas, género, etc.

- *La potencialidad de desarrollo de otras estructuras, formas y funciones cognitivas, reguladas por un mecanismo de procesamiento visual de las informaciones.* La modalidad viso-gestual no sólo atañe a la potencialidad lingüística de los sordos si no que envuelve el procesamiento de todos los mecanismos cognitivos. Es esta una potencialidad que afecta sobre todo la cuestión didáctica y del conocimiento en las escuelas y que pone en contradicción la modalidad cognitiva de los profesores y la modalidad cognitiva de los alumnos.

- *La potencialidad de inclusión en una vida comunitaria y en un proceso de comprensión y producción de hechos culturales diferenciados.* No resulta difícil definir y localizar en el espacio y en el tiempo a un grupo específico de personas que constituyen una comunidad; pero cuando se trata de definir una cultura se acostumbra a pensar en *esa cultura*, la cultura universal, homogénea, monolítica, la alta cultura. No parece posible comprender el concepto de cultura sorda si no es a través de una lectura de multiculturalismo, es decir, a partir de una comprensión de cada cultura en su propia lógica, en su propia historicidad. Por ello, la cultura sorda no es una imagen velada de una hipotética cultura oyente. No es su revés. No es una cultura patológica. Para muchos oyentes que *trabajan* con sordos la existencia de una cultura sorda constituye tanto un problema de creencias personales, como de oportunidades de experiencia. De creencias porque, justamente, no hay nada fuera de su normal, su propia y auto-referencial cultura; en ese plano, la cultura sorda sería sólo un desvío, una anomalía. Y es un problema de oportunidades de experiencias porque al trabajar con los niños sordos desde una perspectiva clínica, se desconocen los procesos y

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. 12

los productos que generan, por ejemplo a nivel de teatro, poesía, artes visuales, ciencia, didáctica, etc., determinados segmentos de la comunidad adulta de sordos.

- La potencialidad de participación en el debate lingüístico, escolar, de ciudadanía, etc. a través de un proceso singular de reconstrucción histórica y de una nueva mirada sobre la propia educación. Son muchos los testimonios de sordos que, al hacer referencia a su pasado educativo, invocan la imagen de ser extranjeros, forasteros, exiliados. No están haciendo referencia al hecho literal de haber emigrado a otras ciudades, lejos de sus casas, en busca de un servicio educativo. Mencionan el ser y el sentirse extranjeros, el ser y el sentirse forasteros, el ser y el sentirse exiliados, aún dentro de las propias escuelas para sordos, dentro de las escuelas con oyentes y en sus propios hogares. Esos testimonios podrían valer como una oposición a la frágil memoria institucional de las escuelas de sordos -cuyos recuerdos llegan por lo general sólo hasta la adolescencia de los alumnos- y constituirse en una contramemoria y una crítica de la ideología dominante, tal como sugiere King (1995) en los llamados Estudios Negros.

La educación bilingüe para sordos como narrativa metodológica, lingüística, psicolingüística y/o pedagógica

La propuesta genérica de bilingüismo para los sordos puede ser comprendida en la actualidad también como una gran narrativa educacional. Se ha establecido una convención en torno de ella, tanto en lo que respecta a su terminología como en relación a algunas de las prácticas institucionales. Como toda convención, la educación bilingüe presenta dos características: posee un alto grado de ambigüedad y un carácter relativo de verdad. Ambigüedad, porque su propia definición es objeto de varias interpretaciones incluso diferentes entre si y la reflexión, aún dentro del mismo campo terminológico, se revela antagónica. Y presenta un carácter de verdad, porque incluso en su mínima expresión -dos lenguas en la educación de los sordos- ya supone y constituye una superación con respecto a la ideología dominante y un avance objetivo en la concepción educativa para los sordos.

Definiendo la educación bilingüe para sordos como una gran narrativa, es posible delimitar cuatro vertientes diferentes, no siempre integradas o relacionadas en sus interfases respectivas y habitualmente definidas de una forma estática: existen, en este sentido, narrativas bilingües que ponen el acento en lo metodológico y/o en lo lingüístico, y/o en lo psicolingüístico y/o, en menor medida, como narrativa pedagógica. Cada una de ellas, por separado, parece referir un tipo diferente de educación bilingüe para sordos.

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ¹³

En el primer caso, la educación bilingüe está siendo narrada y actuada como un sistema escolar que, simplemente, viene a reemplazar a su antecesor -la comunicación total- y a oponerse al oralismo. Las ideas pedagógicas del siglo XX en relación a los sordos atravesaron varias fases diferenciadas que no pueden ser comprendidas sólo en términos de una linealidad donde las ideas antiguas son naturalmente reemplazadas por las ideas novedosas².

A diferencia de los objetivos enciclopedistas que caracterizaron la educación de los sordos durante el siglo XVIII y de los intentos por hacer hablar a los sordos a toda costa que definieron a las instituciones del siglo XIX, la educación para sordos transitó en nuestro siglo por sistemas metodológicos fragmentarios, con objetivos y finalidades de corto plazo, con recambios sospechosos de modalidades de comunicación y con abordajes prácticos inconsistentes.

La obsesión por el hallazgo de métodos confiables a ciertas y limitadas preocupaciones reeducativas provocó que cualquiera y todo los recursos sistemáticos orientados únicamente hacia un objetivo puntual, redujera toda la vida escolar a una simple dimensión metodológica. Educación y escuela por una parte y método por otra parte, se convirtieron en lúgubres y habituales sinónimos: ya no se hablaba de planteos didácticos sino de mecanismos metodológicos; los alumnos eran catalogados de acuerdo a su capacidad para responder adecuadamente a los métodos, y si no, se inventaban otros nuevos para que ningún niño se quedara fuera de ellos; para los niños que finalmente no respondían a ningún método, se reservaba una última sorpresa metodológica: eran *derivados* a talleres laborales para aprender, mecánicamente, oficios ya saturados por el desempleo; los educadores no aprendían teorías educativas ni sistemas didácticos si no métodos; ya no se embaderaban detrás de posibles ideales educativos, si no de métodos.

El surgimiento³ de la comunicación total hacia los fines de la década del '60 y comienzos de la década del '70 -cuyos mentores recalcan incluso hoy de que se trata de una filosofía pero no de un método⁴- estableció un nuevo orden en las escuelas, deteriorando las férreas

² Es de recordar que ya a fines del siglo XVIII existían en Francia propuestas bilingües para la educación de los sordos basadas en el acceso de los sordos a la lengua de señas y a la lengua escrita (véase a este respecto Lane, 1984).

³ Me refiero al surgimiento de la comunicación total como narrativa actual en la educación de los sordos. Experiencias similares ya habían sido desarrolladas en el Instituto Nacional de París por el abad de L'Epée quien creó "signos metódicos" en la lengua de señas francesa para enseñar la estructura gramatical del francés escrito.

barreras del logocentrismo en la educación de los sordos y privilegiando la comunicación, cualquier forma de comunicación, por sobre todo otro objetivo.

Pero al mismo tiempo la comunicación total desordenó y desvalorizó la jerarquía y la secuencia de las adquisiciones y aprendizajes lingüísticos y, por lo tanto, cognitivos y culturales: por aquel entonces -como en la actualidad- el problema de los niños sordos más pequeños era el acceso y la falta de un desarrollo pleno de una lengua natural y no, si no sólo de una manera tangencial, la apropiación de cualquier medio de comunicación.

Lo que podía haber sido y debía ser una estimulante transición, terminó siendo un fin en sí mismo⁵; lo que debía ser una transición hacia la autonomía lingüística de los sordos, terminó siendo una elección conciente y exclusiva de los oyentes⁶, y en cierta medida, una elección contra las necesidades sociolingüísticas y psicolingüísticas de los sordos. En síntesis, un nuevo armazón comunicativo para los oyentes, pero no un instrumento cultural significativo para los sordos.

Como narrativas lingüísticas y psicolingüísticas la educación bilingüe introdujo la cuestión de la adquisición de la lengua de señas en la educación de los sordos y los vínculos lexicales, semánticos y sintácticos de esa lengua con las otras modalidades lingüísticas. Los primeros modelos revelaron una jerarquización en los objetivos y en los niveles

⁴ La oposición filosofía-método que sostiene la comunicación total es discutible y precisaría de un amplio espacio de debate, inapropiado para este trabajo. Al margen de las intenciones de la comunicación total por distanciarse de los métodos, es su propia práctica o su práctica parcial o su práctica mal entendida lo que indicaría lo contrario. Toda vez que en una transmisión de información o en una simple conversación, predomine y sea sistemático el objetivo de hacer visualizar la estructura del idioma hablado -pero no la información ni la conversación en sí mismas- y no se use y se modifique la lengua de los sordos, estamos de frente a un sistema de recursos organizados física y temporalmente. Esas características responden por completo a la descripción de un método y no de una filosofía. Por otra parte, el uso del término filosofía en la educación de los sordos debería responder a cuestiones de otra trascendencia como por ejemplo la imagen del Hombre cultural y no exclusivamente la del Hombre comunicativo presente en el proyecto educativo.

⁵ Un fin en si mismo que no se llevó a cabo. Hansen (1990) refiere la experiencia de la Comunicación Total en Dinamarca del siguiente modo: "(...) *Los niños no tuvieron una versión visual del idioma danés y en cambio recibieron un input lingüístico muy inconsistente, por el cual no entendían ni los signos ni las palabras orales. Ellos tendían a usar una 'media lengua', mezclando las dos lenguas para sobrevivir comunicativamente, pero no tenían la menor idea acerca de donde acababa un lenguaje y donde comenzaba el otro*".

⁶ Una elección conciente pero por cierto muy curiosa. Johnson, Liddell y Erting (1989, ob.cit.) afirman que: "(...) *Los maestros creen que al hacer señas, los niños tienen también acceso a la información que se les presenta en el habla. De esta manera, la concentración en la actuación conduce a una incapacidad del maestro para juzgar adecuadamente las necesidades y respuestas de los niños. Esta es una contradicción con nuestro enfoque de que la educación en el aula depende de la habilidad que el maestro tenga para adecuar las estrategias de enseñanza y los contenidos a las necesidades de los niños*".

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. 15

lingüísticos, ofreciendo a los sordos -al menos en teoría- un acceso completo a la lengua de señas y a la lengua escrita y un acceso parcial a la lengua oral (por ejemplo Bouvet, 1982) o un acceso completo a la lengua de señas y a la lengua oral (por ejemplo Volterra, 1987).

A partir de esas definiciones de base las experiencias de educación bilingüe siguieron orientaciones de muy diversa magnitud, continuidad e ideología. Esa variedad educativa, que no conspira contra sí misma ni constituye un peligro (Skliar, 1997c) obliga y merece una generosa reflexión sobre la política educativa para sordos y sobre los mecanismos de gestión, evaluación y seguimiento de las escuelas bilingües.

Los motivos de esa diversidad y diferenciación en los proyectos de educación conducen a la cuestión de la narrativa pedagógica del bilingüismo: ¿es posible adoptar la terminología clásica de la lingüística para describir el caso de los sordos? ¿Algunas de esas situaciones bilingües son, de algún modo, semejantes a lo que viven los sordos dentro y fuera de la escuela? En mi opinión, la utilización del término bilingüe en la educación de los sordos no debería ser aplicada, sólomente, como las capacidades de los sujetos por adquirir/aprender dos o más lenguas, ni debería obligar a una forzada y forzosa comparación con las habilidades que demuestran algunos oyentes en tales situaciones (Sanchez, 1995). La aplicación del término bilingüismo en el área de la educación de los sordos debería aludir a su acepción pedagógica, es decir, a la idea de educación bilingüe, es decir, al derecho de los sujetos que poseen una lengua minoritaria a ser educados en esa lengua. Una declaración de la UNESCO (1954) afirma que: *"Es una axioma afirmar que la lengua materna -lengua natural- constituye la forma ideal para enseñar a un niño. Obligar a un grupo a utilizar una lengua diferente de la suya, más que asegurar la unidad nacional, contribuye para que ese grupo, víctima de una prohibición, se segregue cada vez más de la vida nacional"*.

Definida de este modo, la educación bilingüe para sordos es un punto de partida -y, tal vez, también un punto de llegada- que busca, a veces desesperadamente, una ideología y una arquitectura educativas a su servicio. En otras palabras: la educación bilingüe es un reflejo coherente -tal vez el primero en la historia de la educación de los sordos- de una situación y una condición socio-lingüística de los propios sordos.

Desde hace ya algunos años un buen número de asociaciones de sordos, de profesores oyentes y de grupos de padres adhieren a la idea de educación bilingüe, se sienten seducidos y manifiestan la intención de ser, efectivamente, bilingües; pero entiendo que entre esos grupos existen diferencias notorias -y a veces extremas- sobre qué significaría

una propuesta de educación bilingüe. Por ejemplo, muchos oyentes están esperando que el bilingüismo sienta las bases materiales y resuelva, por fin, las condiciones de acceso de los sordos a la lengua oral; otros imploran que el bilingüismo permita a los sordos el conocimiento del currículum escolar de igual modo y al mismo tiempo que los niños oyentes de la misma edad; otros ya reclaman a los sordos una mayor y mejor competencia en la lengua escrita; y otros, por último, se sientan a esperar la tan anhelada integración de los sordos al mundo de los oyentes.

Una parte significativa de los sordos⁷, en cambio, no parece apoyar esta propuesta en su sentido más escolar o en la idea de un porcentual y/o un equilibrio obsesivo entre la lengua oral y la lengua de señas -por ejemplo, lengua oral de mañana y lengua de señas de tarde, o viceversa- y, muchos menos, si se la entiende y pone en práctica como un imperativo determinado desde afuera por los oyentes -sobre todo en lo que se refiere a cuál tiene que ser la modalidad de la segunda lengua⁸, cómo enseñarla y en qué momento eso debe ocurrir. Las comunidades de sordos que están reflexionando y debaten sobre este tema, defienden la propuesta del bilingüismo, en primer lugar, con el objetivo que se les reconozca el derecho a la adquisición y al uso de la lengua de señas y, consecuentemente, para que puedan participar en el debate educativo, cultural, legal, de ciudadanía, etc. de esta época, en igualdad de condiciones y oportunidades, pero siempre respetando y profundizando su singularidad y especificidad.

Es por lo menos curioso que muchos educadores y teóricos definan y encierren el problema del bilingüismo sólo con la toma de algunas decisiones lingüísticas, referidas generalmente a la exacta proporción entre la lengua oral y la lengua de señas -o entre lengua de señas y lengua escrita-, y con la inclusión física del o de los adultos sordos en la escuela. Sin embargo, y luego de algunos años de experiencia, son pocos los que quieren admitir y reconocer que, en realidad, la problemática de la escuela para sordos recién ha comenzado a vislumbrarse, a descubrirse en su naturaleza más interna.

⁷ En el XII Congreso Internacional de la Federación Mundial de Sordos la Comisión sobre Lengua de señas y Pedagogía concluyó sus sesiones afirmando que: *"La Comisión de Pedagogía sostiene que la polémica oralismo versus lengua de señas ya no es una cuestión contemporánea. 'Nosotros hemos trascendido esta controversia y, para abordar el próximo siglo, dejamos el Congreso de Milan de 1880 en el pasado. Las tendencias de 1995 son: el reconocimiento y el respeto por la lengua de señas como lengua de la comunidad Sorda, y el reconocimiento de la educación bilingüe'.* (WFD News, 1995).

⁸ De hecho, en el último Congreso Latinoamericano de Bilingüismo para los Sordos, realizado en Mérida, Venezuela, se retiró de los anuncios y los programas aquella típica aclaración que rezaba, como un estereotipo, como un verdadero lugar común: *bilingüismo (lengua de señas - lengua oral).*

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ¹⁷

En primer lugar, definir una situación educativa como bilingüe no habilita en forma simultánea a definir la naturaleza interna de esa experiencia, aunque se crea lo contrario. No hay, no debería haber, métodos en el bilingüismo; el bilingüismo no es un combinado de recursos divisibles para cada uno de los planos educativos. De hecho existen muchas escuelas en el mundo llamadas bilingües -me refiero incluso a aquellas que proponen dos lenguas para niños oyentes- y todas presentan diferencias ostensibles en cuanto a sus propuestas de didácticas de las lenguas, a su programación curricular, a la participación de los usuarios nativos de las lenguas implicadas, a la arquitectura funcional de las aulas, inserción en la comunidad mayor, origen y el destino del proyecto educativo, etc.

En segundo lugar, y como consecuencia del punto anterior, surge la sensación que el término bilingüismo lo dice todo pero a la vez no dice nada acerca de la educación para sordos.

Lo dice todo porque propone y tiende a la construcción de un punto de partida irrenunciable: afirma la existencia de dos lenguas en la vida de los sordos; pero no dice nada, porque detrás de esas lenguas hay culturas, instrumentos cognitivos, modalidades de organización comunitarias, formas de ver el mundo y contenidos culturales que generalmente son omitidos o no son reconocidos como tales por los oyentes.

Y sería un error si la educación bilingüe sólo se atuviese a plantear y/o a reflejar una situación socio-lingüística y cultural. Por el contrario, la educación bilingüe debería proponer la cuestión de la identidad de los sordos como un eje fundamental en la construcción de un modelo pedagógico significativo, crear las condiciones lingüísticas y educativas apropiadas para el desarrollo bilingüe y bicultural de los sordos, generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas implicadas en la educación, promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas, en todos los niveles escolares, definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos, difundir la lengua de señas, la comunidad y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela, establecer los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos, generar un proceso de participación plena de los sordos como ciudadanos, desarrollar acciones para el acceso y la comprensión de los sordos a la profesionalización laboral y al mundo -y no al mercado- de trabajo.

Por todas las razones expuestas, la educación de sordos en la actualidad ya no puede ser descripta sólo a través de grandes narrativas -oralismo, comunicación total, bilingüismo- ni como un producto de antagonismos fragmentarios y oposiciones binarias -mayoría/minoría,

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. 18

oralidad/gestualidad, oyentes/sordos, etc.-. Los temas de hoy trascienden ambos estilos e ideologías de esa descripción y siguen múltiples trayectorias de análisis. Como un ejemplo de ello, en el último Congreso de la Federación Mundial de Sordos (1995, ob. cit.) surgen con particular claridad cuestiones tales como: la situación de las mujeres sordas, de los sordos desempleados, de los sordos negros, de los inmigrantes sordos, el efecto de las discriminaciones dobles, del abuso hacia los niños sordos etc. Esas temáticas desbordan por completo el paradigma actual en la educación especial y precisan ser discutidas dentro de un contexto más amplio en educación. Un contexto que incluya, entre otras, cuestiones tales como el multiculturalismo, el proceso de construcción de las múltiples identidades, los mecanismos de poder y de saber de oyentes y sordos, la reconstrucción que los sordos desarrollan sobre su propia educación y las políticas hacia las diferencias.

Carlos Skliar

Publicado en Revista Brasileira de Educação, 8, 44-57, 1998

Bibliografía

Andersson, Yerker (1989). The Deaf World as A Linguistic Minority. In: Sign Language Research and Application. Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application, Hamburg: signum-Press, 155-161.

Arroyo, Miguel (1991, Org.). Da escola carente á escola possível. São Paulo: Loyola.

Bauman, Zygmunt (1991). Modernity and Ambivalence. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loïc. (1995). Respuestas por una Antropología Reflexiva. Barcelona: Grijalbo.

Bouvet, (1982). La parole de l'enfant sourd. París, PUF.

Ferreira-Brito, Lucinda (1993). Integração Social & Surdez. Río de Janeiro: Babel Editora.

Hansen, Britta (1990). Trends in the Progress towards Bilingual Education. In Prillwitz & Volhaber (Eds) Proceedings of the International Congress on Sign Language Research and Application. Hamburg: Signum Press, 51-62.

Johnson, Robert E.; Liddell, Scott K.; Erting, Carol J. (1991). Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education. Gallaudet Research Institute, Working Paper 89-3, Gallaudet University, Washington, D.C.

Jones, Lesly & Pullen, Gloria (1992). Cultural Differences: Deaf and hearing researchers working together. Disability, Handicap & Society, vol. 7, 2, 189-196.

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. 19

King, Joyce Elaine (1995). Culture-centered Knowledge: Black studies, curriculum transformation and social action. In: J. Banks & C. McGee Banks (Eds.) Handbook for research on multicultural education, 265-290. New York: MacMillan.

Lane, Harlan (1984). When the mind hears. A history of the deaf.

Lane, Harlan (1988). Is there a Psychology of the deaf? *Exceptional children*, vol. 55, 1, 7-19.

Lane, Harlan (1993). The Medicalization of cultural Deafness in historical perspective. In R. Fisher & H. Lane: *Looking Back. A Reader on the History of Deaf Communities and their Sign Languages*, págs. 479-484, Hamburg: Signum-Verlag.

McLaren, Peter (1995). White terror and oppositional agency. Towards a critical multiculturalism. In P. McLaren: *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional politics in a postmodern era*, 117-144. London: Routledge.

Moreira, Antonio Flavio B. & Silva, Tomaz Tadeu da (1994). Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: A. F. Moreira e T. T. da Silva (Org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. Sao Paulo: Cortez Editora.

Sacks, Oliver (1989). *Seeing Voices. A journey into the world of the Deaf*. Harvard: University of California Press.

Sanchez, Carlos (1992). La educación de los sordos en un modelo bilingüe. Mérida: Editorial Iakonia.

Sanchez, Carlos (1995). Educación básica para los sordos: cuándo, cómo y dónde. Mérida: Serie Documentos del Instituto de Estudios Interdisciplinarios sobre la Sordera y el Lenguaje, 2, 37-49.

Silva, Tomas Tadeuz de (1995). Os Novos Mapas Culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. Porto Alegre: *Paixão de Aprender*, 9, 40-51.

Skliar, Carlos; Massone, María I. & Veimberg, Silvana (1995). El acceso de los niños sordos al bilingüismo y biculturalismo. Madrid: *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 85-100.

Skliar, Carlos (1996a). Variables para el análisis de la gestión de políticas de educación bilingüe para los sordos. Conferencia presentada al III Congreso Latino-americano de Educación Bilingüe para los sordos. Mérida, Venezuela.

Skliar, Carlos (1996b). Acerca de la educación de los sordos en el contexto general de la educación: variables intervinientes en la planificación, gestión y seguimiento de la educación bilingüe. Bogotá: *El Bilingüismo de los Sordos*, vol. 1, 2, 4-6.

Skliar, Carlos (1997a). Abordagens socio-antropologicas em Educaçao Especial. In: C. Skliar (Org.) *Educação e Exclusão. Cadernos de Autoria*. Porto Alegre: Editora Mediação.

“Bilingüismo y Biculturalismo: una análisis sobre las narrativas tradicionales en la educación de los sordos”. Carlos Skliar, 1998. ²⁰

Skliar, Carlos (1997b). Uma análise preliminar das variáveis que intervem no projeto de educação bilíngüe para os surdos. Rio de Janeiro: Espaço, IV, 6, 49-57.

Skliar, Carlos (1997c). Pasado, presente y futuro en la educación de los sordos. Un análisis histórico, cognoscitivo y educativo hacia la reconstrucción de una pedagogía para los sordos. Ediunc: Editorial de la Universidad de Cuyo.

Stam, Robert & Shohat, Ella (1995). Esterótipo, realismo e representação racial. *Imagens*, 5, 70-84.

UNESCO (1954). Las lenguas vernáculas en la enseñanza. París, Ediciones de la Unesco.

Volterra, Virginia (1987, a cura di). La Lingua Italiana dei Segni La comunicazione visivo-gestuale dei sordi. Bologna: Il Mulino

World Federation of the Deaf (1995). Proceedings of the XII World Congress of the World Federation of the Deaf, Towards Human Rights. Vienna, 6-15 July.