

Estudios Sordos y Estudios Culturales en Educación

Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículum escolar

Carlos Skliar y Marcia Lise Lunardi

Introducción

Este trabajo tiene como objetivo describir una investigación preliminar sobre las opiniones de maestros sordos y oyentes acerca del currículum escolar. Focalizaremos el análisis de los datos recogidos en las posibles interrelaciones entre los Estudios Sordos en educación y la teoría crítica del currículum. Para la interpretación de los datos identificaremos los efectos que constituyen el conocimiento organizado en la estructura curricular.

Como la teoría crítica ya ha argumentado en varias ocasiones, el currículum no puede preocuparse solamente con la organización formal del conocimiento escolar, ni reflexionar ingenuamente sobre una supuesta neutralidad del conocimiento en él contenido. Por el contrario, enfatizaremos la importancia que tienen la teoría crítica y los estudios sordos en la configuración de los elementos que interactúan, en diferentes planos, para la elaboración y la práctica curriculares existentes en las escuelas de sordos. Tales elementos pueden ser mejor caracterizados en términos de relaciones de poder y conocimiento, de multiculturalismo, ideologías dominantes, discursos hegemónicos, prácticas de resistencia y producción de identidades.

Teoría Crítica del currículum y Estudios Sordos en educación

Reformas, renovaciones, cambios, adaptaciones y variaciones en el currículum, parecen constituir hoy por hoy un símbolo discursivo donde salvaguardar todas las transformaciones pedagógicas. La utilización de este símbolo discursivo está permeando muchas de las discusiones educativas, y determina una orientación política específica hacia la cual tienden casi todos los proyectos de educación moderna. "Dar calidad", "mejorar los contenidos", "horizontalizar y/o transversalizar las disciplinas del conocimiento", "seriar o desarrollar en ciclos las materias del currículum", etc., son las discusiones que ocupan prácticamente todo el escenario de los cambios pedagógicos en la actualidad. El currículum es, de este modo, un símbolo superficial y un fetiche de las necesidades de transformación educativa.

Sin embargo, desde hace mucho tiempo el currículum escolar dejó de ser visto como un elemento neutro e inocente de transmisión desinteresada del conocimiento. En otras palabras, el currículum no es un artefacto técnico sino un dispositivo cultural y social, un territorio político objeto de permanentes manipulaciones y moldeado de acuerdo a intereses específicos, pedagógicos o no. De hecho, el currículum es un campo privilegiado donde se manifiesta el conflicto cultural y donde se refleja el debate sobre las desigualdades sociales existentes.

La noción de poder es central en la teorización crítica del currículum, y es el eslabón que nos permite relacionar tal teoría con los Estudios Sordos. La pregunta fundamental en este sentido sería: qué fuerzas contribuyen para que el currículum oficial sea hegemónico y reproduzca identidades sociales que ayudan a prolongar esas relaciones de poder? Cómo esas fuerzas intervienen en la constitución de las identidades sordas? (Lunardi, 1998a y b).

Los estudios sordos en educación se plantean, entre otras intenciones, aquella de desenmascarar las relaciones de poder existentes en la educación de los sordos. Hemos utilizado en otros trabajos (Skliar, 1997, 1998) el término "oyentismo" para describir prácticas discursivas y dispositivos pedagógicos colonialistas, donde el ser/poder/conocer de los oyentes constituye una norma, no siempre visible, a partir de la cual todo es medido y juzgado. El "oyentismo", entre otros mecanismos, traduce una pedagogía delimitada, entre otros factores, por la omnipresencia de la lengua oficial, por la reglamentación y la burocratización de la lengua de señas, la separación entre la escuela y la comunidad sorda, la subutilización de los adultos sordos en el contexto pedagógico y el amordazamiento de la cultura sorda en la escuela (Lulkin, 1998).

El currículum en las escuelas de sordos también es un artefacto cultural donde el oyentismo se actualiza y se refuerza; así, en el marco del último siglo fueron estableciéndose, sucesivamente, diferentes mecanismos y "textos" de colonización curricular: el currículum para deficientes mentales, para deficientes del lenguaje, para oyentes con multiplicación de las series curriculares, para aprender sólo técnicas y oficios saturadas de desempleo, para aprender a hablar, etc. constituyen sólo algunos ejemplos de esa "oyentización" curricular (Skliar, 1997, ob. cit.).

Maestros oyentes y maestros sordos: un debate sobre el currículum

La presencia del maestro oyente en las escuelas de sordos, así como también la materialización de un currículum "oyentista" son una práctica constante. Mas allá de cualquier estadística al respecto, se percibe que la supremacía de profesores oyentes es el resultado de una política, históricamente determinada, de naturalización pedagógica y de establecimiento de una normativa oyente en el proceso de aprendizaje de los sordos. Considerando la naturaleza de esa hegemonía, puede ser interesante conocer la visión de los maestros oyentes acerca del currículum y de su desarrollo en la práctica escolar. Del mismo modo, la opinión de los maestros sordos -recientemente incorporados, o re-incorporados a la práctica escolar- nos puede ofrecer otra mirada sobre los mismos tópicos en cuestión.

Procedimientos investigativos

Fue elaborado un cuestionario para dos grupos de maestros -sordos y oyentes- de una escuela primaria y secundaria para sordos de Porto Alegre, Brasil. El cuestionario, desarrollado a partir de una serie de actividades previas de discusión y profundización sobre las temáticas curriculares con los maestros, fue respondido en lengua de señas brasilera (LIBRAS) por los maestros sordos y en lengua portuguesa, por los maestros oyentes. Al ser preguntados sobre el conocimiento que tenían del currículum -conceptos, planos y objetivos- ambos grupos respondieron desde una concepción que puede ser denominada como "técnica" y que se refiere exclusivamente a la organización y selección de los contenidos. Veamos algunos ejemplos:

Currículum son todas las materias de la escuela, pero yo solamente conozco la mía (R, sorda).

Currículum son todos los contenidos, planos del curso y metodologías empleadas en la educación escolar. Conozco el currículum de la escuela, sin embargo él está todo programado por los oyentes, no hay participación de los sordos en la elaboración curricular (V. maestra sorda).

Entiendo por currículum toda la programación previamente elaborada de los contenidos a ser trabajados en el año lectivo (M. maestra oyente).

Currículum son los contenidos de aprendizaje, de un curso escolar que intenta alcanzar todas las áreas del conocimiento del educando (T. maestra oyente).

Estas concepciones curriculares son tradicionales; en ellas se comprende el currículum, como lo afirma Silva (1997): "como un conjunto de hechos, conocimientos e informaciones, seleccionados del bagaje cultural mas amplio de la sociedad, para ser transmitidas a los niños y jóvenes en las escuelas". La concepción tradicional es un reflejo claro del tipo de proceso de formación de profesores, sean estos oyentes o sordos.

El significado del currículum comprendido a partir de un conjunto de contenidos y métodos a través de los cuales esos contenidos son puestos en práctica y las prácticas sociales en las cuales los métodos y contenidos se materializan, constituyen procesos que implican intereses sociales y materializan relaciones de poder. Tal como lo sugiere Connell (1992) "un currículum como una organización social y una distribución del conocimiento en marcha ayuda a constituir intereses sociales y a arbitrar las relaciones entre ellos".

En ese contexto puede observarse una cierta diferencia entre las reflexiones de los maestros oyentes y sordos, cuando opinan respecto de su práctica pedagógica, la manera de organizar y seleccionar los contenidos curriculares. La palabra "transmitir" fue la más utilizada por todos los maestros oyentes; a través de ella se verifica un determinado y específico mecanismo de poder dentro de las escuelas de sordos.

Busco organizar la transmisión de los contenidos en forma simple, apoyada en diversos recursos visuales (M. maestra oyente).

La transmisión de los contenidos es realizada a partir del uso de la lengua de señas y siempre con la utilización de materiales concretos para que haya una visualización; también tratando de hacer que los alumnos vivencien de alguna manera los objetivos trabajados (T., maestra oyente).

Para comprender mejor el "oyentismo" curricular impuesto a los alumnos sordos, es de importancia considerar las respuestas de dos maestras sordas ante las mismas preguntas hechas a los maestros oyentes:

Tengo una buena relación con mis alumnos; toda la clase es suministrada en lengua de señas; sin embargo siento dificultades en el uso del portugués y muchas veces esto me inquieta. No se como explicar a los alumnos este problema mío. Por eso veo la necesidad de un currículum sordo (V., maestra sorda).

Uso textos, explicaciones en lengua de señas, práctica en el computador, trabajos y pruebas escritas (R., maestra sorda).

Utilizo las estrategias que están en el plano del curso de la materia, que fue hecha por una oyente para mi (V., maestra sorda).

En oposición a las respuestas de los maestros oyentes, en los maestros sordos no se observa la presencia de la palabra "transmitir". Consideramos este dato de suma importancia, pues el verbo transmitir, según el diccionario Aurelio de Lengua Portuguesa (1998) significa: "mandar de un lugar para otro, o de una persona para otra (...) hacer pasar de un punto o de un poseedor para otro".

El conocimiento es visto, en este contexto, como algo homogéneo y fijo, que necesita ser impuesto a los estudiantes sordos con el objetivo de normalizarlos. La mejor forma de normalizar es transmitir a través del currículum las normas, creencias, comportamientos, etc., a ser seguidos por los sordos. Existe una asimetría de poder desde la cual se juzga aquello que es necesario para ser "transmitido" a los estudiantes sordos.

Del mismo modo que el verbo transmitir surgen en las entrevistas otras estrategias de colonización curricular. Un ejemplo de ello se relaciona con la imposición del uso de la lengua portuguesa en el cotidiano escolar. La maestra sorda V., aún utilizando la lengua de señas en su práctica curricular, supone que la falta de dominio de la lengua portuguesa es un problema que debe resolverse. Se observa, en consecuencia, una supremacía lingüística y la oficialización de la lengua portuguesa como lengua del currículum.

Otro recorte significativo que se deriva de las respuestas al cuestionario está determinado por la legitimidad del currículum en la educación de los sordos. La maestra R., también sorda, establece que una de las prácticas de su cotidiano escolar es la evaluación escrita. Este mecanismo singular de colonización curricular supone que toda evaluación, "seria", "formal", debe ocurrir en la lengua oficial.

En una primera conclusión, podemos observar que los maestros sordos, aún considerándolo una imposición, acaban por legitimar el "oyentismo" curricular, puesto que los padrones de funcionamiento escolar tienden a la homogenización, a la normalización pedagógica.

En concordancia con Silva (1995) argumentamos que la escuela sintetiza los ideales de la modernidad, es decir, que está en el centro de las ideas de justicia, igualdad y distribución; ella es la institución encargada de transmitir, generalizar y hacer que estos propósitos se conviertan en un sentido común y, por lo tanto, que sean irrefutables e indiscutibles.

La pregunta que sobreviene, entonces, es la siguiente: la presencia formal del maestro sordo en las escuelas de sordos no sería otra forma de controlar la presencia de la cultura, la lengua y la comunidad sorda en el espacio escolar? O, por el contrario, el maestro sordo estaría rescatando la cultura, la lengua y la comunidad dentro de ese contexto específico?

Veamos que respondieron los maestros sordos, al ser preguntados sobre su papel en la escuela:

Es muy importante porque los alumnos quieren tener maestros sordos, porque usan la misma lengua y facilitan la comunicación. El sordo puede trabajar como maestro porque ya tiene la formación necesaria (R., maestra sorda).

Pienso que es necesario creer en el maestro sordo, porque él tiene capacidad como el maestro oyente; pero el único problema del maestro sordo es el uso de la lengua portuguesa (V., maestra sorda).

Puede observarse que el énfasis puesto en el ser maestro sordo está localizado en que comparten con el alumno una misma lengua. Sin desmerecer la importancia de esa interacción lingüística en el desarrollo comunicativo, cognitivo, social, emocional, comunitario y cultural de los sordos, en el plano educativo el papel del maestro sordo debe ir mucho más allá de una identificación lingüística.

El maestro sordo debe valerse del espacio escolar para construir junto con sus pares estrategias de identificación que puedan ser vislumbradas en un proceso socio-histórico más amplio, no fragmentado. Identidades que son construidas y producidas dentro de un contexto político, que no son fijas ni homogéneas, es decir, una política de las identidades sordas. Nos referimos a las cuestiones relacionadas con la raza, etnia, género, clase, etc. que también pueden ser entendidas como identidades sordas; identidades que son necesariamente híbridas y que están en constante proceso de transformación.

Las respuestas de los maestros oyentes acerca de la cuestión del papel del maestro sordo en la escuela de sordos, también presentaron algunos elementos vinculados al plano de las identificaciones lingüísticas. Sin embargo, los maestros oyentes reflexionan a partir de la idea de un maestro sordo único, homogéneo, centralizado, un modelo correcto, triunfador, para ser copiado por otros sordos.

En función de la problemática de aceptación de la diferencia, la presencia de adultos sordos favorece, aclara y motiva la formación de identidad del grupo. Sabemos que el modelo es importante para todas las personas, seamos quienes seamos; siempre que delante nuestro tengamos semejantes victoriosos y persistentes, nos sentiremos motivados.

Creo en la adquisición y perfeccionamiento de la lengua de señas junto a los maestros - "instructores"- sordos (M., maestra oyente).

En esta última respuesta vemos cuánto la cuestión del maestro sordo está relacionada con un modelo único de sujeto sordo, que puede sintetizarse en la figura del maestro sordo, blanco, alfabetizado, fluente en lengua de señas, de clase media, etc.

De acuerdo con la teoría crítica, el currículum tiene una importancia fundamental en el proceso de formación de identidades. Es en ese espacio, en medio de relaciones de poder, de inclusión y exclusión, que se definen las identidades sociales. Como hemos relevado a partir de esta investigación, el currículum en las escuelas de sordos da legitimidad a un discurso hegemónico que produce identidades sordas convenientes para sus modelos. Esa hegemonía, que

representa a los sujetos sordos en los espacios escolares y también fuera de ellos, es una de las consecuencias del discurso dominante en la educación de los sordos. El hecho que esta educación esté apoyada en concepciones clínico-terapéuticas termina por disciplinar el comportamiento, la mente y los cuerpos de los sordos, con la intención de producir sujetos aceptables en una hipotética sociedad de oyentes.

Esta cuestión se materializa en la respuesta de una maestra oyente, cuando se le solicita su opinión sobre el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos sordos.

El alumno sordo presenta condiciones para construir su conocimiento, toda vez que estuviera psicológicamente bien y "abierto" para recibir informaciones del medio en el cual está incluido (T., maestra oyente).

La maestra refuerza el carácter terapéutico de la educación de sordos a través de la expresión "psicológicamente bien y abierto". En este contexto el alumno sordo es representado por la mirada patológica, por el déficit biológico, o tal vez -como lo señalara recientemente Perlin (1998)- por medio del concepto de "cuerpo dañado".

Según la autora: "El concepto de cuerpo dañado remite a cuestiones de necesidad de normalización, lo que significa trabajar al sujeto sordo desde el punto de vista del sujeto normal oyente".

El discurso de la educación especial se hace presente de un modo poderoso en la educación de los sordos. Esta es una constatación verificable en los testimonios de los maestros oyentes y también de los maestros sordos, aunque estos últimos se muestran un poco más críticos. Al comparar estos dos grupos notaríamos rápidamente algunas diferencias sustanciales. La preocupación de los maestros sordos es que sus alumnos tengan la oportunidad de ser educados en su lengua y la posibilidad de encontrar en el espacio escolar una política de identidad cultural. En los maestros oyentes existe la necesidad de "metodologizar" la educación de los sordos, como una práctica facilitadora para la normalización y la homogenización de los alumnos.

Es esta una época en el cual es posible rever y reinterpretar la participación oyente y sorda en el debate del proyecto educacional para los sordos. Ese nuevo territorio no debe ser entendido como una posible mejoría en los paradigmas dominantes de la educación especial, si no una discusión acerca de "cómo narramos a los otros, cómo los otros se narran a ellos mismos y, finalmente, estar alertas acerca de cómo tales narraciones son colocadas de una manera estática en las políticas y las prácticas pedagógicas" (Skliar, 1998, ob.cit.).

Sordera, multiculturalismo y diferencia

En la interfase entre Estudios Sordos y Estudios Culturales en Educación, es posible percibir que el "ser sordo" sobrepasa las características de una identidad hegemónica, esencial, construida a partir de algunas marcas comunes, únicas y universales. Hablar de identidad sorda significa referirse a identidades construidas en un proceso histórico y verlas siempre, en permanente proceso de construcción y reconstrucción.

La posibilidad de trabajar a partir de las ideas del multiculturalismo crítico (McLaren, 1997) nos permite optar por un camino donde la sordera pueda ser vista como una diferencia política y una experiencia visual y, de ese modo, pensar las identidades sordas a parte del concepto de diferencia y no de deficiencia. También supone tomar distancia del concepto de diferencia como exclusión y marginalización de aquellos que son considerados como los "otros", de aquellos que parecen estar "fuera de lugar".

La sordera, como diferencia, niega una atribución puramente externa de ser sordo a alguna característica marcante, como por ejemplo el no oír. La diferencia no debe ser entendida como una oposición (sordo como contrario -y negativo- de oyente).

En el contexto de la escuela para sordos puede verse que la diferencia y la diversidad son entendidas como sinónimos, como formando parte de un mismo campo conceptual. Sin embargo, esta forma simplificada de ver las diferencias dentro de la escuela, enmascara otros intereses, propone un falso consenso. Para Scott (1995) "diversidad se refiere a una pluralidad de identidades y es vista como una condición de la existencia humana y no como el efecto de un enunciado de la diferencia que constituye las jerarquías y asimetrías de poder".

Como ya hemos señalado anteriormente, la escuela y el currículum escolar son las víctimas predilectas para el proceso de homogenización cultural. Tanto la escuela como el currículum han contribuido para dar legitimidad a una suerte de núcleo común cultural, borrando las "fronteras", excluyendo valores y prácticas de otros grupos sociales.

En un reciente trabajo Lehrer, Garcia y Rovins (1997) muestran un nuevo rostro de la educación de los sordos en los Estados Unidos. Según los autores, aproximadamente el 40% de los jóvenes inscriptos en los programas para estudiantes sordos eran de origen racial, lingüístico y étnico diferente de la mayoría blanca de lengua inglesa. En función de esa nueva realidad, el término "minoría sorda" fue reemplazado por el de "sordos multiculturales".

En la atmósfera multicultural de la educación actual es necesario rescatar las culturas negadas y silenciadas en las políticas educativas, no apenas refiriéndose a ellas como culturas aisladas o construyendo un currículum "turístico" (Santomé, 1995). La posibilidad de construcción de un currículum multicultural no puede ser concebida como una simple convivencia entre sordos y oyentes, sino en relación a estructuras y prácticas de poder de los oyentes sobre los sordos.

Carlos Skliar y Marcia Lise Lunardi (*)

(*) Publicado en Revista El Bilingüismo de los Sordos, Bogotá, Colombia, 1999.

Bibliografía

Apple, M. (1995). Conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora. Buenos Aires: Paidós.

Connell, R. W. (1992). Política Educacional, hegemonia e estratégias de mudança social. En Teoría e Educação, Porto Alegre, 5, 66-80.

Lehrer, M., Garcia, B. & Robins, M. (1997). Creating multicultural school climate for deaf children and their families. Gallaudet University Pre-College National Mission Programs.

Lulkin, S. (1998). O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. En C. Skliar (Org.): A Surdez. Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 33-50.

Lunardi, M. (1998a). Educação de Surdos e Currículo: um campo de lutas e conflitos. Disertación de Mestría en Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Lunardi, M. (1998b). Cartografando os Estudos Surdos: currículo e relações de poder. En C. Skliar (Org.): A Surdez. Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 157-168.

McLaren, P. (1997). Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez Editora.

Perlin, G. (1998). Identidas Surdas. En C. Skliar (Org.): A Surdez. Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 51-74.

Estudios Sordos y Estudios Culturales en Educación. Un debate entre maestros oyentes y sordos sobre el currículum escolar. Carlos Skliar y Marcia Lise Lunardi, Bogotá, Colombia, 1999.

Popkewitz, T. S. (1995). História do Currículo, regulação social e poder. En: T. T. de Silva (Org.) O sujeito da educação: Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 173-210.

Santomé, J. (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. En T. T. da Silva (Org.). Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 159-178.

Scott, J. (1995). Multiculturalism and the politics of identity. In: J. Rachman (Ed.) The identity in question. New York: Routledge , 3-12.

Silva, T. T. de (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In A Moreira & T. T. da Silva (Org). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 184-201.

Silva, T. T. de (1997). A poética e a política do currículo como representação. Porto Alegre: UFRGS/FACED.

Skliar, C. (1997). La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica. Ediunc: Universidad Nacional de Cuyo.

Skliar, C. (1998). A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação.